IX SIMPOSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

POLÍTICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO IBERO-AMERICANO: CONSTRUINDO UM FUTURO COMUM

ANAIS

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

Reitor
Luiz Mario Silveira Spinelli
Pró-Reitora de Ensino
Rosane Vontobel Rodrigues
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
Giovani Palma Bastos
Pró-Reitor de Administração
Nestor Henrique De Cesaro

Campus de Frederico Westphalen
Diretor Geral
Silvia Regina Canan
Diretora Acadêmica
Elisabete Cerutti
Diretor Administrativo
Clóvis Quadros Hempel

Campus de Erechim
Diretor Geral
Paulo José Sponchiado
Diretora Acadêmica
Elisabete Maria Zanin
Diretor Administrativo
Paulo Roberto Giollo

Campus de Santo Ângelo
Diretor Geral
Gilberto Pacheco
Diretora Acadêmica
Marcelo Paulo Stracke
Diretor Administrativo
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Campus de Santiago
Diretor Geral
Francisco de Assis Górski
Diretora Acadêmica
Michele Noal Beltrão
Diretor Administrativo
Jorge Padilha Santos

Campus de São Luiz Gonzaga
Diretora Geral
Sonia Regina Bressan Vieira

Campus de Cerro Largo
Diretor Geral
Edson Bolzan

IX SIMPOSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

POLÍTICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO IBERO-AMERICANO: CONSTRUINDO UM FUTURO COMUM

28 a 30 de setembro de 2016

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO
PPGEDU – Programa de Pos-Graduação em Educação - Mestrado em Educação

COMISSÕES DE ORGANIZAÇÃO
1. **Comissão Científica**
Coordenação: GTs- Grupo de trabalhos
2. **Comissão dos ANAIS**
Coordenação: Luci Mary Duso Pacheco e Ana Paula Noro Grabowski
3. **Coordenação GTs**
Coordenação: Elisabete Andrade
4. **Coordenação Pôsteres**
Coordenação: Juliane Claudia Piovesan
5. **Comissão de Comunicação e Marketing**
Coordenação: Gherusa Cassol Pinto e Lais da Rocha Giovenardi
6. **Comissão de Finanças e Captação de Recursos**
Coordenação: Edite Maria Sudbrack
7. **Comissão de Informática**
Coordenação: Juliano Alba e Thiago Roberto Sarturi
8. **Comissão de Recepção**
Coordenação: Anilce Angela Arboit, Janaine Gazzola, Daniela Veroneze, e Vanessa Eloy
9. **Comissão de Hospedagem, transporte e alimentação dos palestrantes**
Coordenação: Marcia Dalla Nora
10. **Comissão de Brindes:**
Coordenação: Edite Maria Sudbrack
11. **Comissão de coffe break**
Coordenação: Fatima Aquino
12. **Comissão de Infraestrutura**
Coordenação: Charleston Braz Teston
13. **Comissão de Certificação**
Coordenação: Franciele Magalski Bisello
14. **Comissão de Decoração**
Coordenação: Rosangela Ferigollo Binotto
15. **Comissão Momento Cultural**
Coordenação: Vildes Mulinari Gregolon e Claudia Felin Cerutti
16. **Pronto Atendimento**
Coordenação: Odilara Centenaro
17. **Lançamento de Livros**
Coordenação: Claudia Battestin
18. **Exposições e Feira /Mostra Regional**
Coordenação: Rosane de Fatima Ferrari e Claudia Battestin

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

IX SIMPOSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

POLÍTICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO IBERO-AMERICANO: CONSTRUINDO UM FUTURO COMUM

ANAIS

Organização

Luci Mary Duso Pacheco
Ana Paula Noro Grabowski

Frederico Westphalen, RS
2016

Este trabalho foi licenciado com a Licença Creative Commons Atribuição 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/

Organização: Luci Mary Duso Pacheco, Ana Paula Noro Grabowski
Revisão metodológica e diagramação: Luci Mary Duso Pacheco, Ana Paula Noro Grabowski
Capa/Arte: Lais da Rocha Giovenardi
Revisão Linguística: Responsabilidade dos (as) autores (as).

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

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

S621a Simpósio Nacional de Educação (9.: 2016 : Frederico Westphalen, RS)
Anais [do] IX Simpósio Nacional de Educação : III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores : políticas e processos de formação docente no território ibero-americano : construindo um futuro comum [recurso eletrônico] / Organização: Luci Mary Duso Pacheco, Ana Paula Noro Grabowski – – Frederico Westphalen : URI – Frederico Westph, 2016.
4120 p.

ISBN 978-85-7796-186-3 (versão Compact disk)
ISBN 978-85-7796-187-0 (versão on-line)

1. Educação. 2. Formação de professores. I. Pacheco, Luci Mary Duso. II. Grabowski, Ana Paula Noro. III. Título.

CDU 371.13

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira

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

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

GT 1: A LITERATURA VIVIDA NA SALA DE AULA 47

A LITERATURA VIVIDA EM SALA DE AULA: APROXIMAÇÕES DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA 49
Pablo Lemos Berned *49*
Demétrio Alves Paz *49*

EXPERIÊNCIA LITERÁRIA E CRIAÇÃO NA ESCOLA 66
Raquel Leão Luz *66*

FORMANDO UM LEITOR: PROJETO CHÁ LITERÁRIO 80
Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues *80*
Carla Melissa Klock Scalzitti *80*

LITERATURA E CINEMA EM SALA DE AULA 90
Vanessa Schneider dos Santos *90*
Demétrio Alves Paz *90*

LITERATURAS AFRICANAS EM SALA DE AULA POR MEIO DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID 100
Carine Maria Angst *100*
Stephany Ferreira Coletto *100*
Demétrio Alves Paz *100*

NO ANTIGAMENTE, NA VIDA, DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA: AS IDENTIDADES ANGOLANAS, A IMAGEM DO NEGRO E UMA PROPOSTA DE LEITURA NA SALA DE AULA 112
Camila Zancan *112*
Ilse Maria R. Vivian *112*

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE POESIA 125
Janaine Politoski *125*
Pablo Lemos Berned *125*

DESCOBRINDO NAS HISTÓRIAS INFANTIS NOVAS FORMAS DE CRIAR AS "NOSSAS HISTÓRIAS" 137
Mirian da Silva *137*
Janaina Paula Hauenstein *137*
Nilza F. Gambini Viana *137*

GT 2: AS POLITICAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O DILEMA ENTRE A QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE

GESTÃO E O DESEMPENHO INSTITUCIONAL 139

PERFIL DOCENTE DOS CURSOS DE ENGENHARIA ELÉTRICA: CONTRIBUTOS PARA INDICADORES DE EXCELÊNCIA 141
Luiz Antônio Cantarelli *141*

GT 3: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A INDUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS 155

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA 157
Adilson José de Almeida *157*
Cênio Back Weyh *157*
Rute Rosângela Dalmina *157*

INDICADORES DE PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA 175
Almir Paulo dos Santos *175*
Ronaldo Aurélio Gimenes Gracia *175*
Simone Piletti Viscara *175*

IDEB: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS SOCIOEDUCACIONAIS NA GESTÃO ESCOLAR 188
Carine Dalsasso *188*
Edite Maria Sudbrack *188*

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ANALISANDO SEU CARÁTER REGULATÓRIO 205
Cristina Antunes *205*
Edite Maria Sudbrack *205*

PNE (2014-2024) E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015: AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 217
Camila de Fátima Soares dos Santos *217*
Gleide Catia Presotto Bedenaroski *217*
Analice Horn Spinello *217*
Silvana Aparecida Pin *217*

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CAMINHO PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL? 233
Eliane Maria Cocco *233*
Janaíne Souza Gazzola *233*
Raqueline Rigo Janke *233*
Edite Maria Sudbrack *233*

RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL SOCIOECONÔMICO E O IDEB DE ESCOLAS NOS ANOS INICIAIS DE PELOTAS 243

Évelin Rutz *243*
Elimara Casagranda *243*
Nadiane Feldkercher *243*
Álvaro Moreira Hypolito *243*

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: UMA INTERVENÇÃO CONSENTIDA? 257
Janaíne Souza Gazzola *257*
Edite Maria Sudbrack *257*
Fabiana Cavalheiro Scalei *257*
Vanessa Tais Eloy *257*

UNIFORMIZAÇÃO CURRICULAR, TESTES ESTANDARDIZADOS E RESPONSABILIZAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES: OS EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS 269
Micheli Bordoli Amestoy *269*
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto *269*

OS SISTEMAS DE ENSINO PRIVADO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: APORTES DA HISTÓRIA EDUCACIONAL E DA LEGISLAÇÃO 283
Raqueline Rigo Janke *283*
Edite Maria Sudbrack *283*
Fernanda Furini *283*
Janaíne Souza Gazzola *283*

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA CIRCULAR CONDUZINDO AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO 294
Rosimar I. Machado *294*
Kamila Lockmann *294*

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E IMPACTOS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR 308
Rute Elena Alves de Souza *308*
Angela Machado Tavares *308*
Jucenir Garcia da Rocha *308*
Ana Cristina Rodrigues *308*

PANORAMA HISTÓRICO DO INEP: PERCEPÇÕES DO CAMINHO PERCORRIDO NA ÁREA EDUCACIONAL E A IMPLANTAÇÃO DO SINAES JUNTO AO INSTITUTO 320
Vanessa Taís Eloy *320*
Silvia Regina Canan *320*
Anilce Angela Arboit *320*
Janaíne Souza Gazzola *320*

AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: SAÚDE E EDUCAÇÃO 334
Fernanda Sudbrack dos Santos *334*
Edite Maria Sudbrack *334*

GT 4: CONVERSAS RESSIGNIFICATIVAS A PARTIR DE RELATOS DE PRÁTICAS EM PROGRAMAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS 335

A GESTÃO ESCOLAR EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: APONTAMENTOS SOBRE A PRÁTICA DE ESTÁGIO REALIZADA NO PRESÍDIO ESTADUAL DE FREDERICO WESTPHALEN 337
Josiane Ballin *337*
Daléia Cebuliski *337*
Teresinha da Costa *337*

APROXIMAÇÃO ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A ESCOLA PÚBLICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID ARTES VISUAIS NO COLÉGIO ESTADUAL ALTO DA GLÓRIA 350
Lilian Rodrigues *350*

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA 362
Daiane da Silva Oliveira *362*
Charles Peixoto Mafalda *362*
Eliane Miotto Kamphorst *362*
Ana Paula do Prado Donadel *362*

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 373
Letícia Fonseca Richthofen de Freitas *373*
João Luis Pereira Ourique *373*

GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA 386
Robson Deon *386*
Márcia Andrea dos Santos *386*

JOVENS DOUTORES INICIANDO A CARREIRA DOCENTE 401
Nadiane Feldkercher *401*

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA LEITURA: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO PELOS BOLSISTAS DO PIBID 415
Micheli Silvestrini *415*
Denise A. M. Sponchiado *415*
Rosane Fátima Vasques *415*

DIÁRIO DE BORDO: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE 429
Nicoli da Rocha *429*
Juliana Bieger *429*
Cleuza Pelá *429*

DIÁRIO DE BORDO: UMA PROPOSTA PARA MUDANÇAS NO ENSINAR 430
Franstiusca B. Sulzbacher *430*
Mirela Schröpfer Klein *430*

MITOLOGIA GREGA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA 431
Bárbara Muders *431*
Stephany Ferreira Coletto *431*
Tamires Regina Diel *431*
Cleuza Pelá *431*

PRÁTICA DE LEITURA – EXPERIÊNCIA EM DIÁRIO DE BORDO 432

Letícia T. Martins *432*
Mithiele da S. Scarton *432*
Vilmar Massulini Júnior *432*
Cleuza Pelá *432*

RELATOS DE PRÁTICAS DE DOCÊNCIA INICIAL – VARIAÇÕES SOBRE CONVERSAS RESSIGNIFICATIVAS 433
Cleuza Pelá *433*

TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA. 434
Carlos José Dalla Nora *434*
Margarida Maria Sandeski *434*

GT 5: CURRÍCULOS, SABERES E PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS 436

A IMAGEM NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS – REPENSANDO IDENTIDADES A PARTIR DA CULTURA VISUAL 438
Fabiana Lopes de Souza *438*

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO CONTEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR NO ESTADO DE SANTA CATARINA 451
Chaiane Bukowski *451*

ALGUNS ELEMENTOS PARA PENSAR OS DISCURSOS EDUCACIONAIS VALORIZADOS NO QUADRO *MEU PROFESSOR É O CARA* DO PROGRAMA COMO SERÁ? 461
Ana Paula Quevedo Peil *461*
Angela Dillmann Nunes Bicca *461*

ALTERAÇÕES NOS CURRICULOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, A PARTIR DA EXIGÊNCIA DO EXAME DE ACESSO À CATEGORIA PROFISSIONAL NO BRASIL 475
Osmar Antonio Bonzanini *475*
Amélia Cristina F. da Silva *475*
Teresa Gabriela M. Leite *475*

A MATEMÁTICA E OS CURRÍCULOS DE BASE COMUM NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE SUAS COMPOSIÇÕES E FORMULAÇÕES 488
Daniela Jéssica Veronze *488*
Fernanda Bortolin Maciel *488*
Rosana Irribarem Monteiro *488*
Elisabete Andrade *488*

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE ENFERMAGEM: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR 502
Fernanda Bortolin Maciel *502*
Arnaldo Nogaro *502*
Daniela Jéssica Veroneze *502*
Rosana Iribarrem Monteiro *502*

AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INCONTORNÁVEL PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS 514
Júlia Ana Gavinescki *514*
Rosana Coronetti Farenzena *514*

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA FERRAMENTA EFICAZ PARA A MANUTENÇÃO DA LÓGICA NEOLIBERAL 528
Vanessa Silva da Silva *528*
Daniela Oliveira Lopes *528*
Maria de Fátima Cóssio *528*

CULTURA E APRENDIZAGEM: PARTICIPAÇÃO, REPRODUÇÃO E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS 538
Ricardo Cocco *538*
Flávia Eloisa Caimi *538*
Rosenei Cella *538*

DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO NO ADOLESCENTE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 552
Adriana Fátima Canova Motter *552*

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELAÇÕES ENTRE NATUREZA, MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE 565
Carine BastianKnebelBackes *565*
Karla MarinaZiembowicz *565*
Noemi Boer *565*
Neusa Maria John Scheid *565*

O FACEBOOK ENQUANTO UM ESPAÇO PEDAGÓGICO QUE GOVERNA A CONDUTA DOCENTE 574
Letícia Farias Caetano *574*
Kamila Lockmann *574*

PRÁTICAS E SABERES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS 587
Ana Paula Goulart Bonat *587*
Marcus Neves *587*
Cristiano Morais Nunes *587*
André Barbachan Silva *587*

PROFESSOR FLEXÍVEL: FACILITADOR DE APRENDIZAGENS? 601
Renata Porcher Scherer *601*

O PROCESSO COLABORATIVO EM TEATRO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE ARTISTAS-PROFESSORES 615
Régis Jacques D'Ávila *615*
Inajá Neckel *615*

GT 6: EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: INSTITUIÇÕES, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO LATINO-AMERICANO 616

A CULTURA ESCOLAR E AS OBSCENIDADES INFANTO-JUVENIS – ABORDAGEM NA PERSPECTIVA CULTURAL 618
João Batista Storck *618*
Maria Tereza Cauduro *618*

A IMIGRAÇÃO FRANCESA NO RIO GRANDE DO SUL (SÉC. XIX) 630
Caroline Rippe de Mello Klein *630*

AS RAÍZES HISTÓRICAS NA IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS: A HERANÇA COLONIZADORA NA EDUCAÇÃO 641
Claudiomiro da Silva *641*

EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO PORTUGUESA NA CIDADE DE PELOTAS/RS/BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO "CAMPO JURÍDICO". 655
Valesca Brasil Costa *655*
José Edimar de Souza[2] *655*

O GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA E O PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO (1937-1942) 668
Tatiane de Freitas Ermel *668*

UMA BIBLIOTECA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR: A INSTITUIÇÃO E A FORMAÇÃO DO SEU ACERVO E DOS LEITORES NA COLÔNIA DE NEU-WÜRTTEMBERG. 682
Denise Verbes Schmitt *682*
Marta Rosa Borin *682*
Maria Medianeira Padoin *682*

GT 7: EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSIONAL DOCENTE 692

A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL E A ATUAÇÃO DOCENTE: DISCUTINDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES 694
Angela Cardoso Brollo *694*
Barbara Haas *694*
Alessandra Venturini *694*

A FORMAÇÃO DE FORMADORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO 707
Gláucia Fabri Carneiro Marques *707*
Maria da Assunção Calderano *707*

A FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA. 721
Francielly Cristina Wisnievski Trelha Leite *721*
Adair Ângelo Dalarosa *721*

AS DIVERSAS INSTÂNCIAS DE FORMAÇÃO POLÍTICA DOS DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: APROXIMAÇÕES INTRODUTÓRIAS 735

Itacir Carlos Valmorbida *735*
Maurício Roberto da Silva *735*

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 749
Bárbara Inês Haas *749*
Angela Cardoso Brollo *749*
Alessandra Venturini *749*

POLÍTICAS DE INCENTIVO A FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 763
Camila Gomes Nogueira *763*
Ana Sara Castaman *763*

PROEJA EM PERSPECTIVA 775
Paula Rochele Silveira Becher *775*
Aline Bairros Soares *775*
Pauline Vielmo Miranda *775*
Roselene Moreira Gomes Pommer *775*

GT 8: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE, CIDADANIA E TEMPO INTEGRAL 789

ACESSIBILIDADE DO SUJEITO SURDO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO RIO GRANDE DO SUL 791
Josiane Roberta Krebs *791*
Roseli Marcia Benati Krebs *791*
Sonize Lepke *791*

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR NO ENSINO DE QUÍMICA: O QUE PENSAM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NESSE PROCESSO. 805
Camila Aguilar Busatta *805*
Raquel Brusco Machado *805*
José Claudio Del Pino *805*

A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: GARANTINDO DIREITOS 819
Serli Genz Bölter *819*
Cleusa Inês Ziesmann *819*
Sonize Lepke *819*

A PRÁXIS DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) 828
Maria Helena Costa *828*

COLETA E DESTINAÇÃO ADEQUADA DE RESÍDUOS SÓLIDOS COMO INSTRUMENTO DE UMA MELHOR QUALIDADE DE VIDA. 842
Daiane Fröhlich *842*
Serli Genz Bölter *842*

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS CURRICULARES 852
Maria Beatriz Pauperio Titton *852*
Andrea Cristiane Maraschin Bruscato *852*

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE DIVERSIDADE 866
Juliana Antes *866*
Rejane Maria Ghisolfi da Silva *866*

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DESAFIADORA NA EDUCAÇÃO PUBLICA QUE BUSCA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA 879
Caliandra Piovesan *879*

JORNADA AMPLIADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA 886
Sonize Lepke *886*
Cleusa Inês Ziesmann *886*
Serli Genz Bölter *886*

OS DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 899
Joana Maria de Moraes Costa *899*
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski *899*

PERCEPÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA ACERCA DO SEU TRABALHO E DAS SUAS CONTRIBUIÇÕES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA 912
Rosilei Gugel Ficagna *912*

SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS 926
Juliana Bieger *926*
Cláudia Espíndola *926*
Andréia Rotta *926*
Cleusa Inês Ziesmann *926*

A DISLEXIA: REPENSANDO O OLHAR E A PRÁTICA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA 938
Iracilda Pastório *938*
Cleusa Vicente Vargas *938*
Dina dos Santos Cauduro *938*
Alessandra Claudia Piovesan Candaten *938*

EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA 939
Bárbara Regina Schwarz *939*
Mariane Inês Ohlweiler *939*

OS INTERNATOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PENSIONATOS OU EDUCANDÁRIOS ? 940
Antonio Carlos Espit *940*

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 942
Cristiane Ambrós Guerch *942*
Raiara Valau Keller *942*

Cândido Mariano Honeide De Almeida Atarão *942*

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM SURDEZ: DO SILÊNCIO DOS OUVIDOS AO "BARULHO" DAS MÃOS 943
Carine Mello da Silva *943*
Josieli Piovesan *943*

ÍNDIOS KAINGANG DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL: O RESGATE HISTÓRICO E CULTURAL EM UM ACERVO. 945
Taís Andréa Busatto *945*
Cláudia Battestin *945*

GT 9: EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO REALIDADE, PERSPECTIVA E DESAFIO 947

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE 949
Fernanda Luiza Longhi *949*
Marlize Rubin Oliveira *949*

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL 962
Antônio Carlos Mazzetti *962*
Giovanna Pezarico *962*
Marlize Rubin Oliveira *962*

CIÊNCIA SEM OU COM FRONTEIRAS? PRÓS E CONTRAS DA MOBILIDADE ACADÊMICA976
Maria Cláudia Fogaça Bido *976*

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MODELOS E POSSIBILIDADES 988
Nilson de Farias *988*
Marlize Rubin-Oliveira *988*

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS SUL-SUL NO CENÁRIO BRASILEIRO 999
Marcelo Tavares *999*

INTERNACIONALIZAÇÃO NAS PÓS-GRADUAÇÕES: AÇÕES NECESSÁRIAS OU IMPOSITIVAS? 1011
Célio Alves Espíndola *1011*
Oto João Petry *1011*

MODELOS DE GESTÃO DAS UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL - TOP 10 1025
Jozeane Iop *1025*

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLETINDO SOBRE CAMINHOS PERCORRIDOS 1042
Paula Spiazzi Bottega Cichoski *1042*
Hieda Maria Pagliosa Corona *1042*

Nilvania Aparecida de Mello *1042*

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS EMERGENTES 1056
Gabriela Barichello Mello *1056*
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira *1056*
Camila Portella Mendonça *1056*
Marilene Gabriel Dalla Corte *1056*

GT 10: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS 1057

A CIBERCULTURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NO ESPAÇO ACADÊMICO 1059
Andriéli Vanni de Arruda *1059*
Elisabete Cerutti *1059*
Tânia Canci *1059*

A MÍDIA TELEVISIVA NAS "ESCOLHAS", DAS CRIANÇAS: DO QUE BRINCAR? 1072
Aline Fatima Lazarotto *1072*
Angélica Cristina Frank *1072*
Silvia Maria Alves de Almeida *1072*

AS TICS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ 1086
Mickaela dos Santos *1086*
Letícia da Silva *1086*
Neusa Maria John Scheid *1086*

EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO O USO DO FACEBOOK COMO RECURSO DIDÁTICO 1099
Caciano Cancian Baggiotto *1099*
Eliane Maria Balcevicz Grotto *1099*

EDUCAÇÃO E AGIR COMUNICATIVO: UMA PROPOSTA À TECNOLOGIA E RAZÃO TÉCNICA 1114
Cristian Cipriani *1114*
Larissa Bortoluzzi Rigo *1114*
Liana Gross Furini *1114*

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO 1128
Taize Giacomini *1128*

LETRAMENTO DIGITAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 1140
Jerusa Dutra Schreiner *1140*
Cênio Back Weyh *1140*

PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS RELAÇÕES COM UMA SOCIEDADE EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO 1151

Michele de Almeida Schmidt *1151*
Miguel Alfredo Orth *1151*

PROGRAMA PARANÁ DIGITAL (PRD): USO DOS COMPUTADORES PELOS ALUNOS. 1165
Jussany Maria de Barros Moreira *1165*
Dulcinéia Ester Pagani Gianotto *1165*

RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA 1178
Alexandre da Silva *1178*
Manoelle Silveira Duarte *1178*
Marcia Dalla Nora *1178*

REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A PEDAGOGIA DA PARCERIA E O ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR 1192
Elisabete Cerutti *1192*

TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO IDEOLÓGICO DE DOMINAÇÃO: UM ESTUDO EM ÁLVARO VIEIRA PINTO 1208
Anita Helena Schlesener *1208*
Vicente Estevam Sandeski *1208*

UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO FRENTE AS TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM 1221
Sedenir Antônio de Vargas *1221*
Anilce Angela Arboit *1221*
Elisabete Cerutti *1221*

UM DEBATE INTERATIVO SOBRE AS NOVAS DIRETRIZES E NORMAS NACIONAIS PARA A OFERTA DE PROGRAMAS E CURSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA (EAD) E O OLHAR NAS DIMENSÕES ORIENTATIVAS DO MEC/SEED 1236
Rafaela Bohrz *1236*
Jane Kelly de Freitas Santos *1236*

A AULA NA CIBERCULTURA SOB A CONCEPÇÃO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO DE LICENCIATURA. 1250
Bruna Duarte Dalcero *1250*
Elisabete Cerutti *1250*

APRIMORANDO O PROCESSO DE ENSINO/APRENDISAGEM NA ENFERMAGEM UTILIZANDO AS TICS 1251
Samer Stumm da Silva[1] *1251*
Caroline Ottobelli[2] *1251*
Laura Helena Gerber Franciscatto *1251*

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ENFERMAGEM 1253
Marcia Betana Cargnin *1253*
Rosane Teresinha Fontana[2] *1253*

DIFUSÃO DE TECNOLOGIAS NO MEIO ESCOLAR: USO DO CÓDIGO QR COMO MEIO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM E GERAÇÃO DE SABERES ENTRE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO 1255

Vinícius Ribeiro *1255*
Rany Fabio Araújo *1255*
Arminda Almeida da Rosa *1255*
Márcia Margarida Engel *1255*

EDUCOMUNICAÇÃO: UM NOVO CAMPO DE CONHECIMENTO 1256
Tailine Balbinot *1256*
Leidinéia Ferri *1256*
Jéssica Bronzatti *1256*
Claudia Felin Cerutti Kuhnen *1256*

GT 11: EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E TRABALHO 1258

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA 1260
Evandro Santos Duarte *1260*
Vanderlei Gularte Farias *1260*
Neiva Afonso Oliveira *1260*

COMPLEXIDADE E CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 1273
Larissa Dalcin *1273*

CENÁRIOS, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA ARTE E SEU ENSINO NO BRASIL A PARTIR DO GT 24 DA ANPED (2009-20012). 1284
Thaís Bedin *1284*

CONHECIMENTO E COMPLEXIDADE: NOTAS SOBRE O DISCIPLINAR, O INTERDISCIPLINAR E O TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO 1298
Sidinei Pithan da Silva *1298*

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DAS DEMANDAS DO MUNDO DO TRABALHO NA ATUALIDADE 1312
Cristiane Longaray Radke *1312*
Josimar de Aparecido Vieira *1312*
Ana Sara Castaman[3] *1312*

EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E TRABALHO: CONCEITOS E PROBLEMATIZAÇÕES 1326
Claudionei Vicente Cassol *1326*
Sidinei Pithan da Silva *1326*

EDUCAÇÃO, TRABALHO E CONHECIMENTO: A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR. 1349
Rudião Rafael Wisniewski *1349*
Solange Castro Schorn *1349*

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS 1363
Vanderlei Gularte Farias *1363*
Evandro Santos Duarte *1363*

O LUGAR DO TRABALHO NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM JOHN DEWEY 1378
Karine Biasotto *1378*
Maria Inalva Galter *1378*

TRABALHO DOCENTE: RESQUÍCIOS DA MODERNIDADE SÓLIDA 1388
Rosinéia Izac Zorzo *1388*

A FORMULAÇÃO DO PROGRAMA MULHERES MIL E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS 1404
Aline Nunes da Cunha de Medeiros *1404*
Berenice Corsetti *1404*

ELABORAÇÃO DE RECURSOS DIDATICO-PEGAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL DE CRIANÇAS 1406
Dionara Simoni Hermes Volkweis *1406*
Taís Fátima Soder *1406*
Thais da Luz Fontoura Pinheiro *1406*
Fábia Benetti *1406*

ENSINO E APRENDIZAGEM DO PLANO CARTESIANO COM A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL CONCRETO 1408
Rafael Ferreira Dalmolin *1408*
Eliane Miotto Kamphorst *1408*
Carmo Henrique Kamphorst *1408*
Ana Paula Do Prado Donadel *1408*

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E O SEMINÁRIO INTEGRADO EM UMA ESCOLA DO CAMPO 1409
Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin[1] *1409*
Marilene Gabriel Della Corte *1409*

DESAFIO DOS HOMINÍDEOS: EVIDÊNCIAS ANTROPOLÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES COGNITIVAS EM *AUSTRALOPITHECUS* 1411
Jaílson Bonatti *1411*
Rosângela Ferigollo Binotto *1411*

GT 12: EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E FILOSOFIA 1412

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NA HISTÓRIA DO BRASIL E AS (CO) RELAÇÕES COM AS CAUSAS DA CRIMINALIDADE ENTRE OS ADOLESCENTES DO MUNÍCIPIO DE FOZ DO IGUAÇU 1414
Jane Kelly de Freitas Santos *1414*
Flaviana Demenech *1414*

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL DO APENADO E O CENÁRIO DO RIO GRANDE DO SUL 1428
Lucas Andres Arbage *1428*
Valéria De Bettio Mattos *1428*
Sherlon Cristina De Bastiani *1428*

Mauro Luiz Johann *1428*

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FLEXIBILIZAÇÃO TRABALHISTA E O DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL DO TRABALHO 1442
André Rodrigues *1442*

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA 1470
Daniel de Mello Massimino *1470*
Silvana Colombo *1470*

ENSINO UNIVERSITÁRIO NO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FESAU-IESAU 1485
Renata Cavalheiro *1485*
Jussara Jacomelli *1485*
Alessandra Gobbi Santos *1485*

ÉTICA E DIREITO: PERSPECTIVAS JURÍDICAS DO CUIDADO 1500
Fernando Battisti *1500*
Daniel Pulcherio Fensterseifer *1500*

ÉTICA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS SOCIOJURÍDICOS 1515
Fernando Battisti *1515*
Jussara Jacomelli *1515*

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E DIREITO: ENCONTRO EM PONTES DE MIRANDA 1524
Marlos Bezerra de Mello *1524*
Cesar Riboli *1524*

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTICA NA ESCOLA: O BULLYING E O CYBERBULLING 1536
Keila de Quadros Schermack *1536*
Fernando Battisti *1536*

UMA ANÁLISE DO PRINCÍPIO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA SOBRE O CASO “SIEGFRIED ELLWANGER” 1546
Pablo Henrique Caovilla Kuhnen *1546*
Daniel da Luz *1546*

BRINCAR NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DE 6 A 9 ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1561
Diana Cecon *1561*
Aline Fátima Lazarotto *1561*

GT 13: EPISTEMOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1563

ALGUMAS TERMINOLOGIAS QUE CONSTITUEM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1565
Elisabete Andrade *1565*

Helena Copetti Callai *1565*
Bruna Barboza Trasel *1565*

AS CIÊNCIAS HUMANAS NA PEDAGOGIA 1580
Suzana Schineider *1580*

DIFERENÇAS CULTURAIS: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA DE UM PROFESSOR SURDO NO ENSINO SUPERIOR PARA PESSOAS OUVINTES 1593
Juvir Cerejo *1593*
Celso Francisco Tondin *1593*

DIMENSÕES DE QUALIDADE NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA1612
Josimar de Aparecido Vieira *1612*
Marilandi Maria Mascarello Vieira *1612*

EPISTEMOLOGIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTIFICO EM EDUCAÇÃO SUPERIOR: MAPEAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA DA REGIÃO SUL 1626
Fernando Rodrigo Dall Igna *1626*
Maria de Lourdes Pinto de Almeida *1626*
Walter Strobel Neto *1626*

EPISTEMOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 1640
Martin Kuhn *1640*
Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso *1640*

ÉTICA, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE 1657
Paulo Evaldo Fensterseifer *1657*
Claudir Miguel Zuchi *1657*

LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA *STRICTO SENSU* DE 2014 E 2015 ENVOLVENDO O DESCRITOR 'BILINGUISMO'. 1669
Antonio Filipe Maciel Szezecinski *1669*
Vera Lúcia Felicetti *1669*

NO CAMINHO DA EDUCAÇÂO COM EDGAR MORIN: A REFORMA DO PENSAMENTO E A ESCOLA QUE QUEREMOS 1681
Ana Cristina do Amaral Lovato *1681*
Carla Cristiane Mergen *1681*

PERCEPÇÕES SOBRE O BOM PROFESSOR E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS 1692
Jussania Basso Bordin *1692*
Neusa Maria John Scheid *1692*

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TEMPO E ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE "SABERES DOCENTES" 1705
Angelica Madela *1705*
Ricardo Rezer *1705*

GT 14: ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1717

A ESCRITA DO ARTIGO CIENTÍFICO COMO EIXO NORTEADOR ENTRE PRÁTICA E TEORIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE 1719
Carla Melissa Klock Scalzitti *1719*
Flaviana Demenech *1719*

AMBIENTALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS NA UNIVERSIDADE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO 1731
Danielle Monteiro Behrend *1731*
Claudia da Silva Cousin *1731*

ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA 1743
Neusa Dendena Kleinubing *1743*
Luiz Gilberto Kronbauer *1743*
Cassiano Telles *1743*

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O DISCENTE DE LETRAS: UMA REFLEXÃO DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE 1757
Louise Cervo Spencer *1757*
Fabiana Veloso de Melo Dametto *1757*
Vanessa Bianchi Gatto *1757*

UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 1771
Aline Souza da Luz *1771*
Aline Quandt Klug *1771*
Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto *1771*

A IMPORTÂNCIA DE CONHECER O ALUNO E A REALIDADE ESCOLAR PARA O PROCESSO ENSINO DE APRENDIZAGEM 1785
Tatiane Fernandes da Costa *1785*
Sandra Inês Adams Angnes *1785*
Marilei Caturina Mendes *1785*
Edneia Durli Giusti *1785*

ESTÁGIO DOCENTE EM SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 1787
Carine Marcon *1787*

PROJETOS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA 1788
Ana Cristina Souza Rangel *1788*
Andrea Cristiane Maraschin Bruscato *1788*
Maria Beatriz Paupério Titton *1788*

GT 15: ÉTICA, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE 1790

A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA

URI CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN 1792
Teresinha da Costa *1792*
Ricardo Cocco *1792*

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO HORIZONTE PARA A EDUCAÇÃO 1805
Jamile Dal-Cin *1805*
Ricardo Rezer *1805*

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO 1819
Maria Cristina Gubiani Aita *1819*
Camila de Fátima Soares dos Santos *1819*
Silvana Aparecida Pin *1819*

CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADE DE (RE)SSIGNIFICAR A EXISTÊNCIA HUMANA 1833
Camila de Fátima Soares dos Santos *1833*
Claudia Battestin *1833*
Rosana Iribarrem Monteiro *1833*
Sedenir Antonio de Vargas *1833*

EDUCAÇÃO E ÉTICA: REFLETINDO UM HORIZONTE LIBERTADOR. 1847
Ana Claudia De Quadros Fontoura *1847*
Claudir Miguel Zuchi *1847*

ÉTICA, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE 1859
Paulo Evaldo Fensterseifer *1859*
Claudir Miguel Zuchi *1859*

LIMITES E POSSIBILIDADES COMO ACADÊMICO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM ANDAMENTO 1872
Jeferson Ilha *1872*
Andréa Forgiarini Cechin *1872*

O CUIDADO COMO SENTIDO 1883
Marli Teresinha da Silva Silveira *1883*
Nilton Cézar Rodrigues Menezes *1883*

O MERCADO OCULTO DA VENDA DE TRABALHOS ACADÊMICOS: A NOVA ESTRUTURA DO MERCADO E O PROBLEMA DOCENTE 1897
Leandro Alberto Piangers *1897*

O QUE É SER PROFESSOR? REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE 1911
Pilar de Moraes Sidi *1911*

OS DESAFIOS DA REFORMA DO PENSAMENTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO 1919
Jaqueline Menegazzo Franceschetto *1919*
Taciana Ferron *1919*
Hieda Maria Pagliosa Corona *1919*

PRÁTICA DE ENSINO NAS UNIVERSIDADES: ANÁLISES E PROPOSTAS NA FORMAÇÃO

DOCENTE 1933
Margarida Maria Sandeski *1933*
Carlos José Dalla Nora *1933*

GT 16: FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS: DIÁLOGO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO COM PAULO FREIRE 1947

A PARTICIPAÇÃO NO MOVIMENTO SOCIAL COMO FORMA DE PERTENCIMENTO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO PROJETO CONSÓRCIO SOCIAL DA JUVENTUDE RURAL – SEMENTES NA TERRA 1949
Ionara Cristina Albani *1949*
Cláudia da Silva Cousin *1949*

A TEMÁTICA AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNOCHAPECÓ 1963
Ivo Dickmann *1963*
Larissa Henrique *1963*

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FREIREANA ESCOLAR: CONSTRUINDO UM CONCEITO – ASPECTOS INTRODUTÓRIOS 1977
Simone Ruppenthal *1977*
Ivo Dickmann *1977*

OS DESAFIOS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES. 1993
Junior Cesar Mota *1993*
Jeferson Rosa Soares *1993*

O SENTIDO DE PERTENCIMENTO AO LUGAR E A CONSTITUIÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS EM PALMEIRAS DAS MISSÕES/RS. 2007
Jeferson Rosa Soares *2007*
Claudia da Silva Cousin *2007*
Junior Cesar Mota *2007*

EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTEGRADORA: OS SABERES E A APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TRILHAS INTERPRETATIVAS 2019
Rafaela Martinelli da Costa *2019*
Leidinéia Ferri *2019*
Claudia Felin Cerutti Kuhnen *2019*
Gabriela Andrighe-Colombo *2019*

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PRINCÍPIO DE POTENCIALIZAR A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO ÀS ATIVIDADES DE PROTEÇÃO, RECUPERAÇÃO E MELHORIA SOCIOAMBIENTAL 2021
Cleusa Vicente Vargas *2021*
lessandra Claudia Piovesan Candatten *2021*
Iracilda Pastório *2021*

Neusa Vicente Lazaroto *2021*

GT 17: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE2023

A CORPOREIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ACADÊMICOS BOLSISTAS DO PROUNI DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 2025
Vanusa Kerscner *2025*
Arnaldo Nogaro *2025*

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN 2039
Daléia Cebuliski *2039*
Cláudia Battestin *2039*

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIENCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2052
Gleide Cátia Presotto Bedenaroski *2052*
Analice Horn Spinello *2052*
Camila de Fatima Soares Dos Santos *2052*
Laís Regina Jaeger *2052*

EDUCAÇÃO, SAÚDE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL 2063
Lídia Oliveira Magalhães *2063*
Arnaldo Nogaro *2063*
Elisabete Andrade *2063*
Renel Prospere *2063*

POLITICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORIGEM, HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA NO BRASIL E EM SANTA CATARINA 2076
Walter Strobel Neto *2076*
Maria de Lourdes Pinto de Almeida *2076*
Fernando Rodrigo Dall igna *2076*

PRÁTICA PEDAGÓGICA, VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES-ALUNOS DO PARFOR 2087
Arnaldo Nogaro *2087*
Idanir Ecco *2087*
Neusa Pereira Machado *2087*
Daniela Veronese *2087*

CONSTITUIR REFERÊNCIAS PARA GARANTIR A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIA, CONHECIMENTOS E SABERES 2102
Cecília Maria Ghedini *2102*
Luciane Cerati Borges *2102*
Lesie Nicolao Barbacovi *2102*
Angelita Cristine dos Santos *2102*

GT 18: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA/PARA A ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2104

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES 2106
Fernanda Furini *2106*
Neusa Maria John Scheid *2106*
Cláudia Battestin *2106*
Fabiana Cavalheiro Scalei *2106*

A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS 2119
Claudinara Botton Dal Paz *2119*
Aniele Elis Scheuermann *2119*
Vera Lucia Rodrigues de Moraes *2119*

AUTORREFLEXÃO NA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS – UM ESTUDO INICIAL 2127
Maristani Polidori Zamperetti *2127*
Flávia Demke Rossi *2127*
Fabiana Lopes de Souza *2127*

BIFURCAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO 2138
Juliane Della Méa *2138*
Ilse Maria da Rosa Vivian *2138*

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PNEM NA GERED DE CHAPECÓ - SC 2155
Sandra Maria Zardo Morescho *2155*
Nadir Castilho Delizoicov *2155*

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS 2167
Neila Carla Camerini *2167*
Marlina Oliveira Schiessl *2167*

FORMAÇÃO PARA PAIS E DOCENTES: UMA PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA 2179
Adrieli Signorati *2179*
Rosangela Maria Boeno *2179*
Fernando Campanhã Bechara[3] *2179*
Jheniffer Valmira Warmling[4] *2179*

OS SENTIDOS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 2188
Graciela Fagundes Rodrigues *2188*
Joíse de Brum Bertazzo *2188*
Vantoir Roberto Brancher *2188*

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO COMO PERSPECTIVA DE

MELHORAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA 2203
Fabiana Cavalheiro Scalei *2203*
Elisabete Andrade *2203*
Raqueline Rigo Janke *2203*
Janaíne Souza Gazzola *2203*

PROBLEMATIZAÇÕES DIALÓGICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA 2214
Susiéli Casonato *2214*
Tanara Terezinha Fogaça Zatti *2214*

SAÚDE MENTAL: A PRESENÇA DE TRANSTORNOS E/OU DOENÇAS MENTAIS E SUAS RELAÇÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA A PARTIR DE UMA REVISÃO INTEGRATIVA INCLUINDO PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR 2226
Jaqueline Marafon Pinheiro *2226*
Marcia Dalla Nora *2226*
Marta Sfredo *2226*
Loren Aita Riss *2226*

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇAO: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES, O QUE DIZEM AS PESQUISAS? 2237
Marlina Oliveira Schiessl *2237*
Neila Carla Camerini *2237*

MEMÓRIAS DE BOLSISTAS: APRENDIZAGENS COM A PESQUISA E A EXTENSÃO 2238
Eliara Zavieruka Levinski *2238*
Luciane Spagnol Bordignon *2238*
Tamara D. Pereira Machado *2238*
Viviane Fátima Lima do Prado *2238*

DIFICULDADES E FACILIDADES DE DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADO 2240
Idanir Ecco *2240*

GT 19: INTERDISCIPLINARIDADE, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 2242

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES 2244
Carina Copatti *2244*
Debora O. Moreira *2244*

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: A EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO 2257
Camile Gasparini *2257*
Altair Alberto Favero *2257*

A INFLUÊNCIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA AULA UNIVERSITÁRIA. 2270

Deliene Lopes Leite Kotz *2270*
Paulo Gustavo Sehn *2270*
Vera Lúcia Felicetti *2270*

A INTERSUBJETIVIDADE E A INTERCULTURALIDADE COMO BASES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE 2281
Márcio Luís Marangon *2281*

A PEDAGOGIA DO AFETO COMO SUPORTE EPISTÊMICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 2295
Altair Alberto Fávero *2295*
Evandro Consaltér *2295*

A PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE PELO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO 2313
Carmem Lucia Albrecht da Silveira *2313*
Munir José Lauer *2313*

A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE EM SALA DE AULA: PLANO DE AULA REFLEXIVO 2327
Rute Rosângela Dalmina *2327*
Arnaldo Nogaro *2327*
Adilson José de Almeida *2327*
Lidia Oliveira Magalhães *2327*

CRIATIVIDADE, IMPROVISAÇÃO E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA 2340
Altair Alberto Favero *2340*
Carina Tonieto *2340*

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR 2356
Marta Marques *2356*
Altair Alberto Fávero *2356*

ENSINO SUPERIOR E EMANCIPAÇÃO HUMANA: LIMITES E POSSIBILIDADES 2370
Rosana Cristina Kohls *2370*
Ivana Aparecida WeissbachMoreira *2370*

O PAPEL DO PESQUISADOR NA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS SOB A PESQUISA ETNOGRÁFICA 2383
Caroline da Silva Furini *2383*
Luana Bonavigo *2383*
Vanessa Dal Pizzol *2383*

O PERÍODO DE MANDATO DO DIRETOR NO ENSINO PÚBLICO DO RS EM DEBATE: ALTERAÇÕES DA LEI 10.576/95 2395
Munir José Lauer *2395*
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira *2395*
Paula Isabel Ludwig *2395*

OS CONCEITOS DE *ERRO* E *VERDADE* NA EPISTEMOLOGIA DE BACHELARD 2408

Francieli Nunes da Rosa *2408*

O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO 2420
Marta Tonezer *2420*
Eliara Zavieruka Levinski *2420*

PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DEFINIDOS PELAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2433
Flaiane Rodrigues Costa *2433*
Jane Kelly de Freitas Santos *2433*

RELAÇÕES ENTRE O RACIONALISMO APLICADO E OS NOVOS RUMOS DA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA 2447
Roberta Cajaseiras de Carvalho *2447*
Altair Alberto Fávero *2447*
Alexandre José Hahn *2447*

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR SOBRE A TRAJETÓRIA DO HOMEM NO ESPAÇO URBANO 2462
Elisabete Penz Beuren *2462*
Daniel Penz *2462*
Bianca Costa Amorim *2462*
Silvana Neumann Martins *2462*

GT 20: INTERFACES ENTRE O AUDIOVISUAL E A EDUCAÇÃO: DO CELULAR PARA A AULA E VICE-VERSA 2463

GERAÇÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO: RUÍDOS E SILÊNCIOS NOS MODOS DE EXISTIR E PENSAR NO CONTEMPORÂNEO 2465
Cíntia Gruppelli da Silva *2465*
Cynthia Farina *2465*
Donald Hugh de Barros Kerr Junior *2465*

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS CAMINHOS DA (DES)CONEXÃO 2479
Ivanês Zappaz *2479*

O AUTO URUGUAI – DO IMPRESSO AO ONLINE: CONVERGÊNCIA DE LEITURA 2492
Adriana Folle *2492*
Patrícia Simone Grando *2492*
Rosângela Fachel *2492*

O COMPARATISMO NO PARADIGMA DA RENOVAÇÃO E DA TRADIÇÃO: ANÁLISE DIALETIZADA DAS OBRAS *A TEORIA DE TUDO* DE JANE HAWKING E *THE THEORY OF EVERYTHING* DE JAMES MARSH 2500
Bibiane Trevisol [1] *2500*
Maria Thereza Veloso [2] *2500*

O MENINO E O MUNDO: UMA PRÁTICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DE LEITURA DE IMAGENS 2509

Dioneia Maria Samua Vieira *2509*
Rosangela Fachell Medeiros *2509*

UM PÉ NO HOJE ENQUANTO O OUTRO JÁ É VINTAGE: TECNOLOGIAS E PARADOXOS CONTEMPORÂNEOS 2516
Ananda Vargas Hilgert *2516*

A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES ANTHRO E ANTRHOPLUS NO ENSINO DA NUTRIÇÃO 2530
Dionara Simoni Hermes Volkweis *2530*
Taís Fátima Soder *2530*
Fábia Benetti *2530*
Cênio Back Weyh *2530*

GT 21: INTERNACIONALIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS, PESQUISA E FORMAÇÃO 2532

ENSINO DA ARTE NO BRASIL E PORTUGAL – APROXIMAÇÕES PROMOVIDAS PELA MOBILIDADE ACADÊMICA 2534
Flávia Demke Rossi *2534*
Maristani Polidori Zamperetti *2534*

GT 22: MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2547

COMPREENDENDO A REGIÃO DE FRONTEIRA POR MEIO DA LITERATURA: UMA PROPOSTA INTERVENCIONISTA 2549
Daniela Carine Dohs Machado *2549*
Cristina Pureza Duarte Boéssio *2549*

FORMAÇÃO CONTINUADA NA E PELA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARTINDO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 2563
Lilia Jurema Monteiro Masson *2563*
Patrícia Moura Pinho *2563*

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DAS ALFABETIZADORAS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM JAGUARÃO/RS 2577
Verônica Rodrigues de Lima *2577*
Patrícia dos Santos Moura *2577*

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS ATRAVÉS DE CANÇÕES 2588
Vanessa David Acosta *2588*
Cristina Pureza Duarte Boéssio *2588*

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL, EN EL CONTEXTO FRONTERIZO, POR MEDIO DE LA UTILIZACIÓN DE UN OBJETO DE APRENDIZAJE. 2602
Vivian Cross Turnes *2602*
Márcia Garcez de Ávila *2602*
Juliana Brandão Machado *2602*

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS 2614
Jerônimo Sartori[1] *2614*
Viviane Marmentini Ascari[2] *2614*

O JOGO EDUCACIONAL DIGITAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 2628
Sastria de Paula Rodrigues *2628*
Bento Selau *2628*

O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA 2637
Viviane Marmentini Ascari *2637*

PROFISSÃO DOCENTE: DA ESCOLHA INICIAL AO ENCANTO OU DESENCANTO 2648
Adriana Treichel Cesar *2648*
Lúcio Jorge Hammes *2648*

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A REVISÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA 2662
Márcia Garcez de Ávila *2662*
Bento Selau *2662*
Vivian Cross Turnes *2662*

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO 2672
Thiago Ingrassia Pereira *2672*
Marissandra Todero *2672*
Tatiane Fernanda Gomes *2672*

GT 23: PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO, POLÍTICAS PÚBLICOS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIOS 2685

ADOLESCÊNCIAS E CONTRACEPÇÕES: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA 2687
Analice Horn Spinello *2687*
Cênio Back Weyh *2687*
Gleide Cátia Presotto Bedenaroski *2687*
Laís Regina Jaeger *2687*

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA E PERSPECTIVAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO 2701
Laís Regina Jaeger *2701*
Gleide Cátia Presotto Bedenaroski *2701*

Analice Horn Spinello *2701*
Daniela Jéssica Veroneze *2701*

ENTENDIMENTOS DE ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DA BARRAGEM DA USINA HIDRELÉTRICA (UHE) SÃO JOSE, CERRO LARGO, RS 2712
Karla Marina Ziembowicz *2712*
Carine Knebel Backes *2712*
Noemi Boer *2712*

JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: O GABINETE DIGITAL COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO POLÍTICA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2011-2014) 2721
Carolina Schenatto da Rosa *2721*
Hildegard Susana Jung *2721*
Balduino Antonio Andreola *2721*

O MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ENQUANTO ESTRATÉGIA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA 2732
Caroline Wüst *2732*
Ana Sara Castaman *2732*
Luciane Inocente *2732*
Therezinha Biocie Casado Lima *2732*

OS ADOLESCENTES POBRES PRESENTES NAS ESCOLAS: E AGORA, O QUE FAZER? 2745
Amabilia Beatriz Portela Arenhart *2745*
Livio Osvaldo Arenhart *2745*
Milton César Gerhardt *2745*

OS DESDOBRAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS A PARTIR DOS AVANÇOS LEGAIS E DA EFETIVA PARTICIPAÇÃO SOCIAL 2759
Andréia Paula Bombardelli *2759*
Hildegard Susana Jung *2759*
Mariana Balestrin *2759*
Silvana Aparecida Pin *2759*

OS ESPAÇOS E TEMPOS EDUCADORES DE CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS: REFLEXÕES EM TORNO DE DUAS REALIDADES 2774
Deise Raquel Cortes Pinheiro *2774*
Noeli Valentina Weschenfelder *2774*

OS PROCESSOS PROXIMAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA ECOLÓGICO-SISTÊMICA. 2787
Hildegard Susana Jung *2787*
Alexsandra Teixeira *2787*
Carolina Schenatto da Rosa *2787*
Balduíno Antonio Andreola *2787*

PARTICIPAÇÃO E ÉTICA NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE 2801
Silvana Aparecida Pin *2801*
Cênio Back Weyh *2801*
Camila de Fátima Soares dos Santos *2801*

Andréia Paula Bombardelli *2801*

PARTICIPAÇÃO POPULAR NA VISÃO DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE SAÚDE E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS 2816
Vanessa Pereira *2816*
Caroline Ottobelli *2816*

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: UM PROCESSO SISTEMÁTICO COMPLEMENTAR NA SALA DE AULA 2837
Janaína Horn Schmidt *2837*
Hedi Maria Luft *2837*

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA DE EMANCIPAÇÃO HUMANA 2849
Hedi Maria Luft *2849*
Cênio Back Weyh *2849*
Walter Frantz *2849*

POLÍTICAS SOCIAIS E O CONCEITO DE WELFARE STATE: PARA UMA (DES)IGUALDADE SOCIAL? 2859
Mariana Balestrin *2859*
Hildegard Susana Jung *2859*
Ricardo Antonio De Marco *2859*

A ESCOLHA DA VIA DE PARTO PELA GESTANTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: UMA REFLEXÃO TEÓRICA 2874
Jéssica Vendruscolo *2874*
Caroline Ottobelli *2874*

CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR: DEBATES SOCIAIS E POLÍTICOS 2876
José Carlos da Silva Telles *2876*
Libera Raquel Bazzan Pillat *2876*
Gabriela Ledur *2876*

ELABORAÇÃO DE UM MAPA ACÚSTICO NA ÁREA CENTRAL DO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN. 2877
Alessandro Alves *2877*
Bibiana Zandoná *2877*
Gabriela Sturzbecher *2877*
Vinicius dos Anjos Maçalai *2877*

GERENCIAMENTO EM EMFERMAGEM: UMA COMPETÊNCIA IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL 2878
Larissa Berghetti *2878*
Juliana da Silva Cardoso *2878*
Caroline Ottobelli *2878*

MUDANÇAS NA VIDA DE PACIENTES EM TRATAMENTO HEMODIALÍTICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA INICIAÇÃO NA PESQUISA 2880
Juliana da Silva Cardoso *2880*
Larissa Berghetti *2880*

Caroline Ottobelli *2880*

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: A IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL 2882
Leandro José Piovesan..... *2882*
Sofia Wolker Manta..... *2882*

GT 24: POLÍTICA E POLÍTICA EDUCACIONAL: REVERBAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA 2883

APONTAMENTOS SOBRE A DIMENSÃO ESTRUTURAL DA VIOLÊNCIA E DA CORRUPÇÃO: O PAPEL DO ESTADO 2885
Adair Angelo Dalarosa *2885*
José Luiz Zanella..... *2885*

A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS2899
Sandra Simone Höpner Pierozan..... *2899*
Liane Vizzotto..... *2899*

CURRÍCULO, POLÍTICAS PÚBLICAS E TRABALHO DOCENTE 2909
Andressa Marques da Silva..... *2909*
Elizara Carolina Marin..... *2909*
Andressa Aita Ivo *2909*

ESTADO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA: APROXIMAÇÕES AO DEBATE SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA. 2917
Adair Ângelo Dalarosa *2917*
Francielly Cristina Wisnievski Trelha Leite..... *2917*

EXPECTATIVAS SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA: A REPROVAÇÃO EM QUESTÃO 2928
Laís Basso *2928*
Sabrina Corrêa da Silva..... *2928*
Otavio Aloisio Maldaner..... *2928*

HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: IMPASSES E PERSPECTIVAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS 2941
Alessandra Venturini [1]..... *2941*
Debora Teixeira de Mello [2]..... *2941*

PERFORMATIVIDADE: NUANCES DO APRENDER A APRENDER NO ENSINO MÉDIO INOVADOR 2954
Marta Sfredo *2954*
Jaqueline Marafon Pinheiro *2954*
Marcia Dalla Nora..... *2954*

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM DEBATE - O QUE VEIO E O QUE ESTÁ POR VIR? 2967

Tamara Danielle Pereira Machado *2967*
Calinca Jordânia Pergher *2967*

POLÍTICAS MERCANTILISTAS: IMPACTO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVADA. 2981
Leci Salete Paier *2981*
Viviana Benetti *2981*

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DA POLÍTICA PÚBLICA 3000
Aline Borin *3000*
Oto João Petry *3000*

REVISITANDO NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DOS MESTRES E MESTRAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 3012
Alcione Maria Bevilacqua *3012*
Maurício Roberto da Silva *3012*

SENTIDOS DE GÊNERO E SAÚDE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: EDUÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL 3027
Bruna Sorensen *3027*
Eliane Cadoná *3027*
Marlene Neves Strey *3027*

DELINEAMENTO DO PERFIL DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL 3042
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira *3042*
Gabriela Barichello Mello *3042*
Marilene Gabriel Dalla Corte *3042*

POLÍTICA E POLÍTICA EDUCACIONAL: REVERBERAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA 3044
Luana Costa Almeida *3044*
Sônia Aparecida Siquelli *3044*

GT 25: POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA GESTÃO ESCOLAR 3045

A (RE)CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES 3047
Sergio Brasil Fernandes *3047*

AS NOVAS DIRETRIZES DO FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL: DEMOCRATIZAÇÃO OU RESTRIÇÃO? 3061
Debora de Oliveira Cardoso *3061*
Silvia Regina Canan *3061*

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS 3074
Viviane Fátima Lima do Prado *3074*
Carina Tramontina Corrêa *3074*
Catia Ruas Teixeira Sauer *3074*
Eliara Zavieruka Levinski *3074*

GESTÃO ESCOLAR: TENDÊNCIAS ANALÍTICAS NA BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES 3084
Rosane Fátima Vasques *3084*
Raquel Dallagnol *3084*
Denise Aparecida Martins Sponchiado *3084*
Oto João Petry *3084*

GT 26: POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS, PRÁTICAS EDUCACIONAIS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE 3098

A ESCOLA INDÍGENA E SUAS VOZES 3100
Yohanna Hemilly Katleen Kühl *3100*
Márcia Andrea dos Santos *3100*

A IDENTIDADE E A LÍNGUA NA ESCOLA INDÍGENA: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES KAINGANG 3114
Paola Talite Clein *3114*
Márcia Andréa dos Santos *3114*

APROXIMAÇÕES ENTRE A POLITICA EDUCACIONAL E A POLITICA SOCIOEDUCATIVA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA 3128
Ivana Aparecida Weissbach Moreira *3128*
Rosana Kohls *3128*

"DO CÉU SÓ CAI CHUVA": CULTURA E IDENTIDADE INDÍGENA 3144
Priscila C Alessio *3144*
Márcia A Santos *3144*

ENSINO RELIGIOSO INTERCULTURAL NA ESCOLA 3158
Juliana Gorczveski Rabaioli *3158*
Edivaldo Jose Bortoleto *3158*

ENTRE FICAR E SAIR: UM OLHAR SOBRE A MIGRAÇÃO DOS/AS JOVENS DO MEIO RURAL PARA O URBANO 3171
Francini Rodrigues da Silva *3171*
Juliana Cerutti Ottonelli *3171*

IMIGRANTES HAITIANOS E A INTERCULTURALIDADE NO AMBIENTE DO TRABALHO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES 3185
Beatriz Leite Gustmann de Castro *3185*
Maria de Lourdes Bernartt *3185*

MINORIA ÉTNICO-CULTURAL: TRAÇOS DA TRADUÇÃO NO QUE SE APRESENTA COMO CONTRADIÇÃO 3198
Anaís Andrea Neis de Oliveira *3198*
Márcia Andréa dos Santos *3198*
Maria de Lourdes Bernartt *3198*

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, ARGENTINA E URUGUAI 3211
Andrea Cristiane Maraschin Bruscato *3211*

REFLEXÕES SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESIGUALDADES SOCIAIS 3222
Ana Karina Brocco *3222*
Franciele Santos de Lima *3222*

A EDUCAÇÃO FISCAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA POLÍTICA PÚBLICA À AÇÃO COLETIVA 3233
Arminda Almeida da Rosa *3233*
Luciane da Rosa Dal Piva *3233*
Dina dos Santos Cauduro *3233*
Luiz Antônio Fiametti *3233*

CONSTITUIR REFERÊNCIAS PARA GARANTIR A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIA, CONHECIMENTOS E SABERES 3234
Cecília Maria Ghedini *3234*
Luciane Cerati Borges *3234*
Lesie Nicolao Barbacovi *3234*
Angelita Cristine dos Santos *3234*

GT 27: PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DEBATES E REFLEXÕES 3236

ALTERIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE E DA DIDÁTICA. 3238
Kátia Maria Limeira Santos *3238*
Ada Augusta Celestino Bezerra *3238*

A PRÁXIS LÚDICA NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA 3251
Helena Ozilda Albarello *3251*
Rosane De Fátima Ferrari *3251*

CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES PARA UMA PEDAGOGIA PRÓPRIA DA INFÂNCIA 3263
Natana Fussinger *3263*
Alessandra Tiburski Fink *3263*

O PAPEL DAS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 3278
Raquel da Silva Brochier *3278*
Rosane de Fátima Ferrari *3278*

POLÍMEROS - UMA ABORDAGEM CTSA PARA O ENSINO DE QUÍMICA 3293
Ewilin Mingotti *3293*
Sandra Inês Adams Angnes *3293*
Michel Esmerio Giusti *3293*
Edneia Durli Giusti *3293*

GT 28: PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS NO ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR 3295

A ARTE DA LEITURA E AS INTERAÇÕES SOCIAIS: UMA INTERVENÇÃO NO PROGRAMA APRENDIZ COOPERATIVO NO MUNICÍPIO DE SARANDI/RS 3297
Iracema Hahn Miotto *3297*
Margarete Hirdes Antunes *3297*
Marcus Neves *3297*

A ÉTICA DO CUIDADO RELACIONADA À INDISSOCIABILIDADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO: POSSIBILIDADE DE PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPADORA 3311
Luci Mary Duso Pacheco *3311*
Ilíria François Wahlbrinck *3311*

ALFABETIZAÇÃO MUSICAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADORA PELA MUSICALIZAÇÃO 3320
Mateus François Wahlbrinck *3320*
Ilíria François Wahlbrinck *3320*
Juliane Piovesan *3320*

AS INTERVENÇÕES DO PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O MEIO EDUCACIONAL- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA 3333
Noemi Maria Noetzold *3333*
Fabiana Vicente *3333*
Helena Ozilda Albarello *3333*

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR E MUSICALIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PACIENTE INFANTIL 3346
Fabiana Vicente *3346*
Juliane Claudia Piovesan *3346*

CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE FILMES EDUCATIVOS 3360
Dilvana Zanatta Spagnol *3360*
Carine Dalsasso *3360*
Ana Claudia de Quadros *3360*
Noemi Maria Noetzold4 ..... *3360*

COOPERATIVISMO SOLIDÁRIO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA “UM OLHAR PARA O FUTURO” NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 3372
Pahola Viecelli *3372*
Jocilaine Mezzomo Fernandes *3372*
Giovanna Pezarico *3372*

DENGUE: O COMBATE TAMBÉM SE FAZ NA ESCOLA 3384
Jheniffer Valmira Warmling *3384*
Mara Luciane Kovalski *3384*
Adrieli Signorati *3384*
Everton Lozano da Silva *3384*

FILMES EDUCATIVOS: CONTRIBUIÇÕES E EXPERIÊNCIAS 3396
Lia de Paula da Silva *3396*
Josiane Ballin *3396*
Raquel da Silva Brochier *3396*
Rudinei Moreira *3396*

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR 3409
Dulce Maria de Souza Hemielewski *3409*
Guilherme Henrique da Silva *3409*
Vildes Mulinari Gregolon *3409*
Leila de Fatima Haubert Fripp *3409*

MUSICALIZAR OS ANOS INCIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DAR VOZ AO CURRÍCULO, RITMO À ESCOLA, MELODIA AOS PROFESSORES E HARMONIA AOS ALUNOS 3417
Paulo Henrique Cadoná *3417*
Juliane Cláudia Piovesan *3417*

O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NAS LICENCIATURAS 3430
Ana Paula Noro Grabowski *3430*

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: O ENTENDIMENTO A LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS 3443
Ana Paula Duso *3443*

O PROPÓSITO DO CÁLCULO NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL. 3458
Bianca Regina Wecker *3458*
Bruna Kauana Corrêa *3458*
Janine da Rosa Albarello[3] *3458*

"OS DELÍRIOS DE CONSUMO DE BECKY BLOOM": UM FILME PARA MOTIVAR O APRENDIZADO DOS NÚMEROS INTEIROS 3467
Rosangela Silveira da Rosa *3467*
Élcio Shuhmacher *3467*
Mauro José da Rosa *3467*

O USO DE FILMES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE 3478
Keiti Suelen de Azevedo Florencio *3478*
Jéssica Avila da Silva *3478*
Luana Fussinger *3478*
Mateus François Wahllerinck *3478*

O USO DE FILMES EDUCATIVOS: ANÁLISE SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PIBID PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DO CURSO 3493
Rejane Souza da Silva *3493*
Letícia Zanella *3493*
Natana Fussinger *3493*
Édiga Raiana Borges Locatelli *3493*

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE SOCIOEDUCATIVA PARA O

TERRITÓRIO DO MÉDIO ALTO URUGUAI/RS 3505
Vanessa Dal Canton *3505*
Luci Mary Duso Pacheco *3505*

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA DO SUJEITO 3520
Henriqueta Alves da Silva *3520*
Elisandra Manfio Zonta *3520*

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: TRAJETÓRIA DA POLÍTICA PÚBLICA 3531
Fabiane Grike *3531*
Marlize Rubin-Oliveira *3531*

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 3545
Angela MachadoTavares *3545*
Rute Elena Alves deSouza *3545*

POLÍTICAS DE CURRÍCULO: RECONTEXTUALIZAÇÃO, HIBRIDISMO E TRADUÇÃO 3556
Clenio Vianei Mazzonetto *3556*
Luis Pedro Hillesheim *3556*

PROPOSTAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS: O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E TRABALHO 3567
Anilce Angela Arboit *3567*
Luci Mary Duso Pacheco *3567*

UMA METODOLOGIA NA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA PARA ENGENHARIA CIVIL A PARTIR DA TEORIA DE VERGNAUD 3582
Ricardo HubertoTimm *3582*
Antônio Vanderlei dos Santos *3582*
Graciela Paz Meggiolaro *3582*

UMA PROPOSTA DE UEPS ACERCA DA DUALIDADE DA MATÉRIA E DA RADIAÇÃO ELETROMAGNÉTICA UTILIZANDO UMA FERRAMENTA HIPERCULTURAL: A TMC COMO APORTE TEÓRICO 3592
Graciela Paz Meggiolaro *3592*
Robson Trevisan *3592*
Agostinho Serrano *3592*

AS APROXIMAÇÕES POSSIVEIS ENTRE O ENSINO POLITÉCNICO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARTINDO DE UM OLHAR REFLEXIVO PERANTE O TRABALHO EDUCATIVO 3606
Jéssica Avila da Silva *3606*

BINGO: UMA ALTERNATIVA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA 3607
Jilvana Barbara Walter *3607*
Samuel Fernandes Pimenta *3607*
Sandra Inês Adams Angnes *3607*
Edneia Durli Giusti *3607*

O JOGO DO PASSADO: UM ESTUDO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E LUDICIDADE 3609

Maria Carolina M Santos *3609*
Vania Lisa F Cossetin *3609*

O PROJETO PROFISSIONAL DE VIDA (PPV) COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA DISCIPLINA DE SEMINÁRIO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO 3610
Luiza Carolina Dalcanton *3610*
Arminda Almeida da Rosa *3610*
Clariana Maria Werkauser Bressiani *3610*
Ivanete do Carmo Gambin *3610*

O USO DO *GEOGEBRA* COMO FERRAMENTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO DE MATEMÁTICA E FÍSICA 3612
Carlos Daniel Ofugi Rodrigues *3612*
Alan Vicente Oliveira *3612*
Cintia Fernandes da Silva *3612*
Lucilene Dal Medico Baerle *3612*

REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS EM VÍDEO: RESULTADOS PARCIAIS 3614
Lucilene Dal Medico Baerle *3614*
Carlos Daniel Ofugi Rodrigues *3614*
Carlos Roberto da Silva *3614*
Flávia Caraíba de Castro *3614*

GT 29: PRÁTICAS INOVADORAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA 3616

ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO PELO VIÉS DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA 3618
Elisângela Bertolotti *3618*
Marinês Ulbriki Costa *3618*

ARGUMENTATIVIDADE DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA: ALGUMAS REFLEXÕES 3632
Claudia Maira Silva de Oliveira *3632*
Ana Paula Teixeira Porto *3632*

CULTURA AFRO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: A PERSPECTIVA DA PLURALIDADE ATRAVÉS DE MÚSICAS 3645
Diego Bonatti *3645*

ENSINO DE LITERATURA E INTERNET: UMA ANÁLISE DO *WEBSITE SÓ LITERATURA* 3657
Luana Teixeira Porto *3657*
Ana Paula Teixeira Porto *3657*

ESTUDO COMPARADO EM MEDIAÇÃO DE LEITURA NA SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES LINGUAGENS 3671
Luana Magalhães Siqueira *3671*
Luana Teixeira Porto *3671*

K. – RELATO DE UMA BUSCA, DE BERNARDO KUCINSKI: UMA LITERATURA DE

TESTEMUNHO NA ESCOLA 3684
Bibiana Zanella Pertuzzati *3684*
Ana Paula Teixeira Porto *3684*

LEITURA EM AÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE A OBRA *ESTIVE EM LISBOA E LEMBREI DE VOCÊ*, DE LUIZ RUFFATO 3698
Eduardo Garlet *3698*
Ana Paula Teixeira Porto *3698*

LITERATURA E TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA E DA MARGINALIDADE SOCIAL NA SALA DE AULA 3711
Jéssica Casarin *3711*
Luana Teixeira Porto *3711*

LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO: A TEMÁTICA DA MORTE RELACIONADA À DIVERSAS ARTES. 3726
Ana Lucia Rodrigues Guterra *3726*
Luciane Figueiredo Pokulat *3726*

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O *APAGAMENTO* DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PARA ENSINO 3735
Emanoeli Ballin Picolotto *3735*
Ana Paula Teixeira Porto *3735*

OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE OS GÊNEROS MIDIÁTICOS: A MPB 3745
Patrícia Simone Grando *3745*
Adriana Folle *3745*
Marines Ulbrik Costa *3745*

UM CONTO AOS PEDAÇOS: UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA FRAGMENTADA 3755
Luciane Figueiredo Pokulat *3755*
Ana Lúcia Rodrigues Guterra *3755*

VARIEDADES LINGUÍSTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA 3765
Daniela Tur *3765*
Ana Paula Teixeira Porto *3765*

GT 30: PRÁXIS E TRABALHO PEDAGÓGICO 3778

AS POLITICAS PÚBLICAS DE GOVERNO, SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS AO TRABALHO DOS PROFESSORES 3780
Marlize Dressler *3780*
Liliana Soares Ferreira[2] *3780*

FATORES INTRAESCOLARES DA CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO 3794
Flaviana Demenech *3794*

ENVELHECIMENTO E ATIVIDADE FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGENS PARA UMA MELHOR QUALIDADE DE VIDA 3809
Lucimauro Fernandes de Melo *3809*

GT 31: UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO POLÍTICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS 3810

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO DESAFIO NA FORMAÇÃO DOCENTE 3812
Lúcio Jorge Hammes *3812*
Raquel Karpinski Lemes *3812*
Ricardo Albino Rambo *3812*

APRENDIZAGEM ACADÊMICA SOB PERSPECTIVA DA NEUROEDUCAÇÃO E DA METACOGNIÇÃO 3825
Luana Fussinger *3825*
Rosane de Fátima Ferrari *3825*
Bruno Ficanha Basso *3825*

A QUESTÃO DO VESTIBULAR E O SURGIMENTO DOS CURSINHOS PREPARATÓRIOS POPULARES 3839
Maria Edvânia da Silva Martins *3839*

AS CONCEPÇÕES DE "NOVA UNIVERSIDADE" E "MULTIVERSIDADE" DE JOSÉ MARIANO DA ROCHA FILHO: MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA 3851
Breno Antonio Sponchiado *3851*

A UNIVERSIDADE CONTEMPORANEA: ACESSO E PERMEMANCIA NA IES PÚBLICA 3867
Raquel Karpinski Lemes *3867*
Laiz Cristina dos Santos Silveira *3867*
Shirlei Alexandra Fetter *3867*

ENCONTROS DE MULHERES DA UNE: A AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES NA UNIVERSIDADE. 3877
Camila Tomazzoni Marcarini *3877*

INICIAÇÃO CIENTÍFICA UNIVERSITÁRIA: SABERES INVESTIGATIVOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA 3891
Letícia Zanella *3891*

PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO: UM CURRÍCULO PENSADO NA PERSPECTIVA DO BEM VIVER DOS SUJEITOS DO CAMPO. 3904
Alceu Zoia *3904*
José Luiz Müller *3904*

PIBID: INTERVENÇÃO/REPRODUÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE 3917
Roberto Carlos Bianchi *3917*
Marlize Rubin-Oliveira *3917*

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI 3932
Eliane Almeida de Souza *3932*
Roseli da Rosa Pereira *3932*

TRANSDISCIPLINAR, EU? ONDE SE APRENDE ISSO? NOTIFICAÇÕES E COMPARTILHAMENTOS DA ASSIMETRIA ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PROFISSIONAL EMANCIPADORA. 3942
Dilmar Xavier da Paixão *3942*

DILEMAS ÉTICOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA – FORMAÇÃO DA CULTURA POLÍTICA ACADÊMICA NAS DECISÕES DE GESTÃO 3957
Bernardo Sfredo Miorando *3957*

GT 32: EDUCAÇÃO E CIDADANIA: DIMENSÕES ÉTICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 3958

A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE 3960
Eliane Rosa *3960*

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO CIDADÃ: QUAL O PAPEL DAS HUMANIDADES? 3970
Diego Bechi *3970*

ESTADO DO CONHECIMENTO A CERCA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PADRONIZADAS: O PROGRAMA PROINFÂNCIA EM FOCO 3986
Rosana Iribarrem Monteiro *3986*
Daniela Jéssica Veronze *3986*
Fernanda Bortolin Maciel *3986*
Silvia Canan *3986*

FORMAÇÃO HUMANA: O DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO À HUMANIDADE 3998
Nilton Cézar Rodrigues Menezes *3998*
Marli Teresinha da Silva Silveira *3998*

O ENSINO PELA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE IJUÍ - RS 4016
*Tânia Mara Rubin Deutschmann** *4016*

A EDUCAÇÃO FISCAL COMO PARTE DO CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUINDO PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO PÚBLICA 4031
Alessandra Claudia Piovesan Candaten *4031*
Cleusa Vicente Vargas *4031*
Dina dos Santos Cauduro *4031*
Mariele dos Santos *4031*

BULLYING NÃO É BRINCADEIRA: RECRIANDO AS RELAÇÕES ESCOLARES ATRAVÉS DO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS 4032

Neusa Vicente Lazaroto *4032*
Lurdes de Fátima Gazola *4032*

GT 33: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 4033

ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE 4035
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski *4035*
Alice Santana *4035*
Luma Letícia Tonello *4035*

AMBIENTE VIRTUAL BILINGUE PARA COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO 4049
Elisa Maria Pivetta *4049*
Daniela Satomi Saito *4049*
Vania Ribas Ulbricht *4049*
Ana Margarida Pisco Almeida *4049*

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ATELIER PEDAGÓGICO (ENTRE DEFICIÊNCIA POTENCIAL E ARTE POTENCIAL) 4068
Daniele Noal Gai *4068*
Elisandro Rodrigues *4068*

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR 4081
Vanice Hermel *4081*
Lucas Tadeu Amarante Bombana *4081*
Elisabete Cerutti *4081*

REFLEXÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS 4093
Anderson Luchese *4093*
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski *4093*

DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM SUA RELAÇÃO COM A ÉTICA DO CUIDADO E O DIREITO EDUCATIVO, DIANTE DA REALIDADE DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR 4106
Ilíria François Wahlbrinck *4106*
Luci Mary Duso Pacheco *4106*

APRESENTAÇÃO

O Simpósio Nacional de Educação juntamente com o Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores são realizados a cada dois anos pela URI no campus de Frederico Westphalen.

Neste ano, o Simpósio estará em sua IX edição, envolvendo a participação da comunidade acadêmica local bem como, docentes e discentes de instituições de outros estados e Países com a temática "POLÍTICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO IBERO-AMERICANO: CONSTRUINDO UM FUTURO COMUM"

O tema do Simpósio Nacional de Educação deste ano está relacionado ao território Ibero-americano, o qual pode ser percebido como a região geográfica que compreende os países Espanha, Portugal e Andorra no continente Europeu – península Ibérica e, países como a Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela – América Latina.

Para além do marco geográfico, tais países apresentam afinidades linguísticas, históricas e também culturais evidenciando a necessidade de se refletir sobre formas de pensar o local inserido no global. O Simpósio nesta edição, tem por finalidade colocar em diálogo as reflexões preconizadas neste espaço e que tratam principalmente das políticas educacionais e da formação de professores.

Paralelo ao Simpósio realizar-se-á o III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores. A terceira edição do Colóquio traz para debate as discussões propostas nas linhas de pesquisa que fundamentam o Curso de Pós-Graduação *Strictu Senso* Mestrado em Educação da URI.

As temáticas escolhidas para reflexão trarão abordagens referentes a avaliação frente às políticas Educacionais contemporâneas; abordarão a formação docente e os marcos da

legislação brasileira; a internacionalização e a educação e os processos e formação docente no território ibero-americano.

A programação do evento também constou de momentos culturais, apresentação de trabalhos na modalidade comunicação e pôster, minicursos, lançamentos de livros, roda de conversa e jantar.

A centralidade da temática preconizada por tal evento representa momento ímpar para a Universidade e a comunidade em geral refletir sobre os processos de formação docente e as políticas educacionais, visto que o momento político e social vivenciado na atualidade apontam cada vez caminhos mais estritos para oportunidades que evidenciem o debate da qualidade educacional. Ademais, o desafio educacional hoje encerra-se na possibilidade de atravessar as fronteiras por vezes impostas pelo modelo de organização da sociedade vigente e buscar através de redes de cooperação espaço para compartilhar, promover e transformar o local/global.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 1

A LITERATURA VIVIDA NA SALA DE AULA

Mestrado em Educação PPGEDU
CAPES
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A LITERATURA VIVIDA EM SALA DE AULA: APROXIMAÇÕES DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA

Pablo Lemos Berned[1]
Demétrio Alves Paz[2]

GT1: A Literatura vivida na sala de aula

Resumo: O presente ensaio apresenta reflexões que nortearam as práticas do PIBID Letras e projetos de formação de professores com ênfase no uso de textos literários em sala de aula, abrangendo o conto, a poesia e o teatro. Ligadas ao programa, foram realizadas ações para complementar e capacitar a atividade docente. Os dois coordenadores do projeto pautaram-se na concepção de Letramento Literário por notarem nele uma metodologia viável e maleável para a aplicação de atividades elaboradas pelos bolsistas do projeto com alunos das séries finais do Ensino Fundamental em duas escolas contempladas com o PIBID. As práticas mostraram-se eficazes na medida em que tanto os bolsistas, as supervisoras e demais participantes dos projetos de formação quanto os alunos aproveitaram e perceberam mudanças em sua relação com a leitura.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de Literatura. Gêneros literários. Prática Pedagógica

1 Considerações iniciais

O contato com professores da educação básica, através de diversas circunstâncias em virtude de nossa atividade profissional, tem suscitado reflexões sobre o ensino de Literatura nas escolas. Por vezes, parece que não há clareza pela comunidade escolar, e inclusive entre professores da área de linguagens, sobre o propósito do trabalho com textos literários, seja no trabalho com gêneros tradicionais, com obras do cânone literário brasileiro ou ocidental, com projetos de fomento à leitura em horário escolar, seja enquanto disciplina curricular. Para quê serve, afinal, a literatura? E qual é a sua pertinência no espaço escolar?

[1] Doutor em Letras. Professor Adjunto de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na UFFS/*Campus* Cerro Largo. Coordenador de área do subprojeto PIBID/Letras (CAPES). E-mail: pablo.berned@uffs.edu.br
[2] Pós-Doutor em Letras. Professor Adjunto de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na

UFFS/*Campus* Cerro Largo. Coordenador de área do subprojeto PIBID/Letras (CAPES). E-mail: demetrio.paz@uffs.edu.br

No Ensino Médio, por exemplo, as escolas no estado do Rio Grande do Sul mantiveram a disciplina de Literatura em seu currículo, mesmo com o fim de sua obrigatoriedade, conforme as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/ 2012). Por sua vez, o conteúdo abordado na disciplina consiste predominantemente em uma prática cristalizada voltada quase que apenas para a periodização literária. Essa ação é quase sempre justificada pela preparação dos alunos para concursos de vestibular, pela organização dos livros didáticos e pela permanência do modelo de ensino, uma vez que é predominante há décadas tanto nos anos finais da Educação Básica quanto no Ensino Superior brasileiro, em cursos de formação de professores.

Embora se possa afirmar que a escola é reconhecida pela sociedade como o espaço privilegiado para a formação de leitores, a realidade aponta uma enorme dificuldade em atingir-se esse objetivo. Há vinte anos, quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, já se apontava a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2013). Assim, mesmo que permaneçam desafios a serem superados, há várias experiências exitosas no âmbito escolar, visíveis em premiações cobertas ou promovidas pela mídia, ou mesmo restritas às comunidades escolares. Essas atividades devem ser comemoradas e compartilhadas, de modo a motivar e oferecer possibilidades de ações para – atuais e futuros – professores de língua e de literatura.

O objetivo desse artigo é compartilhar as reflexões que orientaram as ações do PIBID-Letras da UFFS/Campus Cerro Largo, quando voltadas para o trabalho com textos literários no ensino fundamental de duas escolas públicas entre 2013 e 2016. Essas ações foram constituídas por cursos de extensão com professores em exercício da profissão e alunos de licenciatura em Letras, pela formação de um clube de leitura para alunos da UFFS, pelo engajamento de bolsistas no projeto de pesquisa "O conto em língua portuguesa em sala de aula". Da mesma forma, realizamos encontros com estudantes bolsistas e supervisores das escolas para discussões de textos teóricos e literários, orientações e, principalmente, pela inserção dos alunos de Letras nas escolas para atuarem junto às turmas dos anos finais do

Ensino Fundamental. Nossa expectativa consiste em contribuir para a formação inicial e

continuada de professores, compartilhar experiências exitosas, propor a reflexão constante sobre a teoria e a prática no ensino de língua portuguesa e de literatura, qualificar a abordagem dos textos literários na escola e fomentar a leitura.

2 Ações e práticas: a Literatura no PIBID

As ações do PIBID-Letras aqui abordadas vinculam-se ao Projeto Institucional da UFFS, submetida ao Edital n°61/CAPES/PIBID/2013 e ainda vigente. Um dos objetivos do projeto PIBID/Letras Cerro Largo é o de promover a integração do conhecimento produzido no Curso de Letras da UFFS - Campus Cerro Largo - RS com as escolas da região de abrangência da instituição. Cremos que os laços entre o Ensino Superior e a Educação Básica são favorecidos por meio da inserção de Bolsistas de Iniciação à Docência nas escolas, proporcionando-lhes uma experiência necessária para a futura prática em sala de aula.

Proporcionamos aos pibidianos um espaço para discussão de textos teóricos ligados à teoria de leitura, teoria da literatura e ensino de língua materna e literatura por meio de encontros semanais com o coordenador. A partir disso, ocorreu a reflexão crítica sobre o ser e o fazer docente, a fim de que os bolsistas possam entender a docência como um processo permanente de constituição do sujeito educador.

Promovemos cursos de extensão, palestras, oficinas, entre outras formas de atualização aos professores da rede pública de Educação Básica da região de abrangência do Campus de Cerro Largo da UFFS na área de Literatura, mais especificamente focado no Ensino de Língua e Literatura para aprimoramento da prática docente. Ministramos em parceria os seguintes cursos de extensão: O Conto em língua Portuguesa em sala de aula, em 2013; O conto contemporâneo em língua portuguesa em sala de aula em 2014; No ano de 2015, um dos coordenadores saiu para a realização do Estágio Pós-Doutoral, desligando-se, por este motivo, das atividades acadêmicas na UFFS. Neste ano, foi oferecido o Clube de Literatura: desafios e perspectivas para o ensino.

No que tange à proposta de trabalho voltada para o ensino de Literatura, o subprojeto

prevê uma abordagem através dos gêneros literários, voltada a instrumentalizar os bolsistas do

PIBID para ações em sala de aula com contos, romances, poemas, textos dramáticos e crônicas por meio da concepção de letramento literário.

O letramento literário consiste em um "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos", tal como entendido por Paulino e Cosson (2009, p.67) e retomado por Cosson (2009, 2014). Trata-se de um processo de apropriação da literatura por meio da formação de uma comunidade de leitores voltada para o compartilhamento de experiências de leitura sob o acompanhamento do professor. Os princípios do letramento literário, que orientam a sua prática, concebem a literatura como uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. Distingue-se, portanto, das aulas tradicionais de literatura, que oscilam entre as duas últimas aprendizagens, ao envolver conhecimentos sobre a história, a teoria e a crítica e saberes e habilidades que a prática de literatura proporciona, mas que costumam ignorar aquilo que deveria ser "o ponto central das atividades envolvendo a literatura na escola", segundo Cosson (2009, p.47), o exercício de experienciar o mundo por meio da palavra.

Aristóteles já propunha na *Poética* que o objeto da poesia – e, por extensão, daquilo que hoje concebemos como Literatura - são as ações humanas. De fato, a leitura literária permite ao leitor experimentar situações e sensações das mais diversas maneiras, uma vez que "qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos", afirma Umberto Eco (2003, p.21). A literatura favorece a identificação do leitor com as personagens e, com isso, promove um exercício de se colocar no lugar do outro, provocando a consequente reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo à sua volta. Conforme Antoine Compagnon (2012, p.64), ao questionar-se sobre as suas funções, "a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia". Tão importante quanto os saberes que a leitura literária veicula, é o convite à reflexão e ao questionamento das ideias feitas que a literatura se revela fundamental.

Tamanha importância reconhecida à literatura, no entanto, pode ser prejudicada com

abordagens insuficientes ou distorcidas. A esse respeito, Magda Soares adverte para a necessidade de se reavaliar práticas, tendo-se em vista uma adequada escolarização da leitura literária na escola:

> [...] o que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e *inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à literatura (SOARES, 2011, p.24-25).

Essas reflexões aqui compartilhadas tiveram por propósito incorporar nas práticas dos estudantes de licenciatura – futuros professores de Língua e Literatura – as considerações teóricas sobre o objeto de estudo e sua apropriação pela escola, no sentido de oferecer, na medida do possível, uma rica experiência para a formação de leitores. Vincent Jouve (2012) aponta que um dos papeis do ensino de Literatura é munir o leitor de informações necessárias para que as obras lhe falem. Isto é, a leitura do texto literário é a razão de seu ensino, e para isso é fundamental assegurar o estímulo, o acesso, o acompanhamento e a resposta dos estudantes às leituras que são propostas, a fim de que o aprendizado da literatura seja significativo.

3 Um universo a desvendar: clube de leitura, contos em sala de aula e novas culturas

Em 2013, fomos convidados a participar como colaborador do PIBID, então coordenado por uma professora, para realizar um trabalho voltado ao uso de textos literários na escola, tendo em vista que tínhamos um projeto de pesquisa, “O conto em língua portuguesa em sala de aula”, (aprovado no edital FAPERGS 03/2012 – ARD), voltado ao uso literatura em sala de aula. O reconhecimento do nosso trabalho pela colega, o estímulo dado e os bolsistas que foram ligados ao projeto ajudaram a compreender melhor a situação em mais de uma escola, assim como possibilitou uma prática mais diversificada e uma gama maior de textos utilizados. A partir do projeto, partiram também a realização de cursos de extensão com o objetivo de capacitar os estudantes e os professores com o uso de contos em aula. Como o

foco da pesquisa eram autores de língua portuguesa, foram lidos, debatidos e criadas propostas para a leitura na escola.

A leitura de bons textos, com valor estético, contribui para o estabelecimento de relações entre o leitor e o mundo, visto que a linguagem e a leitura são processos de constituição do sujeito. Dessa forma, a literatura desempenha um papel importante na reflexão de como o indivíduo age com o mundo circundante (GUEDES, 2006; TODOROV, 2009; PETIT, 2009; CANDIDO, 2011). Percebemos no conto uma das portas de entrada para se conquistar leitores e para introduzi-los ao estudo e apreciação de literatura, por isso o utilizamos como ferramenta para colaborar com a formação de novos leitores.

Consideramos o gênero rico em saberes, "Surpresas, epifanias, visões. Na experiência renovada dessa revelação que é a forma, a literatura tem, como sempre, muito que nos ensinar sobre a vida." (PIGLIA, 2004, p. 114). Buscamos contos nos quais "reinventa-se a língua portuguesa e reinventa-se o homem real que nela e por ela se exprimem e se comunicam. A literatura é também jogo, catarse, evasão, terapêutica, mas é, conjuntamente com tudo isto e acima de tudo isto, forma de conhecimento." (SILVA, 2010, p. 186). Proporcionamos aos alunos não só diferentes textos, mas também as diversas formas de linguagem apresentadas neles.

Cosson (2009, p.34) chama atenção para o fato de que o professor é o responsável pela ampliação do repertório de leitura dos alunos. Assim, gradativamente o leitor terá capacidade de acessar textos mais complexos e de perceber como "a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo." (TODOROV, 2009, p.23). Uma das tarefas do professor é, portanto, tornar a sala de aula um local de leitura e discussão não só coletiva como permanente.

Grande parte das atividades foi exitosa, com alunos das escolas procurando por autores e livros na biblioteca e, não os encontrando, solicitando aos bolsistas que os emprestassem. A gama de autores trabalhados em sala de aula foi bem expressiva, abrangendo autores africanos, brasileiros e portugueses, tais como: Nelson Saúte, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Luiz Vilela, Luís Bernardo Honwana, Manuel Alegre, Carlos Heitor Cony, Mia

Couto, Sofia Melo Breyner Andresen, Júlia Lopes de Almeida, Otto Lara Resende, Fernando Sabino, Costa Andrade, Lygia Fagundes Telles, Fernando Sabino, Jofre Rocha, Sílvio Pilau, Dalton Trevisan, Rubem Fonseca, José Eduardo Agualusa, Moacyr Scliar. Esses foram

efetivamente lidos e discutidos com os estudantes das escolas, mas, se pensarmos no universo apresentado aos bolsistas e aos professores e supervisores por meio dos dois cursos de extensão, o número chega a aproximadamente uma centena. O descobrimento dos autores africanos e a riqueza da literatura produzida em língua portuguesa surpreendeu a todos: alunos, bolsistas, supervisores e os coordenadores, tendo em vista as atividades resultantes dos contos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Outra ação com reconhecimento dos alunos foi o clube de leitura.

A formação de um clube de leitura teve o intuito de debater obras literárias, propiciando um espaço de discussão intelectual para a formação cultural dos discentes. Realizamos encontros mensais com os graduandos do curso de Letras e de outros cursos da UFFS. A proposta surgiu de uma constatação de que certas obras, tidas como clássicas, não faziam parte do repertório de leitura dos alunos do curso de Letras da UFFS.

Para a construção da proposta e criação do clube, partimos de ideias de autores como Rildo Cosson e Michèle Petit em suas proposições a respeito do debate de obras literárias em conjunto e dos benefícios desta prática. Acreditamos que o clube de leitura é o espaço ideal para pensar em conjunto, pois

> [...] a literatura nos permite ser mais do que meros espectadores. Lendo, somos cúmplices, coautores, temos a chance de criar, em nossa mente, aquilo que o autor tenta nos transmitir com palavras. Ler é, portanto, um exercício de liberdade quase tão amplo quanto pensar. (SEIXAS, 2011, p. 7)

O critério de seleção de obras foi para aquelas que não fossem contempladas na formação deles (autores que não fossem de língua portuguesa ou espanhola). As obras selecionadas para serem debatidas no segundo semestre de 2014 foram as seguintes: *A Divina Comédia*, de Dante Alighiere; *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, de J. W. Von Goethe; *Medeia***,** de Euripides; *Macbeth***,** de William Shakespeare e *O Médico e o Monstro*, de R. L. Stevenson.

Em relação ao espaço, escolhemos uma sala grande, na qual as cadeiras foram colocadas

em círculo para que todos os participantes vissem uns aos outros, assim como todos pudessem ser ouvidos. Em cada encontro, um dos professores coordenadores foi o mediador da discussão. Ele foi o responsável por apresentar brevemente o autor e a obra, no máximo 10 minutos, para contextualizar a época de escritura do texto, ressaltar a importância da obra para o momento em que foi produzida e para a posteridade, assim como, se for necessário, elucidar trechos difíceis ou obscuros, que sejam apontados pelos participantes. Cosson (2014, p. 154) explicita muito bem a relação de que "participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos."

O objetivo dos encontros foi o de "aproximar o texto lido da experiência dos leitores do círculo, incentivando-os a explorar suas memórias e algum outro texto ou material que dele se aproxime" (VERSANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 98). O âmago das reuniões foi o compartilhamento de expressões de leituras e a busca pelo prazer de ler.

No início das discussões o mediador iniciava com perguntas abertas para que todos pudessem respondê-las, assim como servem para "quebrar o gelo" entre os participantes. Questões simples como: Gostou do livro, por quê? O que mais gostou? O que não gostou? Quais foram as impressões iniciais? Elas se concretizaram? Recomendaria o livro a alguém? Qual personagem mais chamou sua atenção? Essas perguntas servem para que todos tenham o que dizer inicialmente, com o intuito de fomentar o debate mais aprofundado a partir daí. Igualmente, a função do mediador é a de partilhar as dúvidas: O que foi difícil?, pois demonstrar aos outros que também tem-se dificuldade auxilia a perceber que todos temos limitações. Outra atividade realizada foi a leitura de excertos das obras: Qual é o trecho mais marcante? O mais bonito? O mais dramático, trágico, cômico? A fala mais bonita do personagem? O melhor diálogo? Essa partilha de sentidos que o texto proporciona é um dos momentos mais marcante dos debates.

Procuramos resgatar o prazer da leitura, livrando-a da tecnicidade e academicismo. Assim sendo, qualquer um que tenha o gosto e saiba sentir pode ler. Nós, os mediadores, temos de restituir a leitura prazerosa e significativa. O que percebemos foi a mudança gradual

não só na participação como também no envolvimento com a leitura e o clube. Por fim, como Michèle Petit (2009, p. 283-284) muito bem ressalta:

> Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros.

Para nós também foi benéfica a criação do clube de leitura, pois foi um modo de recuperar algumas leituras importantes na nossa formação como leitores. Como não somos escritores, falamos das melhores histórias que lemos e as compartilhamos com outros aqui no clube.

4 Fora da zona de conforto: a poesia e o texto dramático

A poesia, no entanto, revelou-se uma grande dificuldade tanto para estudantes do curso de graduação quanto para os professores da educação básica vinculados ao PIBID ou participantes do Clube de Literatura. O objetivo era dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente, pela perspectiva dos gêneros literários, diversificando as experiências dos estudantes com a prática escolar. No entanto, sob a alegação de dificuldade de compreensão, desconhecimento de autores e obras, abordagens insuficientes no curso de graduação e um apagamento do gênero na educação básica, houve uma resistência por boa parte dos bolsistas em sair da zona de conforto e propor planos de ensino voltados para a leitura e a compreensão de poemas.

De fato, a concepção de poesia que costuma circular é baseada na identificação de aspectos formais como versos, estrofes, ritmo e rima, por exemplo, e evocada pela nossa tradição nacional, sobretudo a partir de alguns poemas do século XIX. Ou ainda é associada a alguns nomes de poetas e a períodos literários. São saberes tradicionalmente associados às lembranças escolares, e dificilmente são retomados fora desse ambiente.

Nos encontros realizados, quando inicialmente foram provocados a debaterem a respeito da abordagem de poesia na sala de aula, tanto professores quanto estudantes de Letras, em sua maioria, expressaram receios em virtude da falta de familiaridade com o gênero literário, ainda que não minimizassem a sua importância. Pareceu-nos que a dificuldade residia na tentativa, pelos participantes, de estabelecer contornos conceituais para a poesia ou de justificar a sua função. O trabalho, portanto, direcionou-se para a realização de atividades de sensibilização, pois antes de compreendê-la ou analisá-la, a poesia deve ser sentida. Dessa maneira, as atividades propostas visaram o prazer da leitura e da escuta, mas também a procura por sentidos possíveis a partir da singular materialidade linguística oferecida por cada poema.

Para fins metodológicos, adotamos a distinção de Roland Barthes (2004) entre "Obra" e "Texto", em relação à postura do leitor frente ao seu objeto de leitura. Propúnhamos suspender temporariamente a perspectiva de leitura da "obra", que evoca a importância das composições para a história da literatura enquanto monumentos literários, marcados pelo eco dos discursos críticos que legitimam tanto os poemas quanto a leitura que se faz deles. Por oposição, nos permitimos realizar, ao menos inicialmente, leituras pela perspectiva do "Texto" enquanto uma leitura leve, curiosa e prazerosa, de descoberta de sentidos.

Um dos poemas levados para discussão com o grupo do PIBID foi o conhecido *Poema de sete faces*, de Drummond, publicado originalmente em 1930. O poema desconcertava os participantes, pois não havia clareza sobre o que apontar dele além dos seus aspectos formais. E mesmo os aspectos formais não eram facilmente percebidos como elementos possíveis de construção de sentidos. Foi preciso então o trabalho de sensibilização poética, pois a "poesia é emoção inteligente, inteligência emocionada", nas palavras de Ítalo Moriconi (2002, p.15). Ou seja, é justamente pelo trabalho de construção do texto, de reflexão sobre as possibilidades empregadas pela língua, que o texto poético traz essa provocação emocional, condensando efeitos de sentido.

Retomamos também a posição de Paul Valéry (2011, p.186), que desde os anos 30, já alertava como procedimento equivocado a transposição de um poema para o "discurso de

prosa". Pois – questionávamos no curso de extensão – se há uma tentativa de dizer algo por parte do poeta, porque não se expressar de maneira clara e objetiva, ao invés de recorrer a subterfúgios linguísticos? Decerto a perspectiva de ler como um enigma a ser decifrado não é o pacto de leitura adequado para um poema. Enquanto jogo voltado para a sugestão de sentidos e reflexão sobre a própria língua, a poesia favorece a atribuição de múltiplas possibilidades de sentido, um exercício ao mesmo tempo intelectual e afetivo. Assim, Carlos Felipe Moisés, ao voltar-se para o ensino de poesia, busca a sua especificidade ao afirmar que

> A linguagem poética se distingue das demais por seu acentuado poder de síntese, pela infinita variedade de seus expedientes e pela capacidade que tem o poeta de falar nas entrelinhas. Podemos admitir que poesia seja um jogo de subentendidos, linguagem cifrada, repleta de nuanças e ambiguidades, constituindo, assim, um poderoso desafio à nossa sensibilidade e argúcia (MOISÉS, 2012, p.17).

Se essa é uma concepção possível da poesia, é possível tomá-la por um objeto de estudo? Como converter essa discussão sobre o trabalho com o gênero, dadas as suas peculiaridades, em práticas docentes, sem se restringir à sua representatividade na narrativa historiográfica? Estas foram algumas das inquietações que fomentaram a reflexão dos grupos do projeto de extensão e dos bolsistas do PIBID.

Decorreram daí ótimas ilações a respeito do trabalho em sala de aula, quando revisitamos textos estabelecidos de nosso cânone nacional e enriquecemos as discussões com exemplos da tradição ocidental em uma perspectiva histórica, com textos contemporâneos de nossa literatura e com textos da literatura brasileira de menor visibilidade, mas que têm sido atualmente recuperados pela crítica literária acadêmica. O que se revelou, naquela oportunidade, foi que os professores, estimulados a criarem propostas didáticas baseadas nas reflexões debatidas em grupo, apresentavam ideias bastante criativas e pertinentes para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Entretanto, também expressavam dificuldades quanto à viabilidade de execução de suas propostas. Pois, por mais que se apresentassem interessantes, parecia-lhes que tais atividades não se acomodariam facilmente entre os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos nas escolas.

Também, por vezes, nos encontros, frente às reflexões provocadas sobre a prática

literária, os professores e estudantes de Letras expressavam uma angústia por não dominarem certos saberes ou por não saberem ao certo como transpor esses saberes para a prática escolar. A pluralidade e a heterogeneidade que Octavio Paz (2012) atribui à poesia tornam difícil a delimitação conceitual, sobre o que permite a definição do que seja um poema. As dúvidas teóricas e metodológicas expressas frente a determinados poemas por vezes provocavam uma sensação de desânimo no grupo, visto que o conhecimento necessário para estabelecer relações e explicações depreenderia um rol de leituras. Ainda assim, sabemos que

> [...] os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através de disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2014, p.40-41).

Entretanto, se Maurice Tardif reconhece um descompasso entre os saberes produzidos na academia e aqueles que circulam no ambiente escolar, mostramos que os debates ali travados nos projetos desenvolvidos sobre ensino de literatura estão em consonância com os questionamentos travados pela academia. Como exemplo, levamos para um encontro o caderno de resumos do XIV Encontro da ABRALIC (Associação Brasileira de Literatura Comparada), um dos mais importantes eventos realizados no Brasil sobre estudos de Literatura, realizado em 2014, e observamos os temas das conferências e dos simpósios. Lá encontramos a conferência de abertura de Regina Zilberman intitulada “Precisamos falar sobre o ensino”. Esse exercício teve por objetivo estimular os participantes, fazendo-os perceber o quanto o trabalho realizado é atual, pertinente e não possui soluções imediatas.

Outro ponto de reflexão partiu das considerações de Leyla Perrone-Moisés (2000) sobre uma crise no ensino de Literatura decorrente das próprias transformações a que a produção literária incorporou, sobretudo a partir do século XX, motivadas pelo experimentalismo das vanguardas. Assim, o prestígio que a literatura tinha conquistado no século XIX, consolidando um cânone fundamentado por determinados valores sociais e estéticos, passa a ser questionado pela própria literatura. Em decorrência dessa perspectiva

questionadora, por vezes demolidora e anárquica nos novos artistas, os saberes que a literatura construíra passam, sob sua avaliação, a não serem mais conciliáveis facilmente com a prática literária e com o seu ensino. A esse respeito,

> Na verdade, a literatura da alta modernidade não era ensinável. Se ensinar é repetir (como apontava Barthes), obras que se apresentam como únicas, e cujo valor maior é a transformação do código anterior (segundo o formalismo russo e a semiótica), não têm nada a ensinar, pelo menos não no sentido de fornecer valores fixos e formas repetíveis pelos aprendizes. O ensino de literatura (assim como a crítica literária) foi, assim, ameaçado pela própria prática dos escritores modernos, inassimilável aos objetivos práticos e socializantes de qualquer representação ou aprendizagem (PERRONE-MOISÉS, 2000, p.346).

A delimitação dos gêneros literários, os elementos constitutivos da narrativa, ou no caso da poesia, a organização em versos regulares, são questionados e subvertidos na busca pela originalidade, aspecto valorizado na literatura moderna. Temas jamais abordados pela tradição literária ou pelas expressões populares da literatura passam a coexistir com temas ressignificados da tradição e com o puro prazer do jogo. Como inicializar uma análise, por exemplo, do poema de Chacal intitulado *É proibido pisar na grama*, simplesmente mobilizando o conhecimento instituído sobre o gênero poesia? O poema em questão traz um único verso: "O jeito é deitar e rolar" (CHACAL in CESAR et al., 2006, p.59). O próprio reconhecimento do texto enquanto poesia passa a ser questionável, em virtude dos parâmetros adotados, embora o aspecto inusitado e lúdico seja evidente, ao sobrepor duas expressões familiares ao público leitor. "Momentos de ludismo e de grande prazer – tanto para o professor quanto para os seus alunos", é uma oportunidade que Ângela Leite de Souza (2013, p.16) aponta para o trabalho com poesia na escola.

Como resultado, surgiram planos de trabalhos produzidos pelos estudantes de Letras que se voltavam também para a sensibilização dos alunos das escolas. Os poemas que foram selecionados pelos bolsistas do PIBID para a realização das atividades práticas variavam entre aqueles de reconhecido valor estético, de poetas brasileiros dos séculos XIX e XX, e poemas voltados para o público infantojuvenil e ou de poetas contemporâneos com os quais tiveram contato nos encontros. Por critério, foram selecionados poemas que os próprios bolsistas

gostaram, seja em virtude do tema ou da musicalidade, para que pudessem motivar os alunos das escolas a gostarem também. Após as dinâmicas de interpretação textuais, que deveriam orientar a releitura dos poemas para aprofundar e ampliar as possibilidades de sentido, os alunos das escolas também foram estimulados a produzirem cartazes que relacionassem o poema lido com as suas próprias experiências.

A mesma desconfiança inicial dos bolsistas do PIBID e o mesmo resultado positivo no trabalho realizado nas escolas podem ser atribuídos ao trabalho com textos dramáticos. Como poucas disciplinas no curso oferecem contato com o texto dramático (a maioria só tinha lido *Édipo Rei*, de Sófocles, no primeiro ano do curso), o estranhamento foi visível. Optamos em familiarizá-los com o gênero, realizando a leitura dramatizada nos encontros de textos como *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado, *Medeia*, de Eurípedes e *Gota d'Água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes. Posteriormente ainda tivemos momentos de compartilhamento de leituras, em que os envolvidos leram algum texto dramático da tradição ocidental ou da literatura nacional.

Um dos objetivos que estimularam o trabalho com o gênero dramático era o trabalho com a leitura em voz alta, tema sugerido pelas professoras supervisoras do PIBID. Postura, desinibição e atenção eram aspectos a serem considerados nos processos de leitura. E se a leitura solitária do texto dramático foi motivo de estranhamento, as leituras dramatizadas, tanto nos encontros realizados na universidade quanto com as turmas nas escolas revelaram-se prazerosas e exitosas, ao mobilizarem os envolvidos a participarem do processo de leitura coletiva. Os relatos de bolsistas e supervisoras apontavam para a entonação de voz que os alunos empregavam de acordo com a personagem que interpretavam, o cuidado em não lerem em voz alta as didascálias e a cuidarem com atenção o seu momento de leitura (e também a consequente repreensão por parte do grupo àqueles que ignoravam as convenções do gênero literário). De fato, houve inclusive apelos para a continuidade de trabalhos com textos dramáticos, dada a recepção positiva que os estudantes do ensino fundamental deram para as atividades propostas.

Se a literatura moderna não é ensinável, como aponta Leyla Perrone-Moisés, por outro

lado ela defende que "a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem" (PERRONE-MOISÉS, 2000, p.350). É o exercício de mediação de leitura, de criação de condições para que os alunos – leitores em formação – despertem o interesse pelos livros e possam atribuir-lhes sentidos que caracteriza a abordagem aqui proposta.

5 Considerações Finais

O foco de nossa prática reside tanto na capacitação de professores quanto no fomento à leitura de textos literários. Mesmo com tanta riqueza, a literatura contemporânea de língua portuguesa raramente é abordada como objeto de estudo na Educação Básica no Brasil. Dessa forma, ao divulgar a literatura e mostrar que há qualidade estética nos textos, ajudamos a quebrar pré-conceitos e valorizar o seu estudo e apreciação por parte de jovens leitores. Possibilitar este conhecimento contribui não só para a formação didática como também para a intelectual de todos os envolvidos nos projetos.

Percebemos o crescimento dos bolsistas do projeto não só pelas discussões e pelos planos de aula elaborados, mas também porque tínhamos o retorno dos supervisores nas escolas, além das nossas observações. O trabalho realizado com contos mostrou-se bastante satisfatório, posto que os bolsistas do projeto demonstravam segurança na elaboração de planos de aula elaborados para a inserção nas escolas. Igualmente, o envolvimento dos alunos no clube de leitura foi acima das expectativas.

THE LIVING LITERATURE IN THE CLASSROOM: APPROXIMATION OF UNIVERSITY TO THE SCHOOL

Abstract: This essay presents reflections that guide the practice of PIBID Letras and projects of teacher's formation using literary texts in the classroom, including short stories, poetry and drama. Connected to the program were realized actions to complementize and capacitate the

teaching practice. The two coordinators of the project utilize the conception of Literary Literacy because we perceived in it a viable and flexible methodology to the application of activities elaborated by the scholarship students of the project to the students of final grades of Primary School in two schools contemplated with PIBID. The practices showed effective in a way that not only scholarship students, supervisors and other participants of the formation projects but also the students enjoyed and perceived changes in their relation towards reading.

Keywords: PIBID. Literature teaching. Literary gender. Teaching practice.

Referências

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CHACAL. É proibido pisar na grama. In: CESAR, Ana Cristina et al. *Poesia Marginal.* São Paulo: Ática, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: *Sobre a Literatura*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2011.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil.* São Paulo: Biruta, 2012.

MORICONI, Ítalo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PAULINO; COSSON. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN; RÖSING (orgs.). *Escola e leitura:* velha crise, novas alternativas. São Paulo:

Global, 2009.
PAZ, Octavio. *O arco e a lira.* São Paulo: Cosac Naify, 2012.
PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Consideração intempestiva sobre o ensino de literatura. In: *Inútil poesia e outros ensaios breves.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
PIGLIA, Ricardo. *Formas Breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SEIXAS, Heloisa. *O prazer de ler*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO (orgs.). *A escolarização da leitura literária:* o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Ângela Leite de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. In: CUNHA, Leo (org.). *Poesia para crianças:* conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Positivo, 2013.

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

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VALÉRY, Paul. *Varidades*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

VERSANI, Daniela Beccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leituras*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra UNESCO de Leitura PUC-RIO, 2012.

EXPERIÊNCIA LITERÁRIA E CRIAÇÃO NA ESCOLA

Raquel Leão Luz[1]

GT1: A Literatura vivida na sala de aula

Resumo: Problematizamos a leitura de literatura na escola como uma prática que envolve experiência e criação. Partimos do entendimento de experiência como transformação de si na relação com o outro. Analisamos materiais narrativos como livros-experiência, que nos permitiram problematizar a formação do leitor de literatura em cenários escolares, para além da fixação de sentidos, em direção a uma produção criativa e conjunta, com imagens e palavras.

Palavras-chave: experiência, leitura, formação.

1 A Literatura na Escola

De que modos são construídas as relações dos leitores literários na escola com as obras de literatura infantil e juvenil selecionadas pelos professores? De que modo a "vontade de verdade", de que nos fala Nietzsche, na relação com a arte da palavra, emerge nas interações dos leitores com os textos? A formação literária do leitor, na escola, está para a criação e a abertura de possibilidades de dialogar com a imagem como imaginação?

Em certas interações escolares com a palavra literária é possível notar uma série de enunciados que se produzem sobre uma suposta interioridade do texto: "o que esse texto representa?", "o que o autor quis dizer?", "esse conto não tem final?", "essa história é chata porque é sem sentido", "isso não é um livro, porque não tem nada escrito, só figuras". Parece haver uma necessidade de desvelar os sentidos dentro do texto – ou os significados planejados por aquele que o produziu - além de buscar fechamentos e fixidez para a experiência com a literatura como arte. Mas de que modos enunciados como esse ganham relevância na formação do leitor de literatura juvenil? E que outros enunciados são produzidos em uma relação criadora com a literatura e com a palavra como imagem?

[1] Doutoranda em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Arte Linguagem e Currículo.

O objetivo de nossa pesquisa é discutir relações com narrativas em cenas escolares, em que o conceito de experiência e criação ganha relevância na medida em que, por meio de práticas de leitura e escrita, os alunos são convidados a participar do texto, experimentando-o e produzindo hipóteses de leitura e novos sentidos para eles. Assim, observamos algumas obras que consideramos potentes para experiências narrativas em cenas escolares. Partimos do conceito de experiência estudado por Chauí (2002) e do conceito de linguagem em Foucault (2013). Em seguida, discutimos a experiência do fora, pela leitura de Levy (2011) e focamos

na obra “O espelho”, de Suzy Lee (2012) como livro-potência de experiências de linguagem, entre palavra e imagem, na escola. Por fim, consideramos alguns aspectos sobre as relações possíveis com os textos em cenas escolares para a formação do leitor e do professor mediador de uma literatura “do fora”.

2 Literatura, Experiência e Criação

> Hoje, se me pergunto porque amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é**:** porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais. Em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. (...) a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real ser mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 24))

O relato de Tzevetan Todorov sobre a relação com os textos de sua vida em “A literatura em perigo”, nos permite pensar a literatura como o lugar que promove movimentos de criação de si e de diálogo com o mundo. Na relação com os textos dos quais tomamos parte e que nos formam como leitores literários, é possível produzir a nós mesmos e ao outro. A nós como sujeitos de linguagem, subjetivados em uma relação com as palavras que nos afetam e nos transformam; ao outro como uma possibilidade, um vir a ser na linguagem, ainda desconhecido, mas por se fazer na relação que estabelecemos entre as palavras escritas e os silêncios do texto. A literatura é um espaço de relações entre um *eu* sem interioridade, ou seja, um eu sem corpo, sem individuação, que só existe no momento da escrita e um *outro*: desconhecido, “exilado”, o que está sem lugar e, por isso, constitui-se como presença somente na experiência que irrompe no momento mesmo da leitura e da escrita do texto a que me ponho experimentar, viver, combater e transformar .

As relações que estabelecemos com a literatura podem produzir conhecimentos novos e organizativos do mundo, podem ampliar nossos repertórios e condições de aprendizagem e experimentação do *outro*, podem nos arrancar do apaziguamento e da tranquilidade dos textos reconhecíveis e identificáveis dos universos culturais que nos são relativamente estáveis. Nossas relações mediadas com a literatura podem nos produzir para além das possibilidades já sulcadas pela cultura escolar e didatizante do texto, podem constituir-se como potência de pensamento: como criação e movimento em espaços vazios, de fissura, lacunares, em que o saber a ser produzido está fora do *eu*, fora do esperado da interioridade de um *si mesmo*. Os saberes produzidos pela experiência e relação com o texto literário provocam transbordamentos de interioridades do texto e do sujeito que o lê e o

escreve; essa experiência produz apagamentos do autor, das verdades do texto, da leitura esperada, dos sentidos fixados e vai em direção ao "desdobramento" da linguagem, que se configura como o deixar vir à tona o novo lugar do texto, em proveito da própria instauração da linguagem como potência criadora. O desdobramento do texto é a própria ruptura entre a materialidade da palavra como signo fixado e a relação de um tipo de leitura como prática que faz ver o que está "escondido", nas profundezas de sentidos do texto. Desdobrar a obra é fazer emergir, na relação que estabelecemos com uma certa linguagem, a própria linguagem. É fazer surgir o que cinge a criação, o fora, o impossível da palavra cotidiana, do registro material do signo. Desdobrar a literatura é viver a visibilidade do texto, não a invenção ou a busca por uma verdade interior das significações.

É pela experiência com o texto literário, como palavra de arte, que "a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente", como relata Todorov.

De que modos, então, podemos pensar a experiência e a criação dos textos escolares pela relação que estabelecemos com a literatura? De que modos entendemos que há um certo tipo de relação com a literatura que amplia nossa possibilidade de humanização e certos tipos de relações com obras e textos que fixam sentidos e reificam linhas já traçadas, em relações previstas e hegemônicas por meio de imagens e cenas com significados prontos?

Para pensarmos nessas questões, é importante discutir o conceito de experiência. No texto "Obra de arte e filosofia", de Marilena Chauí,

> o que torna possível a experiência criadora é a existência de uma falta ou de uma lacuna a serem preenchidas, sentidas pelo sujeito como intenção de significar alguma coisa muito precisa e determinada, que faz o trabalho para realizar a intenção significativa o próprio caminho para preencher seu vazio e determinar sua indeterminação, levando à expressão o que ainda e nunca havia sido expresso. (CHAUÍ, 2002, p. 152, 153)

Como problematiza Chauí, podemos pensar que a experiência é da dimensão de uma criação; uma criação que nasce de uma falta, de uma necessidade de preencher ausências, lacunas, indeterminações. Nesse sentido, podemos deslocar o conceito filosófico de Chauí (2002), que abrange um pensamento sobre experiência em sua relação entre obras de arte e filosofia para pensarmos a literatura. Como experiência, o texto literário é aquele que se inscreve e nos inscreve (no momento mesmo em que com ele nos relacionamos, em que tomamos parte dele e o tornamos próprio de nós) numa relação de criação, de invenção das possibilidades para pensar o indeterminado. A literatura como experiência é a que nos instiga a produzir o que ainda não existe, a tornar visível o silêncio das palavras; é o texto que, em ato, se constitui como murmúrio e ressonância de todos os outros textos que o antecederam e que o sucederão. Sem origem ou fim, a experiência é o processo, o trabalho, o caminho e a fabricação dos efeitos de preenchimento para as lacunas postas em movimento no ato de sua criação.

Mestrado em Educação PPGEDU
CAPES
URI FREDERICO WESTPHALEN

A relação com o literário é potente para a dimensão da criação e da experiência, quando nela torna-se possível experimentar, inspecionar o estranho da própria linguagem por meio de suas lacunas e aberturas. A palavra literária que nos convoca como sujeitos experimentadores nos possibilita produzir em conjunto com o texto, com o próprio "ser da linguagem" de que nos fala Foucault (2013).

No espaço escolar, o trabalho com textos literários reflete, muitas vezes, a busca por fixidez e sentidos explicáveis por parte dos alunos, quando participam de atividades de letramento com narrativas lacunares e imagéticas, que ultrapassam os sentidos já reconhecidos por eles nos textos literários que fazem parte de sua vida. Quando uma obra transborda o esperado, altera uma certa relação com o tempo narrativo já conhecida, transforma as ações dos personagens muito mais em contemplações psicológicas do que reações a acontecimentos, os alunos demonstram incômodo e buscam instaurar verdades para o texto – verdades, em geral, relacionadas com universos narrativos hegemônicos e lineares.

Vejamos, por exemplo, uma interação escolar produzida em sala de aula de sexto ano, durante uma aula de Língua Portuguesa. Após assistirem ao filme "Onde vivem os monstros", de Spike Jonze (2010), inspirado na obra homônima de Maurice Sendak (2014), Rafael, 11 anos, pergunta: "O que acontece de verdade? Tem que ter uma explicação, professora!",

É surpreendente a palavra verdade fazer parte do primeiro comentário sobre o filme. "Quando ele volta da viagem, a mãe dele nem fala com ele, nem pergunta pra onde ele fugiu. Isso é porque ela não gosta dele." Rafael, assim como a maior parte dos alunos, demonstra incômodo com a quebra de expectativas narrativas proposta nesse filme. Após fugir de casa para um universo impossível/ inesperado, a personagem Max volta para casa e, no reencontro com a mãe, apenas troca olhares por um tempo mais longo, sem que se diga qualquer palavra. A mãe não chora ou demonstra desespero. Após toda a visualização da narrativa, esse momento se torna tópico da conversa, visto e destacado pelos alunos. Como isso acontece?

O filme todo apresenta quebras narrativas em relação ao roteiro hegemônico de aventuras juvenis *hollywoodianas*. Como pode um menino fugir de casa e, ao voltar, não haver desespero da mãe, policiais em torno da casa, inúmeras perguntas sobre o ocorrido? Há, constantemente, uma busca por amarrar a ficção a determinados valores concebidos por meio dos repertórios comuns no espaço escolar.

De que modos, então, professores podem mediar a relação com as narrativas visuais e os textos literários para que práticas criativas tornem-se mais consistentes em situações de aprendizagem de língua e literatura na escola? De que modos o encontro com a obra pode favorecer a construção de outras linhas de fuga, para além dos clichês e dos dizeres verdadeiros, já formalizados, pelas variadas construções de repertório dos alunos da educação básica – desde as leituras moralizantes das fábulas, aos seus *best sellers* favoritos, feitos para

adolescentes, como “Fazendo meu filme”, de Paula Pimenta, “Diário de um Banana”, de Jeff Kinney? De que maneira o ensino de literatura se constrói na escola pela produção de singularidades e não de enunciados já conhecidos e reproduzidos a todo o instante quando lidamos com livros-arte, livros-experiência? Como problematizar a própria noção de arte e de literatura em pesquisa, nas relações com materiais que excedem discursos de uma apreciação do belo e do verdadeiro?

Todos esses questionamentos nos colocam diante da noção de que a literatura precisa constituir-se como espaço de transgressão na escola. Como arte de imagens e de palavras, na literatura “tudo o que é fixo se torna móvel, verdades são abaladas, dicotomias e contradições desaparecem.” (LEVY, 2011, p. 29) A literatura, como arte, é a experiência radical com a linguagem. A literatura que nos modifica, nos põe a pensar e a viver uma linguagem é da dimensão da abertura e da criação.

Possivelmente, a relação da experiência com o não-lugar do texto, para além da interioridade, da verdade e da força da autoria, nos apontam caminhos para o tratamento da literatura na escola como espaço movente, deslizante; como espaço da possibilidade de partir em direção ao outro, ao que é estrangeiro ao próprio pensamento.

3 Literatura como Experiência do Fora

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos

O menino que aprende a escrever no despropósito da palavra aprende que carregar água na peneira é amar mais o vazio que o cheio e que peraltagem é própria da criação. Há quem ame a peraltagem e quem encha de infinitos os maiores vazios. Será este o trabalho literário escolar: aprender sobre encher os vazios de grandes infinitos? Montar o alicerce da escrita sobre o orvalho da incerteza? Aprender que ler é inventar e que a palavra não delira quando tentam apreendê-la? "As clarezas me noturnam", declara o eu-lírico de Manoel de Barros. Que clarezas tem iluminado uma série de verdades sobre a educação literária na escola? As clarezas sobre a literatura que queremos e a formação dos leitores juvenis noturnam outros modos de produzir, ficcionalizar na educação da escola? Como observar um movimento do fora, da palavra em seu exterior, da palavra como experiência sem interioridade, sem o real e o verdadeiro da criação? A palavra que como peixe não cabe em um bolso; que voa fora da asa, que se amplia, se desloca, sem essência e sem um fim. De que modos um menino produz seus prodígios com as palavras? Como se pode ensinar e aprender a modificar uma tarde botando chuva nela? Como fazer uma pedra dar flor? Como se forma um leitor que carregue litros de água em peneira para toda vida a fora? É de uma literatura que promove a experiência do fora e que ascende à superfície, que se manifesta para o exterior (LEVY, 2011) que talvez deva se debruçar o ensino de literatura em cenas escolares. É para a subjetividade do que produz o exterior à literatura, a experiência estética total com o fora, que se busca investigar as relações dos alunos com os textos que os provocam e os produzem. Não apenas com os textos, mas em todas as esferas em que a arte toma conta de suas atividades letradas.

Árvores jogam cinema.
Canguru fala toda a verdade.
Rei imita mar.
A flor dança no vento.
Aranhas tecem pesadelos.
A formiga costura sonhos.
Ursos usam lindas perucas.
Enquanto as gramas usam dicionário.
Algodão doce dirige professores.[1]

Talvez a escrita de carregar água na peneira seja a escrita da abertura, da possibilidade de rasgar a palavra, cortar o significado, encher o vazio do signo. Talvez a escrita literária que amplia a criação na escola seja essa mesma da peraltagem e do despropósito, que nos ensina a poética da vida cotidiana – nas palavras que constroem as coisas. Ao serem convidados a examinar ilustrações que compõem as obras de Manoel de Barros junto com a leitura de alguns de seus poemas, os alunos compuseram brinquedos com as palavras: brinquedos em que os seres, através das palavras, ganhassem outros significados, outras formas, outras ações, novas fotografias.

Mestrado em Educação PPGEDU
CAPES
URI FREDERICO WESTPHALEN

A brincadeira de decompor os sentidos das frases comuns da vida inicia um certo movimento com a escrita. Mas o que tem demais nessa escrita delirante, surreal e sem sentido que os faz levantar, gritar, mostrar para os colegas? O que há de criativo no momento em que é impossível segurar a fala e desejar ler para todos os seus brinquedos de palavras?

A formação literária do leitor, na escola, está para a criação e a abertura de possibilidades de dialogar com a imagem como "imaginação" na medida em que os livros, as palavras, os textos que selecionamos nos põe em contato com um novo: um outro, uma abertura, uma possibilidade de pensar pelo que escapa, pelos vazios de significações do texto.

[1] Exercícios poéticos a partir de poemas de Manoel de Barros com o 6º Ensino Fundamental. Cada verso foi composto por um aluno diferente, após a leitura e discussão sobre o poema "O menino que carregava água na peneira", de Manoel de Barros.

A poética de Manoel de Barros é potente em uma mediação literária em que se busca construir hipóteses de leitura conjuntamente com os alunos: sem a reificação do estatuto de verdade da autoria, de conhecimentos extratextuais ou do entendimento do texto como representação. Mediação literária e leitura conjunta com alunos na escola é, nesse sentido, o próprio ato de carregar água na peneira: uma experiência com o fora, o intangível e sem lugar que assume a linguagem no próprio momento em que a tornamos nosso ato de linguagem.

4 O Livro como Experiência

> Uma criança brasileira, certa vez em um workshop me perguntou sobre Espelho: 'Depois da metade do livro, por que a criança no espelho não faz as mesmas coisas que a outra?' Antes que eu tivesse a chance de responder, outra criança respondeu a pergunta dela: 'Porque as crianças não querem ser sempre as mesmas todo o santo dia!'. (LEE, 2012, p. 172)

Um livro literário pode constituir-se como um projeto estético de inúmeras maneiras. No caso das obras da artista visual sul-coreana Suzy Lee, o livro é um projeto estético porque transita e problematiza as linhas porosas entre fantasia e realidade, na própria formulação da narrativa verbal e visual. A realidade é questionada na produção da autora: o que é comum e transparente, os significados reconhecíveis na relação do texto com a vida, tornam-se borrados e as palavras, junto às imagens, produzem um outro espaço de atuação do leitor: um espaço insólito, em que a relação com a linguagem produz os limites, as zonas de conteúdo potencial a serem construídas a cada dobra do livro, a cada virar de páginas.

A artista propõe em sua *trilogia da margem*, composta por "Espelho", "Sombra" e "Onda" um projeto de arte visual e literário, em que procedem experiências de leitura com textos visuais delicadamente projetados numa relação de possibilidades de "margem" entre leitor e obra. Consideramos os três livros como livros-experiência, pois nos convocam ao desafio da experimentação, da transformação das expectativas, numa relação sem origem ou fim, que vai em direção ao contato único e sensível com uma certa forma de produção de

linguagem. São livros-experiência pois nos convidam a fazer parte da lacuna, dos vazios da relação entre palavra e imagem; são experiência pois nos produzem na dimensão de uma saída de si, para conhecer o que está fora.

No livro “Sombra”, há a criação de dois mundos refletidos, um de cima e um de baixo, separados pela dobra da página. “Sombra”, assim como “Espelho”, problematiza o eu refletido. Conteúdo e forma mobilizam espaços de atuação de leitura, para além da fixidez e organização simétrica de sentidos.

Em “Espelho” (2012), um conjunto de relações entre uma criança e sua imagem reverberam em nós uma multiplicidade de sentidos, que não estão dados pela palavra escrita e poética, mas pela poética da imagem. Ao lermos essa história, uma narrativa sem palavras verbais, imediatamente construímos nossas possibilidades de bordar em palavras um tecido problemático, silencioso. Facilmente podemos concluir que uma criança, ao deparar-se consigo diante do espelho, briga com sua imagem, provoca uma separação. Mas o interessante nesse conjunto de imagens é a própria falta que elas produzem, uma lacuna discursiva em certo sentido, que provoca diversas possibilidades de criação de uma mise-en-scène. É uma menina em relação a sua imagem, uma imagem que vai se reconhecendo, para dentro do livro, em direção ao centro das páginas, a cada movimento, como uma imagem assimétrica do mundo numa relação de assimetria com o si mesmo da menina. O livro turva e estremece o que se espera da relação de uma menina com um espelho. Ela não se reflete, e mais do que se refratar, desobedece nosso olhar, coloca em risco a imagem – questiona nossa confiança na imagem, nossa vontade de verdade. O livro pode tudo por meio da relação da menina com o espelho.

As margens do livro e a dobra central produzem o efeito de espelho dado pelo leitor em sua relação com as imagens. A menina, pouco a pouco, vai se surpreendendo com a traição de seu reflexo. O leitor, em um jogo de desconfiança, também passa a questionar a imagem.

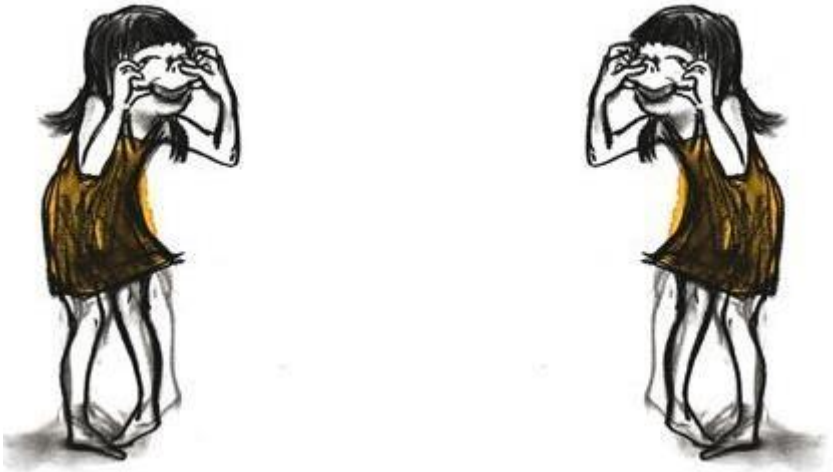
1

2

[1] Imagem do livro “Sombra” (LEE, 2013).
[2] Imagem do livro “Espelho” (LEE, 2011)

[1]

Após a descoberta do "eu" refletido e assimétrico, a personagem embarca numa viagem em direção à dobra: a dobra do eu, irregular, a dobra da página do livro-imagem. As cores e assimetrias revelam a profusão de sentidos e possibilidades de se criar no espaço da dobra, da fenda entre fantasia e realidade, fenda com o mundo reconhecível.



[2]

[1] Idem.
[2] Idem.

"Espelho" é um livro-imagem, mais que um livro ilustrado. Não reduz sua plasticidade a palavras verbais, porque é feito de imagem e porque, numa direção, também multiplica e desloca qualquer tentativa de narrar de modo fixo ou categórico a imagem. É um livro-imagem e produz experiências porque explora sua própria condição livro: pela dobra e pelo fechar e abrir de páginas, sua narrativa se produz na dobra. O espelho de Suzy Lee é justamente o centro da página – é encontro e fundição. É a incógnita que incomoda e remete a uma leitura enigma, uma leitura de ampliação de sentidos.

Gianotti, em "A imagem escrita", nos aponta algo fundamental à problematização:

> Uma linguagem muito mais ligada à imaginação do que à lógica. A imagem, liberada do discurso, efetivamente parece se proliferar no mundo moderno de maneira desenfreada, criando similitudes infinitas. A linguagem, por outro lado, parece cada vez mais irredutível em simplesmente mostrar ou designar as coisas, tornando-se efetivamente mais opaca para o mundo. Entre este vácuo entre a imagem e o texto torna-se imprescindível estabelecer novos vínculos justamente em um momento em que eles não podem mais estar subsumidos à representação. (GIANOTTI, 2003, p. 98),

A narrativa de "O espelho" desloca sentidos, pois não é feita de representação, de elos predeterminados entre imagem e possíveis textos. De muitas maneiras somos convidados ao desvelo, que não se concretiza ao término do livro. O próprio espelho reflete nossa imaginação e sonho, mais que uma descoberta.

Há muito a pensar sobre a constituição arraigada das verdades reconhecíveis nos universos letrados de crianças na educação básica. Consideramos, até então, que o transbordamento da palavra e seu caráter transgressivo podem ser colaborativos nas mediações com textos e imagens em atividades letradas para o aprendizado de literatura e de língua na escola – talvez seja preciso partir do incômodo e do estranhamento para fazer avançar a produção criadora da leitura e da escrita em mediações com o livro nas cenas escolares. Pela dobra, pelo encontro com possibilidades em abertura, a literatura pode se constituir como o que Deleuze chamou de "um corpo sem órgãos", ou seja, um corpo sem interioridade – mitigado de verdades e encontros com o simbólico; como corpo sem uma verdade interior, a literatura pode fazer parte de relações de formação mais abertas, "desorganizadas" de sentidos prontos, em que se possa fazer desmoronar o "eu", assim como

o faz a menina de “Espelho”, provocando um trânsito vertiginoso ao outro, ao fora.

LITERARY AND CREATIVE EXPERIENCE AT SCHOOL

Abstract: In this paper we consider the reading of literature at school as a practice that involves experience and creation. We start from the understanding of experience as a transformation of the self in connection with the other. We study narratives as book-experience, which allowed us to investigate the education of literature readers in school environments, beyond the setting of meaning towards a creative and joined production with images and words.

Keywords: experience, reading, education.

Referências

FOUCAULT Michel. O pensamento do exterior (1966). In: Ditos e escritos: Estética, literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
GIANOTTI, Marco. A imagem escrita. ARS (São Paulo). 2003, vol. 1, n. 1.
LEE, Suzy. A trilogia da margem: o livro imagem segundo Suzy Lee. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
_____. Espelho. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
_____. Sombra. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
LEVY, Tatiana Salem. A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
MACHADO, Roberto. Nietzsche e a verdade. São Paulo: Graal, 2012.
O’LEARY, Timothy. Foucault, Experience, Literature. In: Foucault Studies, nº5, 2008.
ONDE vivem os monstros. Direção: Spike Jonze. Universal Pictures, 2010.
SENDAK, Maurice. Onde vivem os monstros. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

FORMANDO UM LEITOR: PROJETO CHÁ LITERÁRIO

Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues [1]
Carla Melissa Klock Scalzitti [2]

GT1: A Literatura vivida na sala de aula

Resumo: A presente comunicação, tem como objetivo apresentar o resultado de um Projeto: Chá Literário, desenvolvido no ano de 2015, na Educação de Jovens e Adultos, em uma sala de aula com 20 alunos, que cursavam o 2º Ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental. Utilizou-se a literatura como motivação e estímulo ao domínio do ato de ler e escrever. A dinâmica era apresentar alguns gêneros literários em um momento de descontração e socialização regado a chá, com o intuito de inseri-los, ainda mais, ao mundo da cultura letrada e também possibilitar uma melhor interpretação e compreensão dos variados textos que circulam socialmente. Os resultados se mostraram satisfatório, pois houve interesse e comprometimento de todos os envolvidos no projeto, alunos, professores, equipe gestora, comunidade. Os alunos passaram a levar os respectivos gêneros literários para casa, para estender o acesso da cultura letrada a família, o que é um direito social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Leitura. Literatura.

1 Introdução

A discussão quanto à necessidade de se organizar um projeto de leitura e escrita surge quando percebemos o receio e as dificuldades dos jovens e adultos possuem para ler e escrever. Porém, sabemos que esta não é apenas uma dificuldade dos Jovens e adultos, pois várias são as ações[3] e programas[1] que estão sendo desenvolvidos no contexto estadual e nacional, para que cada vez mais os cidadãos desde país adentrem ao mundo da cultura letrada.

Quando se pensa no ato de ler e escrever, no domínio do Sistema Notacional Alfabético, vulgo SNA, nos remetemos logo ao processo de alfabetização, tema este tão presente nas rodas de professores, nos eventos de educação, na academia, na mídia. Todavia, embora seja tema constante de discussões, reflexões e debates, há ainda muitos brasileiros que não dominam a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Nos últimos tempos, vários estudos foram realizados no campo da alfabetização,

[1] Pedagoga pela Universidade Estadual de Anápolis- Go. Especialista em Psicopedagogia, pelo Centro Universitário do Cerrado- Patrocínio. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT/CUR — (2012); participa como pesquisadora do grupo de pesquisa ALFALE----Alfabetização e Letramento Escolar. Atualmente é professora da Secretária estadual de Educação de Mato Grosso. E-mail: ale2007.8@gmail.com

[2] Pedagoga pela Universidade de Cuiabá – UNIC - (1994), Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Cuiabá – UNIC - (1997), Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2014), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/CUR - (2012), participa como pesquisadora do grupo de pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento Escolar, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel, na linha de pesquisa Cultura escrita, linguagens e aprendizagem, Grupo de Pesquisa GEALE – Grupo de Estudo sobre a Aquisição da Linguagem Escrita. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Várzea Grande-MT/Secretaria de Educação e Cultura. E-mail: carlamelissapacto@gmail.com

[3] Alfabeletrar - Coordenado pela Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais e com participação das superintendências da Seduc, o programa visa intensificar o trabalho pedagógico com formação de professores para que possam melhorar a tarefa de alfabetização e letramento das 38 mil crianças que cursam o 1º ciclo (06 a

como o de Soares (2008), que apresentou as "facetas" do ato de alfabetizar, Kramer (1986), que apontou os "dilemas", Mortatti (2000), que falou dos "sentidos". Diversos foram os esforços e estudos de teóricos com o intuito de contribuir para que, cada vez mais, os cidadãos adentrem ao mundo da leitura e da escrita. Porém, há ainda muito para se fazer em relação à prática de alfabetizar.

Maria do Rosário Longo Mortatti, em seu livro Educação e Letramento, afirma que temos "uma dívida secular" com os indivíduos deste país. Para a autora, isso se revela porque há muitos brasileiros que não dominam a habilidade de ler e escrever, além de ressaltar também, "o direito de toda pessoa aprender a ler e escrever" (MORTATTI, 2004).

Nesta mesma linha de pensamento, Carlota Boto ao fazer a apresentação da obra "Alfabetização no Brasil: uma história de sua história", aponta que o tema da história da alfabetização tem sido bastante debatido em nosso país na produção acadêmica, em especial nas últimas décadas. A mesma afirma que:

> Sabe-se que esse é um dos mais significativos objetos de estudo no campo da educação. Como pensar o conceito de escola sem considerar a relevância pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita? Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever. (BOTO, 2011, p.i)

---

08 anos) de Formação Humana, nas Escolas Estaduais. "A meta da Secretaria e o compromisso do Governo do Estado é de que todas as crianças de Mato Grosso ingressem no 2º ciclo (09 a 11 anos) sabendo ler e escrever".

[1] O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Ao vivenciar todo esse movimento no entorno da Alfabetização com um significativo crescimento de estudos e pesquisas e que surge o desenvolvimento deste Projeto de Leitura e Escrita (Chá Literário) que resulta da crença de que as indagações, as reflexões e os resultados apontados pelo desenrolar do projeto irá fortalecer, ainda mais, as ações que já vem sendo desenvolvidas pelo coletivo de profissionais do CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos no campo da alfabetização e com o intuito de propiciar a cada dia mais jovens e adultos ao domínio da tecnologia de ler e escrever.

2 Desenvolvimento

O Centro de Educação de Jovens e Adultos[1] (CEJA) surge da necessidade de uma "perspectiva dialógica, voltando-se para uma construção coletiva com os pares que fazem parte da luta por uma modalidade EJA de qualidade (Orientações Curriculares: diversidades curriculares /2012).

Segundo o Decreto nº1.123 de vinte e oito de janeiro de dois mil e oito (28/01/2008),

documento este que instituiu a criação dos respectivos Centros em Mato Grosso, com a finalidade de:

> Constituir identidade própria para a modalidade EJA e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos (Decreto nº1.123 de 28/01/2008).

Dessa forma, percebemos que cabe aos educadores que atuam nos respectivos Centros a função de criar momentos e espaços que favoreçam e estimulem os jovens e adultos a leitura e a escrita.

Sendo assim., ao assumirmos uma turma de alfabetização de Jovens e adultos no CEJA- Creuslhi de Souza Ramos, situado na cidade de Confresa-MT, turma está composta de 20 alunos no período vespertino que cursavam o 2º Ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental, percebemos a necessidade de se criar uma oficina com o intuito de motivar os mesmos a escrita e a leitura.

[1] Hoje em Mato Grosso temos um total de 15(quinze) Centros com o intuito de oferecer a Educação de Jovens e Adultos aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo certo.

Trabalhar com uma turma assim é um desafio, devido que em sala temos educandos com 18 anos e também educandos com 60 anos. E no desenrolar das atividades pedagógicas ouvimos muitos deles dizendo baixinho: “esta atividade eu não vou fazer, pois tenho receio de passar vergonha, pagar mico” (Alunos da Eja/2015). Desse modo, visando criar um momento que propiciasse o alunado a ler e escrever de forma prazerosa e que nasce a motivação de ministrar uma oficina na qual o alunado se sinta estimulado a registrar suas experiências de vida ou seja o seu conhecimento de mundo, pois assim como Paulo Freire, acredito que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Então é claro que esses jovens e adultos tem muito a dizer.

O desenvolvimento deste projeto acontece também devido estarmos há mais de dez anos no exercício da docência e também por acreditarmos que todos os indivíduos brasileiros são capazes de se apropriarem do sistema escrito com autonomia, desde que sejam motivados para tal e que tenha em seus ambientes escolares momentos de aprendizagem significativas e estimuladora. Pois se compreende que aprender a ler e escrever traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas ao indivíduo como nos apresentou Soares (2010).

A oficina idealizada tem como objetivo ser um momento de aprendizagem e também um momento de descontração e deleite. Com esse propósito, surge então o “Projeto Chá Literário”.

Para melhor delineamento do projeto “Chá Literário” elencamos como objetivo geral: a aplicação de metodologias que melhor conduzam jovens e adultos a adquirirem o domínio

da leitura e da escrita. Com o intuito de motivar esse público, buscando atividades que possam elevar a autoestima desses indivíduos que ainda não dominam o ato de ler e escrever. Para tal se faz necessário: utilizar os subsídios teóricos de Soares (2008), Kramer (1986), Mortatti (2000) previstos neste projeto para nos apropriarmos de metodologias e embasamento para o desenvolvimento do mesmo, na intenção de sensibilizar e envolver todos os sujeitos do 2º Ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental a ler e escrever. Vale ressaltar que durante o desenvolvimento do projeto pretendemos desenvolver várias ações que visem: o gosto pela leitura de forma prazerosa; confeccionar murais ou painéis contendo atividades produzidas/elaboradas pelos alunos participantes do projeto; frequentar a biblioteca da escola pelo menos uma vez por semana; produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico; participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes; planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender as diferentes finalidades de um texto; apreender assuntos/temas tratados em texto de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; apropriar-se de procedimentos de escrita, como planejamento e revisão.

E neste contexto que faremos um intercâmbio da escola com os textos literários e com o fazer pedagógico. Neste sentido, Zilberman (1987) considera que a união entre ambos pode favorecer um ambiente que contribuirá com o desenvolvimento do gosto e hábito da leitura desde as primeiras fases da alfabetização.

Diante da fala de Zilberman (1987), a literatura é uma ferramenta imprescindível no ambiente escolar, pois além de despertar o prazer pela leitura, o leitor tem oportunidade de conhecer outras culturas, ampliando sua visão de mundo, tornando-o mais crítico e questionador, ou seja, um sujeito que sempre quer saber mais e mais. Despertando assim o seu imaginário.

Desse modo, compreendemos que, a tarefa do professor vai além do ato de ensinar a codificar, ou decodificar as letras e palavras, ele tem que estimular o indivíduo a volta-se para a compreensão do texto, através do incentivo a verbalização da leitura realizada, auxiliando o aluno na compreensão dos temas que possibilitam tornarem-se seres humanos que afloram no meio à trama ficcional de obras literárias. Assim, a literatura, é considerada como instrumento de fundamental importância para essa sociedade de constante transformação, portanto sabemos que o livro foi inventado para contribuir na nossa formação humana. Tornando o agente transformador da vida, atraindo assim o leitor pelo conteúdo proposto, cabe a escola propiciar condições favoráveis à integração do livro na vida dos alunos, desenvolvendo o gosto pela leitura e formando leitores críticos e criativos.

Segundo Martins (1982, p.42) “Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, e cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas”.

Nesse viés, à escola é de fato um espaço que contribui com o desenvolvimento pleno do educando, portanto deve sempre refletir sua prática pedagógica, como está sendo realizada a formação de seus educandos. Cabe a cada instituição escolar valorizar o seu ambiente, e ser mediadora, possibilitando ao educando seu autoconhecimento, dar subsidio que o leve a ter acesso ao mundo da cultura, em especial a cultura da leitura. "Ler" para observar, compreender o local onde esteja inserido, desde os seres, até as coisas que estão ao seu redor. "Ler" é descoberta de si e do mundo. Portanto cabe a escola inserir os livros de literatura nas salas de aula desde os primeiros anos escolares, pois é fundamental o contato com vários portadores de textos e também de um variado número de gêneros textuais para que possamos incentivar o nosso alunado a escrita/leitura visando a formação de bons leitores.

Percebe-se que nos últimos tempos as experiências, debates e propostas para reformas educacionais vêm se multiplicando de maneira significativa, principalmente no âmbito da língua e da literatura". Compreende-se que as produções literárias, suas funções vão além do prazer, emoção, da estética, mas sim é um agente transformador da consciência crítica de seu leitor. Com a literatura os leitores têm a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer seus próprios saberes

De fato, a literatura faz parte do desenvolvimento do indivíduo e favorece a ampliação do vocabulário, o conhecimento linguístico, o desenvolvendo da capacidade de observação e de reflexão sobre a linguagem oral, escrita levando-a aprender muito mais.

O Projeto Chá Literário aconteceu uma vez por semana, sendo realizado nas sextas feiras, com o período de três horas de duração, o ambiente do projeto é preparado com antecedência, geralmente o encontro acontece em uma sala de aula, optamos não realizar na biblioteca por motivo de desejarmos ser um momento também de descontração e confraternização, e a biblioteca exigir uma postura mais formal, dos mesmos que a frequentam. A seguinte imagem apresenta uma atividade, que após a leitura de um texto, deu-se origem a uma produção textual coletiva,

Foto 1 - Arquivo das pesquisadoras/2015

Antes mesmo da chegada dos alunos, uma mesa é organizada, forrada, coloca-se uma chaleira em cima, juntamente com uma variedade de gêneros textuais, na sala de aula também temos caixas com alguns gêneros literários, até mesmo porque a cada encontro, realizamos a troca dos livros lidos, para que sempre tenha livros novos para que os mesmos despertem o interesse em conhecer. Existe também a possibilidade de levar as obras literárias para casa. E muitos levam. As vezes as alunas que são mães e gostaram da leitura sentem o desejo de levar para que os filhos também despertem o desejo pela leitura, as alunas que também já são avós, gostam de levar para pode contar as histórias para seus netinhos.

O Projeto Chá Literário, realmente envolveu o coletivo de educandos, alguns afirmam estar gostando, porque geralmente em casa não existe esse tempo de parar e se dedicar a leitura "Em casa temos muitos afazeres professora, temos que lavar, passar, cozinhar, cuidar de criança e ainda dá atenção para o marido" (Aluna da EJA/2015).

Já um outro aluno, fez a seguinte observação: "este momento aqui preparado para nós, ainda com a possibilidade de ter um delicioso chá é muito gratificante, obrigada professoras" (Aluno da EJA/2015).

Vale ressaltar, que no Projeto Chá Literário, existe momento para leitura e também destinamos alguns momentos para a produção textual. O que nos apresenta a imagem abaixo:

Foto 2 – Arquivo das pesquisadoras/2015

O princípio do projeto é ler por prazer, ora faz-se leitura silenciosa, ora se realiza leitura com pausa protocolada. Existe momentos para declamações de poesias, de relatos de experiências de vida, ou seja, é um momento dinâmico e interativo e o aluno tem a possibilidade de ler o gênero literário que quiser.

Em certos momentos, exige-se que se incentive leitores experientes a lerem em voz alta com ritmo e entonação, para que os demais apreendam a necessidade de se fazer as pontuações de cada texto, ficando o mesmo mais compreensível para quem escuta a leitura.

Entre o grupo também, existe aquele que ainda não domina o código alfabético, então este procura um leitor, mas experiente ou até mesmo o professor para que lhe auxilie na leitura.

3 Considerações finais

O desenvolvimento deste projeto na Educação de Jovens Adultos nos possibilitou a percepção de que é de suma importância proporcionar momentos de acesso aos gêneros literários para este público que historicamente lhes foram negados ao mundo da cultura letrada. Sendo que, este contato favorece o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Esta ação possibilita o contato dos mesmos com o conhecimento cultural social estabelecido ao longo da história, nesse sentido, contar e ler histórias são indispensáveis no

cotidiano escolar. As histórias provocam satisfação, emoção e prazer, contribuindo assim com o desenvolvimento do gosto pela leitura e consequentemente pela escrita.

Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento e aprendizado do aluno cumprindo a função integradora, dando oportunidade para o educando desenvolver seu papel na sociedade, sendo leitores fluentes. No decorrer deste trabalho foi possível destacar a importância em propiciar aos mesmos a arte de contar histórias, que segundo alguns estudiosos esse recurso favorece a aprendizagem de novos saberes. Nesta perspectiva podemos destacar que o uso da Literatura é também importante para o enriquecimento do vocabulário dos leitores e ouvintes. Faz com que os educandos percebam que ouvir histórias não serve só como momento de diversão, mas contribuem também com o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, emocional e afetiva, levando os mesmos a conhecerem outras culturas, despertando assim o seu imaginário e ampliando o seu conhecimento de mundo.

FORMING A READER: LITERARY PROJECT TEA

Abstract: This Communication aims to present the result of a Project: Literary Tea, developed in 2015, the Youth and Adult Education in a classroom with 20 students, who were in the 2nd year of the 1st segment of Elementary School. We used literature as a motivation and stimulus to the domain of the act of reading and writing. The dynamic was present some literary genres in a moment of relaxation and socialization washed down with tea, in order to insert them, even more, to the world of literacy and also enable a better understanding and interpretation of the various texts circulating socially. The results were satisfactory, because there was interest and commitment of everyone involved in the project, students, teachers, management team and community. Students began to take their literary genres home to extend the culture of access literate family, which is a social right.
Keywords: Youth and Adult Education. Literacy. Literature.

4 Referências

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita***.** Trad de Diana M.Lichtenstein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas,1985.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* /Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira, - Rio de Janeiro: Paz e Terra,2011.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo:Ática,1986.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de Letramento e práticas de alfabetização na escola.* In Kleiman, Angela B. (Org). Os significados do letramento. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1995,294p.

_____. *Os significados do Letramento***.** Campinas, SP: Mercado de Letras,2008, p15-61.

KRAMER, Sonia (org) *Alfabetização: Dilemas da prática.* Editora: Dois Pontos.1986.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento.* São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania.* Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n.16, julho 2003, p.10-11.

_____, Magda. *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectiva.* Revista brasileira de educação, ANPED, n.0p.5-16, set/out/nov/dez 1995.

_____, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora 2010.128p.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização.* Leda Verdiani Tfouni.- 9.ed-São Paulo: Cortez, 2010.-(Coleção questões da nossa época;v.15).

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola.* Global Editora – São Paulo – SP. 8ª,1987.

LITERATURA E CINEMA EM SALA DE AULA

Vanessa Schneider dos Santos[1]
Demétrio Alves Paz[2]

GT1: A Literatura vivida na sala de aula

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a relação existente entre literatura e cinema através da obra *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen. O trabalho foi desenvolvido com base em estudos sobre aspectos do texto narrativo, tais como tempo, espaço e personagens, que foram observados a partir da leitura do livro e da adaptação cinematográfica. Essas perspectivas foram analisadas de forma comparativa, a fim de ver semelhanças e disparidades encontradas na história. Tal pesquisa está atrelada à teorias que apresentam as diferenças entre texto-fonte e adaptações, desmitificando e esclarecendo conceitos sobre fidelidade. O referido termo abrange visões distintas, como a de leituras, que podem resultar em diferentes conclusões acerca de um mesmo texto e também criar novos a partir deste. A análise conclui que, enquanto leitores, e posteriormente expectadores, julgamos adaptações inferiores à obra escrita, mas isso não passa de uma visão equivocada e preconceituosa, visto que os propósitos de cada meio são diferentes, e adaptações podem apresentar mudanças e ressignificações. A partir dessa visão, pretende-se usar este material como ferramenta de ensino, a fim de incentivar a leitura e discussão de textos em sala de aula, bem como promover debates sobre as questões inerentes à literatura e ao cinema.

Palavras-chave: Literatura. Cinema. Ensino.

1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma estudo feito sob caráter comparativo, entre literatura e cinema. Para tanto, a obra escolhida foi *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen. O livro foi publicado em 1813, como a segunda obra escrita pela autora, que já havia tentado publicar a mesma sob o título inicial de *First Impressions* (Primeiras Impressões), produzida entre outubro de 1796 e agosto de 1797. A adaptação cinematográfica vista para este trabalho é de origem britânica, produzida em 2005.

[1] Graduanda em Letras. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo - RS. nessasantos_93@hotmail.com. Trabalho oriundo do TCC *Orgulho e Preconceito*: um estudo comparativo entre literatura e cinema.
[2] Pós-doutor em Letras. Professor Adjunto de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo - RS. demetrio.paz@uffs.edu.br.

Segundo Linda Hutcheon (2011), a arte deriva de outra arte; as histórias nascem de outras histórias, ou seja, nada que chega até nós é relativamente novo, tudo tem um ponto do qual partiu. Levando em conta esse aspecto, não poderíamos, então, exigir personagens e cenários exatamente iguais em livros e em adaptações cinematográficas. Esse conceito é algo que não é comumente discutido. Portanto, trazê-lo para dentro da sala de aula e abrir espaço para essas discussões seria uma forma de mostrar aos alunos diferentes formas de leitura de um mesmo texto.

Em *Orgulho e Preconceito*, de 2005, por exemplo, alguns aspectos merecem destaque devido à sua semelhança e distinção da história original, publicada em 1813. Jane Austen, autora da obra, retrata uma sociedade dividida em camadas sociais, por meio de uma história que gira em torno de uma família de classe média, em processo de ascensão econômica. A obra critica costumes e comportamentos de uma época. Com base no texto literário, temos uma imagem e um conceito sobre os personagens e sobre a sociedade inglesa na virada do século XVIII para o XIX.

Além de pontos importantes, como tempo, espaço e personagens, é possível dialogar com os alunos sobre costumes e tradições de sociedades antigas e, assim como neste trabalho, promover um estudo comparativo com o comportamento da sociedade atual. Questões sociais sempre serão objeto de análise e discussão. Dessa forma, fazer isso com o apoio da literatura e do cinema é uma oportunidade de levar à escola um olhar pouco explorado nesse sentido e nesse contexto.

A ideia de trabalhar a fidelidade cinematográfica em sala de aula busca saber qual é a opinião dos jovens a respeito do tema e também esclarecer conceitos e preconceitos a respeito. Enquanto leitores, sempre esperamos encontrar na tela do cinema todas as cenas que imaginamos na leitura. Contudo, como disse Stam (2008), nem ao menos sabemos se é possível transmitir o sentimento proporcionado pela literatura para um filme, pois este é modificado e criado para ter diferentes aspectos e novos sentidos. Adaptações são como um outro entendimento da faceta literária que não somente a tradicional, a qual conhecemos em sua forma física e palpável, mas também ilustrações que ganham uma nova vida e um novo

propósito. Segundo Stam:

> O tropo da adaptação como uma "leitura" do romance-fonte, inevitavelmente parcial, pessoal, conjuntural, por exemplo, sugere que, da mesma forma que qualquer texto literário pode gerar uma infinidade de leituras, assim também qualquer romance pode gerar uma série de adaptações (STAM, 2008, p. 21).

2 Adaptação

Em relação à questão da adaptação, há um grande ponto de debate entre os críticos: a fidelidade. Segundo Robert Stam (2008), a noção de fidelidade não é irrelevante, pois quando dizemos que uma adaptação foi infiel ao original, a agressividade do termo expressa a grande decepção que sentimos, enquanto leitores, quando o filme não consegue captar aquilo que nós entendemos ser a narrativa, o tema e as características estéticas fundamentais que encontramos na fonte literária.

Consideramos que as histórias possuem infinitas possibilidades de serem contadas, sendo uma delas por meio de adaptações cinematográficas. Logo, "Há uma razão tanto para a possibilidade quanto para a necessidade das adaptações" (METZ, 1974, p. 44 apud HUTCHEON, 2011, p. 23). De acordo com Maria Eugênia Curado (2007), ao se verificar as relações existentes entre o texto literário e o texto cinematográfico, deve-se levar em conta e respeitar as características peculiares de cada um. A autora afirma que o autor de um romance, por exemplo, ao escrevê-lo, não o faz pensando em termos de roteiros cinematográficos, pois seu objetivo é único e exclusivamente literário.

Sendo assim, adaptar uma novela ou um romance para o cinema seria uma forma de interação entre mídias, a qual dá espaço a interpretações e redefinições de sentido. O filme seria, nesse caso, uma experiência formal da mudança de uma linguagem para a outra, levando em conta que escritor e cineasta têm sensibilidades e propósitos diferentes (Curado, 2007).

Como já foi dito anteriormente, é sabido da estreita relação da adaptação com outros textos, mas para Hutcheon (2011), é diferente de afirmar que as adaptações não são trabalhos autônomos, que possuem sua própria aura. A dupla natureza da adaptação não significa que a

proximidade e a fidelidade ao texto-fonte devam ser o critério de julgamento ou o foco da análise. A partir dessas considerações, visualizei com maior grau de compreensão os "abismos" que julguei na adaptação cinematográfica.

Hutcheon (2011, p. 29) lança a seguinte indagação: "se a ideia de fidelidade não deveria hoje guiar nenhuma teoria da adaptação, o que, então, deveria?". Ela ainda comenta o seu significado no dicionário: "adaptar" quer dizer ajustar, alterar, tornar adequado. Portanto, exigir literalidade em uma adaptação não estaria de acordo com sua essência, pois:

> Em primeiro lugar, vista como uma entidade ou produto formal, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Essa "transcodificação" pode envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance), ou uma mudança de foco e, portanto, de contexto: recontar a mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta. (HUTCHEON, 2011, p. 29)

Marcel Álvaro de Amorim (2010) aponta que o mito da fidelidade cinematográfica pode ser classificado como preconceito, visto que toda adaptação é uma leitura. Exigir essa fidelidade seria o mesmo que exigir uma única leitura universal do texto literário. Ao citar Sartre (1948), o autor ainda afirma que, ao exigir tal leitura, estaríamos extinguindo a essência do literário, realizado somente com a leitura, fora isso o que há são traços negros sobre o papel (Amorim, 2010, p. 1737).

3 Adaptação cinematográfica de *Orgulho e Preconceito*

Ao compararmos o filme e o livro *Orgulho e Preconceito*, percebemos duas representações dos Bennet, família protagonista do enredo. No filme, visualizamos eles nem como ricos nem como pobres, mas como uma família que, principalmente com os esforços da mãe em casar as cinco filhas com homens de fortuna, pretende ascender na sociedade. Na adaptação cinematográfica, as cenas nos revelam uma família residente em uma fazenda, passando a impressão deles serem menos abastados do que diz o livro, mostrando os Bennet como donos de uma mansão.

Assim como na obra literária, a adaptação, por meio de comportamentos, revela a

personalidade de cada membro da família Bennet e dos demais personagens com os quais dividem a história. O pai permanece mais tempo em sua biblioteca do que com a família, sendo constantemente cobrado por sua esposa, que, assim como detalha o livro, ansiava-se com quase tudo e em decorrência disso, reclamava o tempo todo do estado de seus nervos.

Além da Sra. Bennet, as duas filhas mais jovens também renderam ao filme uma faceta mais cômica, fosse com suas falas ousadas ou seu comportamento inquieto. Sonhadoras e falantes, tanto Lydia quanto Kitty ocupavam seu tempo pensando em futuros maridos ou roupas novas, chegando muitas vezes a beirar à futilidade absoluta. Essas atitudes revelavam o estereótipo de riqueza o qual almejavam ostentar, em uma época e sociedade que cobravam aparência e casamentos arranjados como forma de garantir *status* social.

As filhas mais velhas, Jane e Elizabeth se assemelhavam muito em questão de comportamento, mas destoavam completamente quanto à personalidade. Como eram confidentes uma da outra, as primogênitas trocavam cartas e segredos durante toda a história. Ao passo que Jane era descrita como uma moça doce e recatada, Elizabeth era mais sorridente e seu modo de falar, sincero e direto, dava a impressão de a jovem ser arrogante, pois ela gostava de estar certa e provar isso às pessoas.

A jovem era muito perspicaz e espirituosa, tendo por divertimento analisar comportamentos alheios, melhor ainda se fossem os mais ridículos possíveis. Como mantinha uma postura muito convicta, não lhe faltavam respostas imediatas e certeiras quando alguém comentava algo que não fosse de seu agrado ou destoasse de seus princípios. Embora não tivesse conhecimento sobre relacionamentos e casamentos, gostava de observar e partilhar de seus pensamentos com sua irmã Jane, que sempre estava pronta a escutar as críticas ou piadas que Lizzy fazia.

Mesmo que seu orgulho, algumas vezes, a colocasse em um papel equivocado, como de parecer ignorante ou indelicada, Lizzy também era uma jovem romântica, ainda que procurar maridos não fizesse parte de seus planos. Ela gostava de imaginar como seria se estivesse casada com esse ou aquele rapaz, gostava das danças divertidas dos bailes do condado e principalmente de fazer perguntas, pois era assim que costumava iniciar muitas de

suas conversas, deixando transparecer a sua grande curiosidade em relação à quase tudo.

Darcy, num primeiro momento, julgou Lizzy negativamente, mas como as circunstâncias fizeram os dois aproximarem-se, ele teve a oportunidade de estudá-la e compreendê-la, embora seu *status* social o mantivesse distante o suficiente. Assim como Elizabeth, Darcy também era um bom observador, mas, ao contrário dela, optava pela discrição e pouca demonstração de suas opiniões ou sentimentos. Esse comportamento foi entendido por Lizzy puramente como arrogância e pretensão, devido à suas condições financeiras e nobre formação, diferentemente dela, que não possuía a educação refinada de Darcy.

Darcy surpreende-se ao admitir seu amor por Elizabeth. O apaixonado revela que todo o seu comportamento arredio não era nada mais do que uma extrema cautela. Observou sua amada, buscou conhecê-la e, enfim, contou-lhe a verdade. Com receio de ser mal interpretado e pôr tudo a perder, demorou a declarar sua paixão, pois Elizabeth, incrédula, impassível e movida por seu orgulho, ainda não confiava o suficiente na veracidade das palavras dele.

O processo de mudança de conceitos em relação a Darcy foi interessante, pois ele parecia ser egocêntrico, arrogante e mesquinho, mas mostrou-se em um homem de caráter nobre, sincero e leal. O fato de ele ter se defendido tardiamente de todas as acusações que sofreu também causou a impressão dele ser culpado. Tudo isso se revela como cautela, pois ele agiu em silêncio, para, no momento oportuno, fazer a verdade vir à tona.

Quanto ao personagem Bingley, este é retratado no filme semelhante ao que nós imaginamos enquanto leitores, principalmente no que se refere à personalidade. O rapaz nos pareceu ser ainda mais indeciso e volúvel, na adaptação, pois somente consegue manifestar suas intenções com Jane e tomar uma atitude referente a isso no final. Assim como Jane, Bingley também era romântico e sonhador, muitas vezes passando a imagem de que era demasiadamente ingênuo em relação aos demais.

Na história não só Darcy e Bingley possuem destaque, mas também um cavalheiro chamado Wickham causou alvoroço e despertou o interesse de muitas jovens do condado, entre elas Elizabeth. Esse jovem era um oficial militar que veio juntamente com um regimento

instalado temporariamente na cidade. Mais tarde soube-se que se tratava de um antigo conhecido de Darcy, pois ambos haviam crescido juntos, mas há muito tempo não se falavam devido às informações torpes que Wickham passou a respeito daquele.

O jovem oficial era admirado por sua beleza, simpatia e postura, despertando em várias jovens o desejo de tê-lo como pretendente, entre elas, Elizabeth, que acreditou estar apaixonada por ele durante algum tempo. Neste período no qual se aproximaram, Wickham convenceu a moça de que Darcy era a pior pessoa do mundo, que por causa dele perdera uma boa oportunidade de trabalho em uma paróquia. Tudo isso seria consequência de uma suposta inveja de Darcy do tratamento especial que seu pai dispensava a Wickham.

O oficial acabou sendo desmascarado mais tarde pelo próprio Darcy, que conseguiu convencer Elizabeth de que ela estivera enganada em relação ao caráter de ambos. Ela teve seu orgulho ferido por não ter sido esperta o bastante como pensava nesse caso. Wickham iludiu a todos quanto à sua situação financeira e, principalmente, em relação a suas intenções, pois não fazia nada sem que houvesse interesse.

A falta de sorte da família Bennet não se resumiu a Wickham. Além do medo de as filhas não conseguirem um bom casamento com um homem de posses, havia a preocupação em relação à herança, que seria passada para um primo do Sr. Bennet: William Collins, pois era o próximo na linha de sucessão familiar. Esse fato causava enorme revolta na Sra. Bennet, porque achava muito injusto um homem estranho tomar o lugar das cinco filhas legítimas.

O Sr. Collins havia sido ordenado clérigo na paróquia de Hunsford, posição que ocupava graças à falsa benevolência de Lady Catherine de Bourgh, tia de Darcy. Era um rapaz de 25 anos de idade, que gostava de falar o tempo todo, carregado de formalidades exageradas, o que causava divertimento nas meninas, testando a paciência dele e provocando-o com comentários irônicos. Mesmo assim, ele mantinha-se numa calma inabalável e tinha planos de desposar uma das jovens da família Bennet, como forma de se redimir pelo fato de ser o herdeiro legal. Como Jane já estava "reservada" por sua mãe ao Sr. Bingley, Elizabeth devia arcar com a responsabilidade.

A Sra. Bennet tentou forçar a filha a aceitar o Sr. Collins como marido, pois assim

estaria garantindo não apenas que a filha tivesse um futuro promissor como esposa de um sacerdote, mas também ter suas vantagens como mãe da agraciada esposa. Elizabeth recusou com veemência os pedidos do Sr. Collins, que insistia com seus discursos ensaiados e pomposos. Por fim, ele pediu a mão da melhor amiga de Lizzy, Charlotte Lucas, em casamento.

Se a palavra adaptar também significa alterar, no meio fílmico temos muitos exemplos, levando em conta aqui a adaptação de *Orgulho e Preconceito*. Há a supressão de personagens, tal como uma das irmãs de Mr. Bingley e o marido dela, não presentes no filme e sequer mencionados. O fato de eles serem cortados da história no filme não gerou nenhuma alteração realmente importante na história, pois o filme focou em outros núcleos importantes para a trama.

Uma hipótese para esse corte poderia ser a de que as duas irmãs tenham sido unidas em uma só personagem, de modo que ela apresentasse traços da personalidade de ambas. No livro, as duas mulheres eram bastante falsas e mesquinhas, pouco ou nada se preocupando com a felicidade de seu irmão. Tais modos de agir são revelados nessa única irmã presente no filme, uma mulher arrogante e vaidosa, que está mais preocupada em impor sua presença e ser notada por Darcy, inclusive criticando Elizabeth constantemente, numa tentativa frustrada de minimizá-la perante os demais.

A partir disso, percebemos claramente a proposta da adaptação: contemplar os personagens e acontecimentos mais importantes. Não podemos afirmar quais foram as intenções do diretor da adaptação ao modificar certos elementos, visto que seguir exatamente os mesmos passos da obra literária não estaria de acordo com a sua proposta. Podemos, desse modo, compreender melhor as mudanças sofridas, pois elas se fazem necessárias em uma transformação tão grande como uma adaptação para o cinema.

4 Considerações Finais

Considerando aqui "*Orgulho e Preconceito*" como obra em análise, cabe salientar que sua adaptação nos mostra que podemos cometer erros em relação a uma história se a

julgarmos sem o conhecimento prévio da obra anterior, ou "texto fonte". Portanto, faz-se importante a leitura para posteriormente, no papel de expectadores, recorrer aos nossos recursos de leitores, estabelecendo relações de disparidades e semelhanças entre o texto literário e o texto cinematográfico.

Adaptações não são melhores nem piores que livros, elas são apenas uma arte em si que possui sua própria identidade, linguagem e caráter. Basta olhar com um pouco mais de atenção para vermos que os textos possuem infinitas possibilidades de serem lidos, sejam através de páginas ou de cenas cinematográficas, por exemplo.

A narrativa, seja ela literária ou fílmica, é carregada de peculiaridades diversas, contando-nos histórias o tempo todo. Quando lemos ou quando assistimos, nos vemos refletidos em muitos personagens e situações, nos identificamos com ideias, posturas, modos de viver. Afinal, o que muda é a maneira como cada narrativa é construída e precisamos perceber essas diferenças adequadamente.

O cinema é capaz de transformar profundamente diversos aspectos de um livro, seja em relação aos personagens, aos espaços ou falas. Se esperamos encontrar semelhanças, também devemos estar preparados para encontrar disparidades, pois, como já foi dito, adaptar também significa mudar. A fidelidade não pode nem deve ser vista como item obrigatório nestes casos, já que ela nem sempre é o objetivo de quem produz a adaptação cinematográfica.

Essa é a graça do processo de interação entre a literatura e o cinema: na realidade não existe uma superioridade, mas antes uma relação. O cinema apoia-se na literatura, representando suas obras sob outra ótica. Como leitores, precisamos ter esclarecida essa questão da fidelidade para não sermos injustos. É o processo contrário de quem "julga o livro pela capa", pois costumamos julgar o filme depois de assisti-lo e considerá-lo "ruim" porque não era igual ao livro.

As análises e reflexões a partir do todo, envolvendo desde a base teórica até a análise comparativa entre obra literária e adaptação cinematográfica, constituíram um trabalho que pode vir a servir de complemento para futuros textos e quem sabe, contribuir um pouco com a

história dessa relação conflituosa entre literatura e cinema. Pretende-se levar esse assunto para ser trabalhado em sala de aula, a fim de que mais concepções se aprimorem e menos preconceitos sejam criados, gerando debates e novas ideias entre os alunos.

Resúmen: El presente artículo tiene por objetivo analizar la relación existente entre literatura y cinema a través de la obra *Orgulho e Preconceito,* de Jane Austen. El trabajo se desarrolló con base en estudios de los aspectos del texto narrativo, tales como estructura, tiempo, espacio y personajes, que se observaron a partir de la lectura del libro y de la adaptación cinematográfica. Esas perspectivas se analizaron de forma comparativa, a fin de ver semejanzas y disparidades encontradas en la historia. Tal pesquisa está vinculada a teorías que presentan las diferencias entre texto-fuente y adaptaciones, desmitificando y aclarando conceptos de fidelidad. El referido término incluye visiones distintas, como a de lecturas, que pueden resultar en diferentes conclusiones acerca de un mismo texto y también crear nuevos a partir de este. Se concluye que, mientras lectores, y posteriormente, espectadores, juzgamos adaptaciones inferiores a la obra escrita, pero eso no pasa de una mirada equivocada y prejuiciosa, visto que los propósitos de cada medio son diferentes y adaptaciones pueden presentar cambios y redefiniciones. A partir de esa mirada, se pretende utilizar este material como herramienta de enseñanza, a fin de incentivar la lectura y discusión de textos en clase, bien como promover debates sobre las cuestiones inherentes a la literatura y al cinema.
Palabras-clave: Literatura. Cinema. Enseñanza.

Referências

AMORIM, Marcel Álvaro de. Ver um livro, ler um filme: sobre a tradução/adaptação de obras literárias para o cinema como prática de leitura. **Cadernos do CNFL**. v. 14, n. 2., p. 1725-1739, 2010.

CURADO, Maria Eugênia. **Literatura e cinema**: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação? v. 1, n. 9. jan./dez., 2007.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

STAM, Robert. ***A literatura através do cinema***: realismo, magia e arte da adaptação. Tradução de Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LITERATURAS AFRICANAS EM SALA DE AULA POR MEIO DE CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID

Carine Maria Angst[1]
Stephany Ferreira Coletto[2]
Demétrio Alves Paz[3]

GT1: A Literatura vivida na sala de aula

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar duas propostas de trabalho com contos africanos aplicados em uma escola estadual do município de Cerro Largo (RS), contemplada com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e ligada ao projeto de pesquisa "O conto em língua portuguesa em sala de aula". Os planejamentos das aulas são embasados na proposição de letramento literário (COSSON, 2011), em que são apresentadas quatro etapas a serem seguidas para o estudo do texto literário na escola: motivação, introdução, leitura e interpretação. Os contos eram "O drama de vavó Tuturi", de Jofre Rocha e "As mãos dos pretos", de Luís Bernardo Honwana, nos quais foram abordados os temas pobreza e preconceito racial, respectivamente. O trabalho com contos africanos em sala de aula permitiu aos alunos aprofundar e aprimorar seus olhares sobre o texto literário, além de permitir o contato com outras culturas, alargando seus conhecimentos e perspectivas sobre a sociedade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Literaturas africanas de língua portuguesa. Ensino. Conto. Letramento literário. PIBID

1 Introdução

O presente artigo parte de práticas do PIBID Literatura da UFFS – Campus Cerro Largo com contos de autores africanos de língua portuguesa, aplicados em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Cerro Largo – RS com alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. As bolsistas do programa desenvolveram uma série de atividades com

[1] Pós-graduanda em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, da Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira - FETREMIS, São Paulo das Missões. Graduada em Letras - Português e Espanhol, pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Cerro Largo. Colaboradora do projeto de pesquisa O conto africano em sala de aula.
[2] Lincencianda da nona fase do curso de Letras - Português e Espanhol, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Cerro Largo. Colaboradora do projeto de pesquisa O conto africano em sala de aula.
[3] Pós-doutor em Letras. Professor Adjunto de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa da

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Cerro Largo – RS. Coordenador do projeto pesquisa O conto africano em sala de aula.

base na proposta de Letramento Literário de Rildo Cosson (2011). A prática das bolsistas esteve ligada ao projeto de pesquisa "O conto em língua portuguesa em sala de aula".

Consideramos o conto como um dos gêneros que podem contribuir para a formação de leitores, assim como uma maneira breve e qualitativa de introdução ao estudo e apreciação de textos literários em sala de aula. Compreendemos que "é preciso começar com as obras recentes para começar a percorrer os caminhos da tradição daquele campo artístico." (FISCHER & SIMÕES, 2009, p. 234). A partir disso, a leitura de textos curtos modernos com valor estético não só respeita o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos, mas também lhes apresenta textos em que a densidade semântica, a originalidade no uso da língua, as inovações na forma, assim como as diferentes representações de mundo presentes nas narrativas fornecem elementos para o debate e a reflexão (AGUIAR E SILVA, 2010).

Para Magda Soares (2012, p. 44), "O letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida". Portanto, o letramento vai além da simples compreensão de palavras ou frases, visto que ele exige a apreensão e o uso da palavra. Dessa maneira, há um jogo de assimilação do texto não só para o entendimento dele, mas também para a manipulação das ferramentas para a produção de outros textos.

Rildo Cosson (2011) incorporou, de certa forma, a concepção proposta por Magda Soares e transferiu-a para a literatura. O autor propõe uma organização do trabalho com a literatura em sala de aula que possibilite a construção do sentido do texto literário, pois acredita que, dessa maneira, as aulas de literatura oferecem mais possibilidades de reflexão do que somente uma historiografia literária rasa ou descontextualizada. Com isso, busca

> Formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unam seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula [...] e fornece a cada aluno [...] uma maneira própria de ver e

viver o mundo. (COSSON, 2011, p. 12).

A sequência básica proposta pelo autor possui quatro etapas, chamadas Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Na primeira etapa, sugere-se que se faça uma atividade para motivar os alunos a lerem o texto literário. Essa atividade não precisa ter uma relação extremamente direta com o tema do texto a ser lido, mas de alguma maneira precisa estar relacionada com ele, pois "crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, consequentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras" (COSSON, 2011, p. 53-54). Nesse sentido, a motivação possibilita que os leitores fiquem mais interessados nos textos que lerão em seguida e mergulhem nas histórias.

Após a motivação, deve-se apresentar para a turma o autor e a obra. Para isso, é muito importante que os alunos tenham contato físico com a obra, ou seja, olhar o livro do qual o texto que lerão foi retirado, folhear as páginas, observar dados da edição e paratextos. Também é interessante que conheçam brevemente o autor da história. Esse momento não deve ser muito longo.

A passo seguinte é constituído pela leitura do texto. Cosson defende que a leitura de textos literários na escola precisa de acompanhamento. O professor precisará tirar dúvidas, exemplificar questões, relacionar textos de diferentes épocas, isto é, mostrar o valor estético do texto, já que "o que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele nos proporciona e não simplesmente a história que conta" (COSSON, 2011, p. 63). Igualmente, é possível fazer atividades durante a leitura, no caso de um gênero mais longo, tal como o romance. Entretanto, independentemente do tamanho da obra, a primeira leitura deve ser feita, preferencialmente, de forma individual.

Na quarta etapa da sequência básica, a interpretação, há dois momentos: o momento interior, que é o encontro do leitor com a obra, em uma apreensão global do texto lido. E o momento exterior, que consiste na discussão da obra, compartilhamento de interpretações e registro, que pode ser feito de diferentes maneiras: resenhas, produção de texto, música, escultura, maquete, ou seja, priorizando alguma produção material. O produto resultante

auxiliará os alunos a organizarem e exporem suas interpretações do texto literário lido anteriormente.

2 Literaturas africanas

Maria Aparecida Santilli (1985) ressalta a importância do século XX, para as literaturas africanas de língua portuguesa, visto que a dominação europeia do século XIX reprimia a produção intelectual nas colônias. O século passado viu não só a independência das nações, mas também a formação de uma literatura que os representasse. Em Moçambique, Angola e Cabo Verde surge uma geração que formará as bases de cada literatura. O conto possui relevância tanto na produção dos escritores quanto na representação da experiência colonial.

Quando se fala da tradição africana Hampaté-Bá (*apud* MACÊDO; CHAVES, 2007, p. 17-18) ressalta que se deve ter cuidado ao falar da tradição oral: "Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição Africana válida para todas as regiões e etnias". Assim, o autor destaca, ainda, que existem diferenças de deuses, de símbolos sagrados, de proibições religiosas e de costumes sociais, que variam muito de região para região, de uma etnia a outra.

De acordo com Luís Kandjimbo (*apud* MACÊDO; CHAVES, 2007), a literatura angolana escrita consolidou-se a partir do final do século XIX, já a cultura oral é bem antiga, por isso a literatura angolana deve levar em consideração o que chamamos de oratura ou literatura oral. Tania Macêdo e Rita Chaves (2007) destacam que Angola apresenta uma realidade pluriétnica, portanto sua oratura é bastante variada uma vez que seu território é habitado por uma população composta por nove grupos étnico-linguísticos, com costumes muito diferentes. Foi nesse processo de recusa de mitos, imagens e modelos impostos pelo colonizador que a literatura angolana se firmou. Segundo as autoras, foi por meio do impasse criado entre uma tradição que fora submetida ao silêncio pelo colonialismo (principalmente europeu), em meio às adversidades, sob o signo da busca, na luta pela construção da independência do país e do povo em si, que a literatura soube retratar e representar o país.

Ao tratarem da literatura de Moçambique, Tania Macêdo e Vera Maquêa (2007)

salientam o papel da imprensa na consolidação dos sistemas literários nas literaturas africanas de língua portuguesa a partir do século XIX, porque ampliaram o círculo de leitores e a veiculação de textos literários. Afinal, "[...] a relação entre jornalismo, literatura e reivindicação da autonomia frente a Portugal caminham juntos [...]" (MACÊDO; MAQUÊA, 2007, p. 13). *O Brado Africano*, *A voz de Moçambique* e outros jornais e revistas publicaram autores do porte de Noémia de Souza, José Craveirinha, Rui Nogar, Vergílio de Lemos, Rui Knopfli, entre outros. O papel que eles desempenharam na propagação de textos literários, num momento em que quase não havia editoras que publicassem as obras desses e outros autores, foi crucial para o desenvolvimento da literatura no pais até a independência.

Apesar do pouco espaço para publicações, foram obras como *Godido e outros contos*, de João Dias; *Nós matamos o cão tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana; *Portagem*, de Orlando Mendes e a obra poética de José Craveirinha, Noémia de Souza, Rui Knopfli, entre outros, que construíram os alicerces da literatura moçambicana entre os anos 50 e a independência, tal como apontam Macêdo e Maquêa (2007). A partir da independência, ocorreram a criação da Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO) em 1982, do Instituto Nacional do Livro e do Disco (INALD), o surgimento da revista *Charrua* (1984-86), entre outros semanários, acolhendo novos escritores e publicando obras de nomes já representativos, que aguardavam espaço para publicação. O conto, como atestam as obras de Dias e Honwana acima citadas, teve um papel privilegiado na formação da literatura moçambicana. Vejamos agora os autores e as obras aplicadas em sala de aula.

3 Os autores e os textos

Luís Bernardo Honwana nasceu em 1942 na capital de Moçambique, Maputo. O escritor participou ativamente das lutas pela libertação colonial de seu país, militando em uma frente de libertação. Preso em 1964, devido ao seu envolvimento político, passou três anos na prisão. Hoje, é um dos mais conhecidos escritores moçambicanos no exterior. Seu único livro, *Nós Matamos o Cão-Tinhoso* (1964), contém sete contos em que aparece a situação de um país colonizado (mas que compartilha uma série de problemas sociais com o Brasil), sendo

publicado no auge da guerra colonial e, em pouco tempo, traduzido para o inglês. Após a independência de Moçambique (1975), Honwana trabalhou em altos cargos do governo e presidiu da Organização Nacional de Jornalistas de Moçambique.

Russel Hamilton (2006) vê a obra como um marco para a literatura moçambicana, estabelecendo um novo rumo da ficção do país a partir de sua publicação em 1964. Da mesma forma, Maria Aparecida Santilli percebe nos contos do livro que:

> a imagem faz-se, quase sempre, pela perspectiva da criança que aprende a ler a fereza do mundo, quer por indução, quer casualmente. Nesse caso, escrevem-se num tom de ingenuidade menineira, comovente pela distância que implicitamente estabelecem com a visão deformada da maturidade (1985, p. 29).

Percebemos isso na narrativa "As mãos dos pretos", principalmente pelo final, em que o narrador não compreende o motivo do choro da mãe. Portanto, como Pires Laranjeira (1995, p. 292) ressalta, "Os contos [...] apresentam-nos questões sociais de exploração e de segregação racial, de distinção de classe e de educação". Temas importantes para trazer para a sala de aula e ver como a literatura os apresenta.

O outro autor apresentado aos alunos foi Jofre Rocha, pseudônimo literário de Roberto António Victor Francisco de Almeida, nascido em 5 de fevereiro de 1941, em Caxicane, Angola. Advogado, cientista social, contista, poeta, participou ativamente da guerrilha para libertação do seu país. Preso político diversas vezes, ficou encarcerado no período 1965-1968. Após a independência, em 1975, o integrante do MPLA (Movimento Popular para a Libertação de Angola) exerceu diversos cargos tanto na estrutura do governo como na do partido: Diretor-Geral das Relações Exteriores; Ministro do Comércio Exterior e Ministro do Planejamento; Deputado da Assembleia Nacional. Em 1979, chefiou a primeira delegação oficial do Governo de Angola no Brasil. Como escritor, é membro fundador da União dos escritores Angolanos e colaborou em vários órgãos nacionais e estrangeiros. Participou de diversas antologias e coletâneas de autores angolanos e colaborou regularmente no Caderno Angolano de Debate Literário.

A sua produção oscila entre poesia e prosa, dentre ela destacamos: *Tempo de Cicio*

(1973), *Assim se fez madrugada* (1977), *Estórias de Kapangombe* (1978), *Estórias do Musseque* (1979), *Crónicas de ontem e de sempre* (1984), *Estória completa* (1985) e *60 canções de amor e luta* (1985). Maria Aparecida Santilli ressalta que:

> Em suas *Estórias do musseque*, a criança contracena com os vavôs e vavós. Em visível simpatia por essas faixas etárias, o escritor focaliza as desventuras das famílias, frequentemente desfalcadas quer pelo êxodo de seus membros válidos em busca de sobrevivência, em fuga ou na prisão devido às lutas com o colonizador, quer por outras decorrências próprias da discriminação e da miséria (1985, p. 21).

No conto "O drama de vavó Tutúri" percebe-se essa simpatia pela injustiça cometida com a vavó. A única a reconhecer a inocência e a ajudá-la é uma criança, a Catita. Mais um conto em que vários fatores podem ser comparados à realidade brasileira, em que muitos não têm nem o que comer e outros poucos esbanjam suas riquezas.

4 As propostas

A primeira proposta de sequência básica foi aplicada no oitavo ano em uma Escola Estadual de Educação Básica do Município de Cerro Largo – RS. Nela, trabalhamos com o conto "O drama de vavó Tutúri", de Jofre Rocha. Na primeira etapa da sequência básica, realizou-se uma atividade para motivar os alunos a lerem o conto, fazendo questionamentos orais relacionados com a história que irão ler posteriormente. Nesse caso, perguntamos, se eles já passaram por alguma necessidade por falta de dinheiro; se eles já viram alguém da cidade mexer no lixo para procurar comida; se eles conhecem os países mais pobres do mundo e, por último, quem eles julgam ser responsáveis por ter tanta pobreza no mundo. Os alunos relataram que nunca passaram por necessidades, mas que já ajudaram outras pessoas das vilas (um aluno relatou que seu primo dormiu em sua casa por falta de um lugar para morar com sua família). Boa parte da turma relatou que já viu pessoas mexendo no lixo à procura de comida ou de utensílios para venda, como papelão e material reciclável, mas que nunca ajudaram essas pessoas. Quanto a conhecer os países mais pobres do mundo, os alunos tinham total desconhecimento deste tema e falaram que nunca pensaram sobre quem são os responsáveis pela pobreza no mundo.

Após esses questionamentos, foram apresentados aos alunos os dez países que tem o maior índice de pobreza do mundo, sendo que todos os dez países são da África. Posterior a essa reflexão foram expostos mais algumas imagens da realidade dos musseques (favelas) da Angola, e por último, a exibição de um vídeo com imagens e cenas que relatavam a realidade da África. Os alunos se surpreenderam pelo fato de todos os países mais pobres do mundo pertencer ao continente africano e ficaram chocados com as imagens do vídeo (cenas fortes de crianças desnutridas, representando o povo em plena miséria).

Na segunda etapa, apresentamos o autor do conto "O drama de vavó Tutúri" e o livro em que se encontra esse conto, para que os alunos tivessem contato físico com a obra e também ter um pequeno conhecimento sobre a vida do autor. Na terceira etapa, os alunos fizeram a leitura do conto, duas vezes, uma individualmente, a outra oralmente para um melhor entendimento e aprofundamento do texto. Percebemos a necessidade de releitura, pois os alunos não compreendem o texto na primeira leitura, ou não realizam a atividade quando sugerido.

Como interpretação do conto, foram feitos questionamentos orais e escritos. Nessa etapa, foram feitas questões que englobam a linguística do texto e referentes à reflexão que o conto tenta nos proporcionar. Para que isso seja possível, foi questionado aos alunos (dentre outras questões) se eles perceberam diferença na linguagem utilizada no conto; se vavó Tutúri queria mesmo roubar a galinha da vizinha; e por que só uma criança percebeu que velha Tutúri estava com fome. Os alunos expressaram ter percebido a diferença na linguagem (principalmente a falta de conectores nas frases), e conseguimos fazer com que refletissem sobre a real intenção que vavó Tutúri tinha ao tentar agarrar a galinha (ela não queria roubá-la, mas matar a sua fome). Referente à última pergunta, os alunos tiveram dificuldade em relacionar a pureza de uma criança com o fato de ter sido a única que percebeu que vavó Tutúri realmente estava com muita fome.

Como atividade de produção escrita os alunos produziram em duplas uma ação para ajudar a combater a pobreza da África. Os resultados dessa proposta foram bem interessantes: alguns alunos sugeriram fazer campanhas, falando da importância de ajudar a quem precisa,

outros tiveram a ideia de fazer doações de alimentos para as crianças desnutridas da África. Apesar de os alunos demonstrarem muitas dificuldades referentes à escrita do texto, percebemos que conseguimos fazer com que eles saíssem um pouco da sua zona de conforto, para pensar naqueles que não tem nem com o que se alimentar no seu dia-a-dia. Sabemos que a idade dos alunos faz com que eles fiquem pensando somente nos seus problemas, rejeitando a realidade desumana em que vivem muitas pessoas. Dessa forma, constatamos que alcançamos nosso objetivo, pois conseguimos que a maioria dos alunos se sensibilizasse com a realidade em que estão inseridos os povos da África, tanto através do texto literário, quanto dos vídeos e slides apresentados.

A segunda proposta de sequência básica foi aplicada em um nono ano, da mesma escola, com o conto "As mãos dos pretos", de Luís Bernardo Honwana, com o objetivo de promover o (re)conhecimento das culturas dos países africanos de língua oficial portuguesa, tendo um dos focos de abordagem no preconceito racial. No primeiro encontro, dos quatro em que a atividade foi realizada, fizemos uma atividade para motivar os alunos a lerem o conto. Iniciamos perguntando aos alunos se sabiam o que é preconceito; quais as formas de preconceito que conheciam; e, se já foram vítimas dele, porém sem especificar o preconceito racial com o propósito de observar se os estudantes trariam o assunto à tona. Todavia, as bolsistas precisaram introduzir essa tipo de preconceito, já que os alunos não o mencionaram.

Também nesse encontro, apresentamos uma informação estatística sobre a porcentagem de pessoas pretas e pardas nas capitais do Brasil. Em relação à população da cidade (Cerro Largo), este é um dado importante, sobretudo, porque é uma região de colonização alemã, onde enxergamos poucas pessoas negras, existindo a possibilidade de os alunos não terem conhecimento sobre a população negra da cidade onde moram.

Apesar de os alunos apresentarem certa timidez, o primeiro encontro foi somente para apreciação da temática e para conversar sobre o preconceito. Dessa forma, assim que fazíamos as perguntas de aproximação íamos debatendo-as, porém, com todo o cuidado para não influenciar as possíveis respostas da turma. No encontro seguinte, fizemos a apresentação do escritor Luís Bernardo Honwana e de Moçambique, localizando o país no mapa Mundi,

bem como o conto "As mãos dos pretos" e o livro em que se encontra a história. Os alunos leram o conto individualmente e, em seguida, em conjunto com a professora, tiraram as dúvidas a respeito de vocabulário e do conteúdo do conto, como por exemplo, quanto gênero da personagem principal, informação que não é destacada na narrativa. Esta etapa foi a mais longa devido à repetição da leitura, que buscamos fazer mais de uma vez, para assegurar a interpretação por parte dos alunos e devido a variante linguística moçambicana, sempre visando a apreciação estética do objeto.

Durante a interpretação do conto, fizemos questionamentos orais e escritos sobre o texto, perguntando, por exemplo, "Você acha que o padre, o professor, Dona Dores, Antunes, Frias e Estefânia são pretos? Justifique sua resposta com elementos do conto."; "Como você descreve a pessoa que narra essa história?"; "Alguma das hipóteses sobre o porquê de as palmas das mãos dos pretos serem brancas faz sentido para você? Já havia pensado nisso?". Como proposta de produção escrita sobre o conto, a turma foi dividida em grupos que fizeram uma pesquisa geral sobre os países africanos de língua oficial portuguesa. Essa atividade foi escolhida porque a turma ignorava a existência de tais países, que são Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Os resultados obtidos com a sequência básica foram que os alunos refletiram sobre os diversos tipos de preconceito que há na sociedade, principalmente o preconceito racial. Refletiram também sobre o preconceito racial que há no conto por meia da tentativa de defesa individual das personagens vitimadas. Ainda, puderam apreciar as culturas recém (re)conhecidas por meio das pesquisas e do seminário, que foi realizado no quarto e último encontro.

Percebemos, também, que a reflexão oralizada em grupo, ou seja, a discussão oral em sala de aula sobre os preconceitos e o preconceito racial ainda é um tema delicado na escola, para não dizer ofuscado. Os alunos enchem-se de uma série de modalizadores sobre o assunto e tem uma dificuldade tremenda de assumirem que são (se são), de alguma maneira, preconceituosos. Devido a essa dificuldade de debater o assunto na escola, e de aceitar e combater o preconceituoso que ainda há em cada um de nós – uma prática que requer

policiamento – acreditamos que essa realidade não deve ser discutida somente no dia da consciência negra.

5 Considerações Finais

Sabemos que estudar e investigar as literaturas africanas de expressão portuguesa é importante para a produção do conhecimento científico na área de Letras. Contudo, percebemos que também é indispensável compartilhar, divulgar e ler esses textos na escola. Aos poucos o olhar da Academia está voltando-se para a prática e aplicabilidade de seus avanços. Políticas públicas de incentivo à educação, como o PIBID, incrementam a Educação Básica no Brasil ao conectar o conhecimento produzido na Universidade com a ação didática.

Além disso, os estudos de literaturas africanas já fazem parte de muitos programas de pós-graduação, assim como do currículo dos cursos de Letras. Contudo, enfatizamos, a importância não só de fazer parte da grade curricular do Ensino Superior, mas também do rol de leituras dos alunos da Educação Básica para a ampliação da visão de mundo, assim como a compreensão e conhecimento de novas culturas e realidades por eles.

LITERATURAS AFRICANAS EN AULA A TRAVÉS DE CUENTOS: UNA EXPERIENCIA DEL PIBID

Resumen: El trabajo tiene por objetivo presentar dos propuestas de prácticas con cuentos africanos en una escuela estadual de la municipalidad Cerro Largo (RS), que recibió el Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) y está articulada al proyecto de investigación "O conto em língua portuguesa em sala de aula". Los planeamientos de las clases están basados en la proposición de letramiento literario (COSSON, 2011), en que se sigue cuatro etapas para el estudio del texto literario en la escuela: motivación, introducción, lectura e interpretación. Los cuentos fueron "O drama de vavó Tuturi", de Jofre Rocha y "As mãos dos pretos", de Luís Bernardo Honwana, en los cuales fueron abordados los temas pobreza y prejuicio racial, respectivamente. El trabajo con cuentos africanos en clase permitió los alumnos profundizar y primorear sus miradas al texto

literario, además de permitir el contacto con otras culturas, expandiendo sus conocimientos y perceptivas de la sociedad en que están inseridos.

Palabras-clave: Literaturas Africanas de Lengua Portuguesa. Enseñanza. Cuento. Letramiento Literario. PIBID.

Referências

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FISCHER, Luís Augusto; SIMÕES, Júlia da Rosa. A música e o desenvolvimento do prazer de ler. IN: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

HAMILTON, Russel. Introdução. IN: SEPÚLVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Teresa. *África & Brasil: Letras em laço*. São Caetano do Sul: Yendis editora, 2006.

HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o Cão-Tinhoso.* São Paulo: Editora Ática, 1980.

LARANJEIRA, Pires. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

MACÊDO, Tânia; CHAVES, Rita. *Literaturas de Língua Portuguesa: Marcos e Marcas. Angola*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

MACÊDO, Tânia; MAQUÊA, Vera. *Literaturas de Língua Portuguesa: Marcos e Marcas – Moçambique*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

ROCHA, Jofre. *Estórias do Musseque*. São Paulo: Ática, 1980.

SANTILLI, Maria Aparecida. *Estórias Africanas: História & Antologia*. São Paulo: Ática, 1985.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NO ANTIGAMENTE, NA VIDA, DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA: AS IDENTIDADES ANGOLANAS, A IMAGEM DO NEGRO E UMA PROPOSTA DE LEITURA NA SALA DE AULA

Camila Zancan[1]
Ilse Maria R. Vivian[2]

GT1: A Literatura vivida na sala de aula

Resumo: O presente trabalho é resultado da pesquisa de iniciação científica que tem como objetivo o estudo das narrativas africanas da perspectiva da construção das identidades e suas relações interculturais no mundo contemporâneo. A pesquisa é desenvolvida no Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. Tendo em vista o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial para a construção de uma sociedade anti-racista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental de ação para o combate ao racismo e à discriminação racial, propõe-se apresentar, com base na Teoria da narrativa e na teoria dos Estudos culturais, uma proposição de atividade de leitura em sala de aula a partir do estudo da narrativa *No Antigamente, Na Vida*, de autoria do escritor de origem angolana, José Luandino Vieira, focalizando a leitura do conto "Estória d'Água gorda". A partir da leitura do conto, propõe-se uma atividade de leitura que toma como objetos o conto, duas fotos e um vídeo, cujos conteúdos colocam em discussão a representação social do negro no conto e na realidade do aluno.

Palavras-chave: identidades. educação. leitura. negro. Luandino Vieira.

1. Introdução

A lei nº 11.645, que altera a lei 9.394, cujo teor trata das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, passou a vigorar em março de 2008, apontando a necessidade de ampliação do conhecimento por parte do professor com relação ao tema das relações étnico-

[1] **Camila de Souza Zancan** é graduanda do curso de Letras-Inglês na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen / RS – URI. Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: camila.zancan@hotmail.com
[2] **Ilse Maria da Rosa Vivian** é Doutora em Letras (2014 - bolsa CNPq) pelo Programa de Pós-graduação em Letras (CAPES 6) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Mestre em Letras (2004 - bolsa CNPq) pela mesma Universidade. Estágio de doutorado (2012 - bolsa CAPES) na Universidade de

Coimbra. Atualmente, é professora do Programa de Pós-graduação em Letras – Literatura Comparada e do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: ilsevivian@hotmail.com

raciais e do diálogo que se estabelece entre as culturas, sobretudo referente às que estão diretamente ligadas à cultura brasileira. O Art. 26-A[1] passou a vigorar nos seguintes termos:

> Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.".
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Com base nas recomendações da LDB, mas sobretudo pelo debate a que se assiste, hoje, com relação às questões raciais e direitos almejados por determinados grupos sociais que, há algumas décadas eram minoritários e sem voz, como homossexuais, negros e mulheres, acredita-se que a discussão, baseada na análise de textos, deva ocupar, majoritariamente, os espaços da sala de aula.

Nesse sentido, com o intuito de fomentar o conhecimento das culturas africanas e repensar a imagem do negro em nossa sociedade, elege-se como objeto de análise para o trabalho a ser feito em sala de aula o conto "Estória d'Água gorda", que integra a obra *No antigamente, na vida*, de Luandino Vieira. Essa escolha se justifica por ser essa narrativa focalizadora das formas de constituição de identidades no contexto de violência do cenário histórico africano.

Nesta perspectiva, partindo da apresentação do contexto histórico-social em que foi escrita a obra, intenta-se descrever as estratégias narrativas que possibilitam delinear as noções adotadas no que diz respeito às identidades angolanas, segundo uma abordagem analítica e, posteriormente, comparativa com as imagens formuladas do negro em nossa

sociedade.

Com esse cotejo, observa-se as relações entre o texto literário e as questões levantadas pela crítica, como a presença da violência no processo colonial e a constituição de identidades

[1] A referida lei está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>

em meio a confrontos ideológicos instituídos pela relação entre colonizador e colonizado, espaço em que se forjam múltiplas fronteiras, as quais são de extrema relevância para a composição da personagem.

2. *No antigamente, na vida,* de Luandino Vieira: as identidades angolanas

Esse estudo é um convite a seguir a trajetória de (re)nascimento do sujeito que necessita romper com estruturas há muito imóveis para dar sentido à própria existência. Nesse movimento, constituir-se não significa apenas tomar consciência de si perante o mundo e (re)conhecer o *outro*, mas, também, como resposta à opressão vivida, recriar-se representa a ressignificação de todo o universo nacional e a instauração de um novo tempo, um tempo em que haja, no mínimo, a esperança.

Torna-se imprescindível, para a boa compreensão do tema, versar brevemente sobre alguns acontecimentos da história pessoal do autor. José Luandino Vieira é o pseudônimo literário de José Vieira Mateus da Graça, adotando Luandino, em homenagem à Luanda, capital de Angola. Nascido em Portugal no ano de 1935, viveu sua infância e juventude em Luanda, convivendo vários anos em "musseques", bairros da periferia da capital. Dessa experiência, Luandino retirou o conhecimento para escrever seus textos. Tornou-se cidadão angolano pela sua participação na luta contra a dominação portuguesa e pela contribuição no nascimento da República Popular de Angola. Foi preso em Luanda e enviado ao campo de concentração de Tarrafal (Cabo Verde), passando mais de uma década na prisão, por ser acusado de participação no Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA).

Com o intento de destacar a importância literária de Luandino, é importante apresentar suas principais obras: *A cidade e a infância* (1957)*; Luanda* (1965); *Velhas histórias* (1974);

A vida verdadeira de Domingos Xavier (1974); *Vidas novas* (1975); *Nós, os do Makulusu* (1975); *No antigamente, na vida* (1974); *Macandumba* (1978); *João Vêncio: os seus amores* (1979); *Laurentino Dona Antônia de Sousa Neto e eu* (1981).

Segundo Stuart Hall, tem-se discutido amplamente sobre a questão das identidades. O autor afirma que as antigas identidades estão em declínio, fazendo com que surjam outras novas e, por conseguinte, segmentando o sujeito moderno. Em decorrência desse processo de mudança, observa-se a "crise de identidade", pela qual há um deslocamento das "estruturas e processos centrais das sociedades modernas" (HALL, 2005, p.07).

Neste liame, Kobena Mercer trata sobre a construção da identidade, processo existente quando a consciência sobre si mesmo deixa de ser fixa e é vista como movimento:

> Esse duplo deslocamento- descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (1990 apud Hall, 2005, p.43).

De acordo com Hall (2005, p.10-13), a identidade apresenta-se em três distintas concepções: a concepção de identidade do sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Cabe esclarecer seus conceitos, destacando primeiramente o sujeito do Iluminismo, o qual pode ser descrito como um indivíduo centrado, unificado e possuidor das capacidades de razão, ação e consciência, com o seu núcleo interior visto como fixo no decorrer de sua existência. Já na dimensão do sujeito sociológico, entende-se que o núcleo interior do sujeito forma-se na relação com outras pessoas que são importantes para ele, não sendo, portanto, autônomo e autossuficiente, ou seja, há a integração entre o indivíduo e a sociedade na criação de identidades. Caracteriza o sujeito pós-moderno a ausência de uma "identidade fixa, essencial ou permanente", assumindo identidades diferentes de acordo com o momento. (HALL, 2005, p.10-13)

É importante, para compreender a literatura, examinar a história colonial europeia seguindo a construção da identidade do povo angolano, cujo tema é reiteradamente

mencionado nos textos de Luandino. No âmbito literário, a análise histórico-cultural faz-se necessária para melhor entendimento da identidade do sujeito nessas literaturas.

A obra de Luandino relaciona-se com o contexto dos processos de colonização e descolonização sofridos pela África. A textualidade surgida no período colonial ou após a independência política dos países africanos constitui-se por especificidades que, embora em parte apresentem traços semelhantes ao contexto aludido por Bhabha (1998) quando ilustra o cenário da pós-modernidade, devem ser mais de perto focadas, para evitar uma visão unilateral e ocidentalizada no que diz respeito a fenômenos que são de ordem interna e bem particulares. Com referência às mediações existentes entre a África e o Ocidente, ao tratar sobre as diferenças constitutivas das identidades em processo, em fala dirigida ao público de um Simpósio no Rio de Janeiro, Rita Chaves observa:

> A ideia que dá corpo a esse evento traz em si a marca da ambiguidade e, num primeiro momento, pode provocar um pequeno susto aos que vêm lidando com as questões africanas e se habituaram, até por estratégia, a ver na África um espaço em que as matrizes se associam à pureza. E, é preciso que se diga, não se trata de uma atitude gratuita, pois na realidade todo movimento de aproximação do Ocidente com a África tem sido mediado pela violência e no sentido da diluição de suas referências. Na forma da exploração desenfreada ou sob a máscara da cooperação, o continente, via de regra, continua sendo vítima de políticas e acordos que só o vêm afastando da situação de paz necessária a sua recuperação. (CHAVES, 2005, p.247)

No que diz respeito à construção de identidades, convém lembrar que foi no século XVI, com o expansionismo territorial, e a busca por novas fontes de exploração em solo africano que se forjou uma identidade nacional. Segundo Ruckert (2012, p.78) a missão civilizatória justificava a exploração, tendo essa um caráter compensatório, ou seja, explorar por introduzir uma identidade e civilizar um povo até então considerado sem identidade.

A nação origina-se no decorrer do século XVIII, após a Segunda Guerra Mundial, com o declínio dos impérios coloniais. A ideia de nação constrói-se baseada em uma combinação de "espaço geográfico com linguagem, economia, arte, raça e todo o sistema de crenças, atitudes e comportamentos compartilhados pelos indivíduos" (VIEIRA, 2009, p. 173-174), não importando as suas origens. Ocorre então uma recuperação dos valores ascendentes e a busca de uma identidade nacional, posteriormente ao período da descolonização dos países

africanos.

Nesse sentido, considera-se que tudo que engloba as representações culturais nacionais, desde perdas e vitórias dão forma ao indivíduo, de tal maneira que a sua vida se vincula intimamente ao rumo da nação. Assim, os indivíduos possuem uma identidade própria que permite que sejam reconhecidos perante os variados grupos sociais. Alguns autores aderem à expressão "identidades culturais", por entenderem que a identidade é exposta sob várias faces no texto, considerando o uso do termo no singular como restritivo às suas conotações (BARBOSA, 2007).

Dessa forma, a identidade tem como fonte primordial as culturas nacionais. Acrescenta-se a isso o pensamento de Stuart Hall acerca do processo de construção da identidade nacional:

> [...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. (...) Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos- *um sistema de representação cultural.* As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. (HALL, 2005, p. 48-49).

Buscar a formação da identidade cultural e nacional do povo angolano é um dos intuitos da literatura, sob a pretensão de libertação, que acompanha a evolução da conscientização nacional em Angola. A literatura, nesse contexto, cumpre o papel de mecanismo de libertação ou resistência do colonizado perante o colonizador, construindo assim uma concepção de nacionalidade, rompendo com os ideais dos europeus que ocuparam o solo angolano em busca de expansão tanto econômica quanto territorial. (VIEIRA, 2009, p. 175)

Nesse âmbito, o autor contemporâneo José Luandino Vieira reafirma o passado como essencial, valorizando-o, e por tal circunstância, assim como afirma Chaves (2005, p.45-48), pode-se dizer que, em sua obra, ocorre o resgate de um passado remoto para ir ao encontro de uma identidade articulada na diferença.

A obra *No antigamente, na vida* é escrita de tal forma que se torna possível afirmar

que ocorre o rompimento com padrões pré-estabelecidos e consagrados. Trabalha-se a recuperação da cultura dos povos, procurando reestruturar a identidade dos sujeitos, para tal, o escritor valoriza as culturas populares em diversos pontos do texto.

Com relação aos aspectos referentes à linguagem da narrativa, é possível observar, pela análise dos escritos de Vieira, a figura do hibridismo impregnada em seus textos, especialmente na referida obra. Essa característica exerce a função de recuperação das tradições dos povos e concentra-se em impedir o apagamento das culturas populares. As recorrentes menções aos "musseques" remetem à ideia de identidade do país, assim como a relação de valorização do "quimbundo" (língua falada nos bairros luandenses) em detrimento da língua portuguesa, imposta pelo colonizador.

Ao empregar esse código linguístico ocorre uma ligação entre o atual e o tradicional, harmonizando as "mesclas" culturais. Objetiva-se, assim, alcançar o respeito e enaltecer a cultura popular. Todavia, cabe explicar o sentido atribuído, aqui, ao termo "mesclas": procedimentos de linguagens que se destinam a misturar os códigos da oralidade e da escrita, bem como da linguagem culta com a linguagem popular (BARBOSA, 2007).

Pode-se observar em *No antigamente, na vida* o uso, em vários momentos, de palavras e de expressões oriundas do quimbundo:

> – Água gorda... – eu disse. E ela alevantou os olhos, branca-branca, nem parecia era a mais mulata, sungarinbenga.
> –Tu és cruel... vingativo... – soletrava miúdo da primeira-cabunga no livro do João de Deus. (VIEIRA, 2005, p. 66.)

As palavras "sungarinbenga" e "cabunga", que integram o léxico do quimbundo, aparecem no texto em meio à língua portuguesa, realizando a proposta de mistura de sentidos entre a língua oficial e o dialeto e, consequentemente, entre duas culturas. Nesta linha de raciocínio Stuart Hall, destaca que

> Algumas pessoas argumentam que o "hibridismo" e o sincretismo– a fusão entre diferentes tradições culturais– são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, "a dupla consciência" e o relativismo que

implica, também tem seus custos e perigos. (HALL, 2005, p. 91).

Outro aspecto muito importante que está presente na obra *No Antigamente, na Vida* é a referência à oralidade, algo que aparece constantemente na "Estória d'Água gorda". O inconformismo e a não aceitação passiva à imposição do idioma dos colonizadores em Angola transparece numa linguagem mais coloquial com o uso de expressões da oralidade, identificada numa linguagem do cotidiano e da cultura oral do povo ainda sem voz, sem uma identidade definida.

A cultura da oralidade é algo muito importante para o povo angolano, pois os conecta diretamente ao passado e às tradições. O famoso contador de histórias, que cumpria a função de transmitir de geração para geração os ritos e a tradição reaparece na literatura escrita, reintegrando, assim, saberes escritos aos saberes populares. Considerando que a escrita no país de Angola é algo muito recente, tendo em vista que a maioria da população é analfabeta, realizar esse hibridismo significa preservar traços da identidade angolana.

O mecanismo de aproximar as duas formas de linguagem na tentativa de preservar a identidade e costumes desse povo, como afirma Adriano Correia Barbosa, representa, também, uma forma de respeitar o passado, já que a "oralidade é pois a própria vida do conto tradicional. Este, narrado no seu contexto próprio, é celebração; reduzido à escrita, não passa de uma múmia".

Portanto, a literatura é um modo de afirmar a nacionalidade e conhecer a nação. É dessa perspectiva que o autor José Luandino Vieira faz uso das referências a todo um universo da oralidade em suas estórias, valorizando e resgatando as tradições das culturas populares. Conforme o trecho citado abaixo da "Estória d'Água gorda":

> Tens sorte, aranha solitária: levaria a mae do Candinho, essa velha analfabeta ia ouvir o ranger do aparo da civilização ratificando a sua milenária ignorância assimilada – (Mon' ami a-ngi- tambula nê kua kianda kia Kinaxixi... Eme, Ngana Nzambi, kituxi ki ngate, Tata? O monandengue iú hanji, kituxi kianhi ki ' ate, Ngana Nzaimbi Tata?...) entre tuas pernas de algodão negro. (VIEIRA, 2005, p. 98).

As questões específicas atinentes à "Estória D'Água gorda'', ao fato de como se dá a

construção de identidades, aparecem também diretamente ligada à natureza da personagem. Dinito, que é também o narrador da estória revela uma constituição a índole má, agressiva, em alguns momentos, embora em outros momentos se mostre um sujeito muito bondoso. Em vários fragmentos, observa-se a violência como parte da natureza do sujeito, embora não apenas evidenciada como constituinte da personalidade da personagem, mas como elemento que integra uma cultura:

> Ele [Candinho] sabia tudo (...). Só não sabia que vou lhe matar; ninguém que lhe avisou; é pena. Eu queria matar para tu veres que sou mau, cuspir nas sagradas entranhas do dia feriado mundial; mas queria ele vivo comigo nos pássaros do crepúsculo de nossa lagoa voltando nas asas deles. E matei. (VIEIRA, 2005, p. 78).

Essa característica decorre do fato de que toda herança cultural do país deixa suas marcas. Por meio da leitura de "Estória D'Água gorda'' percebe-se, assim, a guerra e a violência como partes constituintes do sujeito angolano. Decorre disso a percepção do leitor sobre a personagem Dinito: era mau, mas não por opção, mas por ser a maldade uma forma de resistência perante o mundo. Assim como afirma Fanon (1980), a violência já está no cérebro do colonizado, e esta será necessária à mobilização da revolta, do desejo de libertar-se, reescrevendo a cultura que foi subjugada na situação colonial.

"Nunca nos deixaremos domestica, juro!" A fala da personagem traz à tona todo o passado africano, resultado do longo processo de incomunicabilidade imposto pelo colonialismo, cuja política consistia em, mais do que apagar as culturas locais, fomentar a distância de qualquer outra civilização, abismo construído de forma suficientemente profunda a ponto de poderem ser vistas suas consequências até os dias de hoje. As fendas impostas pelo colonialismo intensificaram no interior do continente as diferenças de caráter étnico, linguístico e racial, inviabilizando muitas das tentativas posteriores de construção de uma unidade nacional.

3. Dinito, a imagem do negro e uma proposta de leitura na sala de aula

É a partir dessa leitura prévia, portanto, que se propõe a realização da leitura coletiva

em sala de aula, com vistas a extrair do texto os nuances que mais chamam a atenção do leitor e a identificação dos motivos que o levam a refletir sobre determinado elemento da narrativa e suas significações. Nesse quesito, respostas são procuradas no texto para as seguintes questões que norteiam o diálogo:

- Quem é o narrador?
- Quem é Dinito?
- Como Dinito é descrito?
- Como Dinito se percebe? Por que Dinito se percebe dessa forma?

O segundo momento em que o professor se torna mediador é referente à proposição da atividade a ser desenvolvida. O debate, que tem por objetivo confrontar a imagem da personagem Dinito com a representação no negro na nossa socidade é provocado pela

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

exposição, sugerida pelo professor, de duas fotos: a primeira extraída do site Fotos históricas[1] e a segunda uma propaganda[2] veiculada atualmente, ambas expostas a seguir:

[1] Disponível em: https://br.pinterest.com/wradmir/fotos-hist%C3%B3ricas/ Acesso em: 23 mai.2016.
[2] Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=propagandas+de+cerveja&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjoleyLkM_NAhUCW5AKHYB3C0QQsAQIKQ&biw=1366&bih=667 Acesso em: 18 jun. 2016.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

A proposta problematiza de forma comparativa a personagem Dinito e sua forma de constituição e as imagens de ser humano e suas formas representativas expressas nos dois textos acima, o da fotografia e o da propaganda.

Na fotografia histórica, observa-se a imagem do homem, que é negro, aprisionado. Os três homens são amarrados a uma corda, cada um, e entre si, de forma que não escapem de maneira alguma. Estão descalços, envoltos em tecidos esfarrapados e suas feições são carrancudas e sérias, o que revela o contexto da escravidão e o propósito atribuído à

existência do negro.

Na propaganda, está exposta uma negra, de vestido vermelho, com feições sensuais e o corpo exposto. A propaganda anuncia em letras brancas que "é pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra", explicitando, portanto, o conceito atribuído ao negro: servilismo. A propaganda, veiculada atualmente a milhares de pessoas, acentua a diferenciação entre negros e brancos, reservando ao negro o caráter servil, ideia que é denunciada na foto histórica, registro que deveria pertencer ao passado. Além disso, expressa-se, abaixo, características atrativas da cerveja que se associam à imagem da negra: "encorpada" e "com aroma de malte torrado", indicando o ser humano da imagem como mero produto para se usufruir. A questão proposta aos alunos é: há violência nessas imagens? A partir dessa pergunta, elencam-se as respostas para repensá-las após a observação do vídeo.

O vídeo1 em questão é "Experimento Revela que o Racismo é Mais Forte do que Todos Pensam (LEGENDADO)", cujo material pode ser encontrado no Youtube. Mostra a imagem de crianças negras, pardas e brancas, sendo interpeladas, diante de dois bonecos, um branco e um negro, , com várias perguntas, por exemplo: - Qual boneco é feio? Qual é mais bonito? Qual boneco é mau? Qual é bom? Por quê? Diante de tais questões, todas apontam o negro como sujeito de todas as qualidades negativas.

4. Considerações finais

A proposta de relação entre os textos e suas ressignificações atingem o ápice almejado para a proposta quando se torna possível reformular noções tidas logo após a leitura do conto, no início da aula, e após a leitura do vídeo, ao final da aula: é possível observar que a constituição das identidades, representada pela constituição da personagem Dinito do conto de Luandino Vieira, não ocorre apenas a partir do próprio sujeito, mas muito pela imagem que lhe é imposta por uma cultura, no caso angolano, pela cultura dos colonizadores brancos, motivo pelo qual ele se mau e violento. Essa cultura lhe chega através das guerras de colonização, instituindo-lhe uma identidade que se constrói pela mediação da cultura ocidental e que valoriza a raça branca como superior. O vídeo reforça essa ideia quando aponta que crianças que, embora ainda sem compreender os processos culturais e não ter

consciência das estruturas sociais e econômicas, apontam, de maneira singular, o boneco negro como o lugar de tudo que é negativo.

NO ANTIGAMENTE, NA VIDA, JOSÉ LUANDINO VIEIRA: THE IDENTITIES ANGOLAN, IMAGE BLACK AND A MOTION FOR READING IN CLASSROOM

Abstract: This work is the result of scientific initiation research aims to study the African narratives from the perspective of the construction of identities and intercultural relations in the contemporary world. The research is developed in the course of Arts Integrated Regional University of High Uruguay and Missions, Campus of Frederick. In view of the details of an educational policy that recognizes the ethnic and racial diversity to build an anti-racist

[1]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Sq4z2Vq2K1w Acesso em: 18 jun 2016.

society, which focuses the school environment as a key area of action to combat racism and racial discrimination, it is proposed present, based on narrative theory and the theory of cultural studies, a reading activity proposition in the classroom from the narrative of the study in the past, in Life, writer authorship of Angolan origin, José Luandino Vieira, focusing reading the story "story d'fat water." From the tale reading, it proposes a reading activity that takes as its object the tale, two photos and a video whose contents put into question the social representation of black in the tale and the reality of the student.

Keywords: identities. education. reading. black. Luandino Vieira.

Referências

BARBOSA, Adriano C. **Angola: imagens e mensagens**. Contos tradicionais. Santo Tirso: Mosteiro de Singeverga. Editora Edições Ora & Labora. 1990.

BARBOSA, Lilian. Viagem ao primitivo: Luandino Vieira e Mario Vargas Llosa. In: **III Encontro de Professores de Literaturas Africanas**: Pensando África-Crítica, Ensino e Pesquisa., 2007, Rio de Janeiro. III Encontro de Professores de Literaturas Africanas: Pensando África-crítica, Ensino e Pesquisa., 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CHAVES, Rita**.** "O Passado Presente na Literatura Angolana". In: **Angola e Moçambique –** Experiência Colonial e Territórios Literários**.** São Paulo: Ateliê editorial. 2005.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Editora Sá da Costa, 1980.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª ed. São Paulo: DP&A Editora, 2005.

RÜCKERT, Gustavo Henrique. História e identidade angolana em Luandino Vieira: quem é o nosso de Nosso musseque? **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 7, n.8, p. 77-84, 2012.

VIEIRA, José Luandino. **No Antigamente, na Vida**. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

VIEIRA, M. J. B. Linguagem e identidade em Luuanda, de Luandino Vieira. In: Maria Luíza Ritzel Remédios; Regina da Costa da Silveira. (Org.). **Redes e capalunas:** identidade, cultura e história nas literaturas lusófonas**.** Porto Alegre: Editora do UniRitter, 2009.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE POESIA

Janaine Politoski[1]
Pablo Lemos Berned[2]

GT1: A Literatura vivida na sala de aula

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo investigar como a poesia é vista pelos professores da área de literatura e como eles trabalham com esse gênero literário em sala de aula. Tendo em vista que o gênero em questão é cercado de mitos e pouco trabalhado, buscou-se entrevistar professores de literatura do ensino médio da rede estadual em Cerro Largo e municípios próximos para esclarecer a razão para esse problema. Os questionamentos basearam-se em perguntas referentes às formações dos professores e sobre seus trabalhos com poesia. Após a análise dos dados, ficou claro que a poesia não é muito trabalhada e o motivo é a falta de preparação por parte dos professores. Isso acontece na formação inicial do futuro profissional e é um problema relacionado ao currículo, porque este, em algumas instituições, não traz aprofundamentos específicos para trabalhos com o gênero. Em se tratando de gêneros literários, os professores dão ênfase para alguns e minimizam outros. Isso ocorre porque em suas formações trabalharam mais com determinado gênero, por isso apresentam uma maior identificação em relação a ele. A partir disso, discutimos neste trabalho o quanto a concepção do currículo interfere na formação dos professores e em suas práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de poesia. Formação de professores. Currículo.

1 Introdução

O presente trabalho surge da inquietação de que há certos preconceitos em relação ao ensino de poesia nas escolas. É possível afirmar que a maioria dos professores não se sentem preparados quando se trata de ensino de poesia. Muitos acreditam que é difícil, que falta motivação, ou até mesmo não gostam desse gênero literário. Para Ítalo Moriconi (2002, p.17): "parece que a poesia está sempre necessitando de defensores". E realmente, é isso que acontece nas escolas. É necessário ter alguém que fale com propriedade da poesia, que aponte o quanto pode ser interessante trabalhar com o gênero, porque quando se fala em poesia,

[1] Acadêmica do curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: janainepolitoski@hotmail.com

2 Professor Dr. na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: pablo.berned@uffs.edu.br

alunos e professores sentem-se desmotivados e receosos. Nesse caso, é preciso levar em consideração a formação do professor, se ele não se sente preparado para desenvolver esse trabalho é porque não teve no ensino superior o necessário para sentir-se pronto para tal tarefa. E se o professor não teve a devida preparação é muito difícil que consiga trabalhar com o gênero em sala de aula, e quem perde com isso são os alunos, porque poesia é importante para se estudar.

Ao ler poemas, além de melhorar a relação do estudante com a Literatura, o aluno desenvolve inúmeras habilidades, dentre elas, a capacidade interpretativa, porque é fundamental explorar os poemas para entendê-los. Para obter-se uma boa compreensão é preciso fazer várias leituras e releituras, somente assim pode-se perceber o que com uma única leitura não é possível. Além disso, o trabalho com poemas em sala de aula é uma maneira de trabalhar com os sentimentos e de desenvolver a imaginação dos alunos. Dessa maneira, é possível afirmar que realizar atividades com esse gênero literário nas escolas é muito significativo e merece mais atenção.

Quanto à metodologia utilizada para a realização desse trabalho, primeiramente foram realizadas entrevistas com professores da área de Literatura do Ensino Médio da rede estadual nos municípios de Sete de Setembro, Guarani das Missões, Cerro Largo e Salvador das Missões. O critério para escolha das escolas participantes foi a proximidade com o campus da Universidade Federal da Fronteira Sul. Essa entrevista consistiu em perguntas referentes ao ensino de poesia nas escolas. Os dados foram coletados através de uma entrevista com gravação de áudio, com autorização dos participantes. Em seguida essas informações foram transcritas e analisadas a fim de encontrar possíveis respostas para esse problema e dessa forma chegar a uma conclusão mais convincente.

3 A relevância da formação inicial de professores

A formação inicial de professores é muito importante porque dessa maneira o ensino nas escolas tornar-se-á de qualidade. Sem uma boa formação do professor, é muito difícil que

isso aconteça. É durante esse processo que o futuro profissional desenvolverá conhecimentos para atuar em sala de aula. Para tanto é necessário que a instituição e os professores formadores sejam preparados. A esse respeito António Nóvoa afirma:

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.13).

É durante a formação que o futuro professor poderá desenvolver diversas estratégias de trabalho, para futuramente utilizar em sala de aula. Se essa formação oportunizar reflexões e experiências diversificadas e aprofundadas, ele poderá contribuir ainda mais para a escola na qual exercerá sua profissão. Caso contrário, a educação continuará da mesma maneira. Já para Carlos Marcelo,

> La formación del profesor debe capacitar a los profesores para un trabajo profesional que no es exclusivo -aunque si principalmente- de aula. Los profesores cada vez más han de realizar trabajos en colaboración, y una prueba de ello lo constituye la exigencia de realización de los proyectos curriculares de centro (MARCELO, 2010, p. 08).

Ou seja, o papel da formação de professores é capacitá-los para trabalharem com diferentes atividades além daquelas propostas pelo currículo escolar ou do livro didático. Um professor com uma boa formação conseguirá inovar, buscar diferentes formas de ensinar, porque terá conhecimento suficiente daquele determinado assunto para abordá-lo em sala de aula.

Marcelo (1995, p.05) também afirma que "La formación del profesorado representa uno de los elementos fundamentales a través de los cuales la Didáctica interviene y contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza". Somente com uma boa formação inicial, os futuros profissionais conseguem fazer com que a educação melhore significativamente. O mesmo autor destaca que "…no se debe aspirar a que la formación inicial ofrezca 'productos acabados', sino entender que es la primera fase de un largo y diferenciado proceso de desarrollo profesional" (MARCELO, 1995, p.13). A formação inicial é somente o começo da profissão, por isso não se pode esperar que um professor saia da universidade dominando

todos os assuntos de sua área. Isso exige tempo e muito mais estudos além do tempo dedicado ao curso de licenciatura.

4 O problema dos currículos na formação inicial

O currículo deve oferecer os conteúdos que envolvam a área escolhida pelo estudante porque muitas vezes foca-se em determinados temas e deixam-se de lado outros, que seriam importantes. Para Marcelo,

> La formación inicial de los profesores es una función que, progresivamente a lo largo de la historia, se viene llevando a cabo por instituciones específicas, por un personal especializado, y mediante un curriculum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo (MARCELO, 2010, p.32).

O problema é que na maioria dos casos a impressão que se têm é que os currículos vêm reproduzindo há décadas praticamente os mesmos conteúdos, sem apresentar mudanças significativas e sem oferecer uma base consistente para a formação do professor. Selma Garrido Pimenta salienta que,

> Em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1997, p. 06).

Em muitos casos, os currículos estão distantes da realidade e com isso o professor em formação deixa de aprender muitas coisas relevantes para sua qualificação. Esses currículos não dão ênfase para determinados temas, o que dificulta a preparação profissional dos docentes.

Uma questão relevante é que percebemos que muito se fala em trabalho com gêneros literários, porém, nos currículos de formação superior, o que realmente predomina é a historiografia literária. Seria importantíssimo ter uma disciplina que trabalhasse especificamente com a poesia, mas isso dificilmente acontece, como é o caso do currículo do curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul, por exemplo. Nas entrevistas, o *Sujeito 4* afirma que o que mais prevaleceu em sua formação, em se tratando de literatura, foi

a sua história: "Era trabalhado mais com história da literatura". Paulo Franchetti (2013, p.87) ressalta: "Assim, no espaço de desenvolvimento da reflexão erudita, que é a universidade, a forma institucional predominante de trabalho com a literatura ainda é, como sempre foi, a história literária." Ou seja, é dado um enfoque muito grande à história literária e fica minimizado o trabalho com os gêneros literários. Isso não quer dizer que a história literária precisa ser esquecida, claro que não! Mas é necessário que os professores tenham um preparo e conheçam o que a Literatura tem a oferecer.

Quando se fala em estudo de obras literárias, por exemplo, muitas vezes nos cursos de formação, estudam-se somente aquelas que são consagradas, de forma universal, restringindo-se o estudo da literatura. Assim sendo, os futuros profissionais conhecem apenas aquilo que é valorizado pela critica acadêmica. Consequentemente, quando esses professores atuarem em sala de aula farão a mesma coisa, deixarão de lado as obras que não são tão prestigiadas. Magda Soares (2011, p.28) afirma que "Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos...". Por isso que a organização do currículo da formação inicial de professores é tão importante, para que se pense nas diversas obras e conteúdos que podem ser trabalhados e conhecidos.

Nas entrevistas realizadas, a maioria dos professores (cinco), ressaltou que prefere o gênero literário romance. Mas por que isso acontece**?** Provavelmente porque durante a formação trabalharam com esse gênero, logo têm mais segurança teórica e metodológica ao abordarem esse gênero em sua atividade profissional. Isso fica claro na resposta do *Sujeito 3*: "a gente trabalhou mais em cima de narrações, de romances, histórias". Dessa maneira o gosto pelo gênero se desenvolveu. Porém, em se tratando de poesia, somente um professor entre os entrevistados apontou que gosta e trabalha com o gênero. Os demais não se sentem preparados e não gostam. É possível perceber aqui que tem algo errado**.** E um dos erros pode estar na concepção do currículo. Se o currículo da formação inicial de professores não prevê um trabalho aprofundado sobre a poesia, não tem como o professor se familiarizar o suficiente com gênero e conseguir trabalhar na escola.

5 O ensino de poesia na formação inicial

Ao tratar do tema a respeito da poesia, é muito difícil encontrar um professor que goste e que se sinta motivado para trabalhar em sala de aula. O que ocorre é que muitas vezes a formação que esse professor teve não foi o suficiente para ele se sentir preparado para trabalhar com determinados temas, nesse caso em específico, a poesia. Dessa maneira é muito difícil conseguir trabalhar. Como o *Sujeito 1* aponta, ele não se sente preparado para trabalhar com poesia em sala de aula: "Não, falta muita preparação que o professor precisa, enfim, sempre buscar, como trabalhar a poesia em sala de aula que é complicado". Ou seja, é visível que esses professores não tiveram muita qualificação. Dessa maneira o ensino de poesia pode tornar-se inadequado e os alunos perdem muito com isso. E se o professor não teve essa formação, ou tampouco buscou por conta própria como ele vai conseguir ensinar ao aluno e motivá-lo? Tarefa praticamente impossível.

Como os professores apontam que não tiveram um preparo para trabalhar com esse gênero, afirmam também que não gostam muito de poesia, como aconteceu no caso das entrevistas dessa pesquisa. Cinco dos sete entrevistados responderam que não gostam, como é o caso do *sujeito 7:* "Não é meu gênero preferido. É que nem eu falar de leitura, eu falo com a alma, com o coração, e falar da poesia pra mim eu sinto que não falo com o coração e eu acho que é isso que precisa". Ana Elvira Gebara (2011, p.24) questiona: "Se não existir empatia, nem do professor nem do aluno com o texto, como prosseguir o trabalho?" Realmente nesse caso torna-se muito difícil, praticamente impossível. Se o aluno não gosta, o professor deve incentivar, mas, se o professor também não gosta, o ensino poderá não ser tão proveitoso.

Sim, poesia é muito importante e apresenta inúmeros objetivos valorosos, como salienta José Paulo Paes:

> Mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atiçar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre essas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar

> entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partem igualmente importantes da nossa experiência de vida (PAES apud ALVES, 2002, p. 62).

São perceptíveis as inúmeras vantagens de ler e trabalhar com poesia, é um modo de estimular a imaginação, e isso, no ensino, é fundamental para os alunos. Porém, não adianta o professor dizer que considera o gênero importante, mas não lê. Para sentir-se motivado é necessário ler poemas. Como aponta Carlos Felipe Moisés (2012, p.16), "... para gostar de poesia, o fundamental é o convívio constante, a familiaridade com o texto poético, baseada na tentativa continuada e persistente de ler e compreender". Ou seja, é preciso estudar, aperfeiçoar-se mais, porque é assim que o professor vai estar preparado para trabalhar com poesia. Nas entrevistas todos os professores apontaram que o ensino de poesia é relevante, porém, nenhum deles lê poesia, não é o gênero preferido deles. Se o professor não vai à busca de aperfeiçoamento, ficará difícil trabalhar com um poema em sala de aula, porque é necessário ter conhecimentos daquilo que se vai ensinar. Como afirma Léo Cunha (2013, p.32), "é claro que o professor também deve se armar previamente de certa cultura poética para transitar com mais segurança pelos poemas que escolheu explorar com a turma". Caso o professor esteja despreparado, a aula não terá sentido. A importância da preparação do professor é indiscutível.

Outra questão muito significativa é não trabalhar ou ler poemas somente por imposição. Para Moisés (2012, p.14), "O verdadeiro conhecimento da poesia pede que nos dediquemos a ela por prazer, não por obrigação. E pede também que não se perca de vista o sentido lúdico, o sentido de jogo e brincadeira que ao lidar com palavras pode implicar." Dessa maneira, trabalhar com poesia deve ser agradável, divertido e não apenas um dever para ser cumprido com muitas cobranças. Se isso acontecer, certamente o gosto pelo gênero não será aperfeiçoado, e cada vez mais terá pessoas dizendo que não gostam de poesia e que poesia é muito difícil. No caso das entrevistas, ao serem indagados se trabalham com poesia e de que forma, os professores, em sua maioria (cinco), trabalham porque seguem o conteúdo, então é obrigatório, como o *Sujeito 4* aponta: "De acordo com o trabalho e de acordo com o conteúdo que é passado, que temos que seguir, tipo, gerações românticas, pra diferenciar né,

as poesias de acordo com cada geração. Um exemplo, aí tem o parnasianismo e assim por diante, sempre interligando com o período literário." Claro que é importante trabalhar com os períodos literários, porém é possível perceber aqui que a poesia só é trabalhada porque está imposta e institucionalizada numa prática de currículo, por isso as escolas apresentam em seus conteúdos**.** *O Sujeito 4* também trabalha a poesia "sempre fazendo essa ligação direta com o período literário para que eles possam entender porque aquele tipo de poesia está inserido naquele tempo, naquele período". Nesses casos pode-se constatar que o trabalho com poemas nas escolas consiste somente em ensinar aquilo que é considerado necessário para os alunos, e geralmente só o que está no livro didático. Nada mais que isso.

O trabalho nesse caso se dá por obrigação, porque certamente tem um poema que será lido e em seguida questões a serem respondidas, e muitas vezes, até entregues para o professor, valendo nota. Consequentemente perde-se totalmente o gosto pelo gênero. Como afirma Gebara:

> Após a apresentação material do texto para leitura, os livros didáticos abrem espaço para atividades de reconhecimento e compreensão. A experiência que poderia ser obtida com a leitura e reelaborada por meio de troca de opiniões em grupo na sala, deve desembocar nas linhas já predeterminadas da pagina da seção de atividades, sem que o aluno possa se expressar (GEBARA, 2011, p. 24).

Não é apropriado basear-se totalmente nos livros didáticos, trabalhar somente com o que é oferecido lá. É preciso inovar, até porque atualmente, com a tecnologia a nosso favor, não tem porque não buscar alternativas. O *Sujeito 1* responde a pergunta sobre como trabalha com poesia em sala de aula da seguinte forma: "Muito pouco, até porque nos livros que a gente trabalha tem pouco poema, então tem que buscar fora, tem que trazer os livros pra sala de aula e incentivar o aluno a trabalhar, mas geralmente poesia se trabalha em datas comemorativas. Ai tem que buscar a motivação, levar a motivação pra que o aluno se sinta motivado em querer ler a poesia". Em relação ao desenvolvimento de atividades com poesia em dias festivos, é muito relevante sim, porém não se pode limitar seu ensino somente a essas datas.

Gebara aponta que:

> O texto circula primordialmente em sala de aula por meio do livro didático. Nele,

> tanto professor como aluno encontram uma seleção feita para um publico idealizado, homogeneizado a partir de uma expectativa tanto do autor como do editor. Talvez esteja nesta circunstancia a razão do desinteresse que os textos causam nos alunos (GEBARA, 2011, p.24).

A necessidade de ir à busca de materiais para trabalhar em aula é indiscutível, porque se ficar somente com o livro poderá ocorrer a desmotivação. Às vezes o tema do poema não tem ligação com a realidade do aluno, então é claro que ele não vai gostar. Para Vitor Manuel de Aguiar Silva (1939, p.256), "é também necessário que o poema não seja um texto rasteiro, entediante e sem fulgor. Daí a relevância da escolha, nos programas e nos livros escolares, dos autores e dos textos." Se levar um poema que trata de um tema em que o aluno consiga se identificar, um assunto que ele esteja vivendo naquele momento, mais facilmente os objetivos serão alcançados, porque ele vai se sentir motivado e desse modo, gostará de poesia. Por isso que a seleção dos textos a serem trabalhados nas escolas é de suma importância.

Outro problema é que, muitas vezes, o poema é usado como justificativa para trabalhar com conteúdos relacionados à gramática, por exemplo. Para Soares,

> É desnecessário apontar a inadequação do uso de poemas para identificar substantivos comuns ou para encontrar palavras com determinado tipo de sílaba; a poesia é aqui pretexto para exercícios de gramática e ortografia, perde-se inteiramente a interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderiam levar as crianças à percepção do poético e o gosto pela poesia (SOARES, 2011, p.27).

Esse tipo de atitude em sala de aula prejudica muito o gosto pela poesia. Não tem como gostar de um poema, buscando identificar aspectos gramaticais. Dessa forma, o poema merece muito mais atenção e estudo, do que simplesmente ser usado como pretexto para abordar outros conteúdos.

Para José Pinheiro Alves,

> Os professores não precisam seguir a risca as sugestões que estão nos livros. Podem esquecer a parte dos questionários que lhes pareça problemática e procurar conversar mais livremente sobre os poemas. Tentar, com os alunos, diferentes realizações orais; chamar a atenção para a musicalidade dos poemas, para a inventividade do poeta (ALVES, 2002, p.72).

Dessa maneira o ensino de poesia nas escolas fará mais sentido para os alunos, pois eles poderão conversar a respeito, tirar suas dúvidas sobre a temática, enfim, descobrir tudo o

que for possível em relação ao poema.

Ao serem questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar o contato dos estudantes com a poesia, todos os sete professores salientaram que é necessário trabalhar mais com o gênero, fazer projetos para incentivar os alunos, enfim, ter mais contato com poesia, como é o caso do *Sujeito 5*: "Continuar sempre trabalhando, incentivando, nunca deixar a poesia de lado". Salientaram também que é preciso preparar os professores, como ressalta o *Sujeito 7*: "Eu acho que sem dúvida nenhuma preparar esse professor, chamar esse professor eu acho nessas formações, chamar o professor e ter bastante, vamos dizer assim ó, bastante preparação." Fica claro aqui que a preparação para os professores trabalharem com poesias é muito significativo. Para tanto é necessário que os professores busquem por formações continuadas, mas esse é outro assunto para ser discutido.

6 Considerações Finais

Essa pesquisa permitiu esclarecer algumas dúvidas relacionadas a como a poesia é vista pelos professores da área de literatura e como eles trabalham com o gênero em sala de aula. Foi possível confirmar que os professores não se sentem preparados quando o assunto é ensino de poesia. Ficou claro também que para trabalhar com poesia o fator principal é a preparação do professor.

Os professores apontam que não gostam de poesia e quando afirmam que gostam, não leem. Diante disso fica evidente que a poesia não é um gênero muito apreciado pelos professores entrevistados. Portanto, levando em consideração as respostas desses sujeitos, é possível concluir que um dos problemas para a desvalorização do ensino da poesia e a falta de motivação está na concepção do currículo da formação inicial. Mas claro que também existem outros fatores que podem estar relacionadas a essa dificuldade, como por exemplo, o comprometimento desses docentes com a sua própria formação.

REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE POESÍA

Ese trabajo tiene por objetivo hacer una investigación sobre cómo la poesía es vista por los profesores de literatura y cómo ellos trabajan con ese género literario en las clases. Teniendo en cuenta que el género en cuestión es rodeado de mitos y poco trabajado, se buscó hacer una entrevista con profesores de literatura de la enseñanza media de la red estadual en Cerro Largo y municipios cercanos para identificar la causa de este problema. Las preguntas se basaron en cuestiones relativas a la formación de los profesores y en sus trabajos con la poesía. Después de analizar los datos, se percibió que la poesía no es mucho estudiada y la razón es la falta de preparación por parte de los profesores. Eso sucede en la formación inicial de los futuros profesionales y se relaciona con el problema curricular porque en algunas instituciones, el currículo no proporciona conocimientos específicos para trabajar con el género. Sobre los géneros literarios, los profesores dan énfasis para algunos y minimizan otros. Eso ocurre porque en sus formaciones trabajaron más con aquel género y por eso presentan una mayor identificación con él. Discutimos en el trabajo cómo la concepción del currículo interfiere en la formación de los profesores y en sus prácticas en las clases.
Palabras clave: Enseñanza de poesía. Formación de profesores. Currículo.

Referências

ALVES, José Helder Pinheiro. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CUNHA, Léo. **Poesia para crianças conceitos, tendências e práticas.** Positivo, 2013.

FRANCHETTI, Paulo. **História Literária um gênero em crise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, Carlos. **Formación Del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB, 1995

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. São Paulo: Biruta, 2012.

MORICONI, Ítalo. **Como e por que ler poesia do século XXI**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do professor**. Nuances, 1997.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. **As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa**. Lisboa: Almedina, 2010.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RESUMOS

DESCOBRINDO NAS HISTÓRIAS INFANTIS NOVAS FORMAS DE CRIAR AS "NOSSAS HISTÓRIAS"

Mirian da Silva[1]
Janaina Paula Hauenstein [2]
Nilza F. Gambini Viana[3]

GT1: A Literatura vivida na sala de aula

Resumo: A leitura e a escrita são consideradas como grandes estímulos de uma escola comprometida com a qualidade dos pequenos e jovens leitores, por crer na concepção de que a leitura provoca na criança o encantamento e a paixão pelo mundo letrado. A leitura é um procedimento onde o leitor concretiza a significação de um texto e desenvolve diferentes concepções a fim de interpretar os seus dados e alavancar seus conhecimentos sobre o mundo que o cerca. O ato de ouvir histórias faz com que a criança aprenda a interessar-se pela leitura, escrita e permite a descoberta e percepção do mundo. Os professores colaboram para o desenvolvimento desta competência de compreensão que pode ser ampliada em diversas atividades de leitura. Ouvindo histórias, as crianças podem sentir emoções importantes, como a tristeza, a alegria, a raiva, entre outros. Sabe-se que a leitura se faz a todo momento e que o hábito de ler não se impõe, estimula-se. Dessa forma, considerando a realidade em que as crianças estão inseridas e o avanço tecnológico que toma conta de vários setores da sociedade, inclusive da educação, propõe-se, através do incentivo diário da leitura e da escrita, contribuir para que a aprendizagem aconteça de forma lúdica e criativa. Com o objetivo de resgatar o hábito de ouvir e contar histórias, auxiliando no desenvolvimento da habilidade oral e escrita, foi visualizado o vídeo "*O incrível rapaz que comia livros", de Oliver Jeffers*. Após a exploração oral e escrita da história, foi confeccionado um "boneco-caixa" com o nome do personagem, chamado de Henrique, onde, após a leitura, os alunos depositavam o livro lido. A partir do Projeto Autor Presente, os alunos foram apresentados ao autor Júlio Emílio Braz e ao livro "Meu primeiro amor". Realizaram a leitura e a interpretação da história e criaram novas histórias produzidas por eles. Após ocorreu a vinda do autor ao colégio, que conversou com as crianças e concedeu autógrafos. Como culminância, houve o lançamento da XVI edição do livro "Nossas Histórias": os alunos escolheram uma das produções textuais elaboradas durante o projeto que foram compiladas e publicadas no livro, encerrando com uma sessão de autógrafos para familiares e amigos. O projeto alavancou e provocou o interesse pelo mundo da escrita proporcionando a realização das atividades de forma mais prazerosa e lúdica, envolvendo a família que contribuiu positivamente, no auxílio tarefas solicitada. Percebeu-se também que, apesar da influência da televisão e do computador, os

[1]Apresentadora. Pedagoga Especialista em Gestão Educacional. Profª do 2º ano do Ens. Fund. Colégio Franciscano Santíssima Trindade. lilanairim@hotmail.com

[2] Pedagoga. Profª do 2º ano do Ens. Fund. Colégio Franciscano Santíssima Trindade. nilzagviana@gmail.com
[3] Pedagoga. Profª do 2º ano do Ens. Fund. Colégio Franciscano Santíssima Trindade. janainah@hotmail.com

livros de literatura infantil reafirmam a força que têm os personagens no imaginário infantil. Nesse sentido, a leitura pode ser vista, vivida, sentida, falada, ouvida e contada.

Palavras-chaves: História. Leitura. Leitores. Prática.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 2

AS POLITICAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O DILEMA ENTRE A QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO E O DESEMPENHO INSTITUCIONAL

Mestrado em Educação PPGEDU
CAPES
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

PERFIL DOCENTE DOS CURSOS DE ENGENHARIA ELÉTRICA: CONTRIBUTOS PARA INDICADORES DE EXCELÊNCIA

Luiz Antônio Cantarelli[1]

GT 2: As politicas educacionais e avaliação em larga escala: o dilema entre a qualificação das práticas pedagógicas e de gestão e o desempenho institucional

Resumo: O estudo buscou entender como é o perfil dos docentes que atuam em três cursos de excelência de Engenharia Elétrica. A metodologia utilizada foi a qualitativa. Foram coletados e analisados os dados dos docentes, como formação acadêmica, experiências na docência, entre outras. O critério analisado foi uma das três dimensões do MEC que trata especificamente do ao perfil do corpo docente. As instituições pesquisadas possuem realidades diferentes na formação e titulação de seu corpo docente, mesmo assim atingiram a excelência. A excelência obtida pelos cursos em estudo não é exclusiva da formação em engenharia elétrica, mas pela qualificação dos docentes em programas de pós-graduação *lato e stricto sensu,* na formação continuada e na experiência profissional fora da academia.
Palavras-chave: Perfil Docente. Excelência. Engenharia Elétrica.

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ser professor não é tarefa que se inicia na formação acadêmica e se conclui após estudar um aparato de conteúdos e técnicas de como transmiti-los, vai muito além. É uma aprendizagem que se constrói ao longo dos anos, por meio de situações, que exigem o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Para Tardif e Lessard (2005, p. 08), a docência é "uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da relação humana". Assim, o perfil docente se constrói, se transforma e se modifica por meio de indicadores que dependem do cotidiano e da vida social.

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo No contexto da educação, os indicadores apresentam a qualidade da educação em relação a importantes elementos de sua realidade. Nesse processo avaliativo, estes indicadores abrangem dimensões que vão desde o ambiente educativo, a prática pedagógica, avaliação, gestão escolar,

[1] Engenheiro Eletricista – UFSM, Engenheiro e da Segurança do Trabalho – UNIJUI, Mestre em Educação – URI-FW, luizcantarelli@uri.edu.br

formação, condições de trabalho dos profissionais, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso da instituição. (RIBEIRO, 2004).

O INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é que conduz todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante a transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) avalia todos os aspectos que giram em torno dos três eixos: ensino, pesquisa e extensão (avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes). Também é levado em consideração a responsabilidade social, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. O SINAES é um instrumento de avaliação e regulação do campo educacional que interfere na representação das instituições e de seus cursos acadêmicos.

Nesse cenário, existe o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é composto pela prova, pelo questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES), pelo questionário dos coordenadores de curso e pela percepção do aluno sobre a prova.

De acordo com as concepções do SINAES, a avaliação de curso está unida à avaliação institucional, em que a formação acadêmica e profissional, tida como atividade estruturada, permite que a qualidade dos cursos seja apreciada no contexto da realidade institucional, cujos pressupostos aceitam o SINAES como elemento norteador das políticas educacionais da educação superior brasileira. Uma das funções dos cursos superiores é o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, baseando-se nas suas habilidades, para que adquiram competências profissionais e possam enfrentar o mercado de trabalho, o qual está em constante transformação. (BRITO, 2008).

O objetivo da pesquisa foi investigar o perfil dos docentes que atuam nos cursos de Engenharia Elétrica de excelência do Rio Grande do Sul, considerando como parâmetros avaliativos o currículo Lattes e os indicadores de qualidade propostos pelo Ministério de Educação (MEC).

Esta pesquisa mostra que há necessidade de uma capacitação diferenciada dos docentes para atender à demanda atual, a qual está diretamente ligada com a formação do aluno. É necessário que a

estrutura docente das instituições de ensino dos cursos de engenharia esteja atenta, de forma a possibilitar o atendimento de novas demandas. Para tanto, a construção prático-pedagógica do professor é de suma importância na transmissão do conhecimento e posterior assimilação e aproveitamento do futuro engenheiro.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi qualitativa, com utilização de dados quantitativos de caráter hermenêutico e com adoção do método de análise documental. Deu-se através de consultas a sites oficiais, dos quais foram coletados e analisados os dados dos docentes que atuam nos cursos de Engenharia Elétrica do Estado do Rio Grande do Sul avaliados como de excelência pelos parâmetros avaliativos do MEC.

O que compõe a seleção dos cursos escolhidos como fonte de pesquisa foi: a titulação, o regime de trabalho, o tempo de experiência no magistério superior, tempo de experiência no campo profissional, pesquisa e produção científica, número médio de disciplina por docente e número médio de alunos por docente.

Para saber quem faz parte do corpo docente, acessou-se, no site das universidades, a lista dos professores dos Cursos de Engenharia Elétrica. Na sequência foram coletadas as informações nos currículos Lattes dos professores das universidades que compõem o assunto da pesquisa.

Para estudo dos dados, foi utilizado o método de análise documental, que consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica. A análise documental constitui-se em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986), de forma a apresentar o conteúdo de maneira diferente da original, facilitando sua consulta e referenciação.

O Procedimento Metodológico teve a seguinte sequência: 1) caracterização do tipo de documento que foi usado ou selecionado (oficial, técnico, pessoal, de arquivos oficiais ou escolares, etc.); 2) unidade de análise (registro ou contexto); 3) forma de registro (anotações na margem, esquemas, diagramas, etc.).

3 O ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos, a sociedade vem cobrando das universidades maior transparência do resultado das atividades, dos recursos e na contribuição ao desenvolvimento nacional. A internacionalização da produção e da formação superior reclama níveis maiores de qualidade, e os alunos possuem o direito de ter acesso às informações e especificações acerca da qualidade oferecida pela instituição em que ingressa e desenvolve sua formação. (BARBOSA, 2011, p. 30).

Em relação à avaliação da educação superior, encontra-se uma grande diversidade quanto à metodologia utilizada.

A avaliação decorre de um esforço sistemático para definição de critérios em função dos quais se coletam informações para julgar o valor de cada alternativa apresentada. Deverá buscar entender as razões de como e porque os contextos são produzidos, qual seu significado, quais consequências e quais as ações que devem ser tomadas para minimizar ou eliminar os problemas encontrados. Com o diagnóstico, devem emergir propostas e ações para proporcionar alternativas com foco nas melhorias. (VIANNA, 2014).

A importância da avaliação na área da educação é muito significativa por oferecer elementos fundamentais para a gestão da implementação das políticas públicas, sua adequação ou redirecionamento, visto que a educação é uma área estratégica no desenvolvimento do país. (FERREIRA, 2014).

Estabelecer parâmetros com a finalidade de comparar e classificar os desempenhos, estimulando por premiação, faz da avaliação um mecanismo utilizado pelo poder público, de modo a induzir a prestação de contas e responsabilização de resultados. É o método utilizado como instrumento de gestão educacional para controle, regulação e fiscalização. (TAVARES, 2013, p. 49).

No Brasil, coube ao Ministério da Educação e Cultura – MEC a responsabilidade pela implantação da avaliação em larga escala, seguindo uma lógica centralizadora, baseada em mecanismos e orientações de organismos internacionais, como é o caso das prescrições do Banco Mundial. (MAZZONETTO, 2014, p. 123).

4 Órgãos Avaliadores

No que diz respeito aos cursos superiores, o INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira conduz o sistema de avaliação, produzindo indicadores e um sistema de informação que auxilia no processo de regulamentação, que é exercido pelo MEC, baseando-se nos seguintes instrumentos de avaliação: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas. (INEP, 2014).

4.1 SINAES

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e das avaliações institucionais e dos cursos. (BRASIL, 2004).

No âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação no país, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento (BRASIL, 2004).

4.2 ENADE

De acordo com o que determina a Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), o ENADE é componente curricular obrigatório aos cursos de graduação. Também é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para emissão do histórico escolar, que somente pode ser dispensado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este exame é aplicado periodicamente aos estudantes ingressantes e aos concluintes de todos os cursos de graduação, que respondem a uma prova de formação geral e formação específica.

Conforme a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D (BRASIL, 2007), o objetivo do ENADE é acompanhar os processos de aprendizagem e aferir o desempenho dos acadêmicos quanto aos conteúdos programáticos que estão previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Os dados produzidos nessas instituições servirão de referência para a definição de

ações voltadas a melhorias com relação à qualidade dos cursos de graduação, envolvendo professores, dirigentes e autoridades educacionais.

4.3 Comissão Própria de Avaliação – CPA

A Comissão Própria de Avaliação é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e é responsável pela condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP. Daí decorre o papel crucial das CPAs na elaboração e desenvolvimento de uma proposta de autoavaliação, em consonância com a comunidade acadêmica e os conselhos superiores da instituição. A CPA é um órgão com atuação autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior, e tem por princípio e finalidade contribuir para a melhoria contínua da instituição em todos os seus aspectos.

5 INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Nesse contexto, os indicadores apresentam a qualidade da educação em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões, que são sete: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola. Ou seja, a qualidade da escola envolve essas dimensões, mas certamente deve haver outras. Cada uma dessas dimensões é constituída por um grupo de indicadores (RIBEIRO, 2004).

A identificação de indicadores de qualidade para a educação superior brasileira está vinculada ao conjunto de estudos e bases de dados disponíveis na realidade nacional, ao mesmo tempo em que é balizada por categorias, padrões e concepções que têm norteado as avaliações e decisões sobre educação superior.

5.1 Índice Geral dos Cursos – IGC

De acordo com o INEP, o IGC é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de

Ensino Superior (IES) em nível de graduação, mestrado e doutorado. A nível de graduação o IGC é calculado anualmente, considerando a média dos últimos CPCs (Conceito Preliminar dos Cursos) disponíveis nos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores. Este cálculo faz a média ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados. (RIBEIRO, 2004).

5.2 Indicador de qualidade do perfil docente

Grau de formação e regime de trabalho são os principais indicadores de qualidade do trabalho dos docentes propostos pelo INEP/MEC, embora não contemplem aspectos formativos, reflexivos e práticos da função docente. Esses indicadores estão relacionados ao número total de funções docentes, grau de formação, regime de trabalho e organização acadêmica, de acordo com a unidade da federação e com as categorias administrativas das IES, observando-se os docentes em exercícios e os afastados. (AIMI, ISAIA, SCREMIN, 2010 p. 7;8).

Indicadores de qualidade na função docente do Ensino Superior, de forma similar a qualidade de qualquer profissional nos diversos campos, são de fundamental importância para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o crescimento institucional, ajudando a garantir que as metas possam ser alcançadas. (RIOS, 2004).

Para tanto, Tardif (2000) e Pimenta (2002) discorrem que o ato de ensinar e de aprender considera o modo como a docência é vivenciada e compreendida pelos professores e como produzem seus trabalhos ao longo de suas trajetórias. É desse modo que deveria ser o processo formativo na docência superior, pois somente a partir desse processo é que as experiências de trabalho docente podem emergir como possibilidades reais de formação e atingir mais eficazmente o conceito de excelência.

6 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

Para Tardif (2000), o saber profissional é aprendido na experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais. Tardif (2000) caracteriza os saberes docentes a partir de estudos sobre o tema, caracterizando-os como: Saberes Temporais, Saberes Plurais e Heterogêneos, Saberes Personalizados, Saberes Situados e Saberes da Experiência.

Tardif (2003) aborda que o estudo dos saberes docentes produz mudanças nas concepções e

nas práticas da formação de professores. Tardif (2003, p. 240) considera que os cursos de formação de professores funcionam em torno de lógicas disciplinares em que as várias disciplinas aparecem separadas e fragmentadas, constituindo o que ele denomina de "unidades autônomas fechadas sobre si mesmas".

Para melhorar a qualidade do ensino superior, é uma realidade que cursos de graduação e pós-graduação procuram por docentes com formação pedagógica e técnico-prática, deixando de lado aqueles que ainda possuem métodos tradicionais.. (CERQUEIRA, 2008).

A única exigência que faz a lei, para o exercício do magistério superior, é a formação em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado ou doutorado, mas não impede de exercer a docência em nível superior aquele que possui título de especialista, ou seja, pós-graduação *lato sensu*. Também, não se configura como exigência que os docentes tenham preparação para o magistério com disciplinas didático-pedagógicas. Assim, o perfil do docente possui grande influência na qualidade do ensino superior.

7 RESULTADOS

A análise da pesquisa mostra que a universidade 1 possui uma maior concentração de doutores do que as universidades 2 e 3, por ser mais antiga e por ser pública, na qual é dever do Estado dispor de corpo docente titulado, e de possuir programas de pós-graduação *stricto sensu* que, por natureza, exige titulação. As Universidades 2 e 3 possuem o mesmo número de mestres, diferenciando-se um pouco no número de especialistas e doutores. Ressalta-se que as universidades particulares, sejam comunitárias ou não, acabam por limitar o número de doutores, atendendo no máximo à legislação.

O sistema de avaliação da educação superior (indicador 2.6), ao conceituar os cursos de graduação, considera a titulação do corpo docente das IES em programas de pós-graduação *stricto sensu* em um percentual maior ou igual a 75%, para obtenção de um conceito 5. De acordo com a pesquisa esse percentual é atingido pelas três instituições.

Na universidade 1, a parcela dos docentes que são mestres e doutores é de 97,5%; na universidade 2 é de 97,43%; e, na universidade 3 é de 85%. De acordo com o IGC, a quantidade de doutores corresponde ao percentual de 12 % na formação do Conceito Preliminar dos Cursos – CPC.

De acordo com o indicador 2.7, que trata da titulação do corpo docente no que tange aos doutores, os conceitos obtidos pelas universidades 1, 2 e 3 foram de 5, 4, 3, respectivamente. As universidades 2 e 3, mesmo com índices diferentes de 5 no quesito doutores, conseguiram permanecer no conceito de excelência.

Um ponto relevante da pesquisa foi a verificação da formação *stricto sensu* dos docentes em mestrado ou doutorado em outras áreas de conhecimento, uma vez que o indicador não requer que a formação seja específica na área do curso a ser avaliado.

Na questão da formação inicial dos docentes, nas universidades 2 e 3, a maioria possui graduação em áreas de conhecimento diferentes da EE. Essa diversidade é um elemento favorável para a avaliação dos cursos, pois a prática mostra que a multidisciplinaridade do conhecimento traz elementos enriquecedores no ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a titulação, verificou-se que as três universidades possuem docentes em doutoramento. Vê-se, aqui, que há uma preocupação das universidades 1, 2 e 3 na melhoria da qualificação *stricto sensu* de seus docentes, mesmo que as três universidades já possuem mais de 75% de mestres e doutores, o que significa serem conceito 5 nesse indicador.

Nas produções científicas, há uma evidência clara que a quantidade produzida é uma relação diretamente proporcional à quantidade de mestres e doutores que cada universidade possui. A universidade 1 é a que tem o maior número de produções, seguido da universidade 3 e, por último, a universidade 2. Percebe-se que os docentes da universidade 1 possuem perfil de pesquisadores, cujas publicações são pontos fortes, com maior número de artigos publicados em periódicos e de trabalhos completos publicados em anais de congressos. Há um fato a ser considerado, que é a existência de programas de pós-graduação *stricto sensu* na universidade 1, nos quais há a obrigatoriedade de produção de seus docentes. Em quantidade menor, mas também relevante, destacam-se as produções dos mestres e doutores das universidades 2 e 3.

No Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, no que se refere ao indicador 2.14, que trata da produção científica, cultural, artística ou tecnológica, o conceito é 5 quando pelo menos 50 % dos docentes têm mais de nove produções nos últimos três anos. As três universidades pesquisadas possuem produções suficientes para o conceito 5 neste critério.

Com relação às participações dos docentes das referidas universidades em bancas, há maior participação da universidade 1. tendo em vista que possui programa de pós-graduação *stricto sensu* e maior número de graduados, já que possui o curso desde 1934.

Quanto ao desenvolvimento de tecnologias, a universidade 1 fica novamente em evidência. A produção de tecnologia também é uma característica da dedicação em pesquisas, o que é recorrente em instituições que possuem programas de pós-graduação *stricto sensu*. A universidade 1 fica atrás das outras duas universidades no que se refere à experiência profissional e á experiência em educação básica dos docentes.

Por fim, alcançar a excelência com equidade é um objetivo que deve ser prioritário para todas as instituições. Esta pesquisa mostra que os itens que foram analisados podem ser alcançados. Todavia, é necessário definir metas e ter claro o que se quer alcançar, acompanhar de perto e continuamente. Além disso, medidas de acompanhamento e orientação do trabalho, da pesquisa, da formação continuada dos docentes devem ser implementadas, com enfoque no seu caráter construtivo, ajudando efetivamente os professores a se verem como profissionais melhores, o que consequentemente refletirá num aluno melhor preparado, justificando o resultado da nota final ao alcançar a excelência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obtenção da excelência é um dos objetivos de toda instituição de ensino superior. Para tanto, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura, vários critérios são analisados, e dentre eles, de acordo com a dimensão 2, está o corpo docente, fator de fundamental importância, principalmente na qualidade da formação dos egressos.

As instituições de ensino superior objetos da presente pesquisa possuem realidades diferentes, principalmente na formação e titulação de seus corpos docentes. Na universidade 1, todos os docentes têm formação em Engenharia Elétrica e, desses, 15% são mestres e 82,5% são doutores. A universidade 2 conta com dez dos docentes graduados em Engenharia Elétrica (25,6%), oito docentes graduados em outras engenharias e vinte e dois docentes em outras graduações. Desse quadro, 76,9% são mestres em diferentes áreas e 20,5% são doutores. A universidade 3 conta com dezoito docentes graduados em Engenharia Elétrica, seis docentes graduados em outras engenharias e catorze docentes em outras

graduações. Do total de docentes, 45% possuem formação em Engenharia Elétrica, 75% são mestres em diferentes áreas e 10% são doutores. Isso posto, fica então uma questão a ser respondida: "se as três IES possuem realidades diferentes e os critérios de avaliação do MEC são os mesmos para qualquer instituição, como todas obtiveram a excelência?"

Essa pergunta pode ser respondida por meio da formação do docente, no que se refere aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, de maneira que permita os nexos com o campo e o contexto de suas produções, fornecendo uma formação que tome a prática de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, desenvolvendo no professor a atitude de pesquisar como forma de aprender. Isso determina que a excelência obtida pelos cursos de Engenharia Elétrica em estudo não é exclusiva da graduação em engenharia, mas sim da qualificação de seu corpo docente em programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, na formação continuada e na experiência profissional fora da academia. Portanto, uma boa avaliação requer que se invista em formação contínua, instaurando práticas participativas de análise e de compreensão que visem tornar o ensino uma forma aprazível para todos os alunos.

No que se refere ao indicador de titulação do corpo docente do curso, o sistema de avaliação influencia numa mudança no perfil dos docentes de forma que a formação *stricto sensu* de mestrado e doutorado seja um objetivo de qualificação e de melhora para um melhor desempenho do curso.

As produções científicas e tecnológicas dos docentes influenciam o processo de desenvolvimento de pesquisas, trazendo contributos significativos para a transmissão de conteúdos e a consequente assimilação dos mesmos pelos discentes. Pode-se concluir que as práticas em pesquisas e demais atividades de enriquecimento da docência trazem ações positivas na aprendizagem. Isso se confirma com as três instituições, quando, por meio da análise dos currículos Lattes, vê-se que a maioria dos docentes possui essas práticas em suas atividades educacionais. O ato de aprender e ensinar exige pesquisa e a pesquisa contribui de forma significativa na obtenção da excelência.

Em relação às produções cientificas, culturais, artística ou tecnológicas, de acordo com o instrumento de avaliação, o conceito 5 é obtido quando pelo menos 50% dos docentes têm mais de nove produções nos últimos três anos. Esse indicador foi plenamente atendido pelos três cursos. Acentua-se que nove produções não é um número difícil de atingir, porém, deve haver incentivo nas pesquisas para

que essa prática seja favorável e resulte em produções. Uma das formas de incentivar as pesquisas é aproximar o setor produtivo e industrial da pesquisa acadêmica aplicada.

Na análise documental, as universidades 2 e 3 são instituições de ensino superior que existem a pouco mais de uma década e estão conceituadas pelo Ministério da Educação e Cultura com a nota máxima, mesma pontuação que possui a universidade 1, uma instituição pública federal em atividade a mais de 80 anos. Mesmo que o tempo de existência possa influenciar na qualificação do corpo docente, este não é um fator determinante. As universidades 2 e 3, apesar de novas, atingiram também o nível de excelência. Salienta-se que as universidade 2 e 3, para conseguir atingir esse nível, apresentaram titulações, produções, experiências profissionais dentro e fora da docência, experiência no ensino básico e regime de trabalho parcial e integral, atendendo aos requisitos exigidos na dimensão 2 do sistema de avaliação. Pressupõe-se que as duas instituições têm investido na qualificação de seus docentes. Isso pode ser observado quando do levantamento dos docentes que estão em doutoramento: sete docentes na universidade 2 e cinco na universidade 3.

Observa-se que a universidade 1 possui as produções, orientações, participações em banca em número superior às outras duas universidades. Porém, em relação à experiência profissional, quem se destaca é a universidade 3. Em relação à experiência na educação básica, as universidades 2 e 3 possuem números semelhantes, ambas se destacam consideravelmente se comparadas com a universidade 1. O regime de dedicação exclusiva na docência, referente à universidade 1, limita a experiência fora da instituição. Esse fato não ocorre nas universidades 2 e 3, portanto, não impede o exercício de atividades profissionais fora da docência. O que possibilita aos docentes utilizarem suas práticas profissionais associadas com a teoria, contribuindo para o entendimento dos conteúdos em sala de aula. O aluno, ao associar a teoria com a prática, consegue aprender mais facilmente e o resultado pode contribuir para um melhor desempenho no ENADE, que é um dos indicadores da nota do curso.

Por meio da análise dos dados obtidos, percebe-se que a formação inicial dos docentes não é fator fundamental na obtenção da excelência, mas sim o conhecimento adquirido ao longo da vida, tanto acadêmica quanto profissional, e, principalmente, o compartilhamento explícito desses conhecimentos, como as produções, as orientações, os trabalhos técnicos, os produtos tecnológicos produzidos e demais atividades, fundamentais na formação e qualificação do discente.

A quantidade de mestres e doutores gera produção científica e tecnológica, que leva ao planejamento e desenvolvimento de cursos *stricto sensu*, e esses, por sua vez, geram mais produções. Este é um ciclo que se completa e se renova, fazendo com que a instituição cresça com qualidade.

PROFILE TEACHING COURSE OF ELECTRICAL ENGINEERING: INDICATORS CONTRIBUTIONS TO EXCELLENCE

Abstract: The study sought to understand how the profile of teachers who work in three courses of excellence Electrical Engineering. The methodology was qualitative. the data of teachers were collected and analyzed, as academic background, experience in teaching, among others. The criterion was considered one of the three dimensions of MEC that specifically deals with the faculty profile. The institutions surveyed have different realities in training and titling of their faculties; but still they reached excellence. The excellence achieved by the courses studied is not unique training in electrical engineering, but the qualification of its faculty in post-graduation programs and strictly speaking, in the continuing education and professional experience outside academia.
Keywords: Teacher Profile. Excellence. Electrical Engineering.

REFERÊNCIAS

AIMI, D. S; SCREMIN, G; ISAIA, S. M. A. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior e as Funções Docentes nas Universidades Privadas Brasileiras.** ANAIS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**.** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010**. Disponível em:** http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/529b805fd5c827b77994027622b2b356.pdf. Acesso em: jan. 2015.

BARBOSA, A. M. C., **Avaliação do desempenho da universidade no Brasil**:
Um instrumento de auto-avaliação focando no ensino e na gestão. Tese de doutorado, RJ, 2011.

BRASIL 2004, **LEI Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_20.htm. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL 2007, **Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port40.pdf. Acesso em: dez. 2014.

BRITO, M. R. F. de; **O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf. Acesso em dez. 2014.

CERQUEIRA, E; **o perfil do docente universitário**. Código do texto: T1186472, Recanto das Letras, 2008. Disponível em http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1186472. Acesso em: out. 2015.

e-MEC. **Sistema de Cadastro de Instituições e de Cursos Superiores**. Disponível em http://emec.mec.gov.br/. Acesso em: out. 2015.

ISAIA, S. M. de A. **Desafios à docência superior:** pressupostos a considerar. In: Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005/Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Coleção Educação Superior em Debate; v. 5.

LUDKE, M. **Avaliação Institucional**: Pressupostos Teóricos, Metodológicos, Ações e Estratégias. In: LUDKE, M**. Anais do Seminário de Abertura da Avaliação Institucional**: A Universidade em Questão. Feira de Santana: UEFS, 18 a 22 de Novembro de 1991. 1993.

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

MAZZONETTO, C. V., **O Enem Como Política Pública de Avaliação:** Construção e ou (Des)Construção do Currículo Escolar. Dissertação de Mestrado, PPGEdu, URI-FW-RS. 2014. Disponível em: http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/50.pdf. Acesso em: out. 2015.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, V. M.R. (Coord), **Indicadores da qualidade na educação**, São Paulo, fevereiro de 2004, Coordenação geral. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em jan. 2015.

RIOS, M. P. G. **Meta-avaliação de docentes no ensino superior.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003, Cap. 6, p.227-244.

TAVARES, E. L. H., **Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Escolar Municipal de Cachoeirinha/RS**. Dissertação de Mestrado, UNISINOS, 2013. Disponível em:

http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4710. Acesso em: out. 2015.

VIANNA, H. M. **Avaliações Nacionais em Larga Escala**: análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf. Acesso em: dez 2014.

GT 3

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A INDUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ARTIGOS COMPLETOS

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Adilson José de Almeida [1]
Cênio Back Weyh [2]
Rute Rosângela Dalmina [3]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: Para a pesquisa proposta, realizamos uma análise da regulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior por meio do instrumento de avaliação externa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. O conceito atribuído às instituições de ensino, ao final da visita da comissão de avaliação, é baseado em indicadores de desempenho, pelos quais será formado o Conceito Institucional da instituição avaliada. Devido às especificidades inerentes à cada instituição, a percepção inicial é de que o instrumento de avaliação não é robusto o bastante, a fim de minimizar o efeito da subjetividade (da comissão de avaliação e do próprio instrumento) nos processos de avaliação institucional. Neste sentido, aperfeiçoar os instrumentos de avaliação, nortearão políticas educacionais mais estruturadas para a formação e/ou melhoria do Sistema Nacional de Educação.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Políticas Educacionais. Sinaes. Indicadores de Desempenho.

1 Introdução

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) surgiu por meio da Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004, que redefiniu artigos da Lei nº 9.131/95, com objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino e estabelecer o compromisso das Instituições de Educação Superior (IES) com a responsabilidade social. O estabelecimento do Sinaes é resultado do trabalho realizado pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) sob a presidência do professor José Dias Sobrinho, junto com um grupo de educadores nomeados para tal fim, em 2003, pelo então Ministro da Educação, Cristovam Buarque.

[1] Adilson José de Almeida é doutorando do programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS/URI – Dinter em Frederico Westphalen/RS e diretor da Faculdade Senac São Miguel do Oeste/SC. adilson@sc.senac.br
[2] Cênio Back Wey é doutor em Educação e professor titular do programa de Pós-graduação em Educação da URI Frederico Westphalen/RS. ceniow@santoangelo.uri.br

[3] Rute Rosângela Dalmina é doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS/URI – Dinter Frederico Westphalen/RS e coordenadora do Núcleo de Educação Superior da Faculdade Senac São Miguel do Oeste/SC. rute@sc.senac.br

O Sinaes é composto por três dimensões, uma que avalia a Instituição de Educação Superior (IES), outra que avalia os cursos destas instituições, e por fim, uma avalia o desempenho dos estudantes, nos seguintes aspectos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações, dentre outros.

A Avaliação Institucional é dividida em duas: Avaliação Interna ou Autoavaliação (AA) e Avaliação Externa (AE). Cada uma dessas medidas operacionalizadas por meio de instrumentos de avaliação diferentes, cuja finalidade reside em prover de informações o Censo da Educação Superior, o Cadastro de Cursos e Instituições e o Cadastro Nacional de Docentes.

O foco deste trabalho é analisar o instrumento de AE quanto aos seus indicadores de Qualidade (?) da Educação Superior (ES), a fim de compreender se os efeitos que esta regulação produz pode ser utilizada na orientação de políticas educacionais, bem como se estes mesmos indicadores dão conta de diminuir os efeitos da subjetividade inerente ao processo avaliativo nacional.

Entendemos que a AI pode ser utilizada como uma ferramenta ou mecanismo para a verificação do objeto Educação, quanto ao seu valor e mérito. A análise deste mecanismo avaliativo também poderá contribuir para direcionar as políticas de educação que fazem parte das políticas de estado de uma nação.

2 Avaliação Institucional

Avaliação tema que suscita muitos questionamentos como a própria definição de avaliação, suas funções, seus objetos, os critérios para julgar o mérito e o valor do que se está avaliando, a quem deve servir a avaliação, o processo avaliativo e os seus métodos de investigação, quem deve fazer a avaliação e, talvez o mais importante aspecto, como avaliar a avaliação?

No entender de Sudbrack e Cocco (2014), o tema Avaliação está inserido no contexto das Políticas Educacionais, contexto este, dinâmico e complexo, no qual, acreditam que a avaliação possa contribuir para qualificar o sistema educacional:

> [...] a temática da Avaliação ocupa posição de destaque, haja vista o papel indutor de políticas que a Avaliação em Larga Escala tem desencadeado. Nesse sentido, a avaliação tem sido foco de análise de pesquisadores, em uma gama diversificada de estudos, envolvendo níveis de ensino, diferentes atores e organizações que interagem com tais políticas. O propósito deste ensaio é trazer à baila o tema, em uma perspectiva analítica que situe seu potencial indutor de qualificação dos sistemas de ensino. (SUDBRACK E COCCO, 2014, p. 348)

Com tantas variáveis sobre o tema Avaliação entendemos que o seu estudo seja complexo, o que afeta qualquer sistema organizacional, dentre eles. Assim podemos dizer que, afetando o sistema educacional como um todo, as partes que compõem este sistema podem ser afetadas em seus subsistemas, tais como nas definições das políticas educacionais, na implantação do sistema educacional, dos processos regulatórios, da formação docente, da avaliação, etc.

Para Afonso, o conceito de avaliação, pressupõe ampliar o horizonte da educação como estratégia de desenvolvimento social. No seu entender,

> A avaliação pode ser utilizada, entre muitos outros objetivos e funções, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (accountability). Ou seja, a prestação de contas, como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou auto-avaliação (mesmo que implícita). Neste sentido, quando a prestação de contas exigir a avaliação, desta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objectiva, de modo a procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação prossecução de políticas, orientações, processos e práticas. (AFONSO, 2009, p.14)

A teoria da Avaliação Educacional pode ressaltar diferentes aspectos, como a sua relevância social, as questões técnicas relacionadas com diversos tipos de validade e a importância da disseminação dos resultados e seus efeitos. Esta mesma teoria, segundo Fernandes (2006), é essencialmente prescritiva. Dispõem sobre o modo de fazer avaliação,

firmando um conjunto de regras, procedimentos e outras recomendações que determinam o que é, supostamente, uma boa avaliação.

Segundo Sudbrack e Cocco (2014, p. 350 e 351), "Não cabe, aqui, desconsiderar a importância da avaliação e dos resultados produzidos por ela; tais atributos, porém, não podem prescindir de análise e reflexão para a tomada de decisões". Internamente, as instituições, via de regra, optam por procedimentos de gestão que levem ao resultado almejado na avaliação externa. Dessa forma, o que deveria ser pensado como resposta, passa a ser o "pano de fundo" para todas as ações internas. A instituição deixa de ter um projeto pedagógico, que privilegie a educação de qualidade, para trabalhar na busca de indicadores quantitativos que possam garantir mais recursos institucionais.

A lógica de buscar recursos que possam garantir melhoria da qualidade é substituída pela lógica de mostrar qualidade para obter recursos. Esse processo, em geral, exaure a força interna da instituição, pois está inteiramente submetido a uma normalização reguladora externa que exige, entre outras características negativas do ponto de vista de um projeto de gestão democrático e participativo, um mestre executor.

AI é um dos componentes do Sinaes e está relacionada à melhoria da qualidade da educação superior, à orientação da expansão de sua oferta, ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES. Este fato decorre da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

As políticas de expansão e avaliação estão presentes na agenda governamental. Este fato faz com que o conjunto de informações sobre expansão apresente momentos de maior e menor ritmo de crescimento. Proporciona, também, orientar e aprimorar os processos para que os seus fluxos gerem consequências na melhoria da qualidade na educação como prevê o Sinaes.

O resultado da avaliação deve subsidiar a expansão do sistema de educação. Neste sentido, a manutenção de um ciclo avaliativo, com a análise dos dados destas avaliações *in*

loco (cursos e instituições), se reveste de grande importância, além de salientar a relação de dependência e comunicabilidade entre a política de expansão e avaliação.

2.1 Avaliação Externa

A avaliação externa é realizada por membros externos à instituição, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias. Estes membros avaliadores são agrupados em comissões criadas exclusivamente para este fim, sendo que a quantidade e o formato destas comissões depende do tamanho e dos perfis da organização acadêmico-administrativa, a critério do CONAES.

Esta avaliação, coerente com a dimensão interna, passa a ser um importante instrumento de aprendizagem da realidade organizacional da IES, pois ela,

> [...] exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações, de dados quantitativos, de juízos de valor, sobre a qualidade das práticas e da produção teórica e de toda a instituição que está sendo avaliada. Por isso, as ações combinadas de avaliação interna e externa são processos importantes de discussão e reflexão com respeito aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como para tomada de decisão, buscando o fortalecimento ou redirecionamento de ações. (MEC, 2009, p. 115)

O foco da AE centra-se no conjunto de análise, estudos, pesquisas, discussões, informações, instalações, recursos humanos e materiais, elementos qualitativos e quantitativos de cada área, faculdade, departamento e curso em seus aspectos particulares e específicos, sempre relacionados com as estruturas acadêmico-científicas e administrativas mais ampla das IES.

No processo de AE, finda as visitas das comissões, um relatório sobre o que foi constatado será elaborado e postado no Sistema Eletrônico do MEC (e-MEC), onde a IES terá acesso e a prerrogativa de aceitar ou não o resultado do Conceito Institucional (CI) constante neste relatório. Caso não concorde com o mesmo, poderá enviar suas contestações. Ao final do processo, após a concordância da IES com o resultado da avaliação, abre-se um novo ciclo avaliativo. Desta forma,

> [...] as instituições devem levar em conta as recomendações para a melhoria e, se for o caso, as explícitas determinações de medidas que devem ser tomadas ou as exigências a serem cumpridas. Este novo ciclo seguirá os mesmos procedimentos gerais do anterior... devendo superar as deficiências verificadas e obrigatoriamente incluir o cumprimento das determinações exaradas pelo poder público no ciclo anterior. (MEC, 2009, p. 118)

Quando da visita *in loco* da comissão de especialistas do INEP, os avaliadores se utilizam de um instrumento e diretrizes que baliza todo o processo de AE da modalidade presencial, cujo agrupamento das dimensões em eixos visa facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação para assim formarem o CI da IES

A consolidação do IAIE foi pautada conforme Parágrafo único do Art. 2º da Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, pelo respeito à abrangência e na flexibilização. Destacam-se, na contextualização da IES, as informações sobre o número de docentes e discentes; a quantidade de cursos oferecidos na graduação e na pós-graduação; a política de atendimento para alunos estrangeiros; a quantidade de alunos e professores estrangeiros na IES e disciplinas ofertadas em língua estrangeira; a existência de programas de bolsas e financiamento estudantil e número de beneficiados; a existência de projetos e ações para a promoção da sustentabilidade socioambiental na gestão da IES e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Importante ressaltar que o CI, resultado final deste instrumento, é calculado pela média aritmética ponderada dos conceitos dos eixos, os quais são calculados pela média aritmética simples dos seus indicadores. Quanto às atribuições dos conceitos, o próprio instrumento orienta o procedimento conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Atribuição dos Conceitos no IAIE.

Conceito	Descrição
1	Quando o indicador avaliado configura um conceito NÃO EXISTE(M)/ NÃO HÁ, NÃO ESTÃO RELACIONADAS.

2	Quando o indicador avaliado configura um conceito INSUFICIENTE.
3	Quando o indicador avaliado configura um conceito SUFICIENTE.
4	Quando o indicador avaliado configura um conceito MUITO BOM/MUITO BEM.
5	Quando o indicador avaliado configura um conceito EXCELENTE.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Instrumento de Avaliação do Sinaes. BRASIL (2014, p 3).

A atribuição dos conceitos nos indicadores de desempenho do IAIE por parte da comissão de avaliação (apresentada no quadro 1) reflete muito bem o caráter subjetivo que pode resultar da atribuição de conceito a cada um dos indicadores de desempenho. Qual a abrangência do conceito "Insuficiente"? Quais os limites dos conceitos "Muito Bom" e "Excelente", senão a percepção de cada avaliador que analisa o indicador?

Por certo que alguns dos indicadores relacionados no instrumento de avaliação são formados por análises pontuais que não deixam margem para um olhar subjetivo, no entanto, boa parte destes indicadores não são robustos o suficiente para eliminar a subjetividade de quem o atribui. Mesmo assim alguns destes indicadores pontuais, carrega em seu âmago, distorções que podem afetar uma análise mais criteriosa sobre o processo avaliativo, no que tange à justiça.

Os requisitos legais e informativos, documentos essenciais são de caráter obrigatório e a não apresentação do mesmo impede o funcionamento da IES, portanto não fazendo parte da constituição do CI. Como poderemos perceber, são documentos exigidos por entidades que atestam a possibilidade da IES exercer suas funções, dentro dos parâmetros legais, de segurança, de respeito à vida, ao aprendizado e respeito também à acessibilidade.

Finalizando o instrumento de avaliação, é oferecido aos avaliadores uma tabela para as considerações que se fizerem necessárias, contempladas ou não na matriz de pontuação para atribuição do conceito que formará o CI. Como o CI é formado pela média ponderada de cada eixo, segue abaixo, a tabela dos respectivo pesos dos eixos, bem como o total de indicadores.

Tabela 1 – Pesos dos Eixos por modalidade de avaliação.

Eixo	Proposta da Comissão de Credenciamento	Proposta da Comissão de Recredenciamento e Credenciamento para a Mudança de Organização Acadêmica	Número de Indicadores
1. Planejamento e Avaliação Institucional	10	10	5
2. Desenvolvimento Institucional	20	20	9
3. Políticas Acadêmicas	20	30	13
4. Políticas de Gestão	20	20	8
5. Infraestrutura	30	20	16

Total	**100**	**100**	**51**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Instrumento de Avaliação do Sinaes. BRASIL (2014, p. 32).

O conceito final atribuído a cada uma das dimensões do Sinaes é calculado em duas etapas: 1) cálculo automático da média aritmética dos conceitos pertinentes àquela dimensão, feito por programa de computador; 2) transformação da média aritmética em um conceito na escala do Sinaes por meio de aproximações realizadas com a interferência dos avaliadores. Essa interferência ocorre quando a média aritmética dos indicadores se encontra em pontos intermediários entre dois valores inteiros (decimais 0,4 e 0,7), para minimizar erros de aproximação feitos pelos programas computacionais e melhorar a qualidade do processo de atribuição de conceitos. A transformação da média aritmética dos indicadores em conceitos é realizada segundo a matriz de associação.

A atribuição do conceito final da avaliação externa para as IES em escala de 1 a 5 resulta da média ponderada das médias aritméticas, segundo os pesos das dimensões descritos anteriormente. A transformação da média ponderada em conceitos ocorre por meio de aproximações realizadas com a interferência dos avaliadores, que utilizam sempre o modelo das matrizes de associação. Após a atribuição de um conceito global, o avaliador apresenta uma análise geral e conclusiva, com a finalidade de identificar as potencialidades e fragilidades da instituição avaliada e a proposição de recomendações com vistas à melhoria da sua qualidade.

2.2 Considerações sobre a consistência do TRP

A título de exemplo, utilizaremos apenas a atribuição de conceitos para os indicadores do grupo TRP, excetuando-se as Publicações do Corpo Docente, que seguem a mesma linha de raciocínio das demais. Foram automatizados pelo Sinaes, a fim de subsidiar o trabalho dos avaliadores (Brasil, 2006, p. 83-99). O cálculo proposto, no entanto, pode ser facilmente questionado quanto à consistência dos resultados que ele produz.

A titulação do corpo docente é um indicador imprescindível para universidades e

centros universitários, sendo calculado a partir de uma fórmula que define o parâmetro Média de Titulação (MT), correspondente a um tipo de média ponderada que envolve o número de doutores, mestres, especialistas e graduados, atribuindo-se a cada categoria um peso que define graus de importância distintos aos títulos correspondentes. Tem-se que:

$MT = \frac{Pe\ x\ Ne + Pm\ x\ Nm + Pd\ x\ Nd}{D}$, onde: Pe é o peso da especialização - 10; Ne é o número de docentes com especialização; Pm é o peso do mestrado - 30; Nm é o número de docentes com mestrado; Pd é o peso do doutorado - 60; Nd é o número de docentes com doutorado; D é o total dos docentes da instituição (graduados + especialistas + mestres + doutores).

Considerando-se a exigência mínima para a titulação do corpo docente, a fórmula é aplicada para estabelecer as faixas de valores dos conceitos do indicador, conforme a matriz de associação apresentada na tabela a seguir.

Tabela 2 – Matriz de associação para atribuição de conceitos à titulação

Conceito do Indicador	Faixa de Valores		
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades
1	0 ≤ MT < 13	0 ≤ MT < 12	0 ≤ MT < 11
2	13 ≤ MT < 16,60	12 ≤ MT < 14	11 ≤ MT < 12
3	16,60 ≤ MT < 20	14 ≤ MT < 16,60	12 ≤ MT < 14
4	20 ≤ MT < 25	16,60 ≤ MT < 20	14 ≤ MT < 16
5	25 ≤ MT	20 ≤ MT	16 ≤ MT

Fonte: Brasil (2006, p. 85, 87, 88).

Diante dos dados do corpo docente da instituição, o avaliador externo calcula o valor do parâmetro MT pela fórmula, e atribui um conceito final para a titulação, conforme as faixas dessa matriz de associação. O fato de se estar trabalhando com faixas de valores baseadas em exigências mínimas para a titulação do corpo docente torna justificável que um mesmo conceito possa ser atribuído a instituições com diferentes proporções de doutores, mestres, especialistas e graduados em seus quadros.

No entanto, o processo de cálculo deveria apresentar maior consistência em relação a

tais proporções, pois suponha uma instituição genérica em que todos os docentes tenham o título de mestre, condição em que as variáveis da fórmula para o cálculo de MT valeriam: Ne = 0, Nm = D, Nd = 0. Logo: $\boldsymbol{MT = \frac{30\,x\,0+30\,x\,D+60\,x\,0}{D} = 30}$, de forma que, pela matriz de associação, o conceito da titulação dessa instituição seria igual a 5. Supondo, agora, outra instituição em que todos os docentes sejam doutores. Tem-se: Ne = 0, Nm = 0, Nd = D. Logo: $\boldsymbol{MT = \frac{10\,x\,0+30\,x\,0+60\,x\,D}{D} = 60}$; desse modo, o conceito da titulação para essa instituição, a exemplo da anterior, também seria igual a 5.

Em razão desses resultados, pergunta-se: o conceito do indicador que exprime a titulação para uma IES em que todos os docentes de seu quadro são doutores não deveria ser maior do que quando todos os docentes são mestres? É razoável supor que a resposta seja sim, mas, por outro lado, pode-se justificar o fato do conceito ser o mesmo porque o cálculo se baseia em exigências mínimas para a titulação.

Na legislação brasileira, a exigência para centros universitários é possuir percentual mínimo de 20% do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou de doutorado. No caso das universidades essa exigência corresponde a um terço. Considerando uma instituição genérica que apresente em seu quadro docente exatamente um terço de mestres, e o restante formado por especialistas. Nesse caso, tem-se: $\boldsymbol{Ne = \frac{3}{2D}}$, $\boldsymbol{Nm = \frac{D}{3}}$, $\boldsymbol{Nd = 0}$. Logo: $\boldsymbol{MT =}$

$\frac{\frac{2D}{3} x\ 10 + \frac{D}{3} x\ 30 + 0\ x\ 60}{D} = \mathbf{16,60}$. Portanto, pela matriz de associação, o conceito dessa instituição para a titulação seria igual a 3, se ela fosse uma universidade, e igual a 4 se ela fosse um centro universitário.

Com esses exemplos, vê-se que a proporção da titulação dentro da exigência mínima não constitui um critério preciso, pois quando todos os docentes são mestres ou doutores, o conceito é o mesmo, tanto para as universidades quanto para os centros universitários; porém, quando o quadro docente passa de um terço de mestres para um terço de doutores, sem variar o número de especialistas, há a diferença de um ponto na escala conceitual entre ambas as categorias administrativas. Pode-se inferir que o cálculo proposto pelo Sinaes precisa ser revisto, para contemplar esta e outras situações que suscitam resultados questionáveis à atribuição de conceitos para a titulação do corpo docente.

O Regime de Trabalho também é um indicador imprescindível para universidades e centros universitários, sendo calculado pelo Sinaes a partir de uma fórmula que define o parâmetro Regime de Trabalho (RT), correspondente a um tipo de média ponderada que envolve o número de docentes nos regimes integral, parcial e horista, atribuindo-se a cada categoria um peso que define graus de importância distintos. Tem-se que $RT = \frac{Pi\ x\ Ni + Pp\ x\ Np + Ph\ x\ Nh}{D}$:, onde: Pi é o peso do regime integral − 60; Ni é o número de docentes em regime integral; Pp é o peso do regime parcial − 30; Np é o número de docentes em regime parcial; Ph é o peso do regime horista − 10; Nh é o número de docentes em regime horista; D é o número de docentes da instituição.

Diante dos dados institucionais, o avaliador externo utiliza a fórmula e chega a um valor que deverá ser convertido no indicador do regime de trabalho da instituição, conforme as faixas de valores da matriz de associação apresentada na tabela 4.

Tabela 3 – Matriz de associação para atribuição de conceitos ao regime de trabalho

Conceito do Indicador	Faixa de Valores		
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades
1	0 ≤ RT < 17,5	0 ≤ RT < 15	0 ≤ RT < 12,5
2	17,5 ≤ RT < 26,5	15 ≤ RT < 20	12,5 ≤ RT < 15
3	26,5 ≤ RT < 35	20 ≤ RT < 25	15 ≤ RT < 17,5
4	35 ≤ RT < 40	25 ≤ RT < 30	17,5 ≤ RT < 22,5
5	40 ≤ RT	30 ≤ RT	22,5 ≤ RT

Fonte: Brasil (2006, p. 90, 91, 93).

Os problemas que decorrem do processo de cálculo para o indicador RT são semelhantes aos já mostrados no caso da titulação. Suponha uma instituição genérica em que todos os docentes trabalhem em regime integral, condição em que as variáveis da fórmula para o cálculo de RT valem: Ni = D, Np = 0, Nh = 0. Logo:

$\boldsymbol{RT = \frac{60\,x\,D+30\,x\,0+60\,x\,0}{D} = 60}$; portanto, pela matriz de associação, o conceito da titulação dessa instituição seria igual a 5, seja ela uma universidade, um centro universitário ou uma faculdade. Considerando, agora, outra instituição genérica em que apenas a metade de seu corpo docente trabalha em regime integral, encontrando-se as outras duas categorias divididas em um quarto cada uma. Nessas condições, o valor do parâmetro RT será o seguinte

$\boldsymbol{RT = \frac{\frac{D}{2}\,x\,60+\frac{D}{4}\,x\,30+10\,x\frac{D}{4}}{D} = 40}$, de modo que, pela matriz de associação, o conceito do indicador para o regime de trabalho dessa instituição também seria igual a 5, seja qual for sua categoria administrativa.

Diante desses resultados, pergunta-se: o conceito do indicador que exprime o regime de trabalho para uma IES, em que todos os docentes trabalham em período integral, não deveria ser maior caso houvesse apenas a metade nessa condição, e a outra metade dividida igualmente entre as demais categorias possíveis? A resposta mais razoável deveria ser positiva, mas novamente surge o argumento de que na legislação brasileira há uma exigência mínima relacionada ao regime de trabalho, o que justificaria o fato de instituições bastante diferentes nesse quesito receberem o mesmo conceito. Mas, se forem mantidas proporções próximas entre as classes de regime de trabalho, verifica-se que a atribuição dos conceitos

pode variar bastante.

4 Considerações Finais

Qualquer processo de avaliação é complexo. Não é diferente o processo da avaliação da educação. Acreditamos que este, seja mais complicado, visto que é neste campo que se forja a cidadania e a autonomia das pessoas. É neste campo, permeado de conflitos que se faz o homem.

É indiscutível a importância que cada indicador tem na composição do conceito final que será atribuído às IES avaliadas. Ainda, ninguém consegui mensurar o valor agregado da avaliação institucional no desempenho do aluno. Portanto, se faz necessário que estes mesmos indicadores sejam mais robustos, no sentido de não sofrerem influências subjetivas. O olhar de cada avaliador em relação a um determinado indicador, pode ser carregado de opinião pessoal. Como a comissão de avaliadores é composta de profissionais que atuam em outras IES, ela pode trazer consigo algumas opiniões já formadas a respeito dos assuntos objetos da avaliação.

Não podemos esquecer que a equipe da comissão é formada por profissionais capacitados para tal incumbência. Mas é afeto ao ser humano, em determinadas circunstâncias, misturar o pessoal com o profissional. Caso consigamos tornar os indicadores menos sensíveis a julgamentos pessoais, mais objetividade teríamos na atribuição dos conceitos nas avaliações. O desenvolvimento de indicadores de desempenho, é uma área de estudo, que merece mais atenção, principalmente na área educacional.

Acreditamos que uma proposta de melhoria e/ou aperfeiçoamento dos indicadores do instrumento de avaliação do Sinaes a fim de torna-lo menos suscetível às subjetividades inerentes ao processo avaliativo, possa ser mais justo e mais correto com as instituições avaliadas, contribuindo assim para subsidiar as discussões sobre as políticas educacionais, políticas estas que darão base para a consolidação de um Sistema Nacional de Educação.

Por final, acreditamos que a avaliação sozinha não é nada. Ela não tem autonomia, quem manda na avaliação é o currículo. Apenas a partir do momento que estabelecemos o que

vai ser ensinado e o que esperamos que os alunos aprendam e saibam fazer é que se promove a equidade e a justiça social para então, definir a avaliação. Precisamos estabelecer um juízo de valor na avaliação, juízo este que não é aleatório, mas está preso ao compromisso daquilo que lhe deu origem. Só podemos avaliar aquilo que efetivamente foi estabelecido como o direito de ensino e aprendizagem dos alunos.

INSTITUTIONAL EVALUATION: CONSIDERATIONS ON THE EXTERNAL EVALUATION INSTRUMENT

Abstract: For the proposed research, we conducted an analysis of the regulation of the National Higher Education Evaluation System through external evaluation instrument of the National Institute of Studies and Research Teixeira, during the visit, in loco, the commission evaluators to Educational Institutions higher. The concept attributed to the educational institution at the end of the visit of the Evaluation Committee, is based on performance indicators, by which shall constitute the Institutional concept institution evaluated. Due to the specific nature of each institution, the initial perception is that the evaluation tool is not robust enough in order to minimize the effect of subjectivity (of the evaluation committee and the instrument itself) in institutional evaluation processes. In this sense, improve evaluation tools, will drive more informed educational policies for the training and/or improve the National Education System.
Keywords: Institutional Evaluation. Educational Policies. Sinaes. Performance Indicators.

Referências

AFONSO, A. J. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável.** Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educção, Minho, n. 13. 13-29, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 10.861/2004 - Sinaes**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação externa de instituições de educação superior**: diretrizes e instrumento. Brasília: MEC, 2006.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa:** Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica (presencial). Brasília:

MEC 2014.
FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa.** Revista Portuguesa de Avaliação. Braga, ano 19, v. 19, n. 2, p. 21-50. 2006.
SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. **Avaliação em larga escala no Brasil:** potencial indutor de qualidade? Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

Anexos

Indicadores da dimensão 5 do Sinaes

Grupo de Indicadores	Indicadores de Qualidade
Perfil docente	Titulação (indicador imprescindível para universidades e centros univrsitários)
	Publicaçãoes e Produções
Condições institucionais para os docentes	Regime de trabalho (indicador imprescindível para universidades e centros univrsitários)
	Plano de carreira (indicador imprescindível)
	Políticas de capacitação e acompanhamento do trabalho docente e formas de sua operacionalização
Corpo técnico-administrativo e as condições institucionais	Perfil técnico-administrativo (formação e experiência)
	Plano de carreira e capacitação do corpo técnico-administrativo

Fonte: Brasil (2006, p. 41).

Matriz de associação para atribuição de conceito

Média Aritimética dos Indicadores (MAI)	Conceito da Dimensão
1,0 ≤ MAI ≤ 1,4	**1**
1,4 ≤ MAI ≤ 1,7	**1 ou 2 A critério dos avaliadores**
1,7 ≤ MAI ≤ 2,4	**2**
2,4 ≤ MAI ≤ 2,7	**2 ou 3 A critério dos avaliadores**
2,7 ≤ MAI ≤ 3,4	**3**
3,4 ≤ MAI ≤ 3,7	**3 ou 4 A critério dos avaliadores**
3,7 ≤ MAI ≤ 4,4	**4**
4,4 ≤ MAI ≤ 4,7	**4 ou 5 A critério dos avaliadores**
4,7 ≤ MAI ≤ 5,0	**5**

Fonte: BRASIL (2006, p. 21).

Apêndices

Elementos de Composição do Conceito Institucional

DIMENSÕES	EIXOS	ABRAGÊNCIA

01 - Missão e PDI. 02 - Política para o ensino, a pesquisa, a pós graduação e a extensão.	01 – Planejamento e Avaliação Institucional.	Contempla a dimensão 08 e inclui o Relato Institucional (RI), que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios emanados pela CPA do período que constitui o objeto de avaliação.
03 - Responsabilidade social da IES. 04 - Comunicação com a sociedade.	02 - Desenvolvimento Institucional.	Contempla as Dimensões 1 e 3.
05 - As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo. 06 - Organização e gestão da IES.	03 – Políticas Acadêmicas.	Contempla as Dimensões 2, 4 e 9.
07 - Infraestrutura física. 08 - Planejamento e avaliação.	04 - Políticas de Gestão.	Contempla as Dimensões 5, 6 e 10.
09 - Políticas de atendimento aos Estudantes. 10 - Sustentabilidade financeira.	05 – Infraestrutura.	Atende a Dimensão 7.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Instrumento de Avaliação do Sinaes. BRASIL (2014, p. 5 à 29).

Indicadores do IAIE.

Eixo	Descrição
1.1	Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional. **Indicador aplicado no Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica**.
1.2	Projeto/processo de auto avaliação institucional.
1.3	Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica. **Indicador aplicado para fins de Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica.**
1.4	Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados. **Indicador aplicado para fins de Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica.**
1.5	Elaboração do relatório de auto avaliação. **Indicador aplicado para fins de Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica.**
2.1	Missão institucional, metas e objetivos do PDI.
2.2	Coerência entre o PDI e as atividades de ensino de graduação e de pós-graduação.
2.3	Coerência entre o PDI e as práticas de extensão.
2.4	Coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
2.5	Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural.
2.6	Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social.

2.7	Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social.
2.8	Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico- racial.
2.9	Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais. **Aplica-se quando previsto no PDI.**
3.1	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação.
3.2	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu. **Aplica-se também às Faculdades e aos Centros Universitários, quando previstos no PDI.**
3.3	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação lato sensu. **Aplica-se quando previsto no PDI.**
3.4	Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
3.5	Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão.
3.6	Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.
3.7	Comunicação da IES com a comunidade externa.
3.8	Comunicação da IES com a comunidade interna.
3.9	Programas de atendimento aos estudantes.
3.10	Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente.
3.11	Política e ações de acompanhamento dos egressos.
3.12	Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico.
3.13	Inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o PDI e as ações institucionais. **Aplica-se quando previsto no PDI.**
4.1	Política de formação e capacitação docente.
4.2	Política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo.

4.3	Gestão institucional.
4.4	Sistema de registro acadêmico.
4.5	Sustentabilidade financeira.
4.6	Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional.
4.7	Coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente. **Indicador aplicado para fins de Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica.**
4.8	Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo técnico-administrativo. **Indicador aplicado para fins de Recredenciamento e Credenciamento para transformação de Organização Acadêmica.**
5.1	Instalações administrativas.
5.2	Salas de aula.
5.3	Auditório(s).
5.4	Sala(s) de professores.
5.5	Espaços para atendimento aos alunos.
5.6	Infraestrutura para CPA.
5.7	Gabinetes/estações de trabalho para professores em Tempo Integral.
5.8	Instalações sanitárias.
5.9	Biblioteca: infraestrutura física.
5.10	Biblioteca: serviços e informatização.
5.11	Biblioteca: plano de atualização do acervo.
5.12	Sala(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente.
5.13	Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação.
5.14	Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física.
5.15	Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: serviços.
5.16	Espaços de convivência e de alimentação.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Instrumento de Avaliação do Sinaes. BRASIL (2014, p. 5 à 29).

Requisitos legais e normativos

Nº	Documento
1	Alvará de funcionamento.
2	Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros.
3	Manutenção e Guarda do Acervo Acadêmico, conforme disposto na Portaria N° 1.224, de 18 de dezembro de 2013.
4	Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, Art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003.
5	Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012.
6	Plano de Cargos e Carreira Docente.
7	Plano de Cargos e Carreira dos técnicos administrativos.

8	Titulação do Corpo Docente Universidades e Centros Universitários: - Percentual mínimo (33%) de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, conforme disposto no Art. 52 da Lei N° 9.394/96 e nas Resoluções Nº 1/2010 e Nº 3/2010. Faculdades: - No mínimo docentes com formação em pós-graduação *lato sensu*, conforme disposto na Lei N° 9.394/96.
9	Regime de Trabalho do Corpo Docente
	Universidades: - Percentual mínimo (1/3) de docentes contratados em regime de tempo integral, conforme disposto no Art. 52 da Lei N° 9.394/96 e na Resolução Nº 3/2010. Centros Universitários: - Percentual mínimo (20%) de docentes contratados em regime de tempo integral, conforme disposto na Resolução N° 1/2010.
10	Forma Legal de Contratação dos Professores.
11	Comissão Própria de Avaliação, conforme disposto no Art. 11 da Lei N° 10.861/2004.
12	Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social, conforme disposto na Portaria N° 1.132, de 2 de dezembro de 2009.
13	Normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de Centros Universitários, conforme disposto na Resolução CNE/CES N° 1/2010.
14	Normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de Universidades, conforme disposto na Resolução CNE/CES N° 3/2010.
15	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e N° 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP N° 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004.
16	Políticas de educação ambiental, conforme disposto na Lei N° 9.795/1999, no Decreto N° 4.281/2002 e na Resolução CNE/CP Nº 2/2012.
17	Desenvolvimento Nacional Sustentável, conforme disposto no Decreto N° 7.746, de 05/06/2012 e na Instrução Normativa N° 10, de 12/11/2012.
18	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP N° 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP N° 1, de 30/05/2012.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Instrumento de Avaliação do Sinaes. BRASIL (2014, p. 30, 31 e 32).

INDICADORES DE PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Almir Paulo dos Santos[1]
Ronaldo Aurélio Gimenes Gracia[2]
Simone Piletti Viscara[3]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: esta pesquisa tem como propósito investigar a relação entre a existência de práticas de gestão democráticas e o índice do IDEB em municípios de três estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. O objetivo é analisar, descrever e divulgar experiências de práticas de gestão democráticas da educação municipal, desencadeadas a partir das avaliações em larga escala, determinantes para o sucesso das práticas de ensino-aprendizagem e das políticas de gestão da educação. Para a amostra considera apenas escolas cuja índice do IDEB 2013 está acima de seis. Considerando a disponibilidade de dados secundários existentes sobre o tema, a análise ocorrerá em duas etapas. A primeira, quantitativa, avaliando os dados do próprio IDEB, as leis de Sistemas Municipais de Ensino (SME) e os questionários do diretor (Prova Brasil). A segunda, qualitativa, coletará dados primários que auxiliem na compreensão da situação das escolas. A investigação nos vai permitir identificar modelos de gestão democrática na educação municipal, a relação da gestão com o índice elevado no IDEB, existência de práticas administrativas democráticas e se os indicadores oficiais de avaliação do ensino refletem a real situação da educação municipal. Os resultados da pesquisa vão permiter que os pesquisadores, UFFS e os municípios fortaleçam sua relação, identifiquem práticas de gestão democráticas.

Palavras chave: Gestão democrática; Avaliação em larga escala; Educação municipal

Introdução

A Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), criada em 2009, é uma instituição multicampi com sede em Chapecó/SC, com campi nessa cidade, em Cerro Largo/RS, em Laranjeira do Sul/PR, Erechim/RS e em Realeza/PR. Caracteriza-se como universidade democrática, autônoma, que respeita a plutalidade de pensamento e a diversiade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais. Vários outros municípios nesse perímetro de abrangência da UFFS já fizeram atos públicos em prol da implantação de mais campi locais, explicitando que é uma região historicamente desassistida pelo poder

[1] Prof. Doutor Educação – UNISINOS – UFFS – almir.santos@uffs.edu.br
[2] Prof. Doutor Educação – UFFS - ronaldo.garcia@uffs.edu.br
[3] Prof. Doutora Ciências Políticas – UFFS - simone.viscarra@uffs.edu.br

público, tendo necessidades urgentes de qualificação profissional para melhor inclusão social de suas populações, respeitando as características locais de cada município. Uma das metas da Universidade Fronteira Sul é desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão como condição de existência de uma educação crítica, investigativa e inovadora, proporcionando maior interação entre as cidades e os estados que compõem a Mesorregião da Grande Fronteira Mercosul e seu entorno.

O objeto de pesquisa de nosso interesse apresenta duas dimensões: de um lado, aproximar a Universidade e os municípios no sentido da melhoria na gestão educacional e, do outro, indentificar experiências de qualificação de práticas de gestão democrática nos sistemas municipais de ensino e suas redes de escolas municipais a partir do IDEB 2013 (2015 após divulgação), que obtiveram, como resultado, índice acima de seis. Nesse sentido, este projeto está inserido na linha de avaliação de políticas públicas, avaliação essa previamente entendida como um campo de estudo das diversas interfaces da gestão no âmbito da educação municipal.

Dessa forma, compreender processos de gestão em nível de sistema municipal de ensino, interligando as instituições escolares, a Universidade, políticas educacionais na articulação dos diferentes níveis de ação do governo e avaliação em larga escala torna-se o caminho a ser percorrido. Assim, o foco deste projeto são os processos de qualificação das práticas de gestão democrática nos sistemas municipais de ensino e suas redes de escolas a partir do IDEB 2013 (2015 após a sua divulgação), que obtiveram, como resultado, índice acima de seis. O espaço geográfico da pesquisa diz respeito aos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Essa região é delimitado pela abrangência da Universidade Federal Fronteira Sul, nos Campi de Realeza/PR, de Chapecó/SC e de Erechim/RS e suas associações municipais. A AMAU (Associação dos Municípios do Alto Uruguai – 32 municípios); a AMOSC (Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – 21 municípios) e AMSOP (Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná – 42 municípios).

A proposta é acompanhar os procedimentos de gestão municipal, descrevendo e identificando o que leva certos municípios a obterem desempenho tão mais elevado no IDEB 2013 (e 2015, após a divulgação pelo INEP) do que outros, nesse caso acima de seis. O IDEB 2013 no município de Aratiba/RS, por exempo, apresentou um indicador de 7,4 – um dos índices mais elevado em relação todos os municípios das três associações (AMAU, AMSOP, AMOSC). Já o município de Coronel Freitas/SC manteve um certa regularidade crescente nos indicadores. De 6,3 em 2011 para 6,8 em 2013. Frente a essas situações, e outras que vão surgindo no decorrer da pesquisa, pergunta-se: a) São as práticas de gestão democráticas que fazem com que os municípios alcancem um alto indicador no IDEB? b) Existe uma relação entre a gestão democrática e a evolução, ou não evolução, dos indicadores educacionais? c) Como a relação entre os diferentes segmentos da educação municipal contribui para uma gestão democrática? d) Apresenta a legislação municipal (Lei de SME), em seu conteúdo expresso, mecanismos de gestão democrática? e e) Que experiências de práticas de gestão emergem no contexto da educação escolar e das secretarias de educação dos municípios?

Tais interrogações nos levam a investigar empiricamente quais processos de qualificação de práticas de gestão democrática implementadas pelos sistemas municipais de ensino e suas redes de escolas contribuem para a obtenção de bons resultados na nota do IDEB 2013 (2015 após a sua divulgação). Assim, essas interrogações também levam a verificar se os instrumentos oficiais avaliativos e de implementação de tais práticas de gestão democráticas (questionário socioeconômico e as leis de SME) estão refletindo a real situação das instituições escolares.

Gestão Democrática a partir das Avaliações em Larga Escala

A discussão sobre gestão democrática da Educação, no cenário das políticas educacionais, apresenta-se como um tema que tem sido objeto de vários estudos e pesquisas, tanto em nível nacional quanto internacional. Essa temática carrega, em seu contexto de articulação conceitual e prático, várias perspectivas, concepções e um contexto complexo de disputas e ressignificações. Diferentes atores e contextos institucionais assumem os processos

de gestão, potencializando ações políticas, em meio a variáveis de influências e orientações.

A gestão democrática da Educação emergiu no Brasil na década de 1980, a partir dos movimentos que resultaram em conquistas democráticas para a sociedade brasileira. Um dos pressupostos fundamentais de gestão democrática foi garantir uma escola pública, como a valorização dos profissionais. Desse modo, a gestão democrática da Educação passou a pensar a escola como espaço de política e trabalho, possibilitando reflexões e debates, com objetivos educacionais de contrapor os sistemas burocráticos e hierárquicos da administração escolar. Oliveira (2004) explicita que a preocupação com a criação e com o fortalecimento de mecanismos mais participativos e democráticos de decisão nas escolas vem sendo uma constante, não só entre os gestores dos sistemas públicos de ensino no Brasil, mas, sobretudo, nos movimentos sociais em defesa da Educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 abriu a possibilidade para um novo momento na democracia, evidenciando um compartilhamento do poder entre os entes federados. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios passaram a integrar-se em um novo modelo democrático, em regime de colaboração instituído legalmente. Houve, também, a afirmação do princípio da "gestão democrática do ensino público, na forma de lei" (art. 206, inciso VI), estendendo aos municípios o direito de organizarem seus sistemas de ensino, numa concepção de educação emancipadora, no sentido de exercício da cidadania. Costa (1996) aborda que o Estado brasileiro viveu, após 1988, um momento histórico marcado pela visibilidade de se concretizar como um Estado Democrático de Direito, materializado na nova Constituição.

A LDB de 1996 (Lei n°. 9.394/96), considerando a autonomia entre os entes federados, remeteu aos sistemas de ensino a definição das "normas de gestão democrática do ensino público na educação básica". Estabeleceu, como diretriz nacional, a "[...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (art. 14). O PNE, seguindo o princípio da Constituição e as diretrizes da LDB, definiu, entre seus objetivos e prioridades, a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da Educação, na elaboração do

projeto pedagógico da escola e na participação das comunidades escolares. A LDB (9.394/96) explicita que a gestão democrática (pedagógica, administrativa e financeira), como princípio da Educação nacional, enfatiza que os sistemas de ensino devem assegurar tal procedimento. A legislação prevê que os sistemas de ensino têm que definir suas normatizações, a partir do princípio de gestão democrática da Educação, segmentando os envolvidos na constituição dos sistemas, num grau de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. A LDB (9.394/96) contempla a expressão "gestão democrática", significando a sua importância no contexto da administração. Salienta que a ideia de democracia, é apresentada de várias formas: gestão compartilhada, participativa e colegiada, fornecendo um importante pressuposto para a escola, como caminho para o exercício da democracia.

A Constituição/88, a LDB/96 e o PNE (2014-2024) estabelecem fundamentos e estratégias para a organização dos sistemas de ensino, assim como das práticas escolares. Um dos pressupostos essenciais é a gestão democrática do ensino público, estendida aos sistemas de ensino, como as escolas. Tal princípio da gestão democrática da Educação pública, pressuposto Constitucional e dispositivo legal, representa os valores e significações dos educadores que preconizam uma educação emancipadora, como exercício de cidadania numa sociedade democrática. "A gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos" (CURY, 2005, p. 18).

Enquanto princípio de Estado, na forma de lei, a gestão democrática deve constituir-se a partir das necessidades da sociedade. Os cidadãos precisam ser ouvidos nas arenas políticas, tanto na elaboração de políticas, quanto na tomada de decisões. A gestão democrática fundamenta-se com a participação de todos, tanto nos aspectos administrativo-pedagógicos quanto, no sentido de compromisso sociopolítico. Esses espaços de participação podem ser constituídos no cotidiano escolar, de maneira consciente, contribuindo para a formação de pessoas que possam assumir o compromisso político, na transformação da sociedade.

As instâncias de poder, numa gestão democrática, pressupõem uma inter-relação entre

os atores, na tomada de decisão. Desse modo, a gestão nos espaços dos sistemas de ensino e nas escolas não é hierarquizada, mas coletiva. Nesse sentido, a reflexão torna-se o caminho metodológico na tomada de decisões e na constituição de políticas educacionais. Todos os atores que se envolvem nos sistemas educacionais participam da gestão, implicando em responsabilidades na organização dos sistemas de ensino, assim como de questões escolares. A participação e a autonomia tornam-se uma das referências importantes para a gestão democrática. "Numa instituição a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros" (LIBÂNEO, 2001, p. 115).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, apresenta o princípio inerente ao desenvolvimento do ensino nas redes escolares, o da gestão democrática do ensino público, na forma de lei, a gestão democrática da Educação nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais. Esta é uma das primeiras conquistas que os educadores não podem deixar de buscar em sua relação pedagógica, como princípio prático reflexivo. Desse modo, presente nas realidades regionais, locais, principalmente constituídas nos Sistemas Municipais de Ensino, a gestão democrática torna-se o fundamento essencial do exercício participativo, em suas diversas instâncias, Federais, Estaduais e Municipais. Segundo Cury (2005, p. 201), o termo gestão.

Gestão democrática tem a participação, sinal da maior democracia, como pressuposto teórico. Está constituída no ato de administrar e de fazê-lo bem, a partir das decisões coletivas. Presente nas diversas instâncias hierárquicas, a burocratização da Educação transforma-se, muitas vezes, num fenômeno de poder, constituído, por interesses particulares. Os organismos internacionais controlam e reproduzem ideologias mercadológicas, atreladas aos interesses do capital, rompendo com a coletividade e a participação.

Pensar a gestão democrática da Educação requer reflexão sobre as diversas instâncias que se formam, tanto em nível ideológico-administrativo, como nas ações escolares. A gestão, como pressuposto democrático, deve trilhar caminhos inversos aos dos organismos burocráticos modernos, fundamentados somente pelos parâmetros científicos e tecnológicos

do capital. A construção demanda participar a partir do contexto da prática. É desse contexto que surgem as necessidades fundamentais, para que a coletividade e a democracia possam representar os anseios da sociedade. A gestão democrática ainda deve estar presente nas diversas instâncias - Federal, Estaduais e Municipais -, mesmo que os interlocutores do autoritarismo estejam conectados ao poder, em diversas decisões e atos burocráticos, resultando em ações individualizadas.

Esses espaços de lutas e conflitos possibilitam a reflexibilidade e uma mediação das políticas públicas, pensando a gestão a partir das necessidades, locais, regionais e escolares. É no contexto que são construídas as políticas públicas, a partir das reflexões coletivas, expressando as necessidades, de cada sociedade educacional. A gestão democrática pode ser compreendida como mecanismos de gerenciamento da educação pública que incentive a materialização de um espaço de participação, de desconcentração do poder e do exercício da cidadania, através de mecanismos de participação no âmbito da educação municipal, como: escolha dos diregentes escolares, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, a Associação de Pais e Mestres, as relações democráticas de gestão da Secretaria Municipal de Educação e suas redes de escolas, entre outros. Tais estratégias de participação da comunidade escolar fundamentam-se em políticas de autonomia da educação municipal, proporcionando, talvez, um melhor indicador do IDEB nas avaliações em larga escala. Para Vieira e Vidal (2015), a gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileiras. Para Cury (2005), o termo gestão vem de “gestio” de “gerere” (trazer em si, produzir), então não é somente um ato de administrar um bem fora-de si, mas é algo que se traz em si a capacidade de participação.

Observa-se que as políticas de avaliação de larga escala, no Brasil, vêm se instalando no cotidiano da gestão escolar, desde o final da década de 1980 e desde então têm suscitado novas formas de pensar e introduzir modelos de organização da gestão escolar e da educação municipal. Viera e Vidal (2015) explicitam que a gestão das políticas de avaliação de larga escala envolve diferentes instâncias públicas e responsabilidades, desde o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, focalizando suas práticas

avaliativas no cotidiano das escolas. Tal caracteristica reforça a importância de estudá-las, uma vez que ela integra um conjunto maior de organizações e órgãos responsáveis pelo aprimoramento do sistema educacional. O princípio da gestão democrática estabelecido pela Constituição Federal de 1988 tem se traduzido em medidas legais e iniciativas de políticas expressas nos sistemas de ensino. Evidencia-se que os gestores, nas variadas instâncias da gestão (escolas, secretarias de educação), têm buscado alternativas para a construção de uma gestão democrática no cotidiano dos espaços da educação. Dessa forma, compreender processos de gestão no contexto da educação municipal, interligando as instituições escolares, a Universidade, possibilitam compreender que políticas educacionais vem se articulandas nos diferentes níveis de ação da gestão e suas implicações nas avaliação em larga escala.

Políticas de Avaliação em Larga Escala e seus Indicadores

As políticas de avaliação de larga escala, no Brasil, vêm se instalando no cotidiano da gestão escolar, desde o final da década de 1980 e desde então têm suscitado novas formas de pensar e introduzir modelos de organização da gestão escolar e da educação municipal. Viera e Vidal (2015) explicitam que a gestão das políticas de avaliação de larga escala envolve diferentes instâncias públicas e responsabilidades, desde o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, focalizando suas práticas avaliativas no cotidiano das escolas. Tal caracteristica reforça a importância de estudá-las, uma vez que ela integra um conjunto maior de organizações e órgãos responsáveis pelo aprimoramento do sistema educacional.

O campo das políticas de avaliação em larga escala produzem indicadores, focalizando acompanhar e monitorar as situações da educação nos diversos âmbitos dos sistemas de ensino, como em ações governamentais. Compreende-se por indicadores como uma medida quatitativa, podendo ser utilizadas como um recurso metodológico, na perspectiva de informar indicadores da realidade social. Os indicadores permitem fornecer uma probabilidade de resultados. Possibilitam a divulgação do comportamento de diversos contextos e permitem a análise, muitas vezes comparativas, como sua evolução. “O uso de sistemas de indicadores,

está longe de ser suficiente para a efetividade das políticas públicas" (JUANNAZZI, 2009, p. 122), porém, observa-se que bons indicadores possibilitam um melhor acompanhamento das unidades escolares, como de suas práticas.

A consolidação do Saeb em nível nacional possibilitou que os sistemas de ensino avaliados pudessem produzir indicadores de qualidade na educação, nas unidades amostrais em diferentes regiões, nos Estados e propriamente nas redes de ensino, como suas depedências administrativas. Os dados apresentados bianualmente pelo Saeb também subsidiam pesquisas sobre o efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia do ensino (ALVES;FRANCO, 2008). Em 2005, com a reestruturação do Saeb, o sistema de avaliação passou a ser formado por duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), com as características da avaliação amostral; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que passou a avaliar as escolas públicas de forma censitária. A Prova Brasil permitiu que "estados, municípios e escolas públicas de ensino fundamental pudessem acompanhar seus resultados. Na prática, tal medida contribuiu para uma mudança no percurso das políticas de avaliação de larga escala no país" (VIEIRA;VIDAL, 2015, p.14). Com a divulgação dos indicadores de desempenho, observa-se que as instituições escolares desenvolveram uma cultura competitiva e de responsabilização pelos resultados atingidos.

Com a criação do Indice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, formatado pelos resultados do Saeb e da Prova Brasil, conjuntamente com uma medida de rendimento fornecido pelo Censo Escolar, o INEP introduziu um novo indicador, que avalia os anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. O objetivo é aferir a qualidade da educação nos sistemas de ensino, como estabelecer metas para avançar no ensino. Desde a sua divulgação o Ideb apresenta sua "relevância para a aferição do desempenho escolar de estudante da Educação Básica e seu caráter estratégico na definição de políticas de melhoria da qualidade da educação" (VIERA;VIDAL, 2013, p. 22).

O Ideb pode ser considerado um indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso de Todos pela Educação

(BRASIL, 2007). O Ideb como um indicador composto, exprime modelos expressos pela fundamentação teórica, como apresenta uma correspondência parcial da realidade empírica escolar e de gestão. Após a divulgação de seus indicadores, o Ideb, tornou-se um formulador e executor de políticas educacionais, como também " o Ideb tem facilitado a implantação daquilo que vem sendo chamado de políticas de responsabilização" (VIERA;VIDAL, 2015, p. 88). Em 2013, o Saeb passa a incorporar uma terceira avaliação, a Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana), realizada anualmente de forma censitária, com alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, avaliando os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática, constituindo em mais um universo de pesquisas em um nível educacional ainda não feito no Brasil.

É visível as diversas implicações administrativas, educacionais e de gestão, que os indicadores do Ideb vem permeados as diversas instâncias dos sistemas de ensino, no sentido de orientar suas ações, na busca por uma melhor qualidade educacional, como em seu controle burocrática e qualitativo. Para os sistemas de ensino, o Ideb é definido como um produto de um indicador de desempenho, tomado como o "nível médio da proficiência dos alunos da escola ou sistema, obtido na Prova Brasil, por um indicador de rendimento, definido como o valor médio das taxas de aprovação da escola ou sistema, obtido no Censo Escolar" (VIERA;VIDAL, 2015, p.4). Ao mesmo tempo que o Ideb caracterízasse como um indicador, observa-se ao longo de sua formatação vários questionamentos no contexto das práticas escolares e curriculares, justamente pela significação e tempo gasto, no ensino aprendizagem, pois "a divulgação dos indicadores de desempenho gradativamente instituiu um ambiente propício ao surgimento de uma cultura de responsabilização" (VIEIRA, 2015, p. 88).

Sintetizando, as avaliações em larga escala vem produzindo ao longo de sua formatação históricas inúmeras taxas e indicadores, apresentando-se como se "fossem a expressão da realidade, em que a qualidade da educação, para alguns é aprendida e expressa por números" (WERLE; KOETZ; MARTINS, 2015, p. 104). São vários os questionamentos que vem impactando a realidade escolar e de gestão no contexto da educação, principalmente na compreensão e utilização dos indicadores apresentados pelas avaliações. "Os argumentos

favoráveis defendem que os sistemas de avaliação possibilitam o desenvolvimento de políticas públicas e ações pedagógicas que contribuem para o monitoramento da aprendizagem e elevação da qualidade de ensino" (VIEIRA, 2015, p.89). Já os argumentos negativos explicitam que o Ideb apresenta uma imposição de políticas neoliberais com poucos esclarecimentos. Desse modo, pesquisar o contexto da gestão no âmbito da educação municipal é imprescindível, no sentido de compreender as reais implicações que esses indicadores do Ideb vem fornecendo a realidade escolar e seu curriculo.

Conclusão

A partir das experiências de práticas de gestão democrática da educação municipal e das avaliações em larga escala (IDEB 2013), nessa pesquisa, espera-se gerar subsídios e indicadores que possibilitem a reflexão acerca do objetivo propostos e recriação e/ou melhoramentos de práticas de gestão democrática na formulação e reformulação de políticas no âmbito da educação municipal. E se espera que essa nova proposição de políticas públicas ou práticas de gestão democrática promova ações e interlocuções entre educação básica e a educação superior.

A gestão democrática pode ser compreendida como mecanismos de gerenciamento da educação pública que incentive a materialização de um espaço de participação, de desconcentração do poder e do exercício da cidadania, através de mecanismos de participação no âmbito da educação municipal, como: escolha dos diregentes escolares, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, a Associação de Pais e Mestres, as relações democráticas de gestão da Secretaria Municipal de Educação e suas redes de escolas, entre outros. Tais estratégias de participação da comunidade escolar fundamentam-se em políticas de autonomia da educação municipal, proporcionando, talvez, um melhor indicador do IDEB nas avaliações em larga escala. Para Vieira e Vidal (2015), a gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileiras. Para Cury (2005), o termo gestão vem de "gestio" de "gerere" (trazer em si, produzir), então não é somente um ato de administrar um bem fora-de si, mas é algo que se traz em si a capacidade de participação.

As políticas de avaliação de larga escala, no Brasil, vêm se instalando no cotidiano da gestão escolar, desde o final da década de 1980 e desde entãotêm suscitado novas formas de pensar e introduzir modelos de organização da gestão escolar e da educação municipal. Viera e Vidal (2015) explicitam que a gestão das políticas de avaliação de larga escala envolve diferentes instâncias públicas e responsabilidades, desde o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, focalizando suas práticas avaliativas no cotidiano das escolas. Tal caracteristica reforça a importância de estudá-las, uma vez que ela integra um conjunto maior de organizações e órgãos responsáveis pelo aprimoramento do sistema educacional. O princípio da gestão democrática estabelecido pela Constituição Federal de 1988 tem se traduzido em medidas legais e iniciativas de políticas expressas nos sistemas de ensino. Evidencia-se que os gestores, nas variadas instâncias da gestão (escolas, secretarias de educação), têm buscado alternativas para a construção de uma gestão democrática no cotidiano dos espaços da educação. Buscam alternativas porque um modelo de gestão com características democráticas diz respeito a participação e a decisões coletivas entre as diversas instâncias da Educação.

Com essa pesquisa objetiva-se: avançar na qualidade da educação municípal, como no aprimoramentos de práticas de gestão democrática a partir das avaliações em larga escala, currículo e formação de professores; contribuir para com o INEP/IDEB identificando práticas de gestão democrática que venham ao encontro do processo de ensino-aprendizagem e sua melhoria, como da evolução no indicador do IDEB; participação no âmbito das pesquisa e produção, como socialização dos trabalhos em eventos científicos nacionais e nas possibilidades internacionais, como formação do pesquisador e seu ambiente de pesquisa.

PRACTICES INDICATORS DEMOCRATIC MANAGEMENT IN BASIC EDUCATION FROM THE SCOPE OF THE REVIEWS IN LARGE SCALE

Abstract: this research aims to investigate the relationship between the existence of democratic management practices and the IDEB index in municipalities of three Brazilian states: Rio Grande do Sul, Santa Catarina and Paraná. The objective is to analyze, describe and disseminate experiences of democratic management practices of municipal education,

triggered from large-scale assessments, crucial to the success of teaching and learning practices and education management policies. For the sample considers only schools whose index IDEB 2013 is above six. Considering the availability of existing secondary data on the subject, the analysis will take place in two stages. The first, quantitative, evaluating data from IDEB himself, the laws of Teaching Municipal Systems (EMS) and the director of the questionnaires (Brazil Exam). The second, qualitative, collect primary data to assist in the understanding of the situation of schools. The research will enable us to identify democratic management models in municipal education, relationship management with high content in IDEB, existence of democratic administrative practices and official indicators of evaluation of teaching reflect the real situation of municipal education. The search results will permiter researchers, UFFS and municipalities strengthen their relationship, identify democratic management practices.

Keywords: Democratic management; large-scale evaluation; municipal education**.**

Referências

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 37. ed. Atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011- 2014/2014/ Lei/L13005.htm>. Acesso em: 24 abr. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação pública. **Revista Gestão Democrática da Educação**, Brasília, Boletim 19, p. 14-19, out. 2005.

JANNUZZI, Paulo. Indicadores sociais no Brasil. São Paulo: Alínea, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Revista Edu. Soc.**, Campinas, v. 34, n° 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

VIEIRA, Sofia L.; VIDAL, Eloisa M.; NOGUEIRA, Jaana F. Fernandes. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **RBPAE** - v. 31, n. 1, p. 85- 106, jan./abr. 2015.

VIEIRA, Sofia L.; VIDAL, Eloisa M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 67, p. 19-38. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Pesquisas e política: o que elas indicam para a educação do Brasil. **Revista Nova Escola**. [ed. esp.], p. 4-15, 2013.

WERLE, Flávia; KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane F. K. Escola pública e a utilização de indicadores escolares. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 99-112, jan.-abr. 2015.

IDEB: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS SOCIOEDUCACIONAIS NA GESTÃO ESCOLAR

Carine Dalsasso[1]
Edite Maria Sudbrack [2]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: Este estudo objetiva trazer à baila alguns resultados da pesquisa IDEB: uma analise dos impactos socioeducacionais na gestão escolar. Justifica-se pela importância em compreender que as políticas se materializam em ações, submetendo-se às condições de implementação de tais medidas. Assiste-se no Brasil a uma ampliação crescente da avaliação na esteira da redefinição do papel do Estado. Assim, o processo de instituir avaliações em larga escala, concretiza-se nos diferentes mecanismos avaliativos, como SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, Prova ANA, IDEB entre outros, protagonizadas pelo Estado em relação à Educação Básica. A construção da qualidade da educação, entre outros aspectos, relaciona-se à construção de uma gestão democrática. A realidade é dinâmica e solicita que, permanentemente, sejam desencadeadas ações que contribuam para os processos do ensino e da aprendizagem, que contribuam para a formação de um cidadão participativo, protagonista de transformações, tendo como horizonte a justiça social. Faz-se necessário salientar que as reflexões que ora apresentamos são originárias de um estudo que tem o intuito de analisar os impactos socioeducacionais do IDEB na gestão escolar, numa imersão no arcabouço teórico que aborda a problemática da pesquisa e, ao mesmo tempo, uma análise das políticas educacionais. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva. Com base nestes pressupostos, entende-se que a problemática revela-se promissora como possibilidade de produção de conhecimento e análise crítica. Isso nos remete à contribuição para formação de novos cidadãos, ao mesmo tempo em que pode ser dado outro sentido para as Avaliações, qual seja o de tomar decisões que qualifiquem o processo educativo.

Palavras Chaves: Avaliação em Larga Escala; Política Educacional; Qualidade da Educação; Ensino Fundamental.

1 Introdução

Este estudo objetiva trazer alguns resultados sobre a pesquisa IDEB: uma analise dos impactos socioeducacionais na gestão escolar. Este estudo justifica-se pela importância em

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-Rs.

E-mail: carinenani@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado em Educação da URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

compreender que as políticas desencadeiam ações, neste caso, a avaliação em larga escala é a política em foco. Esta pesquisa motiva-se, portanto, pela necessidade de refletir cientificamente sobre a avaliação em larga escala, visando à melhoria da educação.

Assiste-se no Brasil a uma ampliação crescente da avaliação na esteira da redefinição do papel do Estado. Assim, o processo de instituir avaliações em larga escala, concretiza-se nos diferentes mecanismos avaliativos, como SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, Prova ANA, IDEB entre outros, protagonizadas pelo Estado em relação à Educação Básica. A construção da qualidade da educação, entre outros aspectos, relaciona-se à construção de uma gestão democrática.

A realidade é dinâmica e solicita que, permanentemente, sejam desencadeadas ações que contribuam para os processos do ensino e da aprendizagem, que contribuam para a formação de um cidadão participativo, protagonista de transformações, tendo como horizonte a justiça social.

Faz-se necessário salientar que as reflexões que ora apresentamos são originárias de um estudo que tem o intuito de analisar os impactos socioeducacionais do IDEB na gestão escolar, numa imersão no arcabouço teórico que aborda a problemática da pesquisa e, ao mesmo tempo, uma análise das políticas educacionais.

Portanto, o caminho metodológico traçado para tais alcances, configurou-se numa abordagem qualitativa e descritiva. Jick (1979, p. 102 apud NEVES, 1996, p. 02) chama a combinação de métodos quantitativos e qualitativos de "triangulação". "A triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados".

2. A Avaliação em Larga Escala: Aprofundando o Conceito

Como integrantes de uma sociedade, estamos sujeitos a todo o momento a algum tipo de avaliação, seja no espaço escolar, no trabalho, nos movimentos sociais, enfim.

O que se tem, hoje, é uma medição de resultados e não uma avaliação formativa, em consonância com a realidade que cada escola apresenta. Nesse sentido, a avaliação da educação tem dado relevo ao uso de técnicas e o foco tem sido os resultados, ou seja, aquilo que é quantificável As avaliações geram competitividade, desigualdades sociais e tem servido para selecionar os alunos, em função de uma nota obtida. As avaliações externas também acabam, igualmente, comparando as escolas. Tem-se assim, dado mais destaque a números, quantidades do que ao processo de construção do conhecimento e da formação humana.

Acreditamos que o ranking adotado nas avaliações, se constitui como sendo uma forma de classificar instituições, ou seja, as escolas que obtêm os primeiros lugares se consideram as melhores e as que não obtiveram um resultado satisfatório são consideras fracassadas e incapazes de oferecer uma educação de qualidade. Dessa forma, entende-se que o ranqueamento das escolas só faz atrapalhar e de nada contribui para o melhoramento das instituições e como ressalta Luckesi (2011) seria mais eficiente o efetivo investimento em nossas instituições escolares, e não ranqueamento (p.432).

> Criticar as avaliações nacionais, todavia, não significa ser contrário à avaliação em si; revela, antes, que se considera insuficiente apenas à avaliação do aluno, uma vez que outros componentes devem ser levados em conta, como as condições das escolas, a formação dos professores, etc. Se o objetivo da avaliação é conhecer para intervir de forma mais eficiente nos problemas detectados, o que explicaria a premiação das escolas cujos alunos apresentam melhor desempenho e a punição das mais fracas? A lógica de intervenção não deveria ser outra?(LIBÂNEO et al, 2011, p. 206).

A avaliação se faz extremamente necessária, uma vez que é ela que possibilita identificar as falhas e dar subsídios para mudanças. Não se discute a sua importância, porém o que é posto como equívoco é sua forma de controle e monitoramento das escolas. Todavia, apesar da qualidade ser hoje centro das discussões, o que podemos observar principalmente no que se refere à questão da avaliação, é que é pensada uma avaliação, na qual o quantitativo parece mais priorizado do que o qualitativo.

Nas escolas, os profissionais têm muitas dúvidas e a exposição dos resultados na mídia gera certa apreensão e descontentamento. Segundo Silva (2010):

> O grande desafio para a avaliação passa pela utilização, harmonização e padronização de métodos e técnicas conduzidas de forma otimizada por órgãos do governo, secretarias de educação, universidades e escolas, tendo como objetivo único à melhoria da qualidade do ensino (2010, p. 210-211).

Neste estudo reitera-se o cuidado com práticas avaliativas centralizadoras, as quais podem destruir o prazer que o aluno teria em querer entender melhor os conteúdos curriculares, em crescer em compreensão, em criatividade, em visão da realidade, em elevação do seu nível intelectual, se sua utilização não contribuir para a tomada de decisões. De acordo Libâneo (1994),

> As provas são instrumentos de verificação da aprendizagem, por isso não podem ser as únicas formas de avaliação e nem servirem para atribuir notas. A finalidade não é aprovar ou reprovar, dar notas altas ou baixas. Avaliar é "um processo de acompanhamento sistemático de desempenho escolar dos alunos em relação aos objetivos, para sentir o seu progresso, detectar as dificuldades, retomar a matéria quando os resultados não são satisfatórios" (1994, p. 212).

Além disso, a aprendizagem precisa de um olhar mais voltado à formação do sujeito, levando em consideração inúmeros aspectos, dentre os quais, principalmente, o cultural, o social e o fortalecimento das concepções de cidadania, considerando o contexto escolar, as especificidades dos alunos e sua evolução nas questões que abrangem o ensino e a aprendizagem.

Quanto aos professores, entendemos que a meritocracia não é a melhor decisão, uma vez que contribui para as diferenças, além de promover uma competitividade desnecessária, ao contrário, importantes iniciativas que contemplem a participação dos professores nas decisões de formação e currículo, podem contribuir significativamente para a melhoria da construção dos saberes que não sejam apenas quantificados, mas, principalmente, reconhecidos através dos saberes dos alunos e a construção da cidadania.

2.1 O IDEB

Nesta parte do texto, enfocamos o IDEB, foco prioritário deste estudo.O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a

qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SAEB– para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil– para os municípios. (BRASIL, 2014).

O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota seis em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. É uma ferramenta para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. Segundo o autor Freitas (2007):

> O IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC (2007, p. 967).

No Brasil, o sistema de avaliação educacional evoluiu muito nos últimos anos. O MEC/INEP tem promovido várias avaliações em larga escala para educação básica e o ensino superior, que englobam diferentes programas.

Oficialmente, o IDEB surge com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007 e foi enfatizado como um dos aspectos mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por Fernando Haddad (2008, p. 11), então Ministro da Educação. Tal apreciação é corroborada por Saviani (2007, p. 1242-3), para quem:

> O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco

> desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. Esses clamores adquiriram maior visibilidade com as manifestações daquela parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área. Empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores que apresentam uma história de lutas bem mais longa.

Na mesma perspectiva encontramos contribuições de Weber (2008, p. 312) ao admitir que:

> [...] a fixação de metas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -Ideb –, mediante consulta a banco de dados e visitas de inspeção, conduzirá evidentemente ao acompanhamento contínuo do processo escolar, não sendo possível antever em detalhes o seu formato, embora fique patente a importância atribuída às condições escolares, tanto materiais como pedagógicas. Ora, condições materiais dependem, certamente, das condições socioeconômicas de onde estão localizadas as unidades escolares, ou seja, primordialmente elas dependem de fatores extraescolares.

O IDEB é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez. O mecanismo foi muito bem avaliado por especialistas justamente por unir esses fatores. Sendo assim, se uma escola passar seus alunos de ano sem que eles tenham realmente aprendido, por exemplo, isso ficará claro a partir da análise do desempenho dela no IDEB, (BRASIL, 2014).

Há controvérsias na concepção de que este indicador expressaria a qualidade da escola ou da rede à qual se refere. Textualmente, no Decreto nº 6.094 de 2007 a formulação do IDEB apresenta uma visão extremamente otimista sobre o seu potencial para indicar a qualidade da escola:

> Art. 3-A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica-ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (BRASIL, 2007).

De acordo com Werle (2010)

> As avaliações em larga escala são projetos em longo prazo, geralmente acontecem de dois em dois anos, são avaliados resultados em leitura e resolução de problemas e no médio, também, competências cognitivas, os dados são vinculados ao SAEB e são apresentados: por região, estado, município, escola, zona urbana ou rural, escola pública ou privada, níveis de ensino, séries, a análise quantitativa é realizada por meio de gráfico e tabelas "possibilitando comparações e o ordenamento na forma de ranking" (2010, p.25).

Embora a concepção de qualidade associada ao IDEB seja um tanto reducionista, por não contemplar aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no IDEB por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacada suas escolas, e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho. Desse modo, admite-se que esses tópicos não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda como de qualidade.

É este o cenário que permeia as discussões sobre o IDEB: de um lado uma esfera excessivamente otimista e, de outro, aqueles que não o vêem com a mínima possibilidade de diagnosticar os sistemas de ensino, aferindo seus níveis de qualidade. Existem certamente alguns pontos positivos no IDEB, pois queiram ou não, é a primeira vez que o país possui um indicador sintético tão assimilável e prático, inclusive para comparações e análises de dados. O que é certo, é que se deve fazer uso desses dados para a mobilização da sociedade em prol da qualidade da educação, superando a permeabilidade às ideologias capitalistas e mercadológicas que ele, mesmo tendo suas vantagens, não deixa de ter. (BRASIL, 2015).

Uma melhora dos índices do IDEB, acompanhados de uma real melhora da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, certamente perpassa por uma reestruturação do cenário educacional. Nesta mesma linha Sobrinho (2004), destaca que:

> Para os Estados que buscam mudanças no setor público, à avaliação é o motor principal das reformas e para que seus objetivos sejam viabilizados criam agências e contratam especialistas para o controle. Além disso, os principais organismos multilaterais impõem condições e modelos aos países que necessitem de financiamentos (2004, p.16).

3 Avaliação em Larga Escala: o Olhar dos Gestores

A pesquisa contempla o olhar dos gestores sobre a Avaliação em Larga Escala, para isso, três escolas do município de Frederico Westphalen-RS aderiram, sendo que foram realizados questionários com os gestores de escolas públicas. A amostra compreendeu 3 gestores, 100% de retorno às respostas. Os sujeitos da pesquisa são designados nesta análise por G1, G2 e G3 para indicar os gestores entrevistados, a fim de manter o anonimato. A abordagem empírica objetivou explicitar quais os impactos do resultado do IDEB, e quais aspolíticas públicas educacionais foram implantadas. Analisando criticamente os resultados, percebe-se que o Gestor escolar tem uma grande influência para que sua escola tenha um bom rendimento e, consequentemente, um bom resultado nas avaliações.

Cada instituição de ensino desenvolve formas de conceber a gestão e sua prática de uma maneira particular, influenciadas por aspectos da cultura e da organização, expressos e materializados nas ações entre os atores. Autores como Lima (2011) têm sinalizado a diferença entre o plano das orientações para a ação organizacional (que está relacionado às orientações legais) e o plano da ação organizacional (que ocorre a partir das práticas dos atores). Nesta perspectiva, na organização escolar, "[...] por mais poderosos que os controles político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os atores educativos gozam sempre de certa autonomia". (LIMA, 2011, p. 39).

Esta autonomia, a qual se refere o autor, tem relação com a própria cultura organizacional da escola. Os Gestores afirmam que a escola está sempre em processo de aprendizado e preparando os alunos para que possam obter boas notas nas avaliações externas.

Os gestores foram indagados, inicialmente, se a escola realiza atividades ou preparação para a realização dos testes. G1: "A escola está sempre oferecendo oportunidades para que o educando consiga obter um bom desempenho em todas as suas avaliações", ainda nesta mesma linha G2 "Trabalhos em sala de aula e estudos orientados"; já o G3 afirmou que é feita uma "recuperação paralela".

Os indicadores de qualidade da educação no Brasil, advindos das atuais políticas públicas de avaliação, têm se centrado nos resultados nas notas dos exames nacionais. No que tange à educação básica, o indicador de maior visibilidade é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é constituído pelo resultado da Prova Brasil e pelo índice de aprovação dos alunos. A Prova Brasil é aplicada a cada dois anos aos estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública. A prova testa o conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, com foco na leitura e solução de problemas, respectivamente.

É fato que o IDEB possibilita acompanhar a evolução dos desempenhos das unidades escolares e redes de ensino. O resultado da Prova Brasil, por sua vez, que ocasiona o IDEB, tem potencial para contribuir com os gestores escolares sobre a realidade de cada escola e, consequentemente, aperfeiçoar a aplicação de recursos nas áreas prioritárias. É lapidar a análise de Shiroma (2011), quando aponta que as políticas educacionais assentam-se em duas contradições. De uma parte, a legislação que exige qualidade, de outra, as condições objetivas para a consecução de tais políticas são precárias, bem como a assistência técnica e o financiamento necessários.

Ao serem questionados sobre quais as medidas que a escola adota para a melhoria da educação a partir das notas do IDEB, os gestores afirmam que:

> Antes da criação destes mecanismos a nossa escola tinha como prioridade a qualidade de ensino. O IDEB veio confirmar o que a gente já vinha buscando e fazendo: Mais investimento em pesquisa e formação, material de apoio, equipamentos. O que falta ainda é mais investimentos dos governos. (G1).”

Sabe-se, também, que uma das grandes preocupações dos Gestores é a evasão de alunos em escolas, na maioria das vezes, nas periferias, onde os alunos são mais vulneráveis. Nesta linha de argumentação, G2 respondeu que: “Sabemos que os resultados do IDEB refletem além do nível de aprendizagem, também os índices de evasão e repetência. Nossa escola tem feito um grande esforço para que não haja evasão durante o ano letivo”.

A gestão democrática, ao abordar a escola cidadã, contribui para a formação do

cidadão participativo e, consequentemente, para o exercício da cidadania emancipatória.

Nessa direção Faundez ressalta:

> O papel do gestor escolar é imprescindível para estabelecer um clima participativo que seja motivador do diálogo e da realização do trabalho coletivo, em que a cooperação e a colaboração sejam as marcas das ações e processos de tomada decisões. Mas, o que implica participação e como se expressa no cotidiano escolar? [...] insistimos no fato de que, nesta nova abordagem, o conceito mais importante, o elemento-chave, é o da participação. Participação na criação do conhecimento, de um novo conhecimento, participação na determinação das necessidades essenciais da comunidade, participação na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade. (1993, p.32).

O estudo aborda sobre a importância da participação da escola nas avaliações. Conforme ilustra G1: "Sim, é uma forma de medir o empenho dos professores e alunos, de verificar se o conteúdo trabalhado na escola vem ao encontro com o que se pede e cobra a nível nacional, uma maneira do aluno demostrar suas capacidades e conhecimentos".

A esse respeito, o G2 coloca que: "É importante, na medida em que os resultados obtidos sirvam para que a escola repense e planeje suas práticas pedagógicas, visando uma aprendizagem mais significativa". Neste mesmo sentido, G3 ressalta que: "É importante porque funciona como um incentivo para que estudem para obter resultados positivos".

Penin (2009) reforça a importância da avaliação interna e externa como alternativa para refletir sobre a prática educativa e a necessidade de informar os resultados para todos:

> [...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogenizar processos que são de fato diferentes. (2009, p. 23-24).

A fala dos Gestores demostra que a preocupação existe em relação às avaliações, a nota do IDEB, se uma escola tiver obtido baixo desempenho nas avaliações externas, a ação pode causar o efeito totalmente oposto do que a sociedade espera em relação à melhoria da qualidade da educação.

Libâneo (2008, p. 107), ao considerar a cultura da escola como um "conjunto de fatores sociais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular", afirma que a cultura pode ser criada intencionalmente a partir das interações dos atores na escola. O autor ressalta que:

> A partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. [...] Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. [...] Há em cada escola uma forma dominante de ação na interação entre as pessoas. (2008, p. 109).

Libâneo (2008, p. 108) aponta, ainda, que a equipe gestora pode oferecer meios de promover melhores resultados, ao afirmar que a direção da escola pode desenvolver uma cultura organizacional, e um clima favorável, de relações de confiança, como condições para o melhor funcionamento da organização.

A avaliação é um instrumento significativo para o planejamento das políticas de educação, a fim de melhorar o ensino e aprendizagem e melhores índices de desenvolvimento.

Mas, é necessário o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar; conhecimento da finalidade e objetivos dos programas e projetos avaliativos; oportunizar o acesso das informações a todos como pais, professores coordenadores, com isso, possivelmente, será possível o manejo e utilização dos resultados.

Diagnosticar é, sem dúvidas, umas das funções das avaliações educacionais e não há a possibilidade de se buscar construir um ensino de aprendizagem e uma melhoria nas avaliações externas se a comunidade escolar não estiver atuando junta para essa transformação.

Com vistas à participação da sociedade no acompanhamento dos processos de avaliação externa, o artigo 1º, do Decreto nº 6094/2007, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, prevê como meta para a busca da melhoria da qualidade da educação:

> XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

(BRASIL, 2007).

Conforme prevê a meta 7, PNE 2014-2024, a qual visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias no Ideb, no ano de 2021 – último ano de avaliação de vigência do PNE – alcançar nota 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Adverte-se, contudo, que ações em prol da melhoria da qualidade da educação serão sempre necessárias, e não se esgotam em um tempo e espaço, a realidade é dinâmica e solicitaque, permanentemente, sejam desencadeadas ações que contribuam para os processos do ensino e aprendizagem.

Portanto, segundo Mello e Souza (2005, p. 31), "não é que as avaliações consigam atender a todas as questões que preocupam; mas os problemas associados às avaliações parecem ser claramente preferíveis aos problemas associados à sua não existência, como a falta de parâmetros".

Logo, considera-se que avaliação desempenha um importante papel, porém, ao conceder voz aos gestores escolares, ficou evidente que os resultados do IDEB têm tido impacto na geração de ações frente aos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Ao serem questionados sobre quais são os impactos das avaliações em larga escala na escola e no trabalho do professor e do gestor: G1:"A avaliação em larga escala ditas avaliações externas permitem que a comunidade escolar, e os demais cidadãos e o governo, conheçam um pouco do trabalho da escola, pelo menos enquanto resultados. Mostram, de certa forma, em que aspectos estamos avançado ou, então, em processo. Mas também não traduz a realidade de um modo geral". Já, na visão do G3: "São vários os impactos quando são realizadas as avaliações em larga escala na escola: a desacomodação, a exigência de novos olhares a confiança e o esforço de um trabalho coletivo. Temos um compromisso com a educação e devemos junto estar atentas a essas transformações". Neste horizonte, G2 demonstrou, em sua fala, ser contrário aos demais.

> Entendo a avaliação em larga escala em grande parte superficial e alheia a realidade da escola, ocorrendo uma verticalização de conhecimento e maneiras de avaliar, padronizando um ensino que não e homogêneo e assim, marginalizando ou forçadamente enquadrando a diversidade presente nas instituições educacionais, assim o trabalho do professor e gestor torna-se muitas vezes pressionado um sistema avaliativo e curricular em alguns casos desfocados das experiências de vida, podendo se tornar meramente contuidista.

É nas escolas, ao alcance de professores e gestores e alunos, que se encontra a real possibilidade de construir alternativas que concretizem o direito à educação aos alunos que ainda vivenciam a exclusão social produzida, em diferentes medidas, por processos de avaliação que responsabilizam, exclusivamente, o aluno pelo seu desempenho.

Desse modo, para Paro (2008), a participação da comunidade na escola como todo o processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

Nesta direção, os gestores ao serem interrogados sobre como acompanhar e contribuir para que os resultados melhorem, deram as seguintes respostas: G2:

> E fundamental fazer sempre uma reflexão sobre os resultados, tanto os gestores quanto os professores para que melhorias sejam feitas, levando em conta nossa realidade escolar e as condições socioeconômicas dos pais dos nossos alunos. A utilização dos resultados das avaliações em larga escala no trabalho dos professores nos dá a possibilidade de ampliar os saberes dos alunos para atingir nossos objetivos que é a qualidade da educação.

O gestor G2 enfatiza que: “Antes de tudo devemos oferecer as condições de trabalho necessário: material de apoio, ambiente favorável, possibilidade de formação continuada, melhores salários. Acompanhando o trabalho do professor através da coordenação pedagógica ou supervisão escolar; oferecendo atendimento especializado aos alunos com necessidade especiais, dando publicidade nos resultados e refletindo sobre os mesmos buscando formas alternativas, interdisciplinares de conhecimento. Apoiando o trabalho dos professores e instigando os alunos ao conhecimento, chamando a família para o compromisso juntamente com a escola”.

A aplicação de teste de desempenho aos alunos deve, também, realizar uma análise das condições que a escola tem para o processo, para que os resultados sejam atingidos, para avaliar se a escola está conseguindo aprendizagem efetiva.

Diante disso, G3 ressaltou que a relação ou confronto de avaliações internas-externas devem ser viabilizadas, tendo em vista que a aprendizagem é um processo constante e o desempenho dos alunos não pode ser definido sistematicamente por esses indicadores.

Ao conceder voz aos gestores escolares, evidenciou-se que os resultados do IDEB têm tido impacto na geração de ações frente aos desafios enfrentados no cotidiano escolar que implicam nos processos do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, os espaços formativos e a formação continuada são considerados pelos participantes da pesquisa como sendo fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, à medida que propiciam

reflexão da prática pedagógica, com possibilidades de melhorias em nível individual e coletivo, além do desenvolvimento pessoal/profissional, o que incide nas aprendizagens dos alunos.

Por fim, a escola não deve paralisar-se diante dos mecanismos externos de avaliação, mas, desenvolver avaliações institucionais ou de aprendizagem voltadas a sua realidade e em concordância com as legislações estaduais e nacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um instrumento significativo para o planejamento das políticas de educação. Mas, é necessário o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar; conhecimento da finalidade e objetivos dos programas e projetos avaliativos; oportunizar o acesso das informações a todos, com isso possivelmente será possível o manejo e utilização dos resultados. No entanto, mudanças significativas somente podem ocorrer se os atores envolvidos nos processos de avaliações da educação, os quais esperam mudanças e melhores serviços, participarem efetivamente do desenvolvimento do processo.

Adverte-se, contudo, que ações em prol da melhoria da qualidade da educação serão sempre necessárias e não se esgotam em um tempo e espaço. A realidade é dinâmica e solicita que, permanentemente, sejam desencadeadas ações que contribuam para os processos do ensino e da aprendizagem, que contribuam para a formação de um cidadão participativo, protagonista de transformações, tendo como horizonte a justiça social.

Portanto, segundo Mello e Souza (2005, p. 31), “não é que as avaliações consigam atender a todas as questões que preocupam; mas os problemas associados às avaliações parecem ser claramente preferíveis aos problemas associados à sua não existência, como a falta de parâmetros”.

Diagnosticar é sem dúvidas umas das funções das avaliações educacionais e não há a possibilidade de se buscar construir um “sistema nacional de educação articulado”, se não se desenvolverem mecanismos confiáveis de verificação do rendimento escolar. A base nacional comum de conteúdos a serem ministrados em todo o país, já se encontra prestigiada na LDB

nº 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Cabe agora, dar credibilidade e autonomia para as unidades escolares de todo país, para propor mudanças e envolver pais e membros da sociedade civil no acompanhamento consciente das aplicações das avaliações.

Dessa forma, podemos ressaltar que abordar o tema da Avaliação em Larga Escala como política pública, tal como é hoje concebida, traz um foco muito definido. É certo dizer que o MEC/INEP tem promovido várias Avaliações em Larga Escala para a educação, englobando diferentes programas. Assim, é possível visualizar o IDEB como possibilidade de qualificação dos índices, acompanhado de uma real melhora da qualidade dos processos de ensino, haja vista os resultados dos indicadores de desenvolvimento da educação básica.

Porém, para alguns autores e para algumas escolas há discordâncias sobre o IDEB, trazendo a idéia de que é um indicador que avalia a nota e não o contexto como um todo. Assim, fazendo referência à proposição acima, pode-se dizer que as avaliações externas visam a uma melhoria da qualidade da educação, avaliam o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização por meio de fatores associados a testes de proficiência e questionários contextuais.

Esse tipo de avaliação é relevante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito escolar e nas diferentes esferas do sistema educacional, de acordo com Werle (2010, p.21).

Da pesquisa, pode-se inferir, ainda, que a nota do IDEB gera preocupação nas escolas, porém, os gestores estão se mobilizando em direção a melhora da aprendizagem. Comparando os dados das escolas, percebe-se que as avaliações induzem novas políticas, evidenciando um grande desafio de formar a cultura da participação.

Através dos questionários aplicados e, também, do diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa durante a sua realização, foi possível fazer analogias, relações, apontamentos e comparações com o estudo teórico e a pesquisa de campo. Ao analisar os impactos das Avaliações em Larga Escala na comunidade escolar, destaca-se que avaliação tem o dever de prestar contas para sociedade e comunidade escolar, porém, a Avaliação em Larga Escala tem que ser mais discutida e entendida por todos os envolvidos no ambiente

escolar e pelos governos, olhando para a realidade em que a escola se encontra. Por vezes, há preocupações em algumas escolas referentes à evasão, que impacta na nota do IDEB, juntamente com a aprovação de alunos e os exames de larga escala.

Pode-se afirmar que as escolas têm feito grande esforço para que não haja evasão. Verificou-se que, ao lado de alguns avanços, há ainda um conjunto de desafios que precisam de soluções como, por exemplo, a questão referente à qualidade da educação e os instrumentos de avaliação. Não se trata de negar a avaliação, mas avançar para além da perspectiva de classificar e certificar, encarando-a como um processo amplo e integrado, propiciando a tomada de decisões.

IDEB: AN ANALYSIS OF THE SOCIOEDUCATIONAL IMPACTS ON SCHOOL MANAGEMENT

Abstract: This study aims to bring up for discussion results coming from IDEB research: an analysis of the socioeducational impacts on school management. It is important in the sense of understanding we materialize policies into actions when we submit them. We see in Brazil an expansion of growing on evaluation in the sense of redefining the role of State. Thus, the process of instituting large-scale evaluation possibly happen through different assessment mechanisms, such as SAEB (National Evaluation System), or NES), Brazil Exam (Prova Brasil), Brazil Exam for Children from 2nd Elementary (Provinha Brasil), ENEM (National High School Exam), *ANA* test (Literacy National Assessment), IDEB (Basic Education Development Index), and others, all of them belonging to the State in relation to Basic Education. One aspect to construct quality on education relates to the construction of a democratic management. Reality is dynamic and needs, permanently, actions that can contribute to the education and learning processes, that can contribute to the education of a participative citizen, who will be protagonist of transformations and will have as their horizon social justice. We highlight the reflections we expose are originated by a study that has the aim of analyzing socioeducational impacts of IDEB on school management, after reading theoretical authors who talks about the problem of the research and, at the same time, an educational policies' analysis. The research is qualitative and descriptive. Considering what we have said, we understand this problematic is positive as a possibility of knowledge production and critical analysis. These reflections leads us to contribute with new citizens' education, at the same time it can expose new thinking about evaluations, whether it will be for decision taking which will qualify the educative process.

Keywords: Large-scale evaluation; Educational Policy; Quality of education; Elementary education.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **IDEB**: como melhorar os índices. Disponível em: <http://.mec.gov.br>. Acesso em: 19 set. 2015.

Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estado, e a participação das famílias e da comunidade.** Disponível em: <http://.mec.gov.br>. Acesso em: 19 set. 2015.

FAUNDEZ, A**. O Poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 1994. 2010.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1997.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa:** características, usos e possibilidades. In: Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PENIN, S.; MARTÍNEZ, M. **Profissão docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, W.; SOARES, T. M. **Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 45, p. 210-211, jan./abr. 2010.

SOBRINHO, J. D. (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2004. p.23.

WEBER, S. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda? In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 134, p.305-312, maio/ago. 2008.

WERLE, F.O.C. (Org.). **Avaliação em larga escala:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

WERLE, F.O.C. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação. In: **Revista Educação em Questão**, 2009, p. 35, 21, 98- 119.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ANALISANDO SEU CARÁTER REGULATÓRIO

Cristina Antunes[1]
Edite Maria Sudbrack[2]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: O tema proposto apresenta algumas reflexões sobre a avaliação em larga escala, seu caráter regulatório, diagnóstico e mediador de políticas públicas como o IDEB. Os mecanismos de avaliação em larga escala compõem-se de testes padronizados para todo o país, com os quais se possibilita visualizar a educação em sua totalidade, detectando através de sua forma diagnóstica as falhas e dificuldades no processo de ensino. O processo de regulação intensifica o monitoramento das escolas, professores e alunos responsabilizando-os pelos índices alcançados e incentivando a competitividade. Quando os resultados comprometem a maior parcela de importância dentro dos objetivos para a Avaliação em Larga Escala, esta perde sua natureza avaliativa da qualidade dos processos de ensino, tornando-se regulatória, em que professores e gestores mobilizam a escola, o currículo e a forma de ensinar para obter melhores resultados.

Palavras-chave: Política educacional. Avaliação em larga escala. Estratégias de controle.

1 Introdução

Este estudo tem por finalidade mostrar como as políticas de Avaliação em Larga Escala atuam nas estratégias de controle e regulação dos sistemas de ensino através de avaliações padronizadas.

As avaliações em larga escala estão assumindo cada vez mais, posições de destaque, no cenário educacional da sociedade contemporânea. O maior desafio que temos e para o qual precisamos encontrar soluções é a qualidade da educação oferecida aos nossos alunos. Os indicadores sociais e educacionais mostram que temos um longo caminho a trilhar, a construir, para "garantir" a aprendizagem. A educação para todos e para cada um só faz

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. E-mail: Cristina.antunes1@hotmail.com

[2] Doutora em Educação. Coordenadora do PPGEDU – Mestrado em Educação. Coordenadora do subprojeto OBEDUC – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

sentido quando se traduz em aprendizagem de todos e quando ajuda a formar pessoas melhores, mais humanas, que possam fazer a diferença nesta sociedade.

Este ensaio de caráter descritivo apresenta as Políticas de Avaliação em Larga Escala no Brasil, refletindo sobre as estratégias de controle das avaliações. Propõe-se que, além do controle ela propicie tomar decisões que melhorem a qualidade educativa.

2. Políticas de Avaliação em Larga Escala.

Visando à melhoria da qualidade da educação, a avaliação em larga escala busca aferir o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização, por meio de fatores associados, testes de proficiência, questionários contextuais, diagnóstico do sistema de ensino entre outros. É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escalas. Com efeito, o fracasso, as repetências e consequentemente a evasão podem estar relacionadas com modelos inadequados de avaliação. É necessário compreender a importância que o aluno dá à avaliação e à própria educação escolar, para assim, poder planejar ações que revertam esta realidade.

Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. Não basta informar ou iniciar um processo de reflexão na escola sobre os problemas ou deficiências pelos quais ela passa, sem colocar à sua disposição os recursos de que precisa para superar suas dificuldades, pois, nesse caso, a avaliação tende a exercer somente o papel inútil de testemunha, e não de agente transformador da realidade.

Segundo Klein e Fontanive, (1995, p. 29) “a avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais”. Possui um procedimento de avaliação diferente daquele aplicado em sala pelo professor, pois não avalia apenas os alunos, mas também de

forma padronizada, professores, diretores e coordenadores. O caráter destas informações concedidas pelas avaliações em larga escala, pode colaborar para a efetivação de ofertas educacionais mais plausíveis, de qualidade e de reconhecimento dos direitos educacionais, a depender do uso que se fizer dos resultados obtidos.

2.1 Breve históricos das políticas de avaliação externa no Brasil

Mede-se de tudo em sociedades modernas: do nível de riqueza do país aos hábitos à mesa de sua população. Indicadores ajudam a traçar cenários para a economia que orientam decisões em empresas e governos. Dados socioeconômicos dão contornos às políticas públicas. Até a década de 80, o Brasil era ainda um país pouco acostumado a estatísticas, limitado a números produzidos a cada dez anos por meio dos censos. Sobre as escolas brasileiras, sabia-se que eram arrasadas por taxas de repetência similares às de países africanos.

E só a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, que, diversas implantações de mudanças legais foram definitivas para o fortalecimento do sistema nacional de avaliação, em especial, a promulgação da LDB nº 9394/96, o financiamento da educação por meio da Lei nº9424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF), a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a municipalização do ensino e o forte apelo da racionalidade técnica para equacionar os problemas educacionais. . O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, através da meta 07 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2014-2024, reafirma a necessidade de sintetizar,

> [...] os maiores desafios da qualidade da educação básica atual: melhorar fluxo e desempenho escolar como [...] condutor de políticas educacionais e [...] um instrumento de acompanhamento da qualidade da educação, do qual a sociedade deve se apropriar e pelo qual os gestores públicos devem ser cobrados [...]. (BRASIL, 2010 p. 33).

Fica claro neste caso que, ao avaliar as instituições é possível perceber alunos com

baixo rendimento e focar em políticas que auxiliem estes alunos a desenvolverem-se e atingir melhores resultados, também é possível perceber iniciativas bem sucedidas e desenvolver discussões de como esta instituição chegou a este nível.

Busca-se na educação, principalmente nas últimas décadas, sensibilizar os professores e comunidade em geral sobre a importância do ato avaliativo. Na verdade, não basta avaliar ou desenvolver excelentes instrumentos de avaliação, se seus resultados não forem analisados pelos fatores sociais, não interagirem na realidade avaliada para conduzir a mudanças e à transformação do meio avaliado conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu artigo 9 inciso VI – que propõe "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino", pode-se observar a obrigatoriedade da política de avaliação garantida pela lei, que tem um caráter de controle e regulação do ensino.

Martins (2001) considera as avaliações externas e seus testes padronizados em larga escala como elementos que dificultam a autonomia da escola e o processo de descentralização. Ainda, a mesma autora afirma:

> Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados. (MARTINS, 2001, p.34).

Alguns autores criticam essas avaliações por serem padronizadas, mas existem também aqueles que acreditam que a partir delas que conseguimos visualizar os problemas e assim buscar soluções com mais eficiência usando como ferramenta as avaliações em larga escala.

DIAS SOBRINHO, afirma que:

> A partir dos anos de 1990, a avaliação incorpora o sentido da *accountability*. Não

> era suficiente focar os rendimentos dos alunos, o cumprimento e a adequação de currículos, mas também se considerou necessário analisar a relação custo/benefício, avaliar os professores, as escolas, os conteúdos, os programas, as metodologias de ensino e a gestão, para efeito de prestar contas à sociedade. Além disso, a avaliação deveria fornecer informações de todo o tipo para a tomada de decisões. (2008, p. 2).

A partir dos anos 90, a avaliação educacional passou a ser usada, no contexto brasileiro, em diferentes níveis administrativos, como tentativa de encontrar a solução de alguns problemas educacionais mais urgentes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho, caso fossem conduzidos com o uso de tecnologias testadas na sua eficiência em outras experiências semelhantes, realizadas em diversos países, ainda que com culturas diferentes. Existem três propósitos da avaliação nos sistemas de ensino, como afirma Depresbiteris (2001, p. 144): "Fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação".

3 Avaliação em Larga Escala: uma Estratégia de Controle

Tratar da qualidade da educação é uma tarefa complexa, mas é uma reflexão necessária, tendo em vista o contexto atual dos mais diversos países incluindo o Brasil. A avaliação em larga escala tem como propósito a melhoria da educação através de políticas educacionais que visem auxiliar os docentes na busca pela qualidade. Fatores como a regulação acabam interferindo, COCCO e SUDBRACK (2012 p. 2) afirmam que:

> A avaliação desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e pode ser um instrumento de controle, de regulação ou emancipação, dependendo da forma como será planejada, aplicada e como os resultados obtidos serão analisados e transformados em ações que possibilitem a aquisição de conhecimentos e exercício da democracia.

Algumas avaliações são realizadas por meio de aplicação de provas censitárias, a cada dois anos, nas áreas de Língua Portuguesa (com foco na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas) e, também, contém alguns elementos que podem permitir verificar, para além do rendimento escolar, a situação social dos discentes, pois inclui a

aplicação de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

Os dados obtidos nas avaliações são decorrentes dos parâmetros que foram inicialmente definidos como norteadores. Isto é, como esta avaliação pretende ter uma visão ampla da educação brasileira é necessária uma expressão objetiva, articulada aos parâmetros específicos da área pretendida e não, de todas as áreas, pois seu foco não está em todo o currículo e sim nas áreas específicas como português e matemática.

O sistema busca por meio das avaliações em larga escala "uma metodologia que o fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe apreenda certas características, que lhe desenhe um perfil [...]" (WERLE, 2010, p. 23) capaz de contribuir no desenvolvimento e reforma das políticas públicas educacionais. Porém um erro comum dos gestores da educação é pensar que "[...] a simples divulgação dos resultados obtidos por sistemas e por escolas induza a melhoria de qualidade" (OLIVEIRA e SOUZA, 2010, p. 31). Somente o diagnóstico não transforma a realidade, é preciso haver reflexão e tomada de decisões sobre a situação diagnosticada.

No contexto das reformas educacionais empreendidas na América Latina, a pressão sobre os países dependentes de financiamentos externos ocasiona inúmeras reformas nos sistemas educativos, como no caso brasileiro, com a imposição de determinados aspectos: centralização do poder no sentido de definir parâmetros de qualidade, currículo nacional único, profissionalização docente, controle da gestão da educação e avaliação dos sistemas. Nesse bojo:

> O governo federal passa a exercer, por meio das avaliações, uma função estratégica na coordenação das políticas, induzindo e controlando programas e ações. Desse modo, os diferentes mecanismos de avaliação permitiram uma nova centralização do sistema, implementando um padrão de controle que substituiria o controle direto, realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgãos intermediários compostos por funcionários das funções de inspeção e supervisão, por mecanismos de aferição do controle do produto, ou seja, os exames padronizados. (OLIVEIRA e SOUSA, 2010, p. 30-31).

Os exames padronizados tributam à avaliação em larga escala o poder de enxergar a educação em sua totalidade. O que é necessário para esta avaliação não se tornar negativa é

analisar seus resultados a partir de um olhar pedagógico, no qual sejam levadas em conta as particularidades de cada instituição e sistema de ensino.

Por si só as avaliações não transformam os sistemas de ensino, nem o melhoram nem pioram, elas podem sim, fornecer dados para reflexões acerca do funcionamento do sistema. (WERLE, 2010). Assim, a avaliação não pode ser vista apenas pelo viés da nota, ela deve ser planejada e executada tendo em vista uma apreciação qualitativa dos resultados, para que se perceba seu caráter emancipatório e não apenas como forma de regular o ensino.

A regulação é um processo complexo que atua nas reformas contemporâneas (SUDBRACK, 2009) da educação, principalmente por meio da Avaliações de Larga Escala.

Barroso (2005, p. 727) afirma que a ideia de regulação "está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto da intervenção do Estado na condução das políticas públicas".

A regulação enquanto ato regulador significa os modos como são ajustadas as ações as quais se possui determinadas finalidades, introduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas. (BARROSO, 2005). Esse caráter regulatório pode ser percebido quando, segundo Cóssio:

> A política de valorização acentuada dos resultados incentiva as escolas a utilizarem estratégias que contribuam para a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações, mesmo que isso prejudique o desenvolvimento de uma educação em sentido mais amplo (formação integral). O estreitamento curricular é uma das consequências já evidenciadas desse modelo, ou seja, a redução do trabalho docente ao preparo dos estudantes para as provas, tornando, em vários casos, as avaliações nacionais o cerne do trabalho dos professores. (2014, p. 3).

O processo de regulação acaba intensificando o monitoramento dos professores e seus fazeres, além do monitoramento através das avaliações externas. Estes fatores acabam limitando a autonomia dos docentes dentro das salas de aula, tornando-os reféns da excelência profissional que é exercida pela regulação. (SUDBRACK, 2009).

Os processos de regulação do Estado nem sempre são de fácil percepção, o Estado possui o interesse de manter o controle sob as instituições escolares e os professores sem, no

entanto parecer autoritário. (SCHNEIDER; NARDI, 2016). Para isso, ele "determina as metas e traça as diretrizes gerais ao mesmo tempo em que cria um sistema de monitoramento e avaliação dos resultados, porém sem exercer controle direto sobre a escola." (SCHNEIDER; NARDI, 2016, p.28). No caso da Avaliação em Larga Escala, as metas para alcançar nota 6,0 até 2020 pela escola de Educação Básica, acaba por regular e induzir a ação docente.

Sobre o assunto Nogueira considera que "em todos os momentos históricos da educação brasileira há formas de regulação. A regulação com ênfase nos resultados é uma das formas de regulação e tem uma sintonia com a lógica gerencial do Estado". (2015, p. 59). Esta é a lógica que tem preponderado, ou seja, alcançar resultados e produtos, sem avaliar o processo.

Maroy (2008) apud (CÓSSIO, 2014 p. 6) distingue duas dimensões da regulação:

> Institucional e situacional. A primeira (normativa e de controle) corresponde à ação (regras, discursos, procedimentos) de uma instância de autoridade sobre as instituições hierarquicamente a ela submetidas, portanto, vertical. A segunda, diz respeito ao alvo da regulação institucional, ou seja, o lócus onde a regulação é exercida, podendo gerar ações resultantes da apropriação dos constrangimentos institucionais, ou de negação e confronto de interesses e estratégias múltiplas, havendo espaço para autonomia dos protagonistas, sendo, assim, horizontal.

As políticas educacionais regulatórias, propõe dimensões, normativa e de controle. No entanto, os sistemas de ensino ou as instituições criam seus mecanismos próprios para interpretar e atuar conforme seus interesses, necessidades e possibilidades, tendo graus de autonomia que interagem com a regulação de controle, em níveis diferenciados na resolução dos problemas do cotidiano organizacional. (CÓSSIO, 2014). Esta brecha de autonomia pode ser apropriada pela escola e os docentes dando outro rumo à avaliação.

A ênfase atribuída aos resultados pelos meios de comunicação faz com que as escolas tomem para si a responsabilidade de produzir desempenhos cada vez melhores e assim melhorar a cada avaliação os indicadores. O que não é positivo neste caso é a pressão sob a escola, o currículo e os professores, deixando "de ser um instrumento didático para propiciar o conhecimento da realidade sobre o processo de aprendizagem dos alunos e o replanejamento

do currículo para transformar-se no próprio objeto do currículo". (CÓSSIO, 2014, p. 06).

As políticas de qualidade, méritos e classificações fazem parte do que o INEP afirma ser parte da construção e reconstrução de novas políticas, mas o que se percebe são resultados divulgados a fim de aumentar a competição entre professores, escolas e redes de ensino. Tendo em vista esta ideia, Nogueira afirma que "a avaliação em larga escala, como mecanismo de controle dos sistemas de ensino, tem se prestado à regulação dos sistemas de ensino por meio de formatos brandos de responsabilização que subsidiam a gestão por resultados." (2015, p. 19).

Tais ações geram muitas mudanças dentro da escola, os gestores são responsabilizados pelos resultados das Avaliações Externas e por isso acabam descontando tal pressão sobre os professores que, consequentemente descontam nos alunos, assim, a avaliação em larga escala torna-se reguladora, pela ênfase à competição por melhores resultados. Cocco e Sudbrack (2012, p. 2) afirmam que,

> A implantação de um sistema educativo competitivo pode aumentar as desigualdades sociais causando a exclusão e seleção dos alunos. Assim, o professor perde sua autonomia e acaba traçando seus objetivos pelas normas importas a fim de atingir as metas quantitativas estabelecidas pelos governos [...].

E esta não é, ou não deveria ser, a intenção das Avaliações em Larga Escala, pois estas tem como princípio a educação de qualidade para todos e não a competição sobre quais escolas, alunos ou sistemas são melhores ou piores.

A regulação por resultados é uma forma de induzir os gestores a pressionar os professores pra resultados cada vez melhores "nesse bojo, as políticas educativas também passam pelo crivo da regulação que, muito além do controle pelas normas, se concretizam pelo controle dos resultados." (NOGUEIRA, 2016, p. 82).

Os mecanismos de regulação possuem o poder de influenciar, controlar e garantir as ações realizadas nos sistemas de ensino, desde os princípios de elaboração até a implantação e práticas decorrentes da avaliação em Larga Escala.

A eficiência, a eficácia e competitividade são objetivos de uma nova forma de

regulação que ocorre no Brasil, e ficou conhecida como administração pública gerencial. O ato de regular trata-se de uma ação legítima do Estado, pois faz parte de sua natureza burocrática. "E esta regulação tem ao menos duas bases de sustentação, o desenvolvimento da avaliação e a regulação por resultados." (Nogueira, 2015, p 81).

Quando os resultados comprometem a maior parcela de importância dentro dos objetivos para a Avaliação Em Larga Escala, esta perde sua natureza avaliativa da qualidade dos processos de ensino. Pois a educação se dá legitimamente por processos de ensino-aprendizagem e consequentemente, resultados, e não resultados que originam processos. Desta forma ocorre a regulação, na qual os gestores, professores e redes de ensino precisam adaptar o currículo e a forma de ensinar visando os resultados e deixando muitas vezes de trabalhar as particularidades e necessidades regionais para atender a normas federais, que serão objeto de avaliação.

A avaliação da aprendizagem educacional e a avaliação da aprendizagem escolar, são meios e não fins em si mesmas, delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam, nesse sentido, a prática formadora deve ser priorizada na educação, e as ações devem ser voltadas ao aprimoramento do ensino dos educandos, buscando seu crescimento intelectual e não limitando suas aprendizagens.

Entende-se que a avaliação, consiste em uma prática educativa que possui como função diagnosticar o nível da aprendizagem individualizada dos educandos, mostrando que eles possuem ritmos e processos diferenciados, e que propõe um acompanhamento do seu desenvolvimento e a mediação de sua aprendizagem. Mas as avaliações generalistas acabam ferindo estas particularidades dos alunos e tornando-os parte dos resultados insatisfatórios que vem ocorrendo nas Avaliações em Larga Escala.

4 Conclusão

A avaliação é um instrumento significativo para o planejamento das políticas de educação. Mas, é necessário o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar; conhecimento da finalidade e objetivos dos programas e projetos avaliativos; oportunizar o

acesso das informações a todos, com isso possivelmente será possível o manejo e utilização dos resultados. No entanto, mudanças significativas somente podem ocorrer se os atores envolvidos nos processos de avaliações da educação, os quais esperam mudanças e melhores serviços, participarem efetivamente do desenvolvimento do processo.

Essa é a necessária inversão do processo de responsabilização e da construção de uma autonomia de fato que respeite os trabalhadores em educação como sujeitos, capazes de ter iniciativa própria já que se fala tanto em autonomia didático-pedagógica. Se para ferir a propalada autonomia, em tantos momentos lembra-se que a escola integra um sistema de

ensino e que, portanto, tem diretrizes políticas a seguir, por que na hora de se assumir a responsabilidade pelos resultados das avaliações externas a escola é condenada a priori? Horizontalizar as responsabilidades não seria mais justo do que verticalizar, de forma descendente, a culpa? E nos casos do alcance de bons resultados, quem capitaneia os bônus? Essas e outras questões são amplas e complexas e merecem ser amadurecidas.

Nesta perspectiva, conclui-se também que as mudanças que vêm ocorrendo em relação à avaliação da aprendizagem educacional não devem se esgotar no diagnóstico dos problemas, mas ir muito além, preocupando-se com as ações a serem tomadas em função do diagnóstico feito. Ou seja, se trata de um reflexo determinado por mudanças na educação, no sentido de ultrapassar os limites dos códigos mensuráveis, implementando práticas educacionais com novos significados e não apenas restringindo e abandonado à avaliação tradicional, mas empregando-a sem limitar-se a ela.

LARGE-SCALE EVALUATION: ANALYZING ITS REGULATORY CHARACTER

Abstract: This article exposes some reflexions about large-scale evaluation, its regulatory, diagnostic and mediating character, involving public policies such as IDEB. Large-scale evaluation's mechanisms are composed by standard tests in the whole country, which makes it possible to understand education in its totality, detecting through the diagnostic shape the failures and difficulties of the learning process. The regularization process intensifies the monitoring of schools, teachers and students, highlighting their responsibility on the achieved indexes and boosting competitiveness. When results jeopardize the major importance portion among the objectives for Large-Scale Evaluation, this process loses its evaluating nature of the learning process' quality, turning into a regulatory one, in which teachers and managers mobilize schools, curriculum and the way they teach in order to achieve better results.

Keywords: Educational Policy; Large-Scale Evaluation; Control strategies.

5 Referências

BARROSO, João. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26 n. 92, p. 725-751, 2005.

BRASIL, **O PNE 2011-2020: Metas e estratégias**< disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf.> acesso em: 09, mai,

2016.
BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

COCCO, E. M.; SUDBRACK, E. M. **Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou mancipação.** IX ANPED SUL, 2012.

CÓSSIO, M. F**. Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional.** III CONAVE, Bauru – São Paulo 2014.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do Senac. São Paulo, v. 27, n. 3, set.-dez. 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior: conflitos de paradigmas**. 2008. Disponível em: <http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paineis_Principais/Sobrinho_Jose%20(UNISO_BR).pdf.> Acesso em: 05, mai, 2016.

KLEIN, Rubens; FONTANIVE, Nilma Santos. **Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora**. Em aberto, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29-39, 1995.

MARTINS, A. M. A **descentralização como eixo das reformas do ensino**: uma discussão da literatura. Educação & Sociedade, ano XXII, no 77, 2001. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7044.pdf. > Acesso em: 11, mai., 2016.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em Larga Escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem**. SEAPE/ ACRE. Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, R. P; SOUSA, S. M. Z. L.**. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 793-822, 2010.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. . Políticas educacionais e regulação da qualidade na Educação Básica: a centralidade da avaliação. In: Elton Luiz Nardi; Marilda Pasqual Schneider. (Org.). Qualidade da educação no ensino fundamental: entre políticas e a (ex) tensão do tema na escola pública. 1ed.Ijuí: Editora Unijuí, 2015, v. 1, p. 27-46.

SUDBRACK, Edite Maria. **Rosa-dos-ventos: traços da formação docente pós-LDB** / Edite Maria Sudbrack. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**: São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

PNE (2014-2024) E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015: AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Camila de Fátima Soares dos Santos [1]
Gleide Catia Presotto Bedenaroski[2]
Analice Horn Spinello[3]
Silvana Aparecida Pin[4]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: O artigo apresenta reflexões sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Resolução CNE/CP Nº 2/2015, que apontam novos caminhos para as políticas de formação de professores da educação básica brasileira. Inicialmente, conduzimos o debate a respeito da formação e profissionalização docente. Nessa perspectiva, direcionamos a escrita sobre o PNE e - metas 15 e 16 - a articulação das DCNs, na busca para construir uma base comum nacional para a formação dos profissionais do magistério, bem como a convergência com um planejamento educacional enquanto política de Estado.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Políticas educacionais. Formação Docente.

1 Introdução

Neste artigo, pretendemos trazer para o debate algumas reflexões sobre o Plano Nacional de Educação e a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, na perspectiva da formação de professores e da organização das políticas educacionais.

Inicialmente, apresentamos alguns conceitos a respeito da formação docente e das políticas educacionais. Entendemos que a pesquisa referente às políticas de formação docente, é um objeto de estudo sempre atual e que merece estar em constante debate e reflexão. Assim, apresentamos um estudo teórico que compreende a necessidade da formação inicial, bem como da formação continuada para o aperfeiçoamento pedagógico, ético, político e para a

[1] Mestranda em Educação. URI-FW. GPE. camilas@uri.edu.br

[2] Mestranda em Educação. URI-FW. gleide.katia@hotmail.com
3 Mestranda em Educação. URI-FW. analicespinello@gmail.com
4 Mestre em Educação. URI-FW. silvana@uri.edu.br

reflexão sobre a prática educacional como caminho para a profissionalização docente e garantia de uma educação de maior qualidade.

As políticas educacionais são definidas por lutas, pressões e conflitos entre elas, ou seja, são empregadas estrategicamente. Ao nos reportarmos às políticas educacionais, estamos nos referindo ao agir e ao fazer, sobretudo com ações governamentais, que são pensadas e implementadas no sistema educacional. Expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico, exercendo uma função específica, tendo certa autonomia para modificar-se e ajustar-se de acordo com o contexto e meio em que se inserem.

Assim, buscamos analisar o Plano Nacional de Educação 2014-2024, em especial, suas metas 15 e 16, que tratam, respectivamente, da formação inicial e continuada. O PNE, enquanto planejamento educacional se situa numa perspectiva de construção em rede, configurando-se em política de Estado e, por estar assim constituído, recebe influências sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, trazemos para reflexão algumas considerações sobre as relações estabelecidas entre o PNE e as novas DCNs.

Na direção de uma política mais orgânica, as DCNs representam um marco importante. Percebemos uma articulação com o PNE e suas metas, na busca para construir uma base comum nacional para a formação dos profissionais do magistério, bem como sua convergência com um planejamento educacional como política de Estado.

2 Formação e Profissionalização Docente

A rapidez da disseminação de informações e conhecimentos na sociedade atual exige a formação contínua do profissional de educação, que deve estar preparado para acompanhar as inúmeras transformações e suas demandas. Então, é fundamental que tenha uma formação de qualidade e consciência da importância de atualizar-se e aprofundar seus conhecimentos. Não podia ser diferente, no caso do professor. Independente da profissão é necessária competência profissional, mas essa não pode ser uma formação qualquer e, sim, devidamente compatível

com a ideia de profissionais capacitados, qualificados e competentes.

Nesse sentido, é importante analisar os conceitos que atribuímos à formação desse profissional. Ao início deste processo contínuo, denominamos formação inicial ou formação acadêmico-profissional (PEREIRA, 2008), na qual o indivíduo estabelece uma relação entre a aprendizagem e a formação. A aprendizagem tem por objetivo formar e transformar o indivíduo em um ser prático e reflexivo, sendo capaz de compreender o meio em que está inserido.

A formação inicial, dentro do contexto educacional, é fundamental para que profissionais capacitados em relação à sua prática docente, sejam capazes de ensinar de maneira a colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, mas, para que isso ocorra, é preciso um currículo que favoreça uma relação entre teoria e prática. No entanto, encontramo-nos num contexto em que, nem sempre, essas relações estão estabelecidas, no que diz respeito à formação inicial, ou seja:

> […] um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciadas da realidade das escolas, uma perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2000, p. 16).

Espera-se da formação inicial ou formação acadêmico-profissional (PEREIRA, 2008), uma formação que colabore para a produção do conhecimento e, mais, para o seu trabalho docente, que é ensinar de maneira a contribuir para o processo de humanização dos alunos, historicamente situados. Almejamos que a licenciatura desenvolva nos alunos os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os possibilitem construir seus saberes e fazeres docentes para que possam desenvolver, com coerência, uma prática social. E que, a partir desses saberes e dessa prática, construam, de modo contínuo, a sua identidade profissional.

Construir uma identidade é um processo de ação do sujeito que está situado na história. A identidade profissional recebe influências da sociedade e da época em que o profissional está inserido. Sendo assim, é preciso que as novas características respondam às

demandas da atual sociedade. Nesse sentido, Pimenta (2000, p.19) diz que: "uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas".

Para que o docente possa ser capaz de criar sua identidade é preciso que ele seja um ser prático e, ao mesmo tempo, reflexivo, capaz de lidar com as diferentes situações encontradas em seu cotidiano na prática docente, levando em consideração a realidade em que está inserido, sendo que é através de sua história de vida e de sua significação perante ela que o docente dá significado ao ser professor (PIMENTA, 2000), preocupando-se não apenas em transmitir conteúdos, mas em estabelecer mediações entre o conteúdo e os alunos, ao mesmo tempo em que desperta neles o pensamento crítico para que sejam capazes de exercer sua função de cidadãos conscientes de seu papel perante a sociedade. É importante ressaltar que:

> O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal. E a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e como se faz. (IMBERNÓN, 2009, p. 75).

É por meio de seu reconhecimento em relação à sua profissão que o professor conseguirá desenvolver o seu trabalho pedagógico com maior êxito e, a partir disso, criar um vínculo maior com a comunidade escolar. Interessa assinalar, ainda, que a valorização da pessoa do professor, as suas relações interpessoais contribuem para que a sua prática, realmente, obtenha sucesso, o envolvimento com os colegas de profissão colabora tanto para o seu trabalho, quanto para a sua vida pessoal. A identidade dos docentes e de qualquer outra profissão é uma construção que atravessa a vida profissional desde o momento da escolha da ocupação, estendendo-se pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve e atua, profissionalmente, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.

O processo de identidade profissional engloba não só esta construção, mas também,

saberes necessários para o exercício da docência. Em vista disso, é coerente o reconhecimento de três saberes essenciais para a formação da identidade profissional do professor (PIMENTA, 2000). Em primeiro lugar, o saber da experiência, que é aquele sabere que carregamos desde a nossa jornada escolar, até chegar à Universidade. Esse saber não basta para construir a identidade do professor, mas possibilita aos cursos de formação inicial, fazerem os alunos passarem de "ver o professor como aluno" para uma visão de "ver-se como o professor". (PIMENTA, 2000). Além da experiência como alunos, os saberes de experiência constituem-se, por aqueles saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo contínuo de reflexão sobre sua prática.

O segundo saber é o conhecimento de sua ciência. É este saber que nos possibilita desenvolver a inteligência. É a vinculação dos conhecimentos que permite produzir novas formas de progresso e desenvolvimento de consciência, sabedoria e reflexão. Mas, conhecer implica, também, consciência do poder do conhecimento para a vida material, social e existencial da humanidade. Na escola, a construção do conhecimento dá-se na mediação entre a sociedade da informação e os alunos, permitindo a eles desenvolver a reflexão e adquirir a sabedoria necessária a permanente construção do humano.

O terceiro contempla os saberes pedagógicos. Para o ofício docente, além dos saberes da experiência e os conhecimentos específicos, fazem-se necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Esses saberes podem ser reinventados, partindo da prática social da educação. No caso da formação de professores, partir da prática de ensinar, inovando sua metodologia e materiais didáticos, ressignificando a formação docente. Os saberes pedagógicos não envolvem apenas o planejamento e a avaliação, mas dizem da diversidade epistemológica de sua área, das relações interpessoais na sala de aula.

O professor, através de seus conhecimentos, dos saberes, das suas competências e habilidades, dá sentido à sua prática e à sua identidade. Os docentes devem ser reconhecidos como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. Eles ocupam na escola uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, pois é sobre eles que recai a responsabilidade no que diz respeito à missão

educativa da escola.

Diante de todos esses aspectos é que a formação continuada se faz necessária para possibilitar a (re) construção da identidade profissional, bem como para renovar os saberes docentes, para que esses possam servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Levando em consideração que, para exercer a profissão docente em nossa sociedade atual, é preciso estar atento às transformações pelas quais o contexto escolar sofre grandes influências. Importante atentar que, diante dos avanços na sociedade multimídia, em que estão inseridos tanto os alunos, quanto a comunidade em geral, é preciso que o profissional docente esteja consciente de que tais transformações afetam, diretamente, a educação.

A formação continuada pode colaborar para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, é fundamental que os responsáveis pelas políticas públicas de oferta dos cursos de formação continuada levem em consideração o fato de que cada contexto possui as suas especificidades e, portanto, os temas abordados não devem ser generalizados.

Para poder despertar o interesse dos docentes pela formação continuada é preciso abordar questões que estejam vinculadas à sua realidade, podendo auxiliar em sua prática diária em sala de aula. Mas é imprescindível que o docente tenha consciência do seu papel na escola e na sociedade como um todo, compreendendo a formação continuada como fundamental para a sua profissão. Dessa maneira, cabe salientar que:

> Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma "agressão" externa, mas como um benefício individual e coletivo. (IMBERNÓN, 2009 p. 27).

Nessa perspectiva, é necessário repensar a formação continuada, reestruturá-la de modo que incentive os professores a participar, ativamente, desse novo processo de aprendizagem. Essa formação deve estar em constante atualização e inovação, permitindo uma repercussão nos projetos educacionais, nos quais estão envolvidos professores e

instituições. A reestruturação refere-se às posturas críticas, que busquem o novo e que permitam sonhar em alcançá-lo. Segundo Imbernón (2009, p. 37):

> O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo da sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social.

A formação inicial é o ponto de partida para a formação do profissional docente. Mas, é necessário estar em constante formação para saber como agir diante das mudanças sociais, no contexto escolar e construir novos conhecimentos, atribuindo novos significados à sua profissão, atuando como sujeito construtor, ressignificando a sua identidade profissional. Por isso, a formação continuada torna-se de grande importância para o profissional docente, pois é através dela que os professores ampliam seus saberes pedagógicos e de sua ciência específica, refletem sobre a sua prática, bem como contribuindo para a melhoria do ensino.

3 PNE e as novas DCNs: um novo rumo para as políticas de formação docente?

Ao considerarmos os resultados alcançados pelo antigo Plano Nacional de Educação, percebemos a necessidade de avançarmos em muitos aspectos para garantir uma educação de qualidade, "iniciamos a segunda década do século XXI com um desafio da mais alta relevância para o futuro do Brasil [...] aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado para os próximos dez anos (2011-2020) [1]."(ANPED, 2011, p. 483).

Ancorada pela Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96, foi realizada no ano de 2010 a Conferência Nacional de Educação – CONAE, que, embora sendo organizada por iniciativa governamental - sociedade política, abriu espaço para a participação dos diferentes segmentos da comunidade educacional – sociedade civil. (SAVIANI, 2011). Assim, a CONAE configurou-se em um processo de debate democrático e participativo, com o objetivo de definir os rumos da educação brasileira e colher subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), para os próximos dez anos.

A forma como foi elaborado o novo Plano diferencia-se de todos os outros, visto que foi aberto espaço de participação da sociedade civil para definir os rumos da educação

brasileira. Ao final da CONAE, foi elaborado um documento intitulado "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de Ação", organizado em seis eixos que versam sobre todos os níveis da educação brasileira, com apontamentos para a elaboração do novo PNE. No entanto, um fato chamou a atenção. Participaram da organização[1] da Conferência algumas entidades sindicais patronais que, certamente, não tinham nenhum interesse em comum com os estudantes, trabalhadores em educação e movimentos sociais. (SARAIVA, 2011).

[1] Quando a ANPED (2011) se refere a esse data, não havia sido aprovado o PNE, por isso se refere ao Plano de 2010-2020, que acabou sendo aprovado em 2014 pela Lei nº 13.005.

Embora tenha sido um processo longo até a aprovação do PNE 2014-2024, a mesma ocorreu sem vetos, sendo um avanço para as políticas educacionais brasileiras. Constituído por 20 metas e várias estratégias as quais abrangem a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, traz para o debate também questões referentes à qualidade, à avaliação, à gestão, ao financiamento da educação e à valorização dos profissionais da educação. Das vinte metas que compõem o Plano, as metas 15 e 16 abordam a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Sendo assim, trazemos para reflexão, essas metas, na perspectiva de analisar as relações com as novas Diretrizes e possibilitar nova reflexão e debate para repensar os rumos e impactos dessa política no que concerne à formação inicial e continuada dos professores na educação básica. As novas DCNs apresentam, ainda, um capítulo específico sobre os profissionais do magistério e sua valorização, mas nesse trabalho, não abordaremos o assunto com maior profundidade.

Ao abordarmos, na íntegra, o texto da Meta 15, que propõe:

> garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de

> nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Em relação a essa meta, utilizamo-nos dos indicadores fornecidos pelo Observatório do PNE (2016)[2], os quais apontam que em 2013, apenas 74,8% dos professores da Educação Básica detinham formação com Ensino Superior, o que significa que um quarto dos professores lecionavam mesmo sem ter formação em nível superior. Deste percentual, apenas 65,4% detinham formação em cursos de licenciaturas. Como delineamos, ao longo do texto, a formação inicial é essencial para embasar teoricamente e capacitar os profissionais em relação à sua prática docente. Importante destacar que essa formação necessita estar articulada aos processos de ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica. De nada adianta formar um professor distanciado do contexto socioeducacional em que, futuramente, irá atuar. Sob esse prisma, Oliveira (2011, p. 34) aponta que "as políticas educacionais recentes no Brasil têm manifestado a necessidade de dedicar maior atenção ao magistério público para melhor responder às novas demandas apresentadas às escolas [...]." [1]

O cenário referente à formação docente no Brasil teve mudanças a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu a formação superior como condição para lecionar[2]. A oferta de cursos de graduação em Pedagogia e outras Licenciaturas, nos últimos anos, foi estimulada pelos programas e políticas de formação e financiamento como o PARFOR, PROUNI e FIES[3] que facilitam a inserção e permanência em cursos formação de professores. Mesmo assim, por motivos diversos, os quais por vezes, estão relacionados à falta de motivação para o estudo, bem como à qualidade da formação ofertada, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, muitos professores demonstram pouco interesse em aprofundar seus estudos e garantir uma formação

[1] A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, a Confederação Nacional dos Empresários e a Confederação Nacional da Indústria fizeram parte da Comissão Organizadora da CONAE.
[2] O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/

em nível superior. Existem descompassos entre a formação universitária e a realidade encontrada em sala de aula. Como uma alternativa, cabe às universidades reverem seus currículos na busca de formar docentes que dominem os conhecimentos sobre o objeto de ensino, de forma que o aluno se aproxime dele e das condições didáticas e intervenções necessárias ao seu avanço. São grandes os desafios para atender ao que dispõe a meta conforme o tempo estabelecido.

[1] Podemos fazer referência à Base Nacional Comum Curricular, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, visando à renovação e ao aprimoramento da educação básica como um todo. Assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil. Com efeito, a formação inicial e continuada dos professores muda sua estrutura e passa a seguir Diretrizes específicas.

[2] Embora seja desejável a formação superior, é admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação da Lei nº 12.796, de 2013).

[3] Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Programa Universidade para Todos e Fundo de Financiamento Estudantil.

A Meta 16 dispõe sobre:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Atualmente, apenas 30% dos professores da Educação Básica possuem Pós-Graduação, segundo dados do Censo Escolar (2014). As lacunas na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Compreendemos a formação continuada como uma possibilidade de reflexão e de (re) estruturação da prática docente. Para que tal formação se efetive é essencial sobretudo, considerar as especificidades de cada local – escola e corpo docente.

Diante do exposto, articuladas às metas aqui apresentadas e, respectivamente, às suas estratégias explicitadas no PNE, foram homologadas pelo MEC, em 24 de junho de 2015, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos

Profissionais do Magistério da Educação Básica, resultado de debates e discussões que, por mais de uma década, foram objeto de estudo no Conselho Nacional de Educação, por meio de uma Comissão Bicameral[1].Considerando as diferentes concepções e embates no campo educacional, bem como os marcos legais, com destaque para a CF 1988, a LDB e o PNE, o processo de construção das novas Diretrizes foi desencadeado com o objetivo de garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Tais discussões também foram resultantes das deliberações da CONAE, a qual afirmou a necessidade de um Sistema Nacional de Educação, articulado às políticas educacionais e à valorização dos profissionais da educação, destacando a necessidade de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada aos professores, como forma de garantir uma sólida formação teórica e interdisciplinar em educação, formando professores para atuar nas diferentes etapas da educação básica. Nessa perspectiva, cabe destacar o que nos diz Dourado (2015), quando afirma que é preciso garantir

> Uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de *sólida formação teórica e interdisciplinar em educação* de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela *unidade entre teoria e prática* e pela *centralidade do trabalho como princípio educativo de formação profissional*, como também pelo entendimento de que a *pesquisa* se constitui em princípios cognitivo e formativo e, portanto, *eixo nucleador* dessa formação. [1]

As novas DCNs caracterizam-se como uma política nacional, resultado de inúmeras discussões ao longo da última década. Com a aprovação do PNE as mesmas podem ser concretizadas. Estando articulada ao PNE, especialmente, às metas – 15 e 16 – e suas estratégias que configuram as bases para a formulação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, a Resolução nº 2/CNE/CP/2015 apresenta-se como um componente essencial para a profissionalização docente.

Por se caracterizar como proposta de nova política educacional, a formação de

[1] O CNE é composto pelas Câmaras de Educação Superior e de Educação Básica. A Comissão Bicameral de Formação de Professores é constituída por conselheiros das duas Câmaras, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática.

profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. Mas, de maneira geral, todos apontam para a necessidade de repensar a formação desses profissionais. Numa perspectiva de maior organicidade das políticas, as novas Diretrizes apresentam a necessidade de avançar nos marcos referenciais em vigor no que tange à formação inicial e continuada, "por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. " (DOURADO, p. 306, 2015).

Para atender a essa concepção, as novas DCNs sinalizam como essencial maior articulação, por meio de fóruns, entre instituições formadoras e educação básica, para a elaboração e desenvolvimento de projetos formativos, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar:

[1] Grifos dos autores.

I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais.
II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
IV. Atividade de socialização e avaliação dos impactos;
V. À ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
VI. As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (RESOLUÇÃO Nº 2 CNE/CP, p. 5, 2015).

Diante disso, proclama-se um novo conceito e panorama de formação docente, visto que se propõe a articulação entre educação básica e educação superior na elaboração dos projetos de formação. Podemos pensar essa nova política educacional como um avanço importante, sobretudo, nas políticas de formação docente, pois assim descortinam-se novas possibilidades de contemplar conhecimentos teóricos, interdisciplinares e pedagógicos com relações concretas entre teoria e prática, ressignificando a práxis docente desde a formação inicial. Conforme enfatiza Dourado (p. 307, 2015)

> Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

É fundamental que as instituições formadoras institucionalizem um projeto de formação com identidade própria, articulado às instituições de educação básica, considerando uma "base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente" (DOURADO, p. 307, 2015), reconhecendo o trabalho docente que articula teoria e prática, bem como as divergentes realidades de instituições e profissão.

Segundo as novas DCNs, ao final de sua formação inicial e continuada o egresso deverá comtemplar conhecimentos teóricos e práticos, portanto plurais, sendo resultado do projeto pedagógico do processo de formação e do exercício profissional, "fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética" (DOURADO, p. 307, 2015). Dessa forma, permitindo que tenha acesso e conhecimento sobre a instituição educativa, a pesquisa, o seu campo de atuação, a gestão educacional e de instituições de educação básica. Evidencia-se, nesse novo paradigma de formação, a necessidade de se ampliar e de abranger as diferentes características e dimensões da docência. A educação é compreendida como processo de emancipação e a escola como *lócus* da práxis docente.

Sobre a formação continuada, as novas Diretrizes apontam para a necessidade de compreender as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, o repensar do processo pedagógico, dos sabres e valores. Reconhecem como processo contínuo e que pode ocorrer em diferentes espaços e momentos, por meio de atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas que vão além da formação mínima exigida, "tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. " (DOURADO, p. 312, 2015).

4 Considerações Finais

No momento atual, constatamos que estão acontecendo muitos avanços nas políticas educacionais. A aprovação do PNE resultou em novos marcos para os processos de organização e gestão da educação nacional. A realização da CONAE, enquanto centro de debate democrático e participativo, aponta para a necessidade de se efetivar o PNE como política de Estado, bem como as DCNs, como possibilidade de novos caminhos e concepções a respeito da formação e profissionalização docente.

Na direção de uma política mais sistêmica, as DCNs representam um marco importante. Percebemos uma articulação com o Plano Nacional de Educação e suas metas, na busca de construir uma base comum nacional para a formação dos profissionais do magistério, bem como uma coerência com um planejamento educacional como política de Estado. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, definiu que em um prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação, os cursos em funcionamento deverão se adaptar às novas DCNs.

Diante disso, pensamos ser pertinente destacar que, embora o texto apresentado pela Resolução nº 2 CNE/CP/2015, apresenta clareza ao determinar o que deve ser seguido pelas instituições formadoras, na elaboração e desenvolvimento de um projeto mais orgânico de formação inicial e continuada, são grandes os desafios que se descortinam no campo da formação.

Para além de uma efetiva política de formação, é fundamental implantar o Sistema Nacional de Educação e garantir recursos para cumprir a meta de 10% do PIB para a educação, investindo em carreira e melhores condições de trabalho para os professores. Tais processos se apresentam como balizadores na perspectiva de maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional.

PNE (2014-2024) Y RESOLUCIÓN CNE / CP Nº 2/2015: REFLEXIONES DE POLÍTICAS LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Resumen: El artículo presenta reflexiones sobre el Plan Nacional de Educación 2014-2024 y

las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Educación Continua de Profesionales de Enseñanza Básica - Resolución CNE / CP Nº 2/2015, que indican nuevas vías para la política la formación de maestros de educación básica brasileña. Inicialmente, se realizó el debate acerca de la formación y profesionalización. En esta perspectiva, dirigimos la escritura en la PNE y - metas 15:16 - la articulación de DCN, tratando de construir una base común nacional para la formación de los profesionales de la enseñanza, así como la convergencia con una planificación de la educación como política de estado.

Palabras-clave: Plan Nacional de Educación. Políticas educativas. Formación de Maestros.

Referências

ANPED. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.> Acesso em 04. jan. 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.005/14, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20 11-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 30. dez. 2015.
BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. **CONAE 2010.** Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponible en: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2 010_doc_final.pdf>. Acesso em: 03. jan. 2016.

_____.**Observatório do PNE.** Disponível em:< http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 08. jan. 2016.

_____.**Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 04. jan. 2016.

_____.**Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** linha de base. Brasília: Presidência

da República Federativa do Brasil/ Ministério da Educação | MEC/ Secretaria Executiva/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep/ Diretoria de Estudos Educacionais | Dired, 2015. Disponível em: < http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Plano_Nacional_de_ Educacao_Linha_De_Base.pdf>. Acesso em 30. dez. 2015.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de jul. de 2015. Seção 1, p. 8-12.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr-jun. 2015.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PEREIRA, Júlio Diniz. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Egla. et al. **Trajetória e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 253-266.

PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

SARAIVA, C. **Novo PNE:** uma sistematização da contra reforma do ensino superior. CSP-Conlutas – Central Sindical e Popular. 03/05/2011. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/node/16328 >. Acesso em: 05 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CAMINHO PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL?

Eliane Maria Cocco[1]
Janaíne Souza Gazzola[2]
Raqueline Rigo Janke[3]
Edite Maria Sudbrack[4]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: Avaliar é uma palavra complexa. A avaliação nos remete a um conjunto de metodologias, procedimentos pedagógicos e a uma multiplicidade de fazeres e pensares dos docentes, das escolas, da comunidade escolar em geral. Este artigo busca, pois, trazer à tona características desta avaliação capazes (ou não) de promover os princípios de qualidade e de equidade educacionais. Atender aos princípios de qualidade e equidade educacionais significa a garantia da aprendizagem efetiva, protagonizada pelas práticas avaliativas. O estudo remeteu-nos ao entendimento de que o Brasil ainda está a longos passos de alcançar os princípios da qualidade e da equidade, em sua totalidade, haja vista a interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação, entre outros fatores.
Palavras-chave: Avaliação. Avaliação em Larga Escala. Qualidade e equidade.

1 Introdução

A Avaliação em Larga Escala configura-se em um procedimento amplo e extensivo. Para sua realização, envolve diferentes modalidades de avaliação e, concomitantemente, a participação de agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, o que abrange um sistema de ensino. Na maioria das vezes esta avaliação detém-se na aprendizagem dos alunos, com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema.

Com efeito, a Avaliação em Larga Escala é uma modalidade desenvolvida no âmbito dos sistemas de ensino com o objetivo principal de subsidiar políticas públicas na área

[1] Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: elianecocco31@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: sgjanaine@hotmail.com.
[3] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: raque.janke@yahoo.com.br.
[4] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

educacional e também, "[...] um valioso instrumento de controle social, que contribuiu para colocar o aprendizado no foco do debate" (FERNANDES, 2013, p. 16).

Nesta linha de pensamento, este texto pretende indagar acerca dos caminhos traçados pela Avaliação em Larga Escala e se estes são capazes de conduzir a educação para o atendimento aos princípios de qualidade e de equidade[1] educacionais. A metodologia utilizada consistiu, principalmente, numa imersão no arcabouço teórico que aborda a problemática em estudo. Inferimos que o Brasil ainda tem longo caminho a percorrer, no que diz respeito ao atendimento aos princípios de qualidade e de equidade em educação, com relação aos processos de Avaliação em Larga Escala por ele adotados.

2 Qualidade e Equidade: focos da Avaliação em Larga Escala?

Os pressupostos de que a avaliação seja capaz de aferir a qualidade e a equidade da oferta educacional, constitui a principal interrogação deste estudo a que nos prestamos a realizar. Paradoxalmente, a escola que acolhe as classes populares é a que se vê alcunhada de "baixa qualidade".

A escola pública que é avaliada com escores insuficientes, no contraponto, preocupa-se com a inclusão, com a diversidade, com a justiça social. Conforme Prestes e Farias (2014, p. 577) "[...] parece não existir desacordo sobre a impossibilidade de que os indicadores quantitativos e homogêneos expressem conceitos qualitativos, tais como bem social, equidade e qualidade da educação".

Entendemos que, para além de resultados homogeneizados, que os indicadores sejam capazes de possibilitar a reflexão de um espaço micro – neste caso, a escola – e seu sistema educacional considerando suas particularidades, concordando com Prestes e Farias (2014, p. 580) quando sublinham a necessidade de "abrir espaços para subverter a ordem dominante" e,

[1] A equidade assume função importante ao ser compreendida, em seu conceito amplo, como coirmã da justiça, embora equidade e justiça não sejam "absolutamente idênticas nem geneticamente diferentes" (ARISTÓTELES, 1999, 2003). John Rawls (1997), filósofo político norte americano, elaborou uma teoria da justiça conhecida

como "justiça como equidade". A equidade, portanto, pode ser vista como uma forma de tratar as diferenças de forma diferente para então possibilitar uma determinada igualdade. Equidade conduz ao exercício de certas desigualdades para o bem comum.

complementando esta ideia, "fazer possível a construção de um novo pensamento com maior inclusão e justiça social".

Convocamos, novamente, as palavras de Prestes e Farias (2014, p. 581) quando mencionam o desejo de que "as avaliações levem em conta que a qualidade do processo educativo também inclui aprendizagens para a promoção da cooperação, humanização e solidariedade nacional e internacional".

Nesta perspectiva, a Avaliação em Larga Escala será promotora de equidade e de qualidade educacionais, a partir do momento em que passar a ser entendida como alternativa para refletir sobre a prática educativa e a necessidade de informar os resultados para todos. Penin e Martínez (2009, p. 23-24) reforçam a importância da avaliação interna e externa:

> [...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar.

Neste quesito, podemos nos apropriar de Uema (2003) ao mencionar que é preciso fazer a ponte entre a avaliação e a ação. Não basta informar ou iniciar um processo de reflexão na escola sobre problemas ou deficiências pelos quais ela passa, sem colocar à sua disposição os recursos de que precisa para superar suas dificuldades, pois, nesse caso, a avaliação tende a exercer somente o papel inútil de testemunha e não de agente transformador da realidade.

Diante disso, frisamos a importância de avaliar para onde vão e o que é feito com os resultados obtidos nas Avaliações em Larga Escala, quando estes retornam até as escolas, pois, segundo Penin e Martínez (2009), apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamentos da entrada dos alunos em cada situação e em cada contexto social e institucional, torna-se fundamental para não homogenizar processos que são de fato

diferentes.

Precisamos nos importar com a realidade dentro de cada uma das nossas escolas e deletar percepções insignificantes que, por vezes, traçamos acerca do governo e e outrasinstâncias governamentais e/ou multilaterais; afinal, o trabalho desenvolvido no dia a dia na escola é que vai retratar se o aluno, de fato, aprendeu, independentemente de uma prova padronizada.

A qualidade e a equidade educacionais podem ser alcançadas por meio de uma gama de fatores, a considerar desde as instâncias governamentais e/ou transnacionais, as quais representam o espaço macro das políticas públicas, até o chão das escolas, as quais retratam os espaços micropolíticos da educação. Ao falar nas escolas, é preciso reprisar que são, por excelência, *lócus* de aprendizagem, processo que depende de todos os segmentos intra e extraescolares.

Sammons (2008, p. 336) levantou onze "características-chave das escolas eficazes", dentre as quais se destacam estrutura da escola, aspectos da gestão, valorização de um ambiente organizado para a aprendizagem e estratégias do professor. Alves e Franco (2008) resumem, no caso brasileiro, tais fatores em cinco categorias: recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica. Ambas as pesquisas apontam a gestão escolar como um dos fatores intraescolares que podem influenciar positivamente o desempenho do aluno, a qualidade e a equidade educacional.

Com base na proposição de um modelo conceitual para abordar o processo de aprendizagem em uma perspectiva multidisciplinar, Soares (2007, p. 153) considera que "dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino". De acordo com o autor, a gestão da escola, liderada pelo(a) diretor(a), compreende as tarefas relativas à garantia do funcionamento da instituição "de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos" (SOARES, 2007, p. 153).

Voltamos ao conceito de avaliação, entendendo-a como uma atividade política que, através de alguns procedimentos, procura manter o controle, a organização, seja de uma sala

de aula, quando realizada pelos professores, seja de uma instituição escolar, quando aplicada pelo Estado. A avaliação pode ser entendida como uma relação de dominação que "[...] contribui para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar" (AFONSO, 2000, p. 21).

Diante desta colocação, concordamos com Sousa (2003) quando afirma que as avaliações nacionais tanto podem ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho – e para que os alunos, de fato, aprendam –, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas. Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle ou se for ignorada, seja pelos professores, pelos gestores ou pelos responsáveis pela formação de docentes, pouco contribui para a melhora do ensino, e não se torna capaz de atender aos princípios de qualidade e de equidade em educação.

Cabe mencionar que o sistema nacional "[...] busca nas avaliações externas uma metodologia que o fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe apreenda certas características, que lhe desenhe um perfil e que possa ser utilizado para mobilizar esforços no sentido de seu aperfeiçoamento" (WERLE, 2010, p. 22-23). Esse tipo de avaliação não pretende destacar ou particularizar os fazeres docentes, as condições de trabalho, os recursos disponíveis, nem pretende mudar o fazer pedagógico. A Avaliação em Larga Escala apresenta-se como um método de um foco bem definido que é o de prestar contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público em relação ao trabalho desenvolvido pelas instituições escolares.

As empresas contratadas pelo governo para aplicar tais avaliações são apenas protagonistas do processo e não têm conhecimento do que seja um processo avaliativo, desconhecem a realidade de uma escola e buscam somente dados estatísticos para fazer comparações sobre o desempenho dos alunos e assim prestar contas aos agentes financeiros dos resultados obtidos (COCCO; SUDBRACK, 2012).

Nessa perspectiva de obtenção de resultados, elaboram provas homogêneas para todo

o país, desconsiderando os conhecimentos culturais e sociais de cada região e os contextos nos quais se dão os processos educativos. "A avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para selecionar e não para incluir" (CASASSUS, 2009, p. 76). As escolas passam a ter uma autonomia muito mais retórica do que real, sendo responsabilizadas pelos maus resultados obtidos e o Estado, por sua vez, ausenta-se das obrigações de protetor e defensor da sociedade civil (COCCO; SUDBRACK, 2012), passando a assumir o papel de regulador dos processos educacionais.

Para Sobrinho (2008, p. 202), esses instrumentos utilizados pelas Avaliações em Larga Escala "[...] não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas". Mas elas podem ser "[...] um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado" (p. 205), desde que ajudem a "compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais" (p. 205).

Nesta perspectiva, a avaliação se faz extremamente necessária, uma vez que é ela que possibilita identificar as falhas e dar subsídios para mudanças. Não se discute a sua importância, porém o que é posto como falha é sua forma de controle e monitoramento das escolas, na qual são punidas ou premiadas de acordo com o seu desempenho. Todavia, apesar da qualidade ser hoje o centro das discussões, podemos observar, principalmente no que se refere à questão da avaliação, que a quantidade parece mais priorizada do que a qualidade. Se este for o pensamento prevalecente, o princípio da equidade fica, automaticamente, olvidado.

Alguns questionamentos seriam pertinentes, como: O que se ensina? Por que se ensina? Para quem se ensina? O que se espera com a avaliação aplicada? Avalia-se o quê? Para quê? Qual o processo utilizado? Acontece a exclusão durante a sua verificação? A partir dessas reflexões o professor, a escola ou o Estado teriam condições de ajudar no desenvolvimento intelectual dos alunos e na superação de suas dificuldades, bem como definir as prioridades do sistema educacional e aplicar os recursos de forma adequada.

A responsabilidade sobre os resultados dos alunos deve ser amplamente discutida,

bem como o controle do Estado e aquilo que se ensina e de como se ensina nas escolas públicas. Dessa forma, a Avaliação em Larga Escala deve ser voltada para o progresso do conhecimento, revisão ou substituição das ações que não mostraram resultados satisfatórios. Nesse processo, todos os sujeitos envolvidos precisam participar desde a formulação até a implementação das ações ou políticas previstas (COCCO; SUDBRACK, 2012).

Nesta conceituação, mais que definir ou estreitar os significados de qualidade e de equidade da educação os alargamos, pois, para se alcançar tais princípios, há que se considerar a necessidade de analisar todo o contexto que envolve a educação, bem como a Avaliação em Larga Escala, desde as condições socioeconômicas dos alunos até a formação de seus professores, perpassando metodologias, estruturas físicas e pedagógicas, entre outras.

5 Considerações Finais

Este breve estudo debruçou-se sobre questões de relevância ao campo educacional, no sentido de trazer aportes capazes de retratar caminhos para a qualidade e para a equidade educacionais ao pensarmos a Avaliação em Larga Escala.

Tal avaliação, no Brasil, nas últimas décadas, insere-se em um contexto de reformas educacionais, protagonizado pelas políticas públicas educacionais. Tais medidas têm sido demandadas pela crescente democratização da sociedade brasileira, pelos clamores da sociedade civil, debates das associações de classe, pressões externas dos organismos internacionais, entre outros.

Concordamos com Prestes e Farias (2014, p. 578) quando afirmam que "[...] os processos de avaliação e seus resultados não são totalmente homogêneos e nem estáticos, mas incorporam oposições e conflitos, à comunicação, à negociação, à retórica". Diante desta realidade, apoiamos Gatti (2012) quando afirma a necessidade de os pesquisadores em educação voltarem-se mais ao estudo e à discussão das Avaliações em Larga Escala, quer quanto aos aspectos relativos às políticas e ações educacionais, quer quanto aos aspectos teóricos e aos procedimentos implementados, à luz de uma perspectiva também pedagógica.

Depreendemos, pois, a urgência em encarar a Avaliação em Larga Escala

vinculando-a ao desafio da aprendizagem, o que deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destacar outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política, pois numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, que assuma os princípios de qualidade e de equidade educacionais, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendam tudo.

Qualidade só se alcança no encontro da reflexão dos profissionais da educação e da vontade política de mudar a realidade que nos cerca. E equidade, como pressuposto de justiça social, que compreende um tratamento desigual aos desiguais, por sua vez, procura dar oportunidades diferentes a cada um, de acordo com a realidade própria de cada sujeito, de forma que este venha a superar seus limites de aprendizagem. Concentrando os dois princípios dentro da Avaliação em Larga Escala, arriscamos inferir, com base nestes prévios estudos, que o Brasil ainda está a longos passos de alcançá-los, em sua essência, dada a precariedade de interpretações quanto ao significado pedagógico dos resultados colhidos com a avaliação.

Alguns desafios/sugestões estão postos para o enfrentamento das situações explicitadas durante o texto, a saber: conquista de maior espaço, visibilidade e protagonismo dos setores sociais, desde a formulação, execução, monitoramento e avaliação de determinada política, neste caso, das políticas de Avaliação em Larga Escala; criação de estratégias para a participação efetiva da sociedade nas decisões públicas, através do enfrentamento das manobras de hegemonia e poder do Estado; além de ações em prol de cada sujeito e de suas necessidades em sua totalidade, com vistas à qualidade e à equidade como princípio de justiça social.

EVALUATION IN LARGE SCALE: WAY TO QUALITY AND EDUCATIONAL EQUALITY?

Abstract: Evaluation is a complex word. The evaluation refers to a set of methodologies, pedagogical procedures and a multiplicity of doings and pensares teachers, schools, the school

community in general. This article seeks, therefore, bring out characteristics of this evaluation capable (or not) to promote the principles of quality and educational equity. Meet the educational principles of quality and equity means ensuring effective learning, carried out by assessment practices. The study referred us to the understanding that Brazil is still the long steps to achieve the principles of quality and equity in its entirety, due to the distorted interpretation of the pedagogical significance of the evaluation results, among other factors.
Keywords: Evaluation. Evaluation of Large Scale. Quality and equity.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, Maria Teresa G.; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 3. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Ética a Nicômano**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 09, p. 71-78, mai./ago., 2009.

COCCO, Eliane; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação no Contexto Escolar: Regulação e/ou Emancipação. **Anais...** IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, Caxias do Sul, 2012.

FERNANDES, E. Ensinar melhor não é trabalhar somente o que cai na prova. **Nova Escola**, São Paulo, ano 28, n. 260, mar. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional**. Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. Face(s) da avaliação da educação em tempos de incertezas. **RBPAE**, v. 30, n. 3, p. 571-582, set./dez.

2014.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SAMMONS, Pam. **As características-chave das escolas eficazes.** In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, José Francisco. Melhora do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar., 2008.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 39, pp. 11-24, jul./dez. 2003.

UEMA, L. **SAEB:** inclusão pela qualidade. 2003. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL SOCIOECONÔMICO E O IDEB DE ESCOLAS NOS ANOS INICIAIS DE PELOTAS

Évelin Rutz [1]
Elimara Casagranda[2]
Nadiane Feldkercher[3]
Álvaro Moreira Hypolito[4]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: Este artigo tem como objetivo evidenciar o nível socioeconômico (NSE) das escolas públicas (municipais e estaduais) de Pelotas-RS e relacioná-lo ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais de 2013, bem como com a meta do IDEB proposta para cada uma das escolas. O trabalho assumiu um enfoque quantitativo. Os dados analisados referem-se aos níveis socioeconômicos e ao IDEB das escolas públicas de Pelotas. Constatamos que o NSE não apresenta uma influência determinante no resultado do IDEB e inferimos que outros fatores - como as condições da escola, o trabalho desenvolvido pela gestão, as condições de trabalho docente, o estado emocional dos alunos na realização da Prova Brasil, entre outros – também influenciam no resultado do IDEB.

Palavras-chave: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nível Socioeconômico (NSE). Educação Básica.

1 O NSE e o IDEB de escolas

Este trabalho originou-se no âmbito do grupo de pesquisa "Gestão, Currículo e Políticas Educativas"[5]. Atualmente o grupo desenvolve, dentre outros, o projeto de pesquisa "Reorganização gerencialista na escola: gestão, currículo e trabalho docente".

[1] Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas e bolsista PIBIC/CNPq, junto ao Projeto Reorganização, Gerencialista na Escola: Gestão, Currículo e Trabalho Docente. E-mail: evelinrutz2011@hotmail.com.
[2] Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas e bolsista PROBIC/FAPERGS, junto ao Projeto Reorganização, Gerencialista na Escola: Gestão, Currículo e Trabalho Docente. E-mail: eli-casagranda@hotmail.com.
[3] Bolsista DOC-FIX FAPERGS/CAPES junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: nadianef@gmail.com.
[4] Professor Associado da Faculdade de Educação/UFPel, Bolsista PQ CNPq. E-mail: hypolito@ufpel.edu.br.

[5] Registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. Coordenado pelo professor Dr. Álvaro Moreira Hypolito, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, e pela professora Maria Cecília Lorea Leite.

A partir do foco de estudos deste grupo, optamos por estudar e analisar uma política educacional - mais especificamente uma das políticas de avaliação, o IDEB - e alguns de seus resultados no contexto das escolas públicas de Pelotas. Optamos por incluir nessa análise o nível socioeconômico das escolas. Assim, o objetivo deste trabalho foi *evidenciar o nível socioeconômico (NSE) das escolas públicas (municipais e estaduais) de Pelotas-RS e relacioná-lo ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais de 2013, bem como com a meta do IDEB proposta para cada uma das escolas.*

Em uma pesquisa desenvolvida em São Paulo, Érnica e Batista (2012), constataram que o NSE influencia no IDEB das escolas e no desempenho dos alunos. Eles destacam:

> Crianças com os mesmos recursos culturais têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam. Quando os alunos com baixos recursos culturais familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior que os alunos desse mesmo grupo que estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis. Por sua vez, alunos com maiores recursos culturais têm notas mais baixas quando estudam em escolas localizadas em territórios com vulnerabilidade social. (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 647 apud IVO; HYPOLITO, 2015, p. 184).

Os recursos familiares podem influenciar nos resultados do IDEB, pois os alunos que vivem em bairros mais vulneráveis são negativamente afetados. Por isso entendemos que a Prova Brasil por ser padronizada não leva em consideração os diferentes níveis socioeconômicos (NSE).

Via de regra, as políticas educacionais relativas às avaliações dizem buscar a melhoria da qualidade de educação. O IDEB é um indicador que pretende o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de resultados.

O IDEB foi criado em 2007 e pressupõe ser um indicador de qualidade educacional que fornece informações de desempenho em exames padronizados. O resultado final do IDEB é usado como um critério que serve para a distribuição dos recursos entre as escolas, na medida em que as que atingem a meta ganham um aumento de recursos de programas

governamentais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). As escolas que não conseguem alcançar sua meta têm, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), Planos de Ações Articuladas (PAR), que têm como finalidade acompanhar onde as verbas e recursos estão sendo aplicados.

O IDEB apresenta, em um só indicador, dois conceitos importantes para a qualidade de ensino: *aprovação escolar* (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e as *médias de desempenho da avaliação*.

A *aprovação escolar* é baseada na taxa de aprovação que é obtida através do Censo Escolar, realizado anualmente e é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O mesmo é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Dentre as informações disponíveis estão os dados sobre os estabelecimentos de ensino, as turmas, os alunos, os profissionais escolares em sala de aula, o movimento (abandono, transferência, falecimento) e o rendimento escolar.

A escola é responsável pelo preenchimento anual do questionário, diretamente no site[1], que é fundamental para conhecer o rendimento e a movimentação dos alunos da Educação Básica. Além disso, as informações do questionário são utilizadas para o cálculo do IDEB.

As *médias de desempenho* são elaboradas a partir de uma avaliação de larga escala, realizada pelo Inep, em que temos: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), possibilitado para as unidades da federação em todo o país, e a Prova Brasil – para os municípios, que tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os testes padronizados têm como foco a leitura (português) e resolução de problemas (matemática).

O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: a **Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada "Prova Brasil") e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).**

A Prova Brasil (que é a avaliação utilizada nos municípios) foi implementada em 2005

para avaliar, a cada dois anos, as escolas públicas que oferecem o Ensino Fundamental e que tenham pelo menos 20 alunos matriculados na série avaliada (5º ano e 9º ano). Inicialmente participavam apenas as escolas urbanas, mas, desde a edição de 2009, as escolas rurais que atendem ao critério do número de alunos mínimos passaram a fazer parte da Prova Brasil. Essa avaliação tem o intuito de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

[1] www.educacenso.inep.gov.br.

A nota do IDEB de cada escola resulta do fluxo de aprovação e das médias de desempenho da avaliação.

No que se diz respeito a esse Índice, Alves (2007) pondera que a

> Divulgação do IDEB e a definição de metas para serem cumpridas por estados e municípios até 2022 coloca o tema do efeito composicional novamente em voga. As metas são demandantes, uma vez que estão relacionadas com a superação de dois dos maiores problemas da educação brasileira: elevada taxa de não-promoção e baixo desempenho escolar. Para que o Brasil consiga atingir um IDEB igual a 6,0 até 2022, é necessário a quase total regularização do fluxo escolar e que o desempenho das escolas brasileiras melhore sensivelmente... É bem provável que os esforços de governantes para dar conta das exigências impostas pelas metas tenham efeitos em momentos diferenciados. Provavelmente, nos próximos anos, os primeiros resultados das políticas implementadas para a regularização do fluxo começarão a aparecer. Somente em um segundo momento, com o fluxo escolar quase regularizado (ou estável em patamares baixos), é que os resultados sobre o desempenho escolar serão percebidos. Desta forma, em um futuro próximo, possivelmente teremos novamente uma acentuada queda nas taxas de não-promoção, sem que haja alterações na melhoria do desempenho escolar [...] (ALVES, 2007, p. 539 *apud* IVO; HYPOLITO, 2015, p. 180).

O INEP almeja que todas as escolas obtenham até 2022 a média 6, isso significa que se deve evoluir de uma média de 3,8 para 6,0, em aproximadamente 6 anos.

De tal modo possuímos uma comparação com outros países, a mesma é possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e no Saeb. Assim, o PISA é aplicado a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e

coordenado pela (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo INEP.

Como já mencionado, neste artigo nos propomos relacionar o NSE das escolas públicas de Pelotas ao IDEB e à meta do IDEB dos anos iniciais de 2013 de cada uma das escolas. Tivemos acesso ao NSE das escolas de Pelotas por meio dos estudos realizados por Maria Teresa Gonzaga Alves, José Francisco Soares e Flavia Pereira Xavier (2014), os quais produziram os níveis adotados pelo INEP, por meio de dados provindos das avaliações em larga escala respondidas pelos alunos das escolas. Para esses autores, o "Nível socioeconômico é um construto latente, ou seja, não diretamente observável, e que sintetiza unidimensionalmente a relação entre a escolaridade, a ocupação e a renda das famílias" (ALVES, SOARES, XAVIER, 2014, p. 675).

Os dados utilizados para a elaboração desses níveis constam da renda familiar, da posse de bens, da contratação de serviços de empregados domésticos e do nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes. O NSE desenvolvido pelos autores é representado por um valor numérico, separado em sete níveis qualitativos, a saber: Mais Baixo (1), Baixo (2), Médio baixo (3), Médio (4), Médio Alto (5), Alto (6) e Mais Alto (7).

Para atingir o objetivo do nosso estudo, adotamos um enfoque quantitativo, entendido a partir de Gatti (2004, p.13) que resguarda que "os métodos de análise e dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais".

Iniciamos o trabalho com a busca do resultado do IDEB e de sua meta, do ano de 2013, divulgados no site do IDEB[1], das escolas municipais e estaduais da cidade de Pelotas. Utilizamos nesse artigo o IDEB e a meta referente aos anos iniciais do ensino fundamental.

Vale ressaltar que Pelotas é uma cidade da região sul do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, e possui uma população de 327.778 habitantes[2]. A cidade possui um total de 95 escolas estaduais e municipais. No trabalho consideramos 54 dessas escolas, visto a falta de informações[3] nos sites pesquisados.

Das 54 escolas analisadas, 27 são municipais e 27 são estaduais; 51 são urbanas e 3 são rurais. O número total de alunos em cada uma das escolas varia de 45 a 1946.

[1] A coleta dos dados no site foi feita no mês de maio de 2016, através do site <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>.
[2] Informação obtida no site <http://www.pelotas.com.br/>.
[3] Escolas sem a média do IDEB ou sem a taxa de aprovação; escolas com insuficiente número de alunos participantes na Prova Brasil; escolas sem cadastro no Censo da Educação Básica de 2013 foram eliminadas das análises aqui apresentadas.

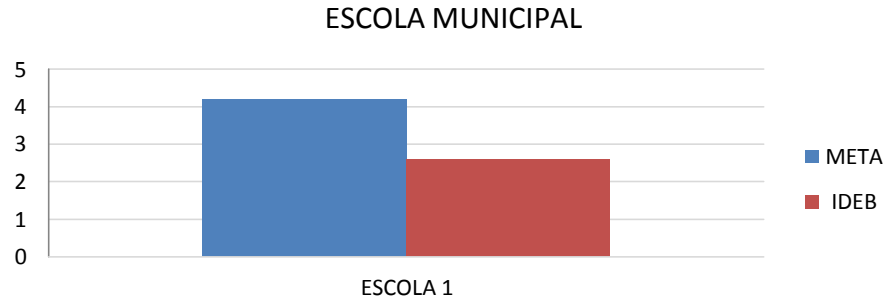
As 54 escolas foram enquadradas em 4 dos NSE propostos por Alves; Soares e Xavier (2014): nível Médio Baixo, nível Médio, nível Médio Alto e nível Alto. A partir desses 4 níveis foram construídos gráficos, no intuito de melhor compreender os dados e facilitar a análise e discussão de resultados.

2 O NSE relacionado ao IDEB das escolas públicas de Pelotas

O NSE Médio Baixo inclui as escolas em que os alunos indicaram que há em suas casas bens elementares como rádio, geladeira, telefones celulares, um banheiro e duas TVs em cores; assim como bens complementares DVD, máquina de lavar e computador (com ou sem internet); possuindo também bens suplementares freezer, telefone fixo e carro; e informando que não possuem mensalista; e que a sua renda familiar varia entre 1 e 2 salários mínimos; e seus pais possuem Ensino Fundamental, com ou sem Ensino Médio e sem faculdade (MEC, INEP, 2014).

O gráfico 1 demostra a escola caracterizada com o NSE Médio Baixo:

Gráfico 1
O IDEB e a meta de escolas de nível socioeconômico Médio – Baixo



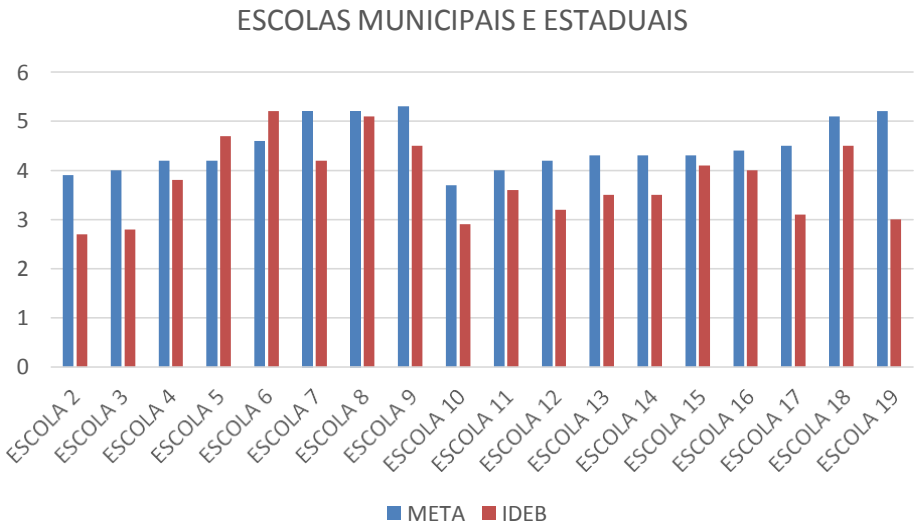
Fonte: elaboração das autoras

A escola representada é municipal e urbana. No gráfico percebemos que a escola 1 ficou com o IDEB abaixo de sua meta. A escola foi caraterizada pelo NSE Médio Baixo e está localizada em um bairro de periferia da cidade e com condições desfavoráveis.

No NSE Médio os alunos se caracterizam pela posse em casa de um número maior de bens elementares (3 quartos e 2 banheiros); assim como bens suplementares 1 ou 2 telefones fixos, carro, TV cabo, aspirador de pó; não há contratação de mensalista ou diarista; a renda familiar equivale entre 5 e 7 salários mínimos; e pai e mãe completaram Ensino Médio (MEC, INEP, 2014).

No gráfico 2 apresentamos as escolas caracterizadas pelo NSE Médio.

Gráfico 2
O IDEB e a meta de escolas de nível socioeconômico Médio



Fonte: elaboração das autoras

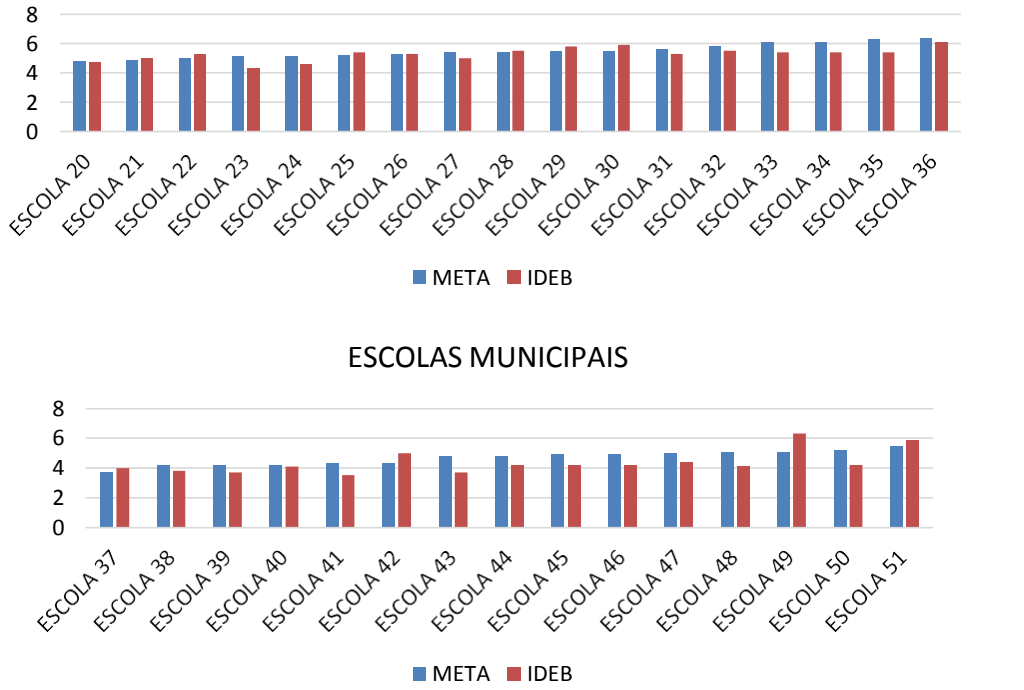
No gráfico 2 apresentamos 18 escolas que pertencem ao NSE Médio, destas 8 são estaduais (escola 2,3,4,5,6,7,8 e 9) e 10 são municipais (escola 10,11,12,13,14,15,16,17,18 e 19). Desta 18 escolas apenas 2 atingiram a meta: a escola 5 e a escola 6 que são estaduais e urbanas e as demais 16 escolas ficaram com o resultado abaixo de sua meta.

Nas escolas onde o NSE foi considerado Médio Alto, os alunos informaram possuir um nível alto de bens elementares (3 quartos e 3 banheiros), bens complementares (DVD, máquina de lavar, computador, internet), bens suplementares (freezer, telefones fixos, TV a

cabo, 2 carros). Ademais, as famílias desses alunos não contam com contratação de mensalista ou diarista; têm renda familiar acima de 7 salários mínimos e os pais concluíram a graduação (MEC, INEP, 2014).

No terceiro gráfico demostramos as escolas que apresentam o NSE Médio Alto.

Gráfico 3
O IDEB e a meta de escolas de nível socioeconômico Médio-Alto



Fonte: elaboração das autoras

Para uma melhor visualização, no gráfico 3 separamos as escolas estaduais das municipais as mesmas pertencem ao NSE Médio Alto. Ao qual 17 são estaduais (da 20 à 36) e urbanas e 15 escolas (de 37 à 51) são municipais, sendo 2 rurais (37 e 38) e 13 urbanas. Das 17 escolas estaduais, 7 tiveram o IDEB maior ou igual à meta, e das 15 escolas municipais somente 4 escolas tiveram o IDEB maior que a meta.

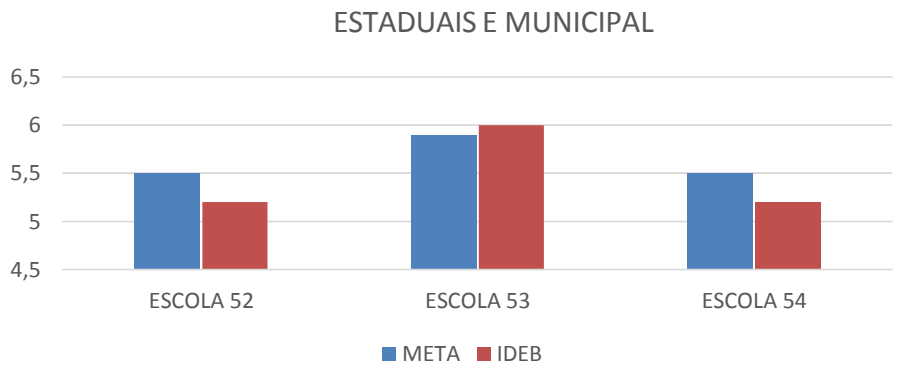
Verificamos que o NSE Médio Alto é o nível onde se encontram o maior número de escolas públicas de Pelotas e é também o nível que possui mais escolas que obtiveram o IDEB maior ou igual à meta pré-estabelecida. Neste nível há 11 escolas que obtiveram seu IDEB superior ou igual à meta e 21 escolas que ficaram com o IDEB abaixo da meta. Mesmo com

no NSE Médio Alto percebemos que a maioria das escolas ficou com a nota do IDEB abaixo da meta – o que nos leva a pensar que o NSE não é o único fator que interfere no IDEB.

O NSE Alto se caracteriza pelo fato que os alunos indicaram um número alto de bens, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet), freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó, dois carros, possuem em sua casa uma empregada mensalista, a renda familiar mensal está acima de 12 salários mínimos, e seu pai e sua mãe completaram a faculdade (podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação) (MEC, INEP, 2014).

No quarto gráfico, situamos as escolas que foram classificadas como NSE Alto.

Gráfico 4
O IDEB e a meta de escolas de nível socioeconômico Alto

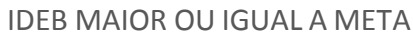


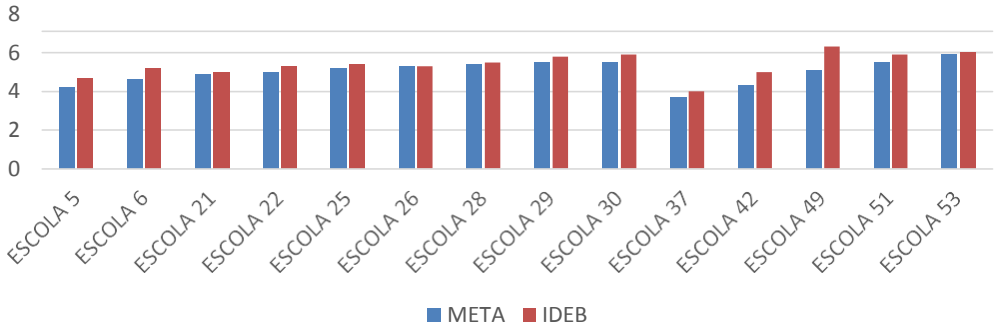
Fonte: elaboração das autoras

No gráfico 4 encontram-se três escolas pertencentes aos NSE Alto, as escolas 52 e 53 são escolas estaduais e a escola 54 é municipal. As três escolas são urbanas. Percebemos que somente a escola 53 atingiu a meta. Com isso, inferimos que o NSE alto não interfere no êxito do resultado do IDEB, pois dessas três escolas, apenas uma escola atingiu a meta.

Das 54 escolas analisadas, 14 escolas (escola 6, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 37, 42, 49, 51 e 53) obtiveram o IDEB maior ou igual à meta. As demais 40 escolas tiveram seu IDEB menor que a meta esperada. Nos gráficos a seguir podemos visualizar essas informações.

Gráfico 5
Escolas com IDEB maior ou igual à meta





Fonte: elaboração das autoras

Destas 14 escolas que atingiram a meta, quatro são municipais e dez estaduais. Partindo do pressuposto de que foram 27 escolas analisadas em cada sistema de ensino (municipal e estadual) podemos observar que as escolas estaduais atingiram ou superaram em maior quantidade a meta do IDEB se comparadas às escolas municipais. As escolas nomeadas como escola 5 e 6 possuem como característica o NSE Médio, as escolas 21,22,25,26,28,29,30,37,42,49 e 51 estão enquadradas como NSE Médio Alto e a escola 53 está caracterizada com o NSE Alto. Verificamos que as escolas que atingiram a meta do IDEB pertencem a distintos NSE, portanto constatamos que o NSE não é único fator a padronizar o resultado do IDEB.

Gráfico 6
IDEB menor a meta

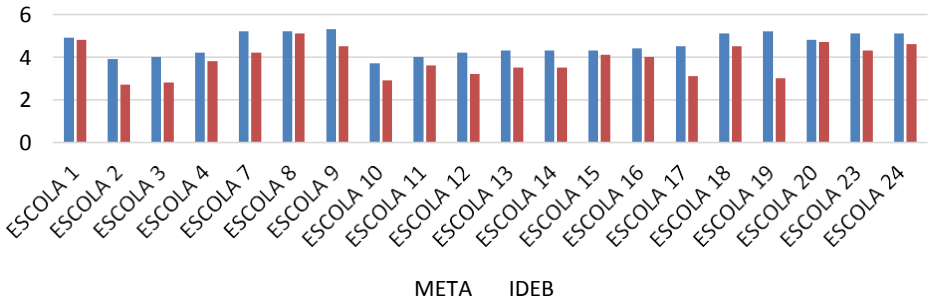
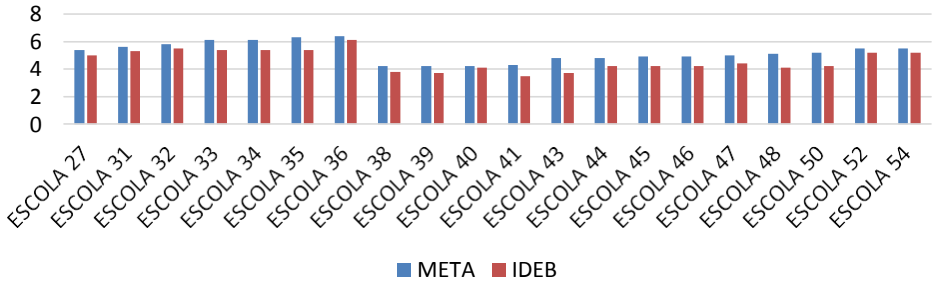


Gráfico 7
IDEB menor a meta

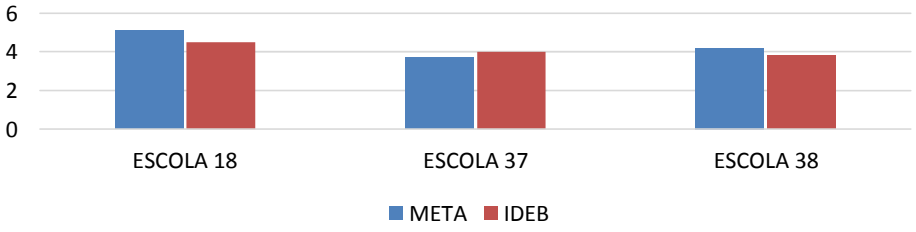


Fonte: elaboração das autoras

Os gráficos 6 e 7 apresenta as quarenta escolas que não alcançaram a sua meta. Das 40, uma (a escola 1) é caracterizada com o NSE Médio Baixo. Existem 16 escolas que pertencem ao NSE Médio, das quais seis são estaduais (escolas 2, 3, 4, 7, 8 e 9) e 10 são municipais (escolas 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19). Enquadram-se no NSE Médio Alto 21 escolas, 10 estaduais (escolas 20, 23, 24, 27, 31, 32, 33, 34 e 35) e 11 municipais (escolas 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48 e 50). Com NSE Alto estão apenas 2 escolas, a escola 52, que é estadual, e a escola 54, que é municipal.

Das 3 escolas rurais analisadas (escolas 18, 37 e 38) apenas uma apresentou o IDEB maior que a meta. Representamos no oitavo gráfico essas escolas.

Gráfico 8
Três escolas rurais



Fonte: elaboração das autoras

A escola 18 pertence ao NSE Médio e as escolas 37 e 38 ao NSE Médio Alto. Destas escolas rurais podemos constatar que a escola 18 e 38 não alcançaram seu IDEB e apenas a 37 alcançou sua meta.

A escola 49 foi a que obteve o maior IDEB, no valor de 6,3. Esta escola é municipal e urbana e se enquadra no NSE Médio Alto. De outra forma, verificamos que a escola 2 foi a que apresentou o menor IDEB, tendo 2,7 como resultado. Esta escola é estadual e urbana, e

aloca-se no NSE Médio.

3 Conclusões

Com o estudo realizado não nos permite estabelecer constatações incisivas referentes à relação do NSE e do resultado do IDEB das escolas públicas de Pelotas. Reconhecemos que o trabalho é um recorte possível para essa análise. Porém, esse mesmo estudo traz-nos alguns questionamentos e constatações, que passamos a compartilhar.

Somente 25,9% das escolas analisadas obtiveram o IDEB igual ou maior a sua meta. Na amostra 74,1% das escolas ficaram com o índice abaixo da meta. Assim, observamos que número de escolas abaixo da meta foi expressivo.

O objetivo proposto pelo MEC e pelo INEP é que até 2022 a meta das escolas brasileiras no IDEB seja 6,0. Em nossa pesquisa verificamos que 75% das escolas públicas de Pelotas não atingiram suas metas do IDEB de 2013, que ficou abaixo do IDEB 2011. Essa informação nos leva a crer que será pouco provável que até 2022 todas as escolas do Brasil atinjam o índice 6,0.

Uma vez que o IDEB não leva em consideração os diferentes níveis socioeconômicos, as diferentes regiões brasileiras, os diferentes locais em que as escolas se inserem na cidade (rural ou urbana), entre outros, pode-se antever que os resultados desse Índice velam (e, talvez, até mesmo reforcem) as desigualdades étnicas, sociais e culturais dos alunos.

Mesmo que as escolas atinjam suas metas do IDEB, esse resultado não traduz, necessariamente, uma melhoria da aprendizagem de todos os alunos. Sabe-se que se um determinado número de alunos tem um bom desempenho na avaliação, a média da escola aumenta e muitos dos alunos podem continuar com um nível baixo de aprendizagem e aproveitamento escolar.

Ademais, como já sinalizado em outras pesquisas, como a de Ivo e Hypolito (2015), sabemos que o resultado do IDEB pode ser mascarado com o treinamento dos alunos para a realização da Prova Brasil, através de provas simuladas e da pré-seleção de alunos para a realização da prova.

É possível que o NSE, pelo menos na forma como foi concebido, não tenha uma influência tão determinante no resultado do IDEB. Entendemos que além do NSE, há outros fatores que influenciam no resultado do IDEB. Essas considerações acerca dos resultados de IDEB nos levam a crer que desconsiderar o NSE, a infraestrutura da escola e as condições de trabalho docente, o desenvolvimento da gestão e docentes, a falta de recursos e até o estado emocional que o aluno se encontra durante a realização da prova. pode ser uma forma negligente e até superficial de formular as políticas educacionais avaliativas.

Sinalizamos a necessidade de outros estudos para um maior aprofundamento sobre a relação do NSE, dos resultados do IDEB e da aprendizagem dos escolares.

RELATIONS BETWEEN SES AND IDEB OF ELEMENTARY SCHOOLS IN PELOTAS

Abstract: This article aims to discuss the socio-economic status (SES) of public schools (state and local) of Pelotas and relate it to the Basic Education Development Index (IDEB) in the early years of 2013, as well as the IDEB target for each of the schools. The paper took a quantitative descriptive approach. The data analyzed refer to SES levels and IDEB of public schools in Pelotas. We note that the NSE, although it has an influence on the outcome of IDEB, it is not decisive. We infer that other factors - such as school conditions, the management, teacher working conditions, the emotional of students in conducting the Prova Brazil (Brasil Exam), among others - also influence the outcome of the IDEB.

Keywords: Basic Education Development Index (IDEB). Socioeconomic status (SES). Basic education.

Referências

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014.

BRASIL. INEP. Portal do Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2016.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr.2004.

IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. Gestão educacional e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da rede municipal de ensino de Santa Maria-Rio Grande do Sul. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 163-192, maio/ago. 2015.

MEC. INEP. **Nota técnica:** Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_escola_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: UMA INTERVENÇÃO CONSENTIDA?

Janaíne Souza Gazzola[1]
Edite Maria Sudbrack[2]
Fabiana Cavalheiro Scalei[3]
Vanessa Tais Eloy[4]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: O presente artigo analisa a intervenção exercida pelos organismos internacionais sobre a educação brasileira, em especial às políticas públicas educacionais. Para isso, nos apoiamos na literatura da área, no intuito de contextualizar as interferências sofridas a partir da década de 1990 – foco das influências das agências multilaterais no Brasil –, quando do *boom* de reformas educativas; bem como refletir os desdobramentos do papel assumido especialmente pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), principais organismos responsáveis por assistir tecnica e financeiramente as políticas para a cooperação e o desenvolvimento da educação em nível nacional e internacional.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas Educacionais. Organismos Internacionais. Banco Mundial. Fundo Monetário Internacional.

1 Introdução

Analisar o contexto da educação brasileira exige vinculá-lo ao papel e à interferência dos organismos internacionais na formulação de políticas educacionais, especialmente a partir da década de 1990. De acordo com Lima (2003), a política educacional brasileira está atravessada por relações com os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), principalmente na década de 1990, com a mercantilização do ensino nacional e o processo de entrada das universidades privadas nos mercados educacionais.

[1] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: sgjanaine@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: sudbrack@uri.edu.br.
[3] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de

Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: fabianacscalei@gmail.com.
[4] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: vanessataiseloy2@hotmail.com.

A década de 1990 trouxe consigo novas configurações nas políticas educacionais com uma redefinição do papel do Estado brasileiro nesta área, que responderam positivamente ao fenômeno da mundialização do capital e ao momento histórico que ele representa, de incorporação dos princípios neoliberais. Entretanto, o neoliberalismo é uma ideologia do capitalismo e, como tal, não é universal nem tampouco o fim da história. Essas alterações políticas e econômicas devem ser compreendidas para, à luz dessa reflexão, esclarecer as orientações políticas das organizações multilaterais para a sociedade brasileira, principalmente para o setor educacional.

O trabalho ora apresentado, de caráter bibliográfico, preocupa-se em evidenciar estas questões e aprofundá-las, na medida do possível. Primeiramente, contextualizamos a intervenção sofrida pela educação brasileira em âmbito geral, a partir do *boom* de reformas educativas propagadas a partir da década de 1990 e, a seguir, refletimos as principais influências do BM e do FMI para as questões da educação, no que tange às políticas públicas educacionais. Inferimos que a educação, no Brasil, especialmente no tocante às políticas públicas educacionais, ainda segue a lógica neoliberal, alçada pelos organismos internacionais, como é o caso peculiar do Banco Mundial. Enquanto esta relação persistir, será difícil atentar aos resultados concretos da experiência local em detrimento daqueles puramente mercadológicos e capitalistas.

2 A(s) palavra(s) de ordem dos organismos internacionais

A educação passou a ser prioridade após a realização da Conferência Mundial da Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, e da Cúpula Mundial da Educação para Todos, que aconteceu no Senegal, Dacar, em 2000, ambas promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento (BMDs) (SILVA; AZZI; BOCK,

2005). Entre as metas das duas conferências, estavam a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, a questão de gêneros e a dimensão da qualidade.

A educação brasileira vem sofrendo interferências dos organismos internacionais desde o término da Segunda Guerra Mundial, o que veio a se intensificar a partir da década de 1990, com o afluxo de reformas educativas[1] impulsionado, em grande parte, por estas conferências, momento em que os organismos internacionais passaram a criar fortes estratégias de intervenção nas políticas públicas educacionais em nível internacional. A participação dos organismos internacionais na educação demonstra basicamente o movimento do capital estrangeiro em busca de novos mercados. Além de destacar a posição da política externa norte-americana na implantação de acordos entre as economias dos países em desenvolvimento.[2]

No caso brasileiro, foco deste estudo, Ferreira e Oliveira (2009) explicitam que

> [...] viveu-se uma onda de reformas educativas, a partir dos anos de 1990, em que organismos internacionais vinculados à ONU[3] tiveram forte influência na determinação de políticas nacionais. Tal influência foi exercida por meio de assistência técnica prestada aos ministérios ou na forma de empréstimos que terminaram por definir o tipo de empreendimento educativo que era orientado pelas linhas de financiamento (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p.25).

No Brasil, verificamos que a interferência de organismos internacionais acontece por meio de uma política "bondosa" à primeira vista, no sentido de manifestar auxílio com assistência técnica (que não significa amparo, mas antes dependência financeira) e destinar recursos aos países mais necessitados em troca de que estes façam comprimir seus interesses e tomem decisões que, estrategicamente, os favoreçam financeiramente. A onda de reformas educativas, no Brasil, foi um terreno fértil para ampliar e fortalecer esta intervenção através

[1] Ricci (2003, p. 1) assinala que o Brasil, a partir da década de 1980, experimenta reformas educacionais de natureza progressista, tendo como referência o acompanhamento do desenvolvimento humano e maior autonomia escolar. "Alterava-se, assim, a ênfase dos objetivos pedagógicos: do resultado final, tendo como referência um padrão ideal de aluno, para o processo de aprendizagem, diferenciado de aluno para aluno".

[2] Fazendo menção à política norte-americana, cabe lembrar que os Estados Unidos da América (EUA), país considerado uma das grandes potências mundiais em termos de economia e de política, serve de "modelo" para a implantação de muitas políticas públicas, em especial, no Brasil, como é o que acontece com as políticas

públicas educacionais, no caso da Avaliação em Larga Escala. Diane Ravitch (2011) analisa em seu livro *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano* a evolução das reformas de mercado do sistema escolar nos EUA nas últimas décadas, criticando seus pressupostos ideológicos e denunciando seus resultados, que contribuíram para agravar a crise da educação pública americana. Com isso, demonstra-se que a educação norte-americana não tem colhido bons resultados das políticas que o Brasil tem adotado.

[3] Organização das Nações Unidas. Ver mais em: http://www.onu.org.br/.

da construção de um canal de persuasão que facilitou o estreitamento de relações entre os governos nacionais e as agências multilaterais, já que era um momento de fragilidade e não podia se negar qualquer ajuda externa, ainda mais, em se tratando de organismos com conjuntura capaz de gerar condições de melhoramento estrutural, econômico, político, ideológico e social.

Akkari (2011) afirma que as reformas educacionais são "movimentos planetários", que se configuram de maneiras muito diferentes no âmbito dos sistemas educacionais nacionais. Os fluxos não são assimilados da mesma maneira. Essa assimilação depende da história da política educacional do país e de fatores que a fortalecem. Mostra que, diante dos novos paradigmas, o Estado foi obrigado a reconsiderar seu lugar nas políticas educacionais, o que não significa sua retirada da educação. Considerar o processo de reforma das políticas educacionais como uma simples estratégia de descentralização e desregulamentação é um erro, quando estes são, na verdade, processos de "rerregulamentação". O Estado ainda dispõe de um forte poder de controle, e cada contexto apresenta especificidades em matéria de educação para além da pressão crescente das tendências globalizantes.

A Reforma Educacional brasileira emana, pois, da Reforma do Estado em decorrência da crise fiscal precedente à década final do século XX, a exemplo do ocorrido em diversos países latino-americanos e do Caribe (TROJAN; PEREIRA; CORRÊA, 2012).

Neste contexto, tal como asseveram Krawczyk e Vieira (2003), as reformas de Estado – vetor das transformações educacionais – foram apresentadas à sociedade como uma estratégia necessária para racionalizar os investimentos e a gestão pública. Isto porque as reformas realizadas nas últimas décadas, "[...] foram concebidas no marco de um arranjo das relações de poder internacionais e da reconfiguração do modelo de Estado provedor e regulador para o de Estado forte e minimalista" (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p.78).

A perda de controle e poder do Estado em virtude desta reconfiguração, em tese

forçada pela conjuntura dos organismos internacionais, reforça o enfraquecimento da autonomia dos entes federados quando o assunto é formulação e/ou implementação de políticas públicas educacionais, em especial, à Educação Básica. Silva (2002, p. 100) aclara esta ideia ao elucidar que "[...] as políticas para a educação básica pública implementadas refletem a intervenção da política macroeconômica externa, como resultado da incapacidade dos governos para gerar e produzir políticas sociais e educacionais independentes [...]".

Ao fazer menção a esta característica crucial – a de causar dependência – é que entram em cena, pois, os organismos internacionais, no caso do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)[1], da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)[2], entre outros, responsáveis por influenciar direta e indiretamente os rumos da educação brasileira e internacional.

Se fosse possível estabelecer uma palavra de ordem para a intervenção dos organismos internacionais, esta seria justamente "dependência", de fazer os países acreditarem que não têm autonomia suficiente para gerir suas próprias políticas, seus próprios investimentos e tomar decisões. E, ainda, outra palavra poderia ser eleita, para a qual há literatura que explica: consentimento. Consentimento no que se refere à aceitação por parte dos governos nacionais da tomada de decisões pelos organismos externos em coação à sua própria autonomia. Silva (2002, p.101) explica este processo afirmando haver "[...] uma intervenção externa com consentimento que se exerce pela formulação de políticas e pela disposição do governo e elites nacionais em subscreverem e implementarem as decisões".

Os principais organismos responsáveis por esta intervenção externa são o Banco Mundial, fundado em julho de 1944, com o principal objetivo de reduzir a pobreza e apoiar o desenvolvimento; e o Fundo Monetário Internacional, organização internacional fundada em dezembro de 1945, com o intuito de reconstruir o sistema monetário do período pós-Segunda

[1] Segundo Schleicher (2006, p. 1), a OCDE vem atuando no campo educacional como parte de um programa, que almeja desenvolver, desde a sua fundação, linhas de atuação em políticas públicas nos mais diversos âmbitos. Assim, assume como missão primordial, "[...] ajudar os governos a alcançar um crescimento económico

sustentável de suas economias e sua força laboral, e aumentar os níveis de vida de seus habitantes, ao mesmo tempo em que mantém a estabilidade financeira contribuindo assim para o desenvolvimento da economia mundial".

[2] A CEPAL tem por principal objetivo contribuir para o desenvolvimento econômico e social. No Brasil, o escritório da CEPAL, localizado em Brasília, "[...] desenvolve trabalhos de pesquisa e cooperação técnica, mediante acordos com diversos órgãos da administração federal, analisando as transformações da economia brasileira, prestando assistência técnica, realizando projetos em temas do desenvolvimento, treinamento de recursos humanos, organização de seminários, intercâmbio de técnicos, bem como apoio a estados e municípios, entidades de classe e universidades" (CEPAL, 2016). Para maiores informações: http://www.cepal.org/pt-br/sedes-e-escritorios/cepal-brasilia.

Guerra Mundial; ambos os organismos têm exercido forte influência nas decisões, especialmente educacionais, no Brasil.

3 Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional: principais agências de intervenção

O Banco Mundial (BM) exerce forte influência nas decisões internacionais, não apenas no tocante à formulação de políticas públicas, desde o término da Segunda Guerra Mundial. O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial, foi concebido para a reconstrução dos países que foram destruídos pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), principalmente os que estão situados na Europa (ARRUDA, 2003).

Na própria página do BM encontramos a definição do Grupo Banco Mundial, o qual é composto por cinco importantes instituições geridas por seus países membros[1]: "The World Bank is a vital source of financial and technical assistance to developing countries around the world. We are not a bank in the ordinary sense but a unique partnership to reduce poverty and support development" (WORLD BANK, 2016).

A definição alerta para a função vital de assistência técnica e financeira ofertada pelo BM aos países em desenvolvimento em todo o mundo, além de pregar a redução da pobreza e, mais uma vez, o apoio ao desenvolvimento, evidenciando o caráter de instituição "comum" como principal característica do seu sistema.

As ações do Banco Mundial explicitadas no decorrer deste estudo revelam tais caraterísticas apresentadas. Segundo Silva (2002, p. 52) o Banco Mundial criado "[...] sob os destroços da Segunda Guerra Mundial, tornou-se o maior provedor de crédito financeiro para os Estados em desenvolvimento com graves déficits sociais e o principal catalisador de recursos em outras fontes existentes no mercado mundial de capitais". Juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial tornou-se o principal organismo com

[1] As cinco instituições que compõem o Grupo Banco Mundial são as seguintes: The International Bank for Reconstruction and Development (IBRD), The International Development Association (IDA), The International

Finance Corporation (IFC), The Multilateral Investment Guarantee Agency (MIGA) e The International Centre for Settlement of Investment Disputes (ICSID). Para maiores informações, consultar: http://www.worldbank.org/en/about.

poder político para captar recursos e intervir nas decisões econômicas, políticas, sociais e ideológicas de seus membros.

Para a efetivação do seu papel de indutor de políticas no setor social, entre eles, o setor educacional, de acordo com Fonseca (1998), o BM atua junto com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico.

A autora diferencia, brevemente, o papel de cada organismo da seguinte maneira:

> [...] ao FMI cabe a concessão de empréstimos de curto prazo para questões macroeconômicas, a fixação de códigos de conduta política para os países credores e a definição de pré-condições para os créditos do Banco. O BIRD atua como agência de financiamento a longo prazo e de assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos (FONSECA, 1998, p. 38).

No Brasil, as relações com o Banco Mundial se estreitaram desde que o país vem adotando uma série de reformas acordadas ao modelo neoliberal, como programas de estabilização, corte de gastos públicos, negociação da dívida externa, abertura comercial, flexibilização e estímulo à entrada de investimentos estrangeiros, privatização, eliminação de programas de controle de preços e desmantelamento de serviços públicos. Essas reformas trouxeram maior aproximação entre o Banco Mundial e o governo brasileiro, a partir da década de 1990.

Desde então, o BM vem ampliando seu papel político e influenciando cada vez mais na formulação de políticas globais e setoriais, em especial, no que diz respeito à educação. Uma pesquisa realizada por Quelli Cristina da Silva e Denila Coelho (2014) permitiu perceber a forte presença das políticas do Banco Mundial nas reformulações da educação; a influência dos organismos internacionais nas avaliações em larga escala no Brasil, priorizando algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras; a necessidade de um sistema de avaliação que trate da educação na totalidade e proporcione uma efetiva melhoria da qualidade da educação objetivando uma formação omnilateral do aluno, a qual não precisa se dar somente pela via formal.

Consoante a este estudo de Silva e Coelho (2014), observamos que o pacote de reformas do Banco Mundial elege os seguintes aspectos: (1) Prioridade na educação primária; (2) Melhoria da eficácia na educação; (3) Ênfase nos aspectos administrativos; (4) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções, fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar; 5) A análise econômica como critério dominante na definição de estratégias (SILVA; AZZI; BOCK, 2005).

Tais prioridades do BM reforçam seu ideário político-econômico, cooptando a ideia de que "menos é mais", com "políticas de adereços"[1], que na verdade nada mais são do que políticas compensatórias para determinada situação, mas que deixam a desejar em outro setor. Neste sentido, tais prioridades, são ilusórias, já que

> [...] políticas elaboradas em realidades distintas e para sociedades heterogêneas são desagregadoras e sofrem resistências, críticas e alterações resultantes dos embates entre as forças locais, mas contam com a colaboração de parte da equipe nacional que dirige a educação pública rumo às políticas provenientes dos organismos multilaterais (SILVA, 2002, p. 95).

As forças locais parecem ser as últimas interessadas nas decisões de elaboração de políticas voltadas ao seu próprio interesse. Um exemplo claro disso acontece com a construção das provas estandardizadas de Avaliação em Larga Escala, as quais são elaboradas por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, e que estão, em sua maioria, fora do contexto das escolas.

A influência do Banco Mundial pode ser observada, mais uma vez, nas palavras de Silva (2002, p. 5), quando lista três condições das quais as políticas para a educação são resultantes e, como já era de se esperar, os organismos internacionais, com destaque ao BM, aparecem em primeiro lugar na definição destas políticas:

> [...] as políticas para a educação pública são resultantes, em primeiro lugar, das imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelo montante financeiro de que dispõe, mas pela capacidade de gerenciar e manipular o consentimento dos governados; em segundo lugar, resultam da capacidade de as entidades, associações, organizações e sindicatos avançarem na direção almejada pelas forças sociais opositoras; e em terceiro, das práticas pedagógicas inventadas, no interior de uma escola pública, em que se conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes.

[1] Utilizamos esta expressão para nos referirmos às políticas compensatórias propugnadas pelo BM, e propagadas sob o slogan de "solução de todos os problemas".

Em segundo lugar aparecem as políticas alavancadas pelos movimentos sociais, representados pelas organizações da sociedade civil, pela força e pelo exercício da cidadania; e, por último, a força local está retratada, ou seja, a realidade local, do interior das escolas, está/permanece alheia às decisões que dizem respeito, primeiramente, a ela própria.

Esta conjuntura nos leva a refletir a questão de que não apenas por seus créditos e financiamentos que o Banco Mundial influencia as políticas educacionais brasileiras, mas também, e talvez principalmente, pela influência de suas orientações, que têm sido colocadas em prática sem, no entanto, passar por uma análise sistematizada e criteriosa, por partes dos governos e da sociedade civil dos países em desenvolvimento. "E a sociedade civil continua sem instrumentos de fiscalização e controle do Estado" (SILVA, 2002, p. 103).

A ilusão econômica acometida pelo Banco Mundial e pelo FMI aos países, em especial, ao Brasil, acabou por desestruturar ainda mais aquilo que já estava à deriva. A dívida externa não se extinguiu, as bases econômicas não foram fortalecidas e o sistema capitalista continua causando desigualdades catastróficas. E para piorar, a educação está cada vez mais subordinada ao modelo econômico, transcrita como mercadoria, através da imposição de políticas assistencialistas compensatórias.

Na linguagem formal do Banco Mundial, este oferece cooperação e assistência técnica aos países que são membros. Para isso, denomina como "cooperação" ou "assistência técnica" os créditos concedidos ao setor educacional dos países em desenvolvimento; entretanto, esses financiamentos consistem em empréstimos do tipo convencional, com

encargos pesados, regras rígidas e condicionalidades econômicas e políticas a serem seguidas para que o crédito seja concedido. A educação é, pois, submetida a uma perspectiva economicista, e a lógica de mercado passa a ser encarada como fator de eficiência dos serviços de ensino, suplantando o caráter educativo em si (SILVA; AZZI; BOCK, 2005).

A lógica de mercado em que a educação está sobrepujada é estratégia inteligente do Banco Mundial, já que, ao pregar a qualidade educacional com políticas compensatórias e assistenciais, acaba por subtrair atribuições voltadas ao financiamento de recursos, o que acaba por ter desdobramentos na transferência de responsabilidades cada vez maiores aos entes locais.

Fonseca (1998) sublinha que, assumindo um novo papel, o Banco vem elaborando uma série de documentos políticos, nos quais se destaca uma considerável produção teórico-conceitual na área da política econômica e social a qual, certamente, sinaliza a sua relação com as nações-membros. Assim, alguns temas como "[...] "progresso", "desenvolvimento sustentável", "realismo", "autonomia", "eqüidade", "pobreza", passam a fazer parte do discurso que fundamenta o seu processo de financiamento" (p. 39). A interpretação desses conceitos é condição imprescindível para a compreensão do verdadeiro papel que o Banco desempenha junto aos países membros, em especial no tocante à educação e à formulação de políticas públicas para o setor educacional.

5 Considerações Finais

Neste estudo não pretendemos avaliar as políticas ou a influência dos organismos multilaterais. A intenção foi evidenciar tal influência e apontar para a necessidade de investigar o impacto dessa no contexto educacional brasileiro, principalmente no que tange às políticas públicas educacionais.

Quando observadas as recomendações do Banco Mundial, a educação, como um direito universal, é submetida a uma perspectiva economicista, e passa a ser encarada como fator de eficiência dos serviços de ensino e de amparo social. O caráter educativo é depreciado em favor de uma lógica de mercado, e a educação passa a ser considerada um pilar

estratégico para o desenvolvimento econômico mundial globalizado.

A educação, no Brasil, especialmente no tocante às políticas públicas educacionais, ainda segue a lógica neoliberal, alçada pelos organismos internacionais, como é o caso peculiar do Banco Mundial. Enquanto esta relação persistir, será difícil atentar aos resultados concretos da experiência local em detrimento daqueles puramente mercadológicos e capitalistas, impostos pelos organismos internacionais.

De acordo com Fonseca (1998, p. 64), "[...] a complexidade do desafio social brasileiro fica reduzida ao cumprimento de objetivos que atendem mais ao imperativo econômico do sistema internacional do que à realidade local". Quiçá, algum dia, os organismos internacionais levem mais em conta os resultados concretos da experiência do que a retórica que envolve os acordos.

PUBLIC POLICY EDUCATIONAL AND INTERNATIONAL ORGANIZATIONS: A CONSENTIDA INTERVENTION?

Abstract: This article analyzes the intervention carried out by international organizations on the Brazilian education, especially the educational policies. For this, we rely on in the literature in order to contextualize the interference suffered from the 1990s - focus on the influence of multilateral agencies in Brazil - when the boom of educational reforms; and reflect the developments of the role played particularly by the World Bank (WB) and International Monetary Fund (IMF), the main bodies responsible for assisting technically and financially the policies for cooperation and the development of education at national and international level.
Keywords: Education. Educational Public Policy. International Organizations. World Bank. International Monetary Fund.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CEPAL. **Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe**. Disponível em: http://www.cepal.org/pt-br/sedes-e-escritorios/cepal-brasilia. Acesso em: 22 mar. 2016.

FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A. (Orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, Marília **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação, v.24, n.1, São Paulo, p.37-69, jan./jun., 1998.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Estudos comparados nas análises sobre política educacional. In: KRAWCZYK, N. R; WANDERLEY, L. E. (Orgs). **América Latina:** Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais e política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo. **Anais..**. 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poço de Caldas, Rio de Janeiro, outubro/2003.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICCI, Rudá. Breve balanço das reformas educacionais. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 21, fev./2003.

SCHLEICHER, A. Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarollo de PISA. **Revista de Educación**, Madrid, n. extra, p. 21-43, mar./2006. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es. Acesso em: 23 mar. 2016.

SILVA, Camilla; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. **Ação Educativa**, julho/2005.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Quelli Cristina da; COELHO, Denila. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: fundamentos da eficiência e produtividade. **Anais...** X ANPED SUL. Florianópolis, Santa Catarina, outubro/2014.

TROJAN, Rose Meri; PEREIRA, Gisele Adriana Maciel; CORRÊA, Vanisse Simone Alves. A influência da OCDE nas políticas de avaliação sob a perspectiva do PISA e do TALIS. **Anais...** 5º Encontro Nacional de Educação Comparada. Belém, Pará, maio/2012.

WORLD BANK. **What We Do**. Disponível em: http://www.worldbank.org/en/about/what-we-do. Acesso em: 22 mar. 2016.

UNIFORMIZAÇÃO CURRICULAR, TESTES ESTANDARDIZADOS E RESPONSABILIZAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES: OS EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Micheli Bordoli Amestoy[1]
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto[2]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: O objetivo do presente artigo é refletir sobre como os testes e as avaliações externas influenciam as políticas educacionais, o currículo escolar e como, a partir de seus resultados podem gerar responsabilizações ou bonificações para alunos, escolas e gestores. Buscou-se debater como conceitos tão antagônicos como a meritocracia e a gestão democrática podem estar presentes no mesmo documento - PNE - e serem metas para a próxima década da educação básica brasileira. Na perspectiva de uma gestão educacional, prioritariamente, (gerencialista e reguladora) a política de *accountability* transfere à administração da educação uma lógica voltada ao mercado, ressignificando o conceito de educação não como um bem e um direito de todos, mas como um produto, uma mercadoria que pode ser mensurável, qualificável e comparável.

Palavras-chave: Políticas educacionais. *Accountability*. Avaliação externa. Educação Básica.

Introdução

As mudanças relacionadas ao papel da escola e a concepção de conhecimento escolar remodelam o modo de conceber a profissão docente e a formação de professores para a Educação Básica. Diante da expectativa lançada à escola atual, o professor assume a importante atividade de mediar a aprendizagem dos alunos considerando diferentes realidades e universos culturais.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 tem como foco planejar e orientar a execução de melhorias no âmbito das políticas públicas educacionais e, para isso, traça diretrizes e metas para a educação brasileira para a próxima década (2014-

[1]Doutoranda em Educação em Ciências. Universidade Federal de Santa Maria. Grupo de pesquisa Interinstitucional Desempenho Escolar e Inclusão Acadêmica - IDEIA/ UFSM. Bolsista da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: micheliamestoy@gmail.com.
[2] Doutor em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Grupo de pesquisa Interinstitucional Desempenho Escolar e Inclusão Acadêmica - IDEIA/ UFSM. E-mail: lcaldeira@smail.ufsm.br.

2024). Entre suas metas, destaca-se a meta 7, a qual se relaciona com o fomento da qualidade da Educação Básica e com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, determinando médias nacionais para serem atingidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB até 2021.

A escolha por políticas educacionais com perfil 'gerencialista' fica clara no documento do novo PNE ao estimular metas e estratégias (termos corriqueiros no meio empresarial, competitivo) para a próxima década. A implantação da gestão por resultados em um sistema educacional, em especial o do Brasil, aparenta ter menos relações e preocupações com questões propriamente educativas e muito mais com questões financeiras e mercadológicas em busca de uma nova governabilidade para a educação pública.

Publicar e divulgar resultados de avaliações externas a partir de testes padronizados, desconsiderando as condições em que foram elaborados e aplicados, conduz a interpretações, por vezes, equivocadas sobre os fatores que interferem ou não na relação de ensino-aprendizagem.

O gerencialismo difunde-se no campo educacional disseminando princípios orientados pela eficiência financeira (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Nessa visão gerencialista de educação, o desempenho dos alunos nos testes é articulado à avaliação dos docentes e à avaliação da instituição a qual o aluno pertence, concluindo-se dessa articulação que se o aluno não foi bem nas avalições externas, ou seja, se ele não 'aprende' a responsabilidade é exclusiva do professor e da escola a qual ele faz parte. Nessa relação de 'culpados', o Estado e suas políticas não são em nenhum momento considerados no veredito final.

Porém essa realidade não é apenas brasileira. Em Portugal, segundo Afonso (2009), é muito semelhante, e fica evidenciado na afirmação do autor sobre a educação portuguesa: "vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados".

Em um pensamento mais crítico sobre a atual realidade da educação no Brasil,

Shiroma e Evangelista (2011) afirmam que "a busca frenética pela eficácia a qualquer custo faz do resultado não um fim – como é anunciado –, mas um meio para realizar a estratégia atualizada dos Bancos para a gestão da educação e o controle dos professores". As autoras ao citar as estratégias dos bancos, referem-se às concepções e intervenções em políticas públicas realizadas pelo Banco Interamericano do Desenvolvimento e o Banco Mundial em projetos educacionais brasileiros. Recentemente o Banco Mundial (2010) publicou as bases conceituais de sua nova estratégia para o setor educacional, de 2010 a 2020. A organização destaca que "uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados deve permear o trabalho no setor" (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 9).

Nesse sentido, surgem cada vez mais avaliações para alunos, professores, instituições escolares, gestão de professores. Será que é por meio de testes padronizados, cada vez mais frequentes nas escolas, que conseguiremos melhorar a educação básica? Testar, medir, punir, ranquear, bonificar, será que estamos mesmo falando de educação? Ou melhor, será que estamos todos falando de uma mesma concepção de educação?

A *accountability* no cenário educacional

O termo *accountability*, de origem inglesa, está presente na literatura mundial há quase um século. Estudos sobre este tema estão presentes em diversas áreas do conhecimento, como ciências contábeis, direito, sociologia, publicidade, educação, saúde e principalmente em pesquisas de administração pública e ciência política.

Embora seja um termo muito usado em diversas áreas, na educação é um termo recente, e sua tradução mais frequente tem sido responsabilização ou prestação de contas. Devido à multidimensionalidade do conceito de *accountability*, Afonso (2009) sugere não traduzir o termo, pois assim reforça a ideia de que deve significar algo mais do que prestação de contas. No cenário educacional, o termo *accountability* está presente na literatura norte-americana desde a década 1970 (AFONSO, 2012).

No Brasil, o processo de internacionalização das reformas educacionais passa a introduzir medidas de impacto no campo educacional nos anos de 1990 (FREITAS, 2012;

BROOKE, 2006), desde então a política de *accountability* vem sendo discutida a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas nem sempre convergentes, e comumente associadas a um discurso pouco democrático e orientadas por reformas na administração pública (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

Deste modo, as avaliações em larga escala no Brasil - resultado das reformas educacionais - estão atualmente atreladas a uma política de *accountability*, uma vez que, propiciam a obtenção e divulgação de resultados comparando diferentes contextos e realidades, sejam elas nacionais ou internacionais, a fim de quantificar (medir) o desempenho dos alunos e por fim, 'qualificar', por meio de notas, o ensino básico.

As avaliações externas constituem-se em políticas públicas que estão em processo de desenvolvimento desde os anos 1990 com o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e com a posterior criação de outras avaliações para aplicação em âmbito nacional, como o caso da Prova Brasil, Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Além destas avaliações e índices nacionais, existem inúmeras outras em âmbito estadual e municipal que seguem a mesma lógica das correspondentes nacionais. Nos últimos anos, os discursos sobre 'testes educacionais padronizados' crescem e tornam-se cada vez mais fortalecidos e enraizados, uma vez que se somaram a seus objetivos o controle e a qualidade do ensino básico nas escolas públicas brasileiras.

Catani, Oliveira e Dourado (2002) salientam que, se por um lado a avaliação educacional serve como controle da educação para o Estado elaborar políticas públicas, por outro lado serve também "como mecanismo de introdução da lógica do mercado, visando a maior competição e desempenho, além de reforçar valores como individualismo e meritocracia".

Neste sentido, o que estamos presenciando é uma distorção entre conceitos, em que a concepção de qualidade está intrinsecamente relacionada às avaliações e recaindo sobre alunos, escolas e professores, metas e resultados que devem ser alcançados em cada um dos níveis educacionais.

Freitas (2013) é favorável à cultura da avaliação, mas não é favorável à cultura da auditoria que a *accountability* traz, uma auditoria pesada em cima da escola e dos professores. Para o autor, implementar esta política no Brasil sem evidências de impactos positivos em outros contextos que adotam esta política é antiético.

Atualmente, o Brasil encontra-se em um processo de transição de uma política de responsabilização branda para uma política de caráter forte, ao passo que o PNE em vigor (2014-2024) tem como estratégia para melhorar a qualidade da educação a meritocracia, descrita em uma das estratégias da meta 7:

> Estratégia 7.36: estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Plano Nacional da Educação e a Base Nacional Curricular Comum: o futuro das avaliações externas

Uma das estratégias estabelecidas pelo novo PNE é a formulação e implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para melhorar a educação básica, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, tanto de escolas públicas quanto privadas do país.

Um dos objetivos específicos que se pretende atingir por meio da BNCC é assegurar que todo estudante brasileiro, em todas as regiões do país, tenha garantido o acesso à aprendizagem de conhecimentos fundamentais, promovendo equidade e maior coerência em todo o sistema educacional.

A discussão sobre a necessidade de uma base nacional comum curricular no Brasil não é recente. Segundo a linha do tempo elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), a

discussão atual teria se iniciado com a Constituição de 1988, seguindo com a LDB (BRASIL, 1996), a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998a) e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2010). Além disso, a preocupação com ideias de unificar ações nacionalmente, de modo que cada um dos estados do país caminhe de uma forma homogênea, ela é ainda mais antiga que a Constituição de 1988, essa lógica já nasce desde a época do governo Getúlio Vargas.

Apesar da inexistência até o momento de um currículo nacional obrigatório, temos as matrizes curriculares elaboradas para as avaliações externas constituindo e organizando uma configuração curricular e ocupando, inadequadamente, o lugar do currículo. Como exemplo, temos a Prova Brasil que apresenta apenas um 'recorte' do currículo elencado em sua matriz e mesmo assim, assume o papel de prescrever o currículo nas escolas.

Fica clara uma inversão de papéis, uma vez que, o que deveria ocorrer é que a Prova Brasil deveria auxiliar o Estado e a sociedade a averiguar se os estudantes obtiveram, de fato, seus direitos de aprendizagem garantidos. E não uma prova de caráter externo a escola determinar o que deve ou não ser ensinado em sala de aula, e o resultado dos alunos nessas provas ser o diagnóstico para 'medir' e 'avaliar' tanto os estudantes, quanto os professores, gestores e a própria instituição escolar.

Nesse sentido, Amestoy (2015) descreve que nessa inversão de papéis

> [...] as avaliações vêm orientando os conteúdos a serem ensinados e protagonizam uma situação de padronização do ensino. Ao padronizar o ensino acaba-se descaracterizando o status de conhecimento e conferindo-lhe o estereótipo de mercadoria, produto ou resultado a ser divulgado, a fim de receber bonificações e reconhecimentos ao mérito, o que caracteriza, de fato, os pressupostos de uma meritocracia" (AMESTOY, 2015, p. 58).

Desenha-se aqui, a emergência de um 'Estado –avaliador', ou seja, o Estado passa a incorporar, "a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos" (AFONSO, 2009, p.49). Isso porque a implementação de mecanismos de um 'quase-mercado' educacional, concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas

e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional.

Tendo em vista uma unificação curricular, os sistemas de avaliações nacionais irão ganhar ou perder força? Com a proposta de um currículo comum nacional, se projeta um novo futuro para a produção de materiais didáticos no país, onde os sistemas de apostilamento exercerão, juntamente com os sistemas de ensino das grandes corporações, grandes pressões para a elaboração e distribuição de apostilas de acordo com a base nacional, além da adequação das avaliações externas a nova proposta curricular.

Nesse sentido, Tolentino-Neto (2015) relata que

> "Algumas cidades abrem mão de receber os livros didáticos via PNLD para comprar, com orçamento do município, sistemas apostilados de ensino. A expectativa difundida pelas empresas é de que a rede escolar terá melhor resultados nas avaliações externas o que, em algum momento, se traduzirá em benefícios econômico-sociais" (TOLENTINO-NETO, 2015, p.202).

No entanto, os resultados na Prova Brasil das escolas que utilizam as apostilas não são maiores do que aqueles de escolas que adotam os livros vindos do PNLD (NASCIMENTO, 2015). E, além disso, os sistemas de apostilados não passam por avaliações oficiais de qualidade (física e de conteúdo), e ainda, competem por orçamentos municipais destinados à educação como, por exemplo, recursos para merenda e transporte escolar.

Muito mais do que pensarmos se os sistemas de avaliação irão ganhar ou perder força frente a um currículo nacional comum, é necessário também refletirmos sobre a importância e a abrangência que está sendo dada as avaliações externas e como estas estão influenciando, não só nos currículos escolares, mas também, na oferta de materiais didáticos.

Testes estandardizados e a ideologia gerencialista na Educação

O discurso da busca pela 'qualidade educacional' em um contexto de um Estado-avaliador (Afonso, 2009), enaltece a presença e a execução de dois elementos enraizados nesse discurso: os testes estandardizados e a lógica de um mercado regulador. A esse respeito Correia (2010) destaca que:

> A cultura da qualidade tende, com efeito, a confundir-se com a multiplicação de instrumentos de avaliação de tal forma sofisticados que parece desempenhar um

> papel mais importante na imposição de uma ordem cognitiva mais ou menos homogeneizante do que na apreciação e regulação da ação organizacional (p.458).

Diante desse discurso, os testes ganham espaço dentro das instituições escolares, uma vez que se encontram consolidados em um mercado e em um Estado regulador. O Estado se torna avaliador porque é regulador, ao adotar um novo perfil, ao consentir políticas que possibilitem desvirtuar as prioridades educacionais, ao responsabilizar as escolas e os seus profissionais pelos resultados nesses testes.

Uma visão gerencialista de educação torna-se cruel quando apenas os índices/ resultados são analisados, ignorando os múltiplos fatores que interferem no desempenho nesses testes. Ao responsabilizar as escolas e os professores, o Estado ignora as responsabilidades atribuídas a si próprio, como poder público em prover condições adequadas de infraestruturas e de trabalho, como também a das famílias desses estudantes, que de acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 205, compartilha com o Estado o dever da educação. Nesse sentido, os docentes não são os únicos responsáveis pelo aprendizado dos alunos, e nem todos os ensinamentos e valores que um professor compartilha com os seus alunos pode ser apreendido e medido em um teste estandardizado.

Percebe-se uma tendência na educação brasileira, inspirada em culturas de avaliações de outros países, em determinar “rankings” ou “standards” de aprendizagem e assim, transfere-se a preocupação em fomentar o desenvolvimento intelectual do educando, para que este se torne um cidadão minimamente esclarecido para fazer as suas escolhas enquanto no exercício de sua cidadania, e volta-se para apenas a medição técnica do conhecimento, esquece-se da humanização presente em muitos dos Projetos Pedagógicos das escolas e prioriza-se apenas a resposta correta, o “x” no lugar certo.

Nesse sentido, Freitas (2011, p. 10) considera que:

> Os testes têm seu lugar no mundo educacional como ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Como vimos anteriormente, os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e tem o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo.

> Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado.

Na perspectiva de uma gestão educacional, caracterizada como gerencialista e reguladora, os testes para medição de 'aprendizado', a 'pedagogia dos resultados e das competências' (Saviani, 2007), transferem à administração da educação, uma lógica voltada ao mercado e com as regras de que para se atingir a 'qualidade total', a meritocracia ou a avaliocracia (CORREIA, 2005; AFONSO, 2008) sejam o melhor caminho.

PNE e questões antagônicas: da gestão democrática à responsabilização

A gestão democrática da educação está prevista desde a Constituição Federal de 1988 que estabelece no artigo 206 os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado. Dentre eles, destaca-se a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. A constituição estabelece que cabe aos sistemas de ensino definirem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9394/96, no Art. 2, inciso oitavo, estabelece dentre os princípios e fins da educação nacional a gestão democrática do ensino público, e no Art. 14, define as normas de gestão democrática para os sistemas de ensino da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nessa perspectiva, a gestão democrática pode ser entendida como meio pelo qual todos os atores sociais que compõem o processo educativo participam da escolha e definição dos rumos que a instituição escolar deve seguir, de maneira a concretizar as ações e decisões construídas, pensadas e executadas de forma coletiva e participativa.

Em contrapartida, temos no PNE em vigor (2014-2024) a gestão democrática ancorada em princípios de meritocracia e desempenho, como exposto na meta 19 ao:

> "Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão

> democrática da educação, **associada a critérios técnicos de mérito e desempenho** e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto" (BRASIL,2014).

Nesse sentido, o PNE apresenta uma visão antagônica aos princípios básicos da gestão democrática: coletividade e participação. Uma vez que a meritocracia valoriza o rendimento individual em detrimento da coletividade, em detrimento de uma carreira profissional permanente. É o incentivo ao "cada um por si" ou do "salve-se quem puder". Trata-se portanto, de políticas consentidas na centralização e no controle de resultados e que, no cotidiano da escola se traduzem na tensão entre a racionalidade administrativa versus a racionalidade pedagógica.

Diane Ratvitch - ex-secretária-adjunta de educação e conselheira do secretário de educação no governo americano do ex-presidente George Bush, e indicada pelo ex-presidente Bill Clinton para assumir o instituto responsável pelos testes federais americanos - foi a principal defensora da reforma educacional americana baseada em metas, testes padronizados, responsabilização do professor pelo desempenho do aluno e fechamento de escolas mal avaliadas. Porém, Ravitch, mudou de ideia após 20 anos defendendo um modelo que serviu de inspiração para outros países, entre eles o Brasil. Para Ravitch,

> Os testes são necessários e úteis. Mas os testes devem ser suplementados pelo juízo humano. Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos em sérios problemas. Quando isso acontece, tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por moldar caráter, desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis (*mens sana in corpore sano*) e formar cidadãos para nossa democracia, não apenas ensinar habilidades básicas. Nós até mesmo esquecemos de refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em boa educação. Certamente temos mais em mente do que meramente letramento e cálculo. E quando nós usamos os resultados dos testes, com todas as suas limitações, como meios rotineiros de demitir educadores, distribuir bônus e fechar escolas, então distorcemos o propósito da escolarização de uma vez só (RAVITCH, 2011, p. 190).

O modelo empresarial parece não ser a forma apropriada de melhorar as escolas. Porém é o modelo desenhado e arquitetado para a próxima década da educação brasileira. Será que também levaremos 20 anos para descobrir que esse talvez não seja o melhor caminho para a educação e que nele estaremos cada vez mais distantes de uma gestão

democrática e participativa nas nossas escolas? Ou podemos aprender com as experiências vizinhas para estabelecer nossas novas rotas?

Considerações finais

Os testes padronizados como ferramentas de pesquisa são importantes no âmbito educacional. Esses deveriam ter o papel de auxiliar o Estado e a sociedade a identificar se os estudantes obtiveram, de fato, seus direitos de aprendizagem garantidos. O problema não são os testes, e sim, o que está sendo feito com os seus resultados.

Medir, divulgar, bonificar, punir são termos comuns no contexto econômico e financeiro. A grande questão é a transposição desses termos para a educação, definindo as responsabilidades de 'sucesso' e 'fracasso' como se a educação fosse uma mercadoria mensurável, qualificável e comparável.

A educação não pode ser tratada como um produto, porque simplesmente não é. A lógica de uma gestão educacional gerencialista está situada na contramão de uma gestão democrática. Meritocracia e coletividade caminham para lados opostos.

O processo de avaliação é importante para mensurar e diagnosticar os problemas do ensino. Porém, ao restringir o conceito de qualidade da educação a indicadores como o IDEB – que tem limitações em seus resultados – o conceito de qualidade recai a uma vulnerabilidade e fragilidade que dão subsídios a questionamentos e inquietações sobre o que é de fato qualidade educacional, de que qualidade estamos falando e para quem estamos falando.

Para conseguirmos melhorias nos níveis de ensino da educação básica é necessário observar alguns conceitos como, por exemplo, as políticas pedagógicas das escolas, os rumos do financiamento na educação, o currículo escolar, a formação (inicial e continuada) de professores, o salário dos professores (valorização salarial), e fundamentalmente o exercício de uma gestão democrática.

Porém, não é impossível concluirmos pensando e sonhando que seja possível e desejável pelo poder público construir uma escola, hoje utópica, simultaneamente, com

qualidade científica, pedagógica e democrática.

COMMON CORE CURRICULUM, STANDARDIZED TESTS AND ACCOUNTABILITY: THE EFFECTS OF EXTERNAL EVALUATION

Abstract:
The purpose of this article is to reflect on how tests and external evaluations influence educational policy and school curriculum. We debate about the antagonistic concepts of meritocracy and democratic management, presented in the same document - PNE - and setted as goals for the next decade of Brazilian basic education. From the perspective of educational management, the accountability policy transfers the administration of education, setting a new meaning to the concept of education as a product, a commodity that can be measurable, comparable and qualifying.

Keywords: Educational Policies. *Accountability*. External Evaluation. Basic Education.

Referências

AFONSO, A. J. Para uma crítica da avaliocracia. **OPS! Revista de Opinião Socialista**, Lisboa, n. 2, p. 14-16, 2008.

_____. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à** *accountability* **baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 13-29.

_____. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Revisa Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, June 2012.

AMESTOY, M. B. ***Articulações entre os interesses dos alunos e livros didáticos:*** A *voz* do *estudante* na *construção curricular de ciências.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2015. 82p.

BANCO MUNDIAL. Nota de conceitos sobre a estratégia para o setor da educação 2020. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org /EDUCATION/ Resources/ ESSU/ ConceptNote_BR.pdf. Acesso em: 12 jun 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. 1996. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907>.Acesso em: 19 abr. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 24 abr. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 20 abr. 2016.

BROOKE, N. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L.F. **A política de avaliações da educação superior no Brasil em questão**. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.). Avaliação democrática: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

CORREIA, J. A. Contributos para a construção de 'narrativas educativas' de esquerda. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 407-426, 2005.

_____. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação a avaliação como política. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**. v15, n45, set/dez, 2010.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? Texto apresentado no **III CEDES UNICAMP**. Disponível em: <www.cedes. unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf.2011>. Acesso em: 10/06/2016.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, 2013.

NASCIMENTO, K. B. **Livro Didático ou Sistemas Apostilados de Ensino:** qual garante melhores resultados nas avaliações oficiais?. In: Acácio Alexandre Pagan; Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto. (Org.). Desempenho Escolar Inclusivo. 1ed.Curitiba: CRV, 2015, v., p. 187-199.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes

padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, 2014.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. . Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva** (UFSC), v. 29, p. 127-160, 2011.

TOLENTINO-NETO, L. C. B. **Quando a sala de aula encontra os dados oficiais:** repercussões na educação em ciências. In: Acácio Alexandre Pagan; Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto. (Org.). Desempenho Escolar Inclusivo. 1ed.Curitiba, PR: CRV, 2015, v. 1, p. 201-207.

OS SISTEMAS[1] DE ENSINO PRIVADO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA: APORTES DA HISTÓRIA EDUCACIONAL E DA LEGISLAÇÃO

Raqueline Rigo Janke[2]
Edite Maria Sudbrack[3]
Fernanda Furini [4]
Janaíne Souza Gazzola[5]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: O presente artigo, de caráter teórico, tem como objetivo analisar a relação entre o público e o privado na educação atual, bem como, a evolução das políticas públicas direcionadas a este processo, baseada em sua organização e objetivos. Delimitamos a investigação sob a perspectiva das Implicações do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e os sistemas de ensino apostilado, evidenciando reflexões sobre o quanto este processo influenciou na atualidade. No decorrer do artigo, abordamos reflexões acerca das políticas educacionais e os sistemas de ensino privado na rede pública, e para finalizar, discorremos sobre a organização dos sistemas de ensino privado na rede pública. Estes fatores são instigantes, pois refletem uma realidade em que vivemos, e que precisa ser refletida.

Palavras-chave: Sistema de ensino privado. Educação. Políticas públicas.

1 Introdução

[1] Ao fazermos referência a 'sistema', devemos reconhecer que ao se tratar de educação, esse termo é empregado em diversos sentidos, que de acordo com Saviani (1999, p. 120) "confere um caráter de certa forma equívoco". Equívoco por se tratar de uma "totalidade ou todo organizado", portanto, a palavra sistema, aplicada no contexto educacional, está associada a uma rede ampla de processos formativos e pedagógicos oferecidos por uma determinada empresa. Essas atividades, utilizadas em termos educacionais, possuem finalidades específicas, e são cumpridas de acordo com normas estabelecidas pelo órgão interessado, neste caso, o poder público. Daí a denotação de sistema de ensino público. Saviani (1999, p. 121-122) destaca ainda, que sistema de ensino privado, somente deve ser enfatizado como analogia do sistema de ensino público, pois, para ele, "a atitude que tem prevalecido entre os educadores em geral, e especialmente entre os legisladores tem sido a de evitar a questão relativa ao esclarecimento preciso do conceito de sistema, considerando-o como algo constantemente referido, mas cujo sentido permanece sempre implícito, supostamente compreendido, mas jamais assumido explicitamente".

[2] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: raque.janke@yahoo.com.br.
[3] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: sudbrack@uri.edu.br.
[4] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: psifurini@yahoo.com.br.
[5] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: sgjanaine@hotmail.com.

Ao longo da história, nosso País sofreu com as consequências das reformas educacionais na educação básica as quais traçaram um percurso marcado por diversas disputas entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado. Cada qual defende seus ideais, e disputam projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização.

Nestes embates, diversas legislações foram criadas, e posteriormente sucumbidas sem que as mesmas pudessem passar por uma avaliação democrática. Os interesses políticos, influenciados por grandes organizações mundiais, falaram mais alto e calaram as vozes daqueles que primavam pela qualidade de ensino na educação básica.

Com a promulgação da Constituição Federal, o sistema educacional passou a sofrer diversas cobranças dos poderes Executivo e Legislativo para que garantisse o direito à educação estabelecida na Constituição Federal, cumprindo assim algumas exigências das políticas de Estado criando novas leis que garantisse o direito a ela.

Surgiram também, novas iniciativas, para a educação básica, implantadas por uma educação privada, que trouxe uma nova visão de ensino, composta por um conjunto de 'produtos' que incidem sobre a organização curricular, a formação docente e sobre os processos de avaliação de rendimento dos alunos, bem como trazem articuladas a sua proposta, material didático para alunos e professores da educação básica.

Esse texto aborda apenas algumas das dimensões que consideramos no momento, emblemáticas das políticas educacionais, com destaque para aquelas que se articulam com o processo de governamentação, e que possivelmente continuarão trazendo consequências (positivas e/ou negativas) para a educação brasileira. O texto é de natureza teórica, baseado em fontes da literatura consultadas e na legislação pertinente.

2 Implicações do Manifesto dos Pioneiros da Educação e os Sistemas Privados

A história brasileira é marcada por diversas disputas entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado. Cada qual defende seus ideais, e disputam projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização.

Essas disputas trazem distintas visões de planejamento, bem como discussões sobre proposições e materializações de planos nacionais e planos setoriais de educação. Dourado (2011, p. 18) afirma que:

> [...] as mudanças vivenciadas pelo Estado brasileiro no pós-1930 indicaram processos regulatórios mais articulados no campo educacional. Em 1932, houve o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. [...] o manifesto, influenciou a Constituição Brasileira de 1934, na medida em que esta estabeleceu como competência da União fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns, especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território nacional.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) foi um manifesto realizado por educadores e pensadores em prol da não privatização da educação, com a finalidade de propor uma nova política educacional, um ensaio de um plano de educação.

Passados 25 anos marcou-se uma nova etapa da reconstrução da educação, a qual recebeu apoio de outros educadores que se juntaram aos defensores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Fundou-se então, o Manifesto dos Educadores[1], sendo que anos mais tarde teve seu ideal sucumbido com a ditadura militar (1964), pois a mesma não permitiu sua divulgação e aplicabilidade.

Ao final dos anos cinquenta, início dos anos sessenta, o País necessitando de amparo legal para que a educação acontecesse, promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Essa lei tinha como objetivo, fixar Diretrizes e Bases da Educação Nacional e trazia em seu artigo primeiro à educação nacional inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. A referida legislação fazia referência em seus artigos nº.14 e nº.19 aos estabelecimentos privados, enfatizando o seguinte:

> Art. 14. É de competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior... Art. 19. Não haverá distinção de direitos...entre os

[1] Esse manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e publicado em vários órgão da imprensa, no dia 1º de julho de 1959. Defendia o princípio de liberdade, o direito de submeter ao julgamento público os problemas da atual educação brasileira. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959).

estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos (BRASIL, 1961).

Observa-se que na primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 já havia a inclusão dos sistemas de ensino privado na rede pública, em escolas de ensino superior. A competência de fiscalizar estes estabelecimentos particulares era da União. Também, primava-se pela não distinção de direitos entre as redes públicas e privadas de ensino.

Após a ditadura militar (1964 a 1985), a educação passou a ser repensada, e para a efetivação de sua melhoria pensadores e estudiosos da educação, integrantes do então esquecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foram convidados para fazer parte da construção de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, a qual chegou a ser concluída e enviada ao Congresso Nacional, porém, suas ideias não foram aceitas e o documento engavetado. Anos mais tarde, esse documento foi levado ao conhecimento da população, gerando grandes discussões sobre a educação pública e privada, e causando tensões entre ambas.

Na tentativa de qualificar a educação, adeptos do Manifesto dos Pioneiros e novos pesquisadores educacionais, retomaram a luta e trouxeram o Manifesto dos Educadores. Esse documento evidenciou como lema "a relevância da educação pública para o desenvolvimento da democracia de nosso país". Para eles, a educação necessitava de participação ativa do cidadão nas construções de leis e normas a serem estabelecidas.

O documento Manifesto dos Educadores traz uma crítica voltada às políticas governamentais dizendo que a educação necessita de "[...] governos e câmaras legislativas que se preocupem com uma política de longo prazo, e cada vez menos com interesses partidários e locais" (AZEVEDO, 2010, p. 103). Com políticas de longo prazo, as ações planejadas para qualificar a educação do país, seriam efetivadas com mais êxito, sendo pensadas ações que realmente levariam em conta as reais necessidades educacionais, haveria

participação ativa da sociedade, mais veemência em uma reestruturação educacional. Quanto aos interesses partidários, com essa ocorrência, a educação brasileira permaneceria à mercê de políticas de governo e a cada mudança governamental, mudam-se os interesses e consequentemente as estratégias educacionais, antes delas serem avaliadas, ou até mesmo concluídas.

Assim, os manifestos que aconteceram na educação nos anos de 1932 e 1959, tiveram diversas contribuições para que a educação brasileira pudesse ser repensada continuamente. Por mais que nosso País não seja exemplo em qualidade educacional, temos a certeza que os benefícios trazidos pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação estabeleceram laços morais e culturais, que não permitiram a privatização da educação. Esta talvez seja a razão de podermos participar de decisões importantes que vêm acontecendo na educação atualmente.

3 Políticas Educacionais, os Sistemas Educacionais e os Sistemas de Ensino Privado na Rede Pública

Após a Constituição Federal de 1988, o sistema educacional passou a sofrer diversas cobranças dos poderes Executivo e Legislativo para que garantisse o direito à educação estabelecida na Constituição. Assim, a educação passou a cumprir exigências, das políticas de Estado, aprimorando-se com a criação a Lei Federal Nº 9394/96 denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado do País, desde a educação básica ao ensino superior, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

De acordo com a LDB 9394/96, a educação brasileira encontra-se dividida em dois níveis: a Educação Básica que corresponde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o Ensino Superior. São previstas as modalidades de Educação Especial e Educação

Indígena que perpassam todos os níveis de educação nacional. Além das modalidades citadas anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 aborda temas como recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação.

Para conseguir contemplar todas estas etapas e modalidades previstas na LDB até sua aprovação, o País, esteve por oito anos estudando e debatendo temas relacionados à educação, e mesmo assim, não conseguiu atender todas as expectativas dos educadores da educação básica e superior, notadamente no que se refere a qualidade.

Segundo Araújo (2011) no ano de 1996, foi promulgada ainda, a Lei Federal Nº 9424/96 criando o FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o qual atendia financeiramente os interesses do ensino fundamental, deixando a educação infantil a mercê das demais políticas governamentais. Essa política "[...] prejudicou o acesso e o desenvolvimento da educação infantil, do ensino médio, e da educação de jovens e adultos" (Araújo, 2011, p 48). Ao dar prioridade a educação fundamental, houve defasagem de recursos para o atendimento dos demais níveis de ensino, reduzindo os percentuais de atendimento, e consequentemente a qualidade educacional destas etapas.

Tentando corrigir a defasagem de alcance dos demais níveis e modalidades, foi criado o FUNDEB[1] o qual passou a atender desde a educação infantil, o ensino médio, EJA e educação especial. Callegari (2008, p 59) afirma que:

> O objetivo que se busca alcançar, com o FUNDEB, é tornar mais efetiva a cooperação entre diferentes níveis de governo, no provimento dos recursos e nas responsabilidades assumidas em relação ao atendimento quantitativo e qualitativo da educação básica pública.

Desta forma, a divisão das responsabilidades para melhorar a quantidade e qualidade educacional parece não atender as demandas financeiras necessárias para a qualificação do ensino, pois a ampliação do atendimento, não demonstrou aumento financeiro significativo aos cofres públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro

de 1996, faz referência em seu artigo 87, parágrafo primeiro sobre a Década da Educação e a criação de um Plano Nacional de Educação. De acordo com a Legislação, a União teria o prazo de um ano para encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1996), porém, a Lei do Plano Nacional de Educação (Lei Nº1072/01) somente foi promulgada em 09 de janeiro de 2001, cinco anos após a previsão da Legislação.

[1] FUNDEB é a sigla empregada para designar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Trata-se de um fundo de natureza contábil, de âmbito estadual e abrangendo todos os Estados brasileiros, mais o Distrito Federal (CALLEGARI, 2008, p. 59).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz a implantação de 20 metas, com o objetivo de melhorar a educação do país, até 2024, demandando aos municípios estratégias para o cumprimento das mesmas. Entre as vinte metas estabelecidas cabe ressaltar aqui a Meta 7, a qual refere sobre a qualidade da educação do País, ressaltando o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Plano Nacional de Educação elucida:

> Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (PNE 2014 - 2024).

Para fazer cumprir essa meta, estados e municípios estão demandando atitudes imediatas, e muitos deles, estão implantando sistemas de ensino privado na rede pública, já que muitas instituições da rede privada estão alcançando bons índices no IDEB, e as promessas da melhoria da qualidade educacional oferecidas por esses sistemas de ensino são tentadoras.

4 Organizações dos Sistemas de Ensino Privado na Rede Pública

A concepção de educação defendida pelo projeto neoliberal nos remete à formação de cidadãos capazes de enfrentar um mundo competitivo calcado no desenvolvimento econômico e nas avaliações educacionais positivas. Tais condições exigem cada vez mais a busca de soluções que fazem refletir sobre a qualidade educacional oferecida nas escolas

públicas. Essa qualidade tanto almejada pelos gestores educacionais, e pela sociedade muitas vezes, leva a educação por caminhos impensados, como a adoção de sistemas de ensino privado em escolas da rede pública.

A adoção destes sistemas de ensino privado implica legalmente em um contrato entre poder público e empresas privadas. Estes sistemas são compostos por um conjunto de produtos que incidem sobre a organização curricular, a formação docente e os processos de avaliação do rendimento dos alunos. As empresas fornecedoras dos sistemas de ensino oferecem materiais didáticos para alunos e professores, assessoria pedagógica, cursos presenciais e a distância para professores, orientações às secretarias municipais de educação.

De acordo com Adrião (2009) esta tendência crescente nos municípios, de buscar suporte político e pedagógico para o atendimento educacional, sob sua responsabilidade junto a instituições privadas faz com que seja estabelecida uma 'parceria' entre o sistema público e a instituição privada, dando abertura para que o sistema privado assuma responsabilidades anteriormente atribuídas somente ao poder público, retirando da educação, a noção de direito para constituir-se em produto ou serviço.

É de extrema importância compreender também, que a expressão *sistema* utilizado para designar os sistemas de ensino privados é adotada segundo Adrião e Garcia (2011) como uma opção coordenada e integrada de partes articulando-se a uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, não perdem a própria identidade. Nesse sentido, a organização dos sistemas de ensino privados oferecidos para as instituições públicas com seus conteúdos desenvolvidos em forma de apostilas, trazem mudanças no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Estas mudanças tem por base a padronização, restringindo a autonomia das redes de ensino e configurando-se como uma ingerência sobre a organização escolar e docente. Retira, portanto do professor seu protagonismo no ato pedagógico.

Os estudos realizados por Silveira e Mizuki (2011, p.86) consideram que:

> A restrição à autonomia da escola e do professor pode torná-lo dependente do material. Além disso, o método pedagógico utilizado pelo "sistema de ensino privado" pode não ser a concepção pela qual o professor se identifica, tornando - o

> um mero executor de uma proposta, ou seja, simplesmente um objeto do processo educativo, retirando -lhe a especificidade de sua função, de ser sujeito/ator desse processo, com a capacidade de planejar e refletir sobre a sua ação.

A reflexão sobre a ação leva o professor a descobrir novas formas de aprender e ensinar, com possibilidade de reinvenção didática que com o material apostilado não seria possível fazer, pois, a finalidade desse material, parece voltar-se para uma política de competição com a função de preparar os alunos para ingressarem no mercado de trabalho e cumprirem metas estabelecidas pelas avaliações externas através de 'treinamento' de avaliações, realizadas com alunos.

Cabe ressaltar, ainda, que os sistemas de ensino privado possuem uma visão dos pressupostos pedagógicos voltados às competências e habilidades do sujeito, sendo que as competências estão voltadas aos conteúdos a serem aprendidos e apreendidos pelo sujeito significativamente e as habilidades decorrem do nível de estrutura das competências e referem-se às capacidades instrumentais, ou seja, ao saber fazer.

5 Considerações Finais

Acreditamos que as manifestações que aconteceram em prol da educação foram promissoras de diversas contribuições para que a educação brasileira pudesse ser repensada e reestruturada, não permitindo sua privatização. Desta forma, a educação pode ser pensada por estudiosos e mesmo que, em muitos momentos, suas contribuições foram 'engavetadas', as grandes empresas internacionais perceberam que em nosso País, a educação representava um mercado promissor.

A Constituição Federal foi de extrema importância para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desenvolvendo uma proposta de garantia do direito à educação, porém, não conseguiu atender a demanda esperada pelos educadores e cidadãos brasileiros, necessitando de emendas e novas leis para realmente garantir essa necessidade. Ainda, deixou de definir os campos de atuação da rede pública e da rede privada gerando indisposição entre ambos os setores.

Com essa brecha deixada na legislação, é cada vez mais comum, verificarmos a presença de sistemas de ensino privado na rede pública. Estes sistemas de ensino oferecem materiais estruturados aos professores e alunos, além de formações e orientações às secretarias de educação. A consideração que fizemos com relação a essa nova forma de ensino remete-nos a pensar sobre a participação social nas questões educacionais, as conquistas históricas dos movimentos em prol da qualidade da educação brasileira.

Por outro lado, temos as metas estabelecidas pela Legislação vigente e pelo Conselho Nacional de Educação, através do Plano Nacional de Educação, as quais preocupam os gestores, pois, precisam ser cumpridas nos próximos dez anos. Neste viés, os sistemas de ensino privado, trazem uma proposta curricular pautada por exigências, e normas de organização invejáveis para qualquer sistema de ensino público, e por isso estão em crescente desenvolvimento.

Mesmo que os estados e municípios precisam cumprir metas, para a educação básica, estabelecidas pela legislação vigente, precisamos pensar e criar novas estratégias que correspondam a essa demanda. Talvez, a efetivação de políticas de Estado, e não de governo, seja uma saída para que possamos qualificar a educação brasileira e como consequência, aumentar os índices de desenvolvimento da educação básica, tanto almejado por todos os gestores educacionais, e necessários para a continuidade de nossos princípios de igualdade, honestidade e solidariedade.

EDUCATION SYSTEMS PRIVATE SCHOOLS PUBLIC NETWORK: CONTRIBUTIONS OF EDUCATIONAL HISTORY AND LEGISLATION

Abstract: This article, theoretical character, aims to analyze the relationship between the public and the private in the current education, as well as the development of public policies directed to this process, based on its organization and objectives. Delimit the investigation from the perspective of the implications of Manifesto of New Education Pioneers and apostilled education systems, showing reflections on how this process influenced today. Throughout the article, we discuss reflections on the educational policies and private education systems in public, and finally, carry on about the organization of private education

systems in public. These factors are thought-provoking, they reflect a reality in which we live, and that needs to be reflected.

Keywords: System of private education. Education. Public policy.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ADRIÃO, Garcia. **Educação Teoria e prática**. 38. ed. Rio Claro 2012. 203p. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5272/4154>. Acesso em: 08 jan. 2016.
ADRIÃO, T. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública:** a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. 30 ed. Campinas, 2009.

ARAÚJO, Heleno Filho, **Educação Teoria e prática**, vol.21, n 38, período, out/dez de 2011. Rio Claro v. 21, n. 38, p. 201-203, jan. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5272/4154>. Acesso em: 08 jan. 2016

AZEVEDO, Fernando de. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Mssangana, 2010. 122p (coleção educadores).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, novembro de 1995.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

CALLEGARI, Paulo Cesar. **FUNDEB, financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Ground: APEOESP, 2008.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernando (Org.) **Plano Nacional de Educação (2014 – 2020):** avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVEIRA, Adriana; MIZUKI, Vitor. **Sobre a legalidade da aquisição e uso dos "sistemas de ensino privados" na educação pública**. 21 ed. São Paulo, 2011.

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA CIRCULAR CONDUZINDO AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Rosimar I. Machado

Kamila Lockmann

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: Os discursos produzidos atualmente, de que as avaliações em larga escala sejam capazes de aferir a qualidade da educação, constitui uma das questões que envolvem a problemática investigativa que nos propomos a realizar. Assim, este trabalho representa um recorte de uma de pesquisa de dissertação que objetiva analisar as tensões e os paradoxos que a tríade constituída pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pela Avaliação Nacional da Alfabetização e pelo Ciclo de Alfabetização produz na escola contemporânea. Para isso, desenvolvemos uma análise documental da legislação que envolve as políticas públicas para a alfabetização na atualidade. O trabalho apoia-se na perspectiva teórica pós-estruturalista, principalmente, a partir das contribuições do pensamento de Michel Foucault, utilizando os conceitos de discurso e biopolítica como potentes ferramentas para analisar os efeitos de tais políticas. A partir da análise realizada compreendemos que esta tríade vem funcionando como uma estratégia biopolítica circular que não simplesmente conduz as condutas dos sujeitos escolares, mas também induz a criação e efetivação de novas políticas para Alfabetização no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas Públicas, Avaliações Externas, Biopolítica.

1 Introdução

As questões que elucidam esta temática investigativa partiram de problematizações feitas a partir da tríade constituída pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), pelo Ciclo de alfabetização e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A primeira questão foi olhar para essa tríade com suspeita, tentando problematizar os discursos que se apresentam como verdades em nosso tempo, a saber: de que tais políticas garantem a qualidade da educação brasileira. Outra questão que nos pareceu central foi perceber os paradoxos e tensões produzidos nesta tríade, uma vez que encontramos políticas de avaliação externa que medem a performance de todos os alunos da mesma forma e, ao mesmo tempo, ampliam o período de alfabetização flexibilizando os tempos de aprender e promovendo

discursos sobre os diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse bojo de tensões e paradoxos ainda nos deparamos com a ideia de que há uma idade certa para se alfabetizar, reiterando assim uma ideia de normalização da aprendizagem.

Diante de tais paradoxos questionamos se essas avaliações podem se constituir como um instrumento potente para promover a qualidade da educação, num contexto de diferenças, num tempo em que não tem existido espaço para as singularidades. Conforme nos lembra Traversini (2012, p.3), vivemos em "tempos do imperativo das estatísticas, dos números,dos índices que nos produzem e nos classificam". (TRAVERSINI,). Dessa forma as avaliações externas em larga escala têm muito mais nos produzido e classificado do que promovido os processos de aprendizagem. Além disso, pela crença de que elas podem garantir a qualidade da educação, tais avaliações têm funcionado, também, como indutoras de políticas públicas educacionais.

Neste papel, de promover a qualidade da educação no Brasil, as avaliações em larga escala vêm produzindo discursos que colocam em funcionamento certas práticas nos mostrando a centralidade que essas avaliações vêm assumindo no cotidiano escolar, além de lhe ser atribuída o papel de conduzir a salvação da educação no país. Veiga-Neto (2012) destaca que vivemos, na atualidade, um *delírio avaliatório agonístico,* onde podemos perceber a invasão de práticas avaliatórias por toda a parte. Talvez, possamos dizer, que nunca antes na história do Brasil, tenhamos vivenciado um momento com tamanha proliferação de avaliações em larga escala, direcionadas para as mais diversas etapas da Educação Básica e Superior, assim como para medir o desempenho de diferentes sujeitos escolares: alunos, professores, gestores, secretários de educação, entre outros.

A partir dessa centralidade, escolhemos olhar para Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e para a forma como ela se articula a outras políticas públicas, nesse caso, específico de discussão, às políticas públicas voltadas para alfabetização. Vale lembrar, que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi criada para medir os efeitos do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O programa é uma das ações pensadas a partir da Meta prevista no atual Plano Nacional de Educação, (BRASIL, 2014), para alfabetizar todas as crianças brasileiras até, no máximo, aos oito anos de idade. A partir do PNAIC, a Avaliação Nacional da Alfabetização, é elaborada para avaliar o

desempenho dos alunos ao final do ciclo de alfabetização, considerado pelo programa, o final do 3º ano do ensino fundamental. Nesse contexto, o ciclo de alfabetização é composto por um período de 600 dias letivos, no máximo, este entendido como o tempo certo para a alfabetização.

Ao adotar a política do ciclo como uma organização do processo de aprendizagem de uma forma não seriada, mas periódica, o PNAIC distribui o processo de aprendizagem em eixos, dentro de uma escala contínua de conteúdos a serem ensinados, ou melhor, garantidos, no 1º, 2º e 3º anos. (BRASIL, 2012, p.22). A ideia de ciclo já era amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), de onde vem a defesa que a organização por ciclos contribui efetivamente para a superação dos problemas da educação, com o argumento de que isso compensa o tempo necessário para que o processo de aprendizagem aconteça referindo-se ao ciclo como um processo, considerando diferentes ritmos de aprendizagem e não etapas fixadas no tempo. No entanto, o PNAIC ao adotar a ideia de ciclo e considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, mas ao mesmo tempo definir etapas fixadas no tempo, de 600 dias letivos, orientando o que deve ser introduzido no 1º ano, aprofundado no 2º e consolidado no 3º, desloca a própria concepção de ciclo gerando um paradoxo. Portanto, é com base nessas discussões que buscamos evidenciar os efeitos que as atuais políticas públicas para alfabetização vêm produzindo, num espaço onde as avaliações em larga escala vêm ao mesmo tempo circundando e tomando centralidade nos processos que conduzem à educação brasileira. Dessa forma acreditamos que o desenvolvimento dessa discussão a partir da tríade constituída pelo PNAIC, ANA e ciclo contribuirá para evidenciar quais aspectos têm se destacado a ponto de gerar paradoxos nas atuais políticas públicas para alfabetização.

2 Caminhos Teórico-Metodológicos

Para analisar o contexto em que tem se constituído esta discussão nos aproximamos dos pensamentos de Michel Foucault (1995 e 2008), para analisar os discursos materializados em documentos oficiais que legislam sobre a alfabetização. Os documentos analisados nesta etapa da investigação foram:

Documento	**Síntese**	***Site***

Plano Nacional da Educação	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011,2014/2014/lei/l13005.htm.
Avaliação Nacional de Alfabetização: documento básico	Torna pública a proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf
-Portaria n° 867, de 4 de Julho de 2012 -	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.	http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf maio 2016-05-28.
Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.	Organiza a proposta curricular do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em duas partes: Os Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização, os Direitos e Objetivos de Aprendizagem, o Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa.	http: // portal.mec.gov.br

Para análise desses documentos trabalhamos com dois conceitos centrais do pensamento foucaultiano: discurso e biopolítica. Segundo o autor, precisamos compreender que os discursos são "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam".(FOUCAULT, 1995, p.56), ou seja, não simplesmente descrevem tais objetos mas produzem efeitos que moldam nossas maneiras de ser e de agir como docentes de alfabetização. Identificamos também o conceito de biopolítica,como uma ferramenta muito produtiva, que atravessa a discussão e nos permite perceber como as avaliações em larga escala vêm operando em relação à vida da população, neste caso, dos alunos e professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, Foucault nos fornece ferramentas para pensar que movimento tem sido feito pelo neoliberalismo para governar a educação brasileira e o quanto as avaliações vêm induzindo a criação de políticas públicas.

A noção de biopolítica, como uma forma de poder que conduz os homens, na coletividade, nos ajuda a pensar várias possibilidades de pesquisa no campo da educação, pois ela vem marcando um contexto histórico que a registrou a partir da racionalidade liberal quando surgiu, não mais para conduzir os homens no âmbito individual, mas na esfera coletiva, (FOUCAULT, 2008). Tal noção vem se reconfigurando dentro de uma nova racionalidade, a neoliberal, adquirindo um movimento específico na forma de governar os sujeitos. Assim, para compreender que movimento está se constituindo no contexto da educação brasileira, buscamos problematizar algumas políticas públicas para a alfabetização,

considerando que elas são pensadas partindo de estatísticas, de levantamento de riscos sobre população, de onde a biopolítica vem tramando, agindo e atravessando as relações na sociedade atual.

3 Atuais Políticas Públicas Para a Alfabetização

Na trama que envolve a discussão e a condução da alfabetização no país é necessário apresentar um recorte de alguns documentos oficiais, de onde se materializam alguns discursos que envolvem a nossa problemática investigativa constituída pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Ciclo de Alfabetização.

Partimos, inicialmente, daquele que é considerado um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito e que orienta a execução e o aprimoramento das políticas públicas para a alfabetização: o PNE 2014-2024. O Plano Nacional de Educação, que foi aprovado a partir da Lei nº 13.005/2014, sendo o fio condutor da política nacional da educação. Tal plano funciona como o ponto de articulação de onde partem a elaboração, execução e acompanhamento das atuais políticas para a educação estabelecendo a partir da Meta nº 05[1], as diretrizes que conduzirão os discursos em relação a alfabetização até 2024.

A atual configuração do Plano Nacional de Educação foi impulsionada pelas discussões já previstas no Plano Nacional anterior, (PNE 2001-2011), que requeriam desde 2011, que fosse incluído na redação o diagnóstico da educação brasileira (BRASIL, 2012, p.15). No Plano anterior já era sinalizado o pedido de algumas emendas estratégicas para a alfabetização e que foram aprovadas em 2012, mas que passaram, novamente por revisões e discussões até ser concluído, em 06 de maio de 2014, passando a vigorar por dez anos, no período de 2014 a 2024.

Uma das questões que conduziram a reconfiguração do Plano Nacional constou na Emenda Constitucional nº 33 e destacava a ideia de que o PNE anterior, previa a elaboração de políticas públicas e programas voltados à melhoria da educação, mas não trazia

[1] Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano doensino fundamental. (PNE 2014-2024, 2014, p.32).

instrumentos para execução e consecução de metas estabelecidas pelos próprios programas. Depois da reformulação, que foi aprovada em 2014, o plano passou a existir fundado num tripé "diagnóstico-diretrizes-metas", reafirmando o papel condutor e centralizador que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica vem assumindo como orientador e condutor das políticas públicas, a partir das avaliações externas. A partir do novo Plano, são articuladas as políticas públicas de execução, consecução e controle de metas para a alfabetização, *lócus*, da nossa problemática investigativa. É a partir dessa articulação que se configura a tríade que constitui esta investigação: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2012, o Ciclo[1] de Alfabetização, em 1997, a Avaliação Nacional da Alfabetização, em 2013, tendo em vista, a trama que a envolve destacando o diagnóstico, a partir das avaliações em larga escala, diretrizes que orientam as propostas pedagógicas e a formação de professores pela ideia do ciclo por meio da execução do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa.

3.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nasceu num contexto de discussões, de onde se reformulavam as políticas públicas para a educação, no período entre 2011 e 2014, no qual já havia expirado o prazo do Plano Nacional de Educação - 2001-2011 e se reelaborava o atual Plano (PNE 2014-2024). As discussões que pautavam as reformulações do novo plano traziam o "diagnóstico" como orientador das políticas públicas, representando um cenário com base em estatísticas. Segundo Gomes (2013, p. 5) é num contexto desanimador, com base nas estatísticas, que se visualizou a alfabetização como precária, e impulsionou a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa[2], destinado a beneficiar milhões de alunos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

> As estatísticas disponíveis apontam um cenário decepcionante para os primeiros

[1] A ideia de ciclo surgiu a partir da reestruturação do Ensino Fundamental que deu lugar ao "ciclo básico com duração de dois anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças". (BRASIL, 1997, p.59).

[2] Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/o-pacto

> anos de educação escolar no Brasil. De acordo com o Censo Demográfico 2010, 15% dos brasileiros aos oito anos de idade são analfabetos. A Prova ABC, uma avaliação amostral feita em 2011 pelo Movimento Todos pela Educação, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e a Fundação Cesgranrio, também encontrou resultados desanimadores. (GOMES, 2013, p.3).

Gomes ainda destaca que tem mais de uma década que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) vem apontando falhas no processo de alfabetização de crianças e salientando que isso reflete na aprendizagem futura dos estudantes brasileiros.

> A alfabetização precária das crianças é apontada por vários especialistas como uma das questões cruciais a serem enfrentadas para melhorar a qualidade da educação. Em especial, porque deficiências graves em leituras, escrita e operações matemáticas tendem a se agravar ao longo da vida escolar, em que esses conhecimentos são indispensáveis para seguir aprendendo e avançando. As dificuldades tendem a se tornar cada vez maiores e a alimentar as taxas futuras de repetência e evasão. Essa é uma enorme perda social, sobretudo para as crianças oriundas de lares com menor desenvolvimento socioeconônico. (GOMES, 2013, p. 4).

A mesma razão discursiva, pautada em estatísticas, que apresentam deficiências na alfabetização dos estudantes brasileiros também é observável no documento que define os Elementos Conceituais e Metodológicos para o desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização, pensado para priorizar o ciclo de alfabetização, tendo em vista os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros em leitura e escrita.

> As razões que levam esse Ministério a priorizar neste momento o Ciclo de Alfabetização estão relacionadas às ações elencadas, anteriormente, e aos dados sobre os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita. (BRASIL, 2012, p.15).

Tal documento nos mostra o quanto as estatísticas vêm moldando nossas possibilidades de ação e incidindo sobre a criação de políticas. “As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de 'ver' as possibilidades de ação, de inovação e até nossa visão de nós mesmos”. (POPKEWITZ e LINDBLAD, 2001).

Assim nasce o PNAIC com o compromisso de alfabetizar todas as crianças do I Ciclo em língua portuguesa e matemática até oito anos de idade; de realizar avaliações externas, para concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental e apoiar a gestão pedagógica de estados e municípios que tenham aderido ao Programa.

> [...] Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a: I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino

> fundamental. III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação [...]. (Brasil, 2012, p. 11).

Dessa forma, ao diagnosticar, orientar, executar e controlar ações no I Ciclo de Alfabetização o PNAIC é uma ação pensada a partir da estatística para gerenciar e conduzir um grupo de alunos e professores, num determinado período da trajetória escolar.

3.2 A Avaliação Nacional da Alfabetização – (ANA)

Como uma das ações do Pacto, foi instituída a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), um instrumento**,** criado pela política nacional de avaliação da educação básica para monitorar as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Segundo o INEP[1], a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, produz indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

> Está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização. Sua estrutura envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental, bem como, as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. Além de avaliar o nível de alfabetização dos alunos e produzir indicadores ela concorre para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (INEP, 2016).

Com caráter somativo, a ANA tem rigor metodológico, servindo de base para premiações anunciadas pelo MEC, com perfil de monitoramento das ações do Pacto e prestação de contas junto à sociedade. (GOMES, 2013, p.9). No eixo de gestão, controle e mobilização social em torno da meta de alfabetização das crianças essas avaliações externas são elaboradas para reconhecer o mérito de escolas e redes que mais avançarem na alfabetização das crianças. Tais premiações[2] são ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação para premiar pelos resultados aferidos por meios desses testes padronizados e nacionais, (GOMES, 2013, p.7), o que nos faz discutir o quanto as avaliações em larga escala

[1]Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

[2] A premiação de escolas e/ou professores como forma de reconhecimento do mérito é uma experiência que vem sendo testada em alguns lugares, como Nova Iorque e São Paulo. (GOMES, 2013, P. 7)

vêm produzindo discursos de verdade, transformando-as num instrumento de regulação que

conduz a ação do professor. (PEREIRA e LOCKMANN, 2014).

3.3 E a ponta que une esta tríade? A política do Ciclo de Alfabetização

A ideia de ciclo aparece no Brasil por volta dos anos 1980 como uma alternativa de organização escolar que não a seriada. Ela surge com o compromisso de democratizar o ensino e com o entendimento e respeito à concepção de outros modos de aprender a ler e a escrever que não o tradicional, tendo em vista, que surge em meio às mudanças de paradigmas ocorridas sobre alfabetização, a partir da divulgação das pesquisas e estudos de Emília Ferreiro.

> A denominação ciclo, para alternativas de organização escolar não seriada, é recente; ela aparece apenas em meados dos anos de 1980. Desde então, os ciclos passaram a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação, conforme as especificidades de cada proposta. (BARRETO e SOUSA, 2005, p. 664).

Naquela época a mudança de concepção sobre a alfabetização e a ideia de ciclo, já vinha acompanhada do compromisso de assegurar uma aprendizagem de qualidade, por isso, faziam-se referências à melhoria da defasagem idade/série e correção do atraso escolar, à diminuição da evasão e do absenteísmo dos alunos e ao atendimento diferenciado da clientela, (BARRETO e SOUSA, 2005. p. 677) difundindo-se a ideia de ciclo no Brasil para assegurar a alfabetização das crianças. Podemos observar essa questão também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.59) de onde se defende a ideia de que "a seriação inicial deu lugar ao ciclo básico com a duração de dois anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças". Ou seja, nos PCNs se faz a relação que a organização por ciclos contribui efetivamente para a superação dos problemas da educação, pois permite compensar a pressão do tempo que é inerente à escola, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p.59). Partindo desta observação já estavam lá, em 1997 os fundamentos que amparam a ideia de ciclo na atualidade, tendo em vista a abordagem do PNAIC, de organizar os conteúdos em eixos. Assim o professor encontra uma escala contínua de conteúdos em eixos distribuídos para cada ano, 1º, 2º e 3º anos, para serem ensinados, ou melhor, de acordo com PNAIC garantidos em 600 dias letivos.

> A proposta é atuar no ciclo da Alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados. [...] tendo em vista essa abordagem no ciclo de alfabetização, este documento apresenta os objetivos de aprendizagem organizados em torno de eixos estruturantes. Esses eixos, por sua vez, foram concebidos para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem cada área de conhecimento e o Componente Curricular Língua Portuguesa. Para cada objetivo de aprendizagem, nesta proposta, o professor encontrará uma escala contínua de desenvolvimento I/A/C[1] a ele relacionado. (BRASIL, 2012, p.21).

Retrocedendo à década de 80, Barreto e Sousa (2002), relatam que eram escassos os estudos que se referiam aos resultados dos ciclos envolvendo avaliações em larga escala ou aos seus impactos no cotidiano escolar, mas no período entre 1995 e 2003 as estatísticas já indicavam um rendimento baixo dos alunos do ensino fundamental nas regiões mais pobres e maior nas regiões mais desenvolvidas, justamente àquelas em que estavam concentradas as escolas com ciclos. (BARRETTO E SOUSA, 2005, p.677). Essa referência ao baixo rendimento dos alunos também é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.27).

> "[...] resultados obtidos em pesquisa realizada pelo SAEB/95, baseados em uma amostra nacional que abrangeu 90.499 alunos de 2.793 escolas públicas e privadas, reafirmam a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no ensino fundamental em relação à leitura e principalmente em habilidade matemática".

Nas atuais políticas públicas para a alfabetização a ideia de ciclo continua sendo a mesma, porém, a partir de uma gestão diferente, incluindo a partir do PNAIC a política de formação continuada de professores, bem como, as políticas do sistema nacional de avaliação da educação básica a partir das avaliações externas. Nesse caso, a diferença é que a Avaliação Nacional da Alfabetização é especificamente, elaborada para o ciclo de alfabetização, que introduz seus objetivos a partir do PNAIC.

Em relação a organização do currículo para Ciclo de Alfabetização o Ministério da Educação publicou o documento intitulado: Elementos Conceituais e Metodológicos para

[1] As letras I/A/C aparecem ao lado de cada objetivo de aprendizagem indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização. As letras significam: I (introduzir) – A (ampliar)- C (consolidar). (BRASIL, 2012, p.22).

Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização das crianças brasileiras em idade escolar. O documento faz parte da política

pública para alfabetização a partir da MP 586/2012[1] que foi anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em novembro de 2012. (BRASIL, 2012, p.7). O documento que orienta o currículo no Ciclo de Alfabetização chega aos professores alfabetizadores atribuindo uma (re) organização curricular e pautando o que cada aluno tem direito de aprender em cada ano. Ele representa para as redes um documento que define o currículo, trazendo uma característica de base nacional comum para ser desenvolvida em todo o país no I ciclo de alfabetização definindo com clareza e precisão sobre o para que ensinar, o que ensinar, como, ensinar e quando ensinar. (BRASIL, 2012, p. 15).

Dessa forma está se concretizando uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação, a de elaborar política pública e programas que tragam seus próprios instrumentos de execução, consecução e controle de metas. E é assim, a partir do PNAIC que se prevêem o diagnóstico e as diretrizes para a alfabetização, bem como, controle de metas a partir da elaboração de avaliações externas. Ou seja, um único programa articula políticas para diretrizes, diagnóstico e estratégias de ação para a alfabetização cumprindo a lógica do tripé estipulada no Plano Nacional de Educação.

4 Considerações Finais

Ao aproximar nossa problemática investigativa dos pensamentos de Michel Foucault, utilizando os conceitos de discurso e biopolitica como ferramentas de análise, identificamos que nosso objeto de pesquisa é fruto de uma lógica neoliberal reconfigurada. Com base nos documentos que vamos analisar contemplando a alfabetização, como Plano Nacional de Educação, a lei que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a política do ciclo, e as Avaliações externas em larga em escala, é possível anunciar que esses documentos materializam ações, estratégias pensadas na área da educação para gerenciar os riscos sobre a

[1]Convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.

população de 06 a 08 anos que está sendo conduzida pela escola contemporânea. Contudo, a grande contribuição que a perspectiva pós - estruturalista nos dá são ferramentas para pensar que movimento tem sido feito pelo neoliberalismo para governar a educação brasileira. Nessa discussão já podemos anunciar que a tríade constituída pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Ciclo de Alfabetização e a Avaliação Nacional da Alfabetização constituem uma engrenagem biopolítica circular, pois primeiro cria-se o PNAIC, a partir de estatísticas que demonstram baixos índices de alfabetização, ou seja, as estatísticas conduzindo a criação de políticas públicas. Em seguida cria-se a ANA, para medir os efeitos do PNAIC que também irá incidir na criação de novas formas de organizar o currículo, como o ciclo de alfabetização que também será avaliado no final do 3º ano, produzindo assim novas estatísticas que induzirão novas políticas num movimento circular para gerenciar os riscos produzidos pela não alfabetização dos sujeitos.

Enfim, diante da análise feita até o momento é possível destacar que a tríade aqui analisada – PNAIC, ANA e Ciclo – funciona como uma estratégia biopolítica que opera de forma circular, induzindo a criação de políticas públicas para a alfabetização.

EVALUACIONES EN GRAN ESCALA : UNA ESTRATEGIA BIOPOLÍTICA CIRCULAR LLEVANDO A LOS ACTUALES POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN

Resumen: Los discursos producidos en la actualidad, que las evaluaciones a gran escala para poder evaluar la calidad de la educación es una de las cuestiones que afectan a los problemas de investigación que nos proponemos hacer. Este trabajo es un recorte de una tesis de investigación que tiene como objetivo analizar las tensiones y paradojas que la tríada compuesta por el Pacto Nacional para la Educación en la Era Uno, la Evaluación Nacional de Alfabetización y el Ciclo de Alfabetización produce en la escuela contemporánea. Para ello, hemos desarrollado un análisis documental de legislación que suponga una política pública para la alfabetización en la actualidad. El trabajo se basa en la perspectiva teórica postestructuralista, principalmente de las contribuciones de Michel Foucault, utilizando el discurso de los conceptos y la biopolítica como potentes herramientas para analizar los efectos de dichas políticas. A partir del análisis entendemos que esta tríada ha estado trabajando como una estrategia biopolítica circular que no sólo conducen la conducta de las materias escolares, sino que también induce la creación y aplicación de nuevas políticas de alfabetización en Brasil.

Palabras-clave: Alfabetización . Política pública , evaluaciones externas , Biopolítica .

Referências

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia Sousa. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas; Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Institui o Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/leis/leis-2001/10172.htm. Acesso em: 14 fev. 2007.

_____**. Presidência da República. Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.**Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis n^{os} 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm.

_____-_____-**Portaria n° 867, de 4 de Julho de 2012** otcaP o iutitsnI - Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf maio 2016-05-28

_____, Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º,2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** DICEI/COEF, 2012. Disponível em http: // portal.mec.gov.br. Acesso em fevereiro de 2016.

_____._____. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico – Brasília: INEP, 2013.

_____. Consultoria Legislativa. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental.**In GOMES, Ana Valeska.Câmara dos Deputados. Praça 3 Poderes. Brasília – DF. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014. Disponível em

:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 de abril de 2014.

_____.____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. **Pacto livreto, 2012**. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em maio de 2016.

FOUCAULT. Michel. **A arquelogia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PEREIRA. Alcimar de Jesus Guimarães. LOCKMANN. Kamila. **As avaliações em larga escala e seus impactos no cotidiano educacional.** 13ª Mostra da Produção Universitária. FURG. Rio Grande. 2014.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD. Sverker. **Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais.** In: Educação & Sociedade. Ano XXII, n.º 75, ago/2001. Disponível em: **http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200008.**

TRAVERSINI. **Clarice Salete. Currículo: e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? In: X Colóquio sobre Questões Curriculares/ VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo –** 4,5 e 6 de setembro de 2012. Belo Horizonte: FAE – UFMG, 2012.

VEIGA- NETO, Alfredo. **Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios.** In: X **Colóquio sobre questões Curriculares/ VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo.** 4,5 e 6 de setembro de 2012. Belo Horizonte: FAE – UFMG, 2012.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E IMPACTOS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR

Rute Elena Alves de Souza[1]
Angela Machado Tavares[2]
Jucenir Garcia da Rocha[3]
Ana Cristina Rodrigues[4]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar o tema Avaliações em larga escala e os impactos sobre o cotidiano escolar na perspectiva da indução às políticas públicas tanto de organismos internos quanto de organismos externos, como o Banco Mundial, o FMI e outros. Questionar quais impactos sobre o cotidiano escolar, o qual deve submeter-se a esses avaliadores é necessário. Faremos uma análise crítica, no que tange as avaliações no contexto de colocar a educação como um sistema de disputa, de busca por números e não pelo que realmente a educação deve ser o verdadeiro precursor, a educação para a vida, para formação de sujeitos sociais. Este trabalho terá como metodologia a revisão bibliográfica das principais fontes que se relacionam com o tema e buscará construir um novo conhecimento sobre o tema.

Palavras-chave: avaliação, educação, aprendizagem, políticas públicas.

1 Introdução

Sabe-se que contexto educacional passa por muitas mudanças, tanto nos aspectos operacionais, bem como de aferição, sob a égide da qualidade, de padrões que colocariam a educação do país no mesmo patamar dos países desenvolvidos. Mas em uma sociedade onde desde sua concepção, no Brasil Colônia, colocou a educação como algo irrelevante para a população, pois somente a elite tinha acesso e privilégios. Tanto é verdade, que José Murilo de Carvalho, em sua obra os Bestializados ele afirma: Que o Brasil colônia era um mar de

[1] Licenciada em História, Licenciada em Sociologia, Especialista em História, Mestranda do PPGEDUC – UNIPAMPA – Campus Jaguarão. E-mail: rutehelena10@hotmail.com
[2] Licenciada em Ciências, em Matemática e em Física. Especialista em Educação Matemática e em Educação de Surdos. Mestranda do PPGEDUC – UNIPAMPA – Campus Jaguarão. E-mail: Angella_tavares@yahoo.com.br
[3] Licenciado em Filosofia; Pós Grad. Lato sensu em Sociologia e Política / UFPel e Mestrando do PPGEDUC – UNIPAMPA – Campus Jaguarão. Professor de Filosofia e S.I.P. / CECAR & Técnico em Assuntos Educacionais / UNIPAMPA - Jaguarão. E-mail: jussors@gmail.com
[4] Doutora em Educação. Professora Adjunta II - UNIPAMPA. Atualmente Diretora do Campus Jaguarão-UNIPAMPA. E-mail: profanacrisrodrigues@gmail.com

analfabetos em uma ilha de letrados. CARVALHO, (2000A, p.55). É inaceitável o discurso o neoliberal, no qual pressupõe elevar a educação através de índice, os quais muitas vezes não mostram a realidade como é, pois muitas vezes são manipulados, ou induzidos. Servem para satisfazer as exigências dos organismos internais fomentadores e indutores de políticas públicas. Ficando a educação e o país a mercê desses organismos internacionais que beneficia a um determinado grupo - os empresários da educação. E tudo isso gera uma ansiedade por parte dos gestores e instituições escolares à alcançarem seus objetivos, gera disputas. Pressões internas e os reflexos recaem em toda a estrutura educacional, bem como nos educandos e não atingindo um fim. Refletir sobre as avaliações, seus reflexos se faz necessário para pensar que tipo de educação queremos.

2 Contextualização da Educação no Brasil

A Educação no Brasil sofreu, nas últimas décadas, diversas modificações em sua estrutura, no seu conteúdo e no sentido social e filosófico de constituir-se. Há algumas décadas o ensino público respondia por absorver uma grande parte da população em idade escolar e cumpria, dentro das características da sociedade em que se desenvolvia um papel importantíssimo na medida em que seus alunos eram preparados, conforme Paro, (2006, p.25) para as ocupações médias no mercado de trabalho contadores, burocratas, professores, etc ou para entrarem nas Universidades. Obviamente os usuários dessa Escola Pública representavam grupos sociais que tinham poder de pressão sobre o Estado e, portanto, capacidade de obter os recursos necessários para o seguimento de um trabalho educacional que permitisse a manutenção de seu status quo.

Com o crescimento da população brasileira e suas consequentes demandas, houve uma democratização do acesso à Escola Pública, o que, juntamente com todas as mudanças sociais e políticas, fez com que houvesse uma mudança de eixo, onde o aluno-usuário dessa nova escola pública já não se identificasse com a escola que lhe era oferecida. Ou seja, os alunos das classes mais abastadas ‘deixam’ a Escola Pública para o povo, que agora também procura a Educação, “já que a maioria da população brasileira – os trabalhadores, os desempregados, os subempregados, os mais pobres –, para ter um nível mínimo de educação, precisa do

sistema público de ensino." (CIAVATTA & RAMOS, 2012, p.2)[1]. Os grupos sociais com maior poder aquisitivo transferem seus filhos para as escolas particulares, que mantém a mesma teoria e metodologia anterior, onde os alunos continuam a ser preparados para "profissões de alto padrão e respeito, como médicos, advogados, dentistas, etc" (GHIGGI, 1986)[2] enquanto a escola pública passa a atender uma população completamente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que de forma precária e de frágil estrutura, uma vez que o Estado, responsável por seu funcionamento já não vê mais a Escola Pública e seus usuários como um instrumento de pressão e do qual este poderia temer algum tipo de influência, uma vez que os grupos majoritariamente dominantes não faziam mais uso desta instituição. A escola pública passa então a servir, cada vez mais, às camadas menos influentes – política e economicamente – da população e a cumprir um papel pré-estabelecido de 'difundir a educação'. Ora, entendida a educação como a apropriação de um saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, etc) historicamente produzido Paro, (1997b, p. 108), há que se entender que esta historicidade não é propriedade de um único grupo social, e sim de todos os que compõem esta sociedade. No entanto a condição de escola pública não permite avançar enquanto elemento modificador e transformador desta realidade político-social nem proporciona às crianças e jovens uma vivência digna como observa Arroyo (2012, p. 34)[3] quando diz que "o direito a uma vivência digna no tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso".

O Estado, com o crescimento da população, passa a construir escolas sem, contudo, implementar uma política de educação que permita às classes trabalhadoras e seus filhos, público alvo destas escolas, uma emancipação no sentido real da palavra, uma vez que os processos educacionais perpetuam o autoritarismo e as formas de simples transmissão de conhecimentos. Esta escola também não consegue cumprir uma agenda de aproximação com a comunidade e a população na qual está inserida e tal afastamento, muitas e muitas vezes,

[1] A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. MARIA Ciavatta & Marise Ramos.
[2] Citação de sala de aula na Universidade Católica de Pelotas.
[3] In: MOLL, Jaqueline (org.) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL direito a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre, 2012.

não se prende ao fato de uma escola ter uma direção mais centralizadora e autoritária. Pelo contrário, na maioria das vezes, notadamente em escolas de algumas redes públicas da nossa região, as direções são eleitas pela própria comunidade escolar, no entanto a burocracia imposta pelos sistemas educacionais (ou o desacordo e falta de sintonia entre estes sistemas) e a pouca força de pressão e exigência que é característica das figuras dos gestores atualmente, fazem com que estes fiquem presos ao papel de simples executores de regras, leis e orçamentos cada vez menores. Algumas unidades escolares tentam organizar uma 'gestão democrática', contando com a participação de pais, alunos, professores e funcionários, seja em conselhos, seja em associações, círculos ou em equipes temáticas e outros elementos que tentam fazer a interação real entre todos os atores envolvidos na proposta de educação. No entanto, em função das características da organização e planejamento do Estado, estes componentes acabam participando apenas a efetiva execução de planos e tarefas, mas raramente da tomada de decisões, cabendo ao diretor todo o poder de decisão, uma vez que no final ele será o único responsável perante aos órgãos mantenedores pelo que aconteceu na escola. Além deste fato, existe a situação de que esta escola atende as camadas sociais com menor índice econômico, ou seja, as classes trabalhadoras, que por questões históricas foram - e são - afastadas do acesso à educação, fazendo com que seus membros (a família do aluno) sintam-se incapazes ou envergonhados de participar da vida cotidiana da escola onde, teoricamente, todos são cultos e letrados, mas também não são raras as vezes em que a própria direção da escola impede a aproximação e a participação de pais na escola. Este alheamento faz parte de um ciclo vicioso onde a escola pública não consegue grandes avanços pois não tem poder de pressão junto ao estado, os usuários não conseguem uma educação de qualidade para formar algum conjunto social que transforme esta realidade e o estado continua 'gerenciando' uma educação que não atende aos anseios dessa população. De acordo com Koetz (2010, p. 162)

> Sabe-se que existe uma concepção de que a democracia é um conjunto de leis que se aplica a todos os indivíduos, os quais deveriam ter os mesmos direitos e deveres. Porém esta concepção omite um outro lado importante: Uma verdadeira democracia vai além, visto que o poder de construir acordos e participar e de agir pertence aos próprios indivíduos, que enquanto sujeitos participativos criam, de forma conjunta em espaços que se constrói, na coletividade, as diretrizes e ações a serem vivenciadas por todos aqueles que participam e vivem o ato educativo.
> É necessário pensar nas tomadas de espaços de participação comunitária, também

> nas decisões e na distribuição de atribuições o que configuram as relações de poder. Diante disso a escola se torna um espaço de debates, diálogo e de discussão dos vários sujeitos.

Concretamente se vê a necessidade de mudar, transformar positivamente a realidade que existe em praticamente todas as escolas públicas do país. Para efetivar esta proposta, devemos entender qual é a função da Escola Pública no Brasil, ou seja, sua função social. Bem, como já vimos, a sociedade brasileira mudou, em alguns aspectos, rapidamente nas últimas décadas, então a função social da escola também sofreu mudanças exigindo hoje que se avalie o seu novo papel, que segundo Paro (2006), deve ser o de agente de socialização da cultura e da contribuição para a democratização da sociedade. E o ponto de partida para essa reflexão deve ser a aceitação de que a apropriação do saber como um valor universal coloca-se como um direito constitucional de toda a população e não apenas de alguns grupos. Norberto Bobbio também afirma que é necessária a democratização da sociedade e sugere, para tanto, "incluir a ocupação de novos espaços, isto é, de espaços até agora dominados por organização do tipo burocrático ou hierárquico" (BOBBIO, 1989, p. 55). Uma das maneiras que vemos para esta democratização da sociedade é a possibilidade de uma educação realmente pública e de qualidade. Buscando esta qualidade, foi criado o sistema nacional de avaliação chamado SAEB.

> "Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados." (INEP)[1]

O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala:

> - **Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB:** abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

[1] http://portal.inep.gov.br/web/saeb

- **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil"):** trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

- **A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA:** avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.[1]

A ANEB e a ANRESC/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

De conhecimento desse sistema, podemos fazer algumas considerações sobre os impactos das avaliações no âmbito escola. No entanto tem-se que observar que estas avaliações são utilizadas no cálculo do IDEB e como tal, não podem ser consideradas apenas como um indicativo de como está o ensino na minha escola ou o desempenho dos professores e equipe diretiva. De acordo com o INEP[2]

> As médias de desempenho da Prova Brasil e do Saeb são utilizadas no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) , ferramenta de acompanhamento das metas de qualidade da educação básica, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do MEC. A média na Prova Brasil é usada para calcular os IDEBs de municípios e escolas, enquanto a nota no Saeb subsidia o cálculo dos IDEBs dos estados e do IDEB nacional. Além das notas nas avaliações, o cálculo do indicador usa as taxas de aprovação escolar, informação prestada pelas redes por meio do Censo Escolar.
>
> O IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE que trata da Educação Básica. Com o IDEB, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo.

[1] http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf

[2] http://portal.inep.gov.br/web/saeb/as-avaliacoes-e-o-ideb

Nossa percepção e opinião sobre o tema desenvolvido se dará com um recorte da avaliação em larga escala relacionado as políticas públicas direcionadas para a educação por parte de organismos internos e externos e indução as metas e, mais, a incessante busca por resultados e por consequências será refletido no processo de ensino/aprendizagem. Sabe-se que a questão política da ação, não está desvinculada dos índices.

2 Objetivo das Avaliação em Larga Escala Frente as Política Políticas Públicas Educacionais.

Sabemos que a avaliação externa é uma importante ferramenta para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e à reelaboração das metas das escolas. Seu objetivo pode ser observado na escola e o seu resultado é um aval que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um raio x de seu desempenho.

E tendo como o principal objetivo as avaliações externas é a manutenção da qualidade da Educação, reforçando o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos. Mas será que mantem a qualidade ou gera uma disputa entre escolas e por conseguinte a busca incessante por alcançar altos indicadores?

Todos sabem que é notória a pressão dos organismos internacionais pela adequação dos países que recebem financiamento, principalmente do FMI e do Banco Mundial. E, não é segredo para ninguém que esses organismos internacionais não visam a qualidade da educação para todos, pois o que importa de fato não é a ênfase na melhoria da educação como emancipação dos sujeitos envolvidos, e sim, por exemplo para o Banco Mundial, "[...] a ênfase será sobre a regulação do custo x benefício, e não sobre a qualidade de instrução. A regra é diminuir custos e ampliar a abrangência da educação – atender a mais pessoas" (LUIZ et al, 2006, p. 7).

Sendo as avaliações em larga escala fator determinante para a ação pública, por exemplo, o cálculo do IDEB é um mensurador do processo educacional que mede o índice da educação básica das escolas do país e segundo esse mecanismo a escola poderá ser considerada de alto nível, "eficiente", de sucesso, ou ineficiente quando não atinge os tais índices. Também gera

uma preocupação constante de como atingir qualidade com todos os problemas enfrentados no cotidiano escolar, a lembrar: questões de estrutura, falta de professores, materiais, defasagem de salários e todos os implicantes/condicionantes para o desenvolvimento do trabalho. Dentro dessas perspectivas acreditamos que o trabalho escolar acontece com uma reestruturação das práticas pedagógicas no que se refere ao fato de que a busca por qualidade não remete ao simples alcance de boas notas ou bons índices, mas uma modificação que busque, como já citamos, uma maior autonomia, um constante questionamento sobre a práxis, sobre as possibilidades, confrontos e, principalmente, os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da Escola, que deve servir como orientador, sinalizador de um educação emancipadora, não só para o aluno, mas como para toda a comunidade interna e externa da escola. Um projeto realista permite ao diretor, coordenador pedagógico e professor conhecer e executar melhor os processos avaliativos da escola e verificar quais as mudanças necessárias para que os objetivos sejam alcançados. A escola que consegue administrar suas necessidades - e neste momento não falamos em necessidades de ordem física, e sim as expectativas, sentimentos e correspondências entre todos os entes envolvidos (repetindo): alunos, professores, quadros de apoio, equipe diretiva e comunidade –, consegue compreender e realizar seus projetos de forma que as avaliações regulares não sejam um ideal a ser percebido. Entender que estas avaliações de larga escala não podem e não devem servir apenas como resposta aos poderes executivos municipais e estaduais, e aos órgãos financiadores. Nessa perspectiva de atender as demandas faz com que o sentido de educação se transforme, mesmo que sutilmente em competição em apenas a busca de resultados. Produzir resultados para favorecer o IDEB não cumpre a função principal da educação, que deve ser a busca incessante pela autonomia e liberdade do ser, enquanto cidadão com mente e corpo. A corporeidade é outro ponto que parece estar longe dos espaços educacionais nas escolas, mas tanto quanto o pensamento e as ideias, o corpo precisa ser pensado e cuidado no sentido de ter a atenção necessária para que possa ocupar espaços físicos de qualidade e respeito dentro da sociedade.

Acreditamos que uma das vantagens suplementares que a avaliação em larga escala

pode trazer para a escola é a liberdade de movimento que o professor pode utilizar em sala de aula e que, juntamente com a coordenação pedagógica, pode desenvolver dentro dos currículos atividades que contemplem o que precisa ser estudado e o que pode ser modificado na grade curricular. A mudança de atividades e métodos pode auxiliar no ensino e também pode contribuir para que a apreensão e desenvolvimento de habilidades e competências que permitem ao aluno não apenas o conhecimento curricular, mas também o conhecimento de sua comunidade, seu espaço e seu mundo, contribuindo para um preparo maior para a vida e o futuro de cada criança e cada jovem. Dentro de nossos estudos em sala de aula, uma das figuras que muito chamou atenção neste processo de relação colaborativa como poderíamos chamar os processos de avaliação em larga escala e de ensino aprendizagem nas escolas, foi a figura do coordenador pedagógico que, em determinado momento, parece ser o grande tecelão das relações estabelecidas. Entendemos assim a importância da figura do coordenador pedagógico em função das suas possibilidades de proporcionar novas direções, a partir dos resultados obtidos pelas avaliações, de reorganizar, refazer planejamentos e mudanças nos documentos escolares, entre eles o Regimento Escolar, Projeto Pedagógico, Matriz Curricular e Planos de Estudos, onde se possa, de forma organizada e dialógica, propor alterações que visem a busca pela qualidade do ensino e dos objetivos propostos.

Considerações Finais

Sintetizando, a avaliação em larga escala, é uma ferramenta de mensuração, de classificação e de indução às políticas e ações que visam à disputa, o ranking, a classificação. Não tem como principal foco o ensino e aprendizagem na escola, democratização das relações dentro da instituição e suas mantenedoras, para o crescimento da mesma enquanto instituição que promove o desenvolvimento integral do ser humano. Também um lócus que busca a igualdade de oportunidades e cidadania para nossas crianças e jovens. E sim a indução de políticas públicas a fim de satisfazer grupos hegemônicos que visam na educação o lucro, a minimização do investimento na educação, pois coloca como princípio fundamental o custo - benefício, ampliando para que atendam o maior número de usuários sem pensar na qualidade.

Sabemos que a influência desses organismos internacionais são presentes em nossa sociedade, enquanto país, nos documentos legais que regem a educação, tanto que pode-se observar a implementação no Brasil em 1990, o Saeb que já foi abordado acima e tem o objetivo de gerar e organizar informações sobre a qualidade de ensino, possibilitando o monitoramento das políticas públicas de ensino no país. Ele visa a monitorar a eqüidade e a eficiência dos sistemas escolares.

A década de 90 foi marcada pelo ápice do estreitamento de relações com os organismos internacionais de desenvolvimento econômico. E como parte do pacote o aceite por parte dos governos - a intervenção através da indução de políticas públicas educacionais de viés neoliberal pensadas pelos países hegemônicos para com intuito de desenvolver os países em desenvolvimento, ou que também conhecíamos como de "terceiro mundo". Mas na verdade pode-se dizer que a educação dentro da lógica dos organismos internacionais do custo - benefício, é na verdade a educação na perspectiva do mercado, do Capital e a escola é colocada como uma empresa. E como principal articulador dessas estratégias para a indução de políticas está a aferição em larga escala no qual o seu pressuposto é medir o desempenho da empresa-escola através de sua eficiência ou ineficiência.

Acreditamos que a educação deve ser para a vida, portanto não para ser comparada a uma empresa, pois somos seres sociais, não fomos programados para uma produção em massa, para vencer sempre. A escola deve ser uma instituição que forme para a vida. Pensamos que a verdadeira educação, ou educar é conforme nos orienta o educador Antônio Gramsci (1991, p.7) [...] é colocar fim à separação do Homo faber e o Homo sapiens; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatória [.] (GRAMSCI, 1991, P.7).

EVALUACIONES EN LARGA ESCALA E IMPACTOS SOBRE EL COTIDIANO ESCOLAR

Resumen: Este artículo tiene como objetivo desarrollar el tema Evaluaciones en larga escala e impactos sobre el cotidiano escolar desde la perspectiva de la indución a las políticas

públicas tanto de organismos internos cuanto de organismos externos, como el Banco Mundial, el FMI y otros. Cuestionar cuáles son los impactos sobre el cotidiano escolar, o cuál debe someterse a esos evaluadores es necesario. Haremos un análisis crítico, en lo que involucra a las evaluaciones en el contexto de poner a la educación como un sistema de disputa, de busca por números y no por lo que realmente la educación debe ser el verdadero precursor, la educación para la vida, para formación de sujetos sociales. Este trabajo tendrá como metodología la revisión bibliográfica de las principales fuentes que se relacionan con el tema y buscará construir un nuevo conocimiento sobre o tema.

Palabras-clave: evaluación, educación, aprendizaje, políticas públicas.

Referências:

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver.** IN: MOLL, Jaqueline (et al.) Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

ANDRADE, A. C.; ASSUMPCAO, E.; BATTISTI, L.; COSTA, D. M. ; ESQUINSANI, R. S. ; FISCHER, B. D. ; KOETZ, C. M. ; SANTOS, A. P. ; SOLIGO, V. ; WERLE, F. O. C. ; ZAMBAO, G. . **Atuação da Equipe Diretiva e Avaliações em Larga Escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública.** In: Flavia Obino Corrêa Werle. (Org.). **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos Ltda, 2010, v. , p. -.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O outro ao meu lado. Algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje.** IN: MOLL, Jaqueline (et al.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf. (acesso em 18 de fev/ 2016)

BRASIL. Ministério da Educação: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb>. Visualizado em: 18

fev 2016.

BRASIL. Ministério da Educação: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Visualizado em: 18 fev 2016.

BRASIL. Ministério da Educação http://portal.inep.gov.br/web/saeb/as-avaliacoes-e-o-ideb. Visualizado em: 18 fev 2016.

CARVALHO, José Murilo de. "Entrevista". In CORDEIRO, L; COUTO, J. G. (Orgs.) Quatro autores em busca do Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2000A.

DEMO, Pedro. **Educação e Conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

GRAMSCI, A. **"Nota sobre Antônio Gramsci". In: Concepção Dialética da História**, 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1984, pp. 1-7.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997b.

PANORAMA HISTÓRICO DO INEP: PERCEPÇÕES DO CAMINHO PERCORRIDO NA ÁREA EDUCACIONAL E A IMPLANTAÇÃO DO SINAES JUNTO AO INSTITUTO

Vanessa Taís Eloy[1]
Silvia Regina Canan[2]
Anilce Angela Arboit[3]
Janaíne Souza Gazzola[4]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de historiar a implantação e o trabalho desenvolvido durante setenta anos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o qual comemora sete décadas de atuação junto ao Ministério da Educação. Conforme iremos apresentar, a função do INEP vem se modificando com o passar dos anos, passando inclusive, por períodos turbulentos que ameaçaram a sua existência. Fazendo parte da história do INEP, também destacamos a história do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES, que surgiu com o intuito do estabelecimento de um sistema de avaliação que prese pela melhoria da qualidade do ensino superior, além da orientação da expansão da sua oferta. A metodologia utilizada repousa na pesquisa de caráter teórico e histórico.

Palavras-chave: INEP. SINAES. Avaliação em Larga Escala. Ensino Superior.

1 Considerações Iniciais

A criação do INEP, hoje intitulado como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, foi um marco na área educacional do nosso país. Criado em 1937 o INEP passou por modificações no passar dos anos, sobretudo com as mudanças de governos e com a ênfase que cada diretor procurava desempenhar.

[1] Mestranda em Educação pelo PPGEGU da URI-Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: Vanessataiseloy2@hotmail.com.
[2] Docente do PPGEDU da URI- Câmpus de Frederico Westphalen E-mail: silvia@uri.edu.br
[3] Mestranda em Educação pelo PPGEGU da URI-Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anilcearboit@hotmail.com
[4] Mestranda em Educação pelo PPGEGU da URI-Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sgjanaine@hotmail.com.

Este trabalho debruçou-se em buscar um apanhado de referenciais teóricos, que explicam a história do INEP, e como parte desta história o SINAES, enfatizando o trabalho realizado por um dos diretores, o professor Anísio Teixeira, em que o próprio site do INEP atribui o notável crescimento do Instituto à liderança dinâmica do professor, referindo-se a Anísio Teixeira. Documentos do INEP (2016) destacam "[...] um dos próceres do Manifesto dos Pioneiros, que assumiu a direção-geral do Instituto em junho de 1952. Ele permaneceu à frente do INEP até abril de 1964, tempo suficiente para imprimir a sua marca indelével na história da instituição".

A influência de tais órgãos para a educação vai além da avaliação como forma de regulação, significa a reflexão capaz de qualificar o ensino. Para tanto é preciso conhecer o caminho percorrido pelo órgão nacional consolidado a mais de setenta anos, e compreender a incorporação de novos sistemas, criados para dar conta da demanda diante da expansão de todos os níveis de ensino. Aqui trataremos em relação ao ensino superior, enfatizando deste modo, o SINAES, um sistema que veio organizar e dar maior visibilidade a avaliação do ensino superior, e que tem por finalidade a melhoria deste nível de ensino, além da orientação para a expansão de sua oferta, buscando o aumento e a permanência institucional. A metodologia utilizada consistiu, principalmente, numa imersão no arcabouço teórico que aborda a problemática em estudo.

Percepções Históricas do INEP: uma análise da sua representação na educação do Brasil

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, apesar de adquirir nome, recentemente, comemorou em 2007, setenta e nove anos de atividade. Durante esse período o Instituto sofreu modificações em suas funções perante a educação no Brasil. Neste trabalho, procuraremos historiar o INEP e sua importância hoje para a educação deste país.

Perante o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que foi criado em 1930 pelo decreto 19.430/30, passando mais tarde a ser nomeado Ministério da Educação e Saúde, que só em 1953 são separadas as ações da educação e saúde, ficando divididos entre o

Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde. Antes mesmo do Ministério ser dividido em dois, foi criado por lei o Instituto Nacional de Pedagogia - INEP, no dia 13 de janeiro de 1937, por iniciativa do ministro da época, Gustavo Capanema. No ano seguinte, o INEP passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, através do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e estrutura da instituição, quando o órgão inicia de fato com os seus trabalhos. Segundo Soares (2011, p. 38) o Instituto trabalha: "[...] com a finalidade de ser o centro de estudos de todas as questões relacionadas com educação e saúde".

A criação do INEP representou um marco para a educação no nosso país, pois configura-se como o primeiro órgão nacional a estabelecer atividades como o intercâmbio e a assistência técnica, tornando-se referencia nacional em questões educacionais. Mendonça (2005) ao destacar as atribuições do INEP, ressalta a diversidade entre elas, sendo voltada para o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da educação, visando subsidiar políticas desenvolvidas pelo ministério de que fazia parte, e tendo também as atribuições de caráter executivo, prestando assistência aos sistemas de ensino, independente de serem eles municipais, estaduais ou particulares, além do seu compromisso com a divulgação do conhecimento pedagógico. A autora, ao conceituar o INEP destaca que o mesmo "[...] possui um estatuto institucional ambíguo, constituindo-se em um órgão de pesquisa, que tem, simultaneamente, atribuições executivas" (MENDONÇA, 2005, p. 5)

Segundo o site do INEP (2016), na época foi nomeado o professor Lourenço Filho como diretor-geral do órgão, e através do Decreto-Lei, cabia ao INEP:

> [...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos.

O decreto demostra o INEP como um espaço que promove a pesquisa e o intercambio, mas que atua até então com maior ênfase na assistência as instituições educacionais públicas e

privadas, esclarecendo questões pedagógicas e dando assistência técnica. Ao INEP, na época, também cabia a participação na seleção e orientação dos funcionários públicos da União

Em julho de 1944 a visibilidade do instituto aumentou com o lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, a mesma continha todas as informações educacionais produzidas pela autarquia, como revela o site do INEP (2016), e passando a ser publicadas para serem utilizadas pelos pesquisadores e gestores do meio educacional. Já no ano seguinte, 1945, Lourenço Filho é substituído por Murilo Braga de Carvalho pela chamada redemocratização do país, e permanece como diretor até 1952 quando vem a falecer. Foi então que o trabalho de pesquisa passou a ganhar maior destaque, quando ainda em 1952, o professor Anísio Teixeira assumiu a direção do instituto que hoje leva o seu nome, um ano após assumir o cargo de secretário geral da CAPES, exercendo as duas funções simultaneamente. (MENDOUÇA, 2005)

Cabe destacar, a estabilidade dos diretores mesmo diante de constantes mudanças de ministros, perante a crise institucional no país. Esta continuidade de trabalho pelos três diretores, Lourenço Filho, Murilo Braga de Carvalho e Anísio Teixeira, que se estendeu de 1938 a 1964, garantiu aos mesmos a continuidade dos trabalhos desenvolvidos pelo órgão, sendo possível concretizar os objetivos de cada gestão.

Em relação ao trabalho desempenhado na gestão de Anísio Teixeira, o INEP (2016), que traz também o relatório de 1987, destaca o objetivo central do trabalho que o novo diretor Anísio Teixeira procurava desempenhar, bem como a forma de concretização de seu ideal.

> Seu objetivo era estabelecer centros de pesquisa como um meio de "fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil". (Relatório do INEP 50 anos, 1987). A ideia concretizou-se com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os centros regionais estavam vinculados à nova estrutura do INEP.

A ênfase dada à pesquisa no mandato de Anísio Teixeira representou uma evolução muito grande na área em todo o país. Criado pelo Decreto 38.460 de dezembro de 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE enfrentou em seu percurso um processo

de desestruturação institucional causado pelo golpe civil militar de 1964 e também pela acumulação de compromissos que impediam as lideranças a se dedicarem com a administração do CBPE.

Mesmo assim, foi capaz de realizar grandes avanços na América Latina nas décadas de 50 e 60, que na citação de Gouvea (2013 p. 209) entendemos melhor o que representou o CBPE: "Os estudos e pesquisas educacionais na América Latina nos anos 1950-1960 tiveram no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais um dos pilares para a solidificação de uma rede pan-americana de instituições educativas e voltadas para a pesquisa." Este envolvimento do CBPE na gestão de Anísio Teixeira com instituições pan-americanas decorreu em um movimento de que, ainda segundo o autor, resultou em uma "[...] construção de diálogos com instituições de fomento à pesquisa ou propriamente de execução de pesquisas no âmbito das Américas." (p. 210).

Em 1972, o INEP sofreu modificações em suas funções, havendo uma ruptura no modelo do instituto idealizado por Anísio Teixeira.

> Em 1972, o INEP foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que objetivava realizar levantamentos da situação educacional do País. Esses levantamentos deveriam subsidiar a reforma do ensino em andamento – mediante a Lei nº 5.692/71 –, bem como ajudar na implantação de cursos de pós-graduação. Um ano depois, os Centros Regionais, que haviam se agregado em parte às universidades ou às secretarias de educação dos Estados, foram extintos. Em 1976, a sede do INEP foi transferida para Brasília. No ano seguinte, o CBPE foi extinto, marcando o fim do modelo idealizado por Anísio Teixeira e que deu ao INEP reconhecimento nacional e internacional. (INEP, 2016)

Após a gestão de Anísio Teixeira a estabilidade de tempo dos diretores não foi mais com períodos prolongados como estava sendo até então. Os acontecimentos registrados no site do INEP ocorreram na gestão de Ayrton de Carvalho Mattos, sendo este o quinto a assumir o INEP após Anísio Teixeira. Em 1985, com o governo da Nova República, o INEP passou por modificações, retirando-se do fomento de pesquisa e retornando as funções básicas que é de suporte e assessoramento aos centros decisórios do Ministério da Educação.

Diante das dificuldades que o INEP passou no início do governo Collor, quando o Instituto quase foi extinto, o mesmo iniciou um processo de reestruturação de sua missão, em que centrava-se em dois objetivos, sendo eles:

> reorientação das políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais;
> reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações. (INEP, 2016)

Tais objetivos especificam o trabalho do INEP para o período, reorientando políticas de apoio à pesquisa e reforçando a disseminação de informações educacionais, buscando a difusão do conhecimento. Tais objetivos foram elaborados com o propósito de reorganizar as tarefas do Instituto após passar pela crise que ameaçou a sua existência. No início da década de 90 o INEP atuou como financiador de trabalhos acadêmicos relacionados à educação. E em 1995 houve um novo processo de reestruturação do órgão: "Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação". (INEP, 2016)

Para tanto, foi necessário à incorporação do Serviço de Estatística de Educação e Cultura – SEEC, que era um órgão do Poder Executivo e que realizava as estatísticas na educação do Brasil, à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional – SEDIAE do Ministério de Educação. "Em 1997, a SEDIAE é integrada à estrutura do INEP, passando a existir, a partir desta data, um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. Nesse mesmo ano, o INEP foi transformado em autarquia federal". (INEP, 2016)

Atualmente, segundo a legislação vigente e dados do Instituto, o mesmo é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, pelos termos da Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001, tem por finalidades os incisos a seguir:

> I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
> II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
> III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
> IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
> V - subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
> VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
> VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
> VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; e
> IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral.

Tendo o INEP a missão de:

> [...] promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e eqüidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Para a realização das inúmeras atribuições referidas ao INEP, o órgão realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis do sistema nacional de ensino, para tanto, o Instituto possui diversos programas que contribuem para a realização de atividades a serem realizadas, são eles: Censo Escolar, Censo Superior, Avaliação dos Cursos de Graduação, Avaliação Institucional, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional Para Certificação de Competências (Encceja), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Como o foco da nossa pesquisa é conhecer o histórico dos órgãos que avaliam o ensino superior, dos programas acima, focaremos ainda no estudo sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: uma análise histórica

A avaliação no ensino superior sofreu modificações no governo de Luís Inácio Lula da Silva, momento em que foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES, que tem como objetivo principal credenciar, recredenciar, reconhecer, renovar reconhecimento, e autorizar o oferecimento de cursos de graduação em instituições superiores, iniciando uma nova etapa que engloba aspectos como ensino, pesquisa e extensão, gestão da instituição e corpo docente, responsabilidade social, criação de um banco de dados sobre a situação educacional no Brasil.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, no segundo ano do primeiro mandato do presidente Lula, para substituir o antigo sistema de avaliação intitulado Exame Nacional de Cursos – ENC, mais conhecido como Provão implantado e mantido nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso e que vinha sofrendo inúmeras críticas. No primeiro Parágrafo do artigo 1 da Lei de criação do SINAES consta que:

> § 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004)

Esses aspectos trazidos pela Lei demonstram a preocupação com a melhoria da qualidade do Ensino Superior, e o comprometimento exigido da IES pela responsabilidade social, sendo de caráter regulatório, mas ao mesmo tempo emancipatório. A regulação representa a imposição de limites à liberdade dos indivíduos em nome de uma convivência harmoniosa em sociedade, através da ação do Estado pela regulação do mercado e pelas regras de convívio social. Já a emancipação traduz-se no pleno desenvolvimento da liberdade e das potencialidades dos indivíduos, sendo no plano estético-expressivo, no racional-

cognitivo, e também na ação prática de caráter moral. (MANTOVANI; CANAN, 2015)

Toda avaliação está exposta a críticas, pois trabalha com o conceito de qualidade que nem sempre está claro diante do avaliado. Uma avaliação em larga escala, como é o caso das avaliações feitas pelo SINAES, é uma avaliação que engloba regiões muito distintas, porém, há de se ter a consciência de que os cursos de graduação formam para uma carreira nacional, independente da região que foi formado. Referente à concepção de qualidade, o SINAES destaca que:

> Na concepção avaliativa do SINAES, a qualidade das IES é referenciada e dinamizada pela participação dos diferentes atores institucionais, o que lhe confere um estatuto de responsabilidade democrática, desenvolvido e divulgado pela criação de uma cultura de qualidade, que se estabelece com a combinação de critérios científicos de avaliação e participação de atores acadêmicos e sociais. (BRASIL, 2006, p. 10)

Nesse sentido, a qualidade é um conjunto de atributos que devem cumprir com a missão e visão da instituição, havendo uma responsabilidade democrática, combinando o científico com a participação dos diversos membros que constituem uma instituição de ensino superior. Ainda segundo o SINAES, as condições avaliadas como qualidade podem apontar para direções diferentes, pois "[...] a definição de padrões de qualidade está ligada aos objetivos que direcionam o processo educativo e ao projeto pedagógico e científico da IES." (BRASIL, 2006, p.11).

O SINAES, que é parte das ações e funções desempenhadas pelo INEP, é formado, segundo o INEP (2016) por "três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes." Para tanto, é necessário instrumentos complementares que auxiliem o Sistema a cumprir com sua demanda, sendo eles de autoavaliação, a avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, a avaliação dos cursos de graduação, além dos instrumentos de informação que são o censo e o cadastro.

Através dos resultados obtidos pelas avaliações realizadas por estes instrumentos, é possível traçar um panorama da situação dos cursos e instituições de ensino superior no

Brasil. Os processos avaliativos "[...] são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do INEP". (INEP, 2016)

O grande diferencial trazido pelo SINAES, além do aperfeiçoamento das avaliações já existente, como do Exame Nacional de Cursos- ENC, que ficou popularmente conhecido como Provão para a atual avaliação realizada com os graduandos, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes- ENADE, e a continuidade da avaliação dos cursos superiores, o diferencial foi a avaliação das instituições. Com a intenção de preparar a sociedade acadêmica a pensar na avaliação institucional, mobilizaram as IES para a criação da CPA- Comissão Própria de Avaliação, com o intuito de realizar uma autoavaliação interna nas instituições. (FRANCO, 2012)

Nas Diretrizes e Instrumento referente à avaliação externa das instituições de ensino superior destaca o SINAES como um Sistema que representa a mudança no sentido de superar a lógica de avaliação fragmentária e classificatória, por ser de maior abrangência e integrar diferentes procedimentos avaliativos. O SINAES:

> Vai além da verificação, realizada verticalmente (do MEC para as instituições de cursos), ao gerar um processo de avaliação compreensivo e pedagógico, que parte da IES e a ela retorna, passando pela ação mediadora do poder público. Desta forma, o SINAES representa uma concepção de avaliação que se constitui em instrumento de política educacional, voltada para a construção e consolidação da qualidade, da participação e da ética na educação superior - seja no plano da formação de profissionais, seja no plano do desenvolvimento científico e tecnológico – com respeito às diferentes identidades institucionais e regionais. (BRASIL, 2006 p. 12)

De acordo com o documento, podemos identificar que por mais regulatório que o Sistema seja para as instituições de ensino superior, tais avaliações retornam para a IES na perspectiva das instituições se qualificarem perante a identificação de suas fragilidades, realizando um processo de construção permanente para se consolidar como uma instituição superior que presa pela qualidade do ensino oferecido. Em relação à utilização das informações fornecidas pelo SINAIS nas instituições superiores, encontramos orientações na página do SINAES abrigada no site do INEP na qual vemos ressaltada a função de: "[...]

orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral" (INEP, 2016) contribuindo assim na orientação da realidade de cursos e instituições nacionais.

Considerações Finais

Tendo em vista as concepções históricas e a atuação do INEP e do SINAES na área educacional do Brasil, podemos identificar o quanto estas instituições representaram para a ampliação das atividades educacionais, sobretudo o INEP, que desde 1937 vem se construindo de acordo com as necessidades sentidas na educação de nosso país. Como podemos identificar no decorrer do texto, o caminho trilhado pelo INEP não foi só de conquistas e evoluções, houve também períodos de retrocessos em que sua existência foi ameaçada.

As atividades realizadas pelo Instituto variam como podemos perceber, de acordo com os governantes em exercício e com o diretor geral da instituição. O mandato de Anísio Teixeira no INEP representou uma evolução muito grande no incentivo à pesquisa no nosso país, fundando bases científicas na área educacional através do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, ele colocou em evidência um campo praticamente inexplorado no Brasil. Durante o processo Anísio enfrentando dificuldades perante as múltiplas tarefas assumidas pelos profissionais em exercício e pela ditadura militar que ocorria na época.

As funções assumidas pelo INEP nos últimos anos fizeram perceber as necessidades de órgãos específicos para cada atividade necessária na área da educação, e foi identificando a necessidade de um sistema de avaliação no ensino superior, criando então o SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, sendo um sistema de regulação, mas também de incentivo a ampliação e a qualidade do ensino superior.

Diante destes aspectos, podemos identificar a importância de conhecermos os fatos historicamente para compreendermos a função das instituições pesquisadas em cada período, e o que isto representa na atual função que desenvolve e como desenvolve. No decorrer das

leituras realizadas para a construção do referencial teórico, passamos a entender que cada período histórico reflete nas ações das instituições e que cada processo hoje realizado também é reflexo do caminho que percorreu até aqui, buscando sempre a evolução nas suas tarefas. Foi assim que INEP se constituiu como um órgão consolidado perante o sistema educacional brasileiro.

OVERVIEW HISTORY INEP: PERCEPTIONS OF THE PATH IN THE EDUCATIONAL AREA AND SINAES DEPLOYMENT TO THE INSTITUTE

Abstract: This article aims to present the history of the establishment and the work over the years at the National Institute of Educational Studies Teixeira – INEP, celebrating seven decades of work with the Ministry of Education, that principle, both had different denominations. As we will present, the function of the INEP has been changing over the years, including passing, by turbulent periods that threatened their existence. As part of the history of INEP, also we highlight the history of the National Education Assessment System upper- SINAES, It came up with the establishment of the purpose of an evaluation system that prese by improving the quality of higher education, as well as advising the expansion of its offer. For fi m, it is clear that the methodology used lies in the theoretical nature of research and historical.

Referências

BRASIL. Avaliação **Externa das Instituições de Educação Superior:** Diretrizes e Instrumentos. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, fev./2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O SINAES em seu processo de implementação:** desafios e perspectivas. Revista entreideias, Salvador, v. 1, n. 2, p. 9-25, jul./dez. 2012.

GOUVEA: Fernando Cesar Ferreira. **O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: criação, intervenção e legitimação nos planos regional, nacional e internacional (1955-1964).** Ci. Huma. e Soc. em Rev. Seropédica, v. 35 n2, jul. dez., 191-213, 2013.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: http://portal.INEP.gov.br/. Acesso em: 10 mar. 2016

MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina**. Educação e Pedagogia Universitária:** Até que ponto Formamos Docentes para o Ensino Superior? Curitiba, PR: CRV, 2015.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C**. As políticas do INEP/MEC, no contexto brasileiro dos anos 1950/1960.** Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7392/7392.PDFXXvmi=TbwMhKJZjLlfMAeKNSw5IwqoKmrO6DN0OlN66w6qirG62VQQOnWxUoWGMpuS3jTSFI0Lf6dzzUFCQwtGVqfRQcxDC4wGnqz39zPpG30fxGSPdmwaOM2FZBiCGPj4hS8rsxS92Sp1ziRNGoxub1bbCuOik8nD1v5uuZExR5zqorf5QdB3eNeRi3aDczhe5nJAmo9etIGSaVZ2aB5ookgHnrlB1EP72zIpxRFsBlmMimOsxUSnfa6EDrfF65M9FvzD. 2005. Acesso em: 14 mar. 2016.

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. Juiz de Fora, 2011, 204 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora.

RESUMOS

AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: SAÚDE E EDUCAÇÃO

Fernanda Sudbrack dos Santos [1]
Edite Maria Sudbrack[2]

GT3: Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais

Resumo: Este estudo objetivo conhecer e mapear as Políticas de Saúde, especificamente o Programa Saúde na Escola nas instituições educativas da Região do Médio Alto Uruguai. Justiça-se pela importância em compreender que as políticas se materializam em ações, no caso os programas e políticas da União, submetem-se ás condições de implementação das medidas previstas O estudo propôs um diálogo interdisciplinar entre duas grandes Políticas Públicas, de educação e de saúde, no momento em que os Ministérios da Saúde e de Educação, valem-se da Política de Avaliação do IDEB, como um critério para implantar o PSE. Avaliar é uma palavra complexa. A avaliação externa em todos os níveis da educação tem sua origem no esforço da aplicação das políticas sociais, inclusive a educação e a saúde, ao relacionar educação e saúde projeta-se a ideia de inovação pela possibilidade de acolher produções distintas, mas que se complementam. No foco deste estudo, a ênfase se dará na Política de Avaliação que dará origem ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Entre as políticas de saúde, o foco reside no Programa Saúde na Escola, os quais se passa a caracterizar. Faz-se necessário salientar que as reflexões ora apresentamos são originárias de um estudo que tem com intuito de analisar as Políticas de Saúde na Escola e as Políticas Educacionais de Avaliação em Larga Escala (IDEB), afim estabelecer convergências entre as mesmas, numa imersão no arcabouço teórico que aborda a problemática da pesquisa. Portanto o caminho metodológico traçado para tais alcances configurou-se numa abordagem qualitativa e descritiva. A investigação ora proposta, ao analisar as políticas públicas da saúde e da educação, contribuirá para lançar luz a esta medida em relação aos seus efeitos socioeducacioanais, auxiliando na tomada de decisões do planejamento de novas políticas.

Palavras-chave: Avaliação; Políticas de Saúde; Políticas de Educação; IDEB.

[1] Acadêmica do Curso de Fisioterapia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: nandas2eddu@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado em Educação da URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 4

CONVERSAS RESSIGNIFICATIVAS A PARTIR DE RELATOS DE PRÁTICAS EM PROGRAMAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Mestrado em Educação PPGEDU
CAPES
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A GESTÃO ESCOLAR EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: APONTAMENTOS SOBRE A PRÁTICA DE ESTÁGIO REALIZADA NO PRESÍDIO ESTADUAL DE FREDERICO WESTPHALEN

Josiane Ballin[1]
Daléia Cebuliski[2]
Teresinha da Costa[3]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: O presente artigo versa sobre a temática: A Gestão Escolar Em Espaços Não Formais: Apontamentos sobre a Prática de Estágio realizada no Presídio Estadual de Frederico Westphalen. Diante da vasta possibilidade de atuação do pedagogo insere-se os Espaços Não Formais, abordados aqui como foco o trabalho do pedagogo realizado nas Brinquedotecas. Nesse contexto contempla-se os apontamentos sobre a Prática de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, realizada no Presídio Estadual de Frederico Westphalen, com o objetivo de organizar um espaço lúdico e interativo direcionado para as crianças que se encontram no momento de espera para a visita aos familiares aprisionados. Busca-se dessa forma compreender a atuação do pedagogo nesse espaço como propiciador de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, com um viés educativo e socializador. A pesquisa busca através de um aporte teórico trazer as considerações sobre a Gestão Educacional, bem como o histórico das brinquedotecas e a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Posteriormente relata-se sobre a prática realizada no Presídio Estadual de Frederico Westphalen, no qual foi organizado um espaço que proporcione as crianças um olhar mais tranquilo a cerca do local, bem como a pertinência dessa intervenção para o desenvolvimento da socialização e ludicidade da criança com a mediação do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Brinquedoteca. Espaço não formal.

1 Introdução

O presente artigo abordará a questão da atuação do pedagogo na gestão educacional em espaços não formais, direcionado ao trabalho realizado em brinquedotecas, com a

[1] Estudante do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. Email: josi.ballin@hotmail.com
[2] Estudante do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de

Frederico Westphalen. Email: daleiacebolinha@hotmail.com
[3] Estudante do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. Email: teerezinhaadacosta@hotmail.com

possibilidade de organização de espaços lúdicos e que promovam o desenvolvimento da criança sob diversos aspectos. Visando também ampliar nossos conhecimentos a respeito da construção do seu trabalho e da sua pratica nesse ambiente através do estágio, tem-se como objetivo organizar um espaço de maneira a aplicar os conhecimentos sobre teóricos sobre a organização da brinquedoteca, apresentando uma proposta de utilização da mesma condizente com os princípios norteadores do curso.

Dando ênfase a Gestão Educacional em Espaços Não Formais, será feito um recorte teórico sobre a temática, afim de compreender a sua importância como possibilidade de atuação do pedagogo. Quando pesquisado sobre o conceito de gestão educacional encontramos que esta pressupõe um entendimento diferente da realidade e dos elementos envolvidos, possibilitando a consciência da realidade de que os sistemas de ensino presentes no ambiente envolvido podem sempre ser mudados diante de um processo que deve ocorrer de forma colaborativa e favorável a todos os participantes.

Diante dos diversos espaços não formais de atuação do pedagogo destaca-se o trabalho realizado em brinquedotecas, onde a mesma pode ter vários objetivos, entre os quais: estimular o desenvolvimento integral das crianças, valorizar o brincar e as atividades lúdicas, possibilitar à criança o acesso a vários tipos de estímulos de brinquedos e brincadeiras, enriquecer as relações familiares, através da participação dos adultos nas atividades infantis, desenvolver hábitos de responsabilidade e cooperação entre as crianças e adultos. Dessa forma este estudo traz ainda apontamentos teóricos sobre o histórico das brinquedotecas e a importância do brincar no desenvolvimento da criança.

Partindo da possibilidade de atuação do pedagogo em espaços não formais é elaborado o projeto de estágio na unidade prisional de Frederico Westphalen, de forma a contribuir para que a visitação aos pais aprisionados tornem-se menos constrangedoras, e que proporcionem a criança um ambiente lúdico e socializador, com a reorganização de um espaço interativo que vise o acolhimento dessas crianças a esse ambiente.

A gestão educacional em espaços não formais se constitui com uma oportunidade e construir novos conhecimentos ao pedagogo, bem como a troca de experiências em diversos locais de atuação, possibilitando a participação e o aprendizado de todos os envolvidos.

2 Gestão Educacional em Espaços Não Formais: Uma realidade com grandes oportunidades e conhecimentos.

Diante das varias possibilidades do pedagogo atuar, em diferentes ramos, não sendo somente a escola, desenvolveu-se vários projetos com intuito de atuação em outros lugares e não unicamente em sala de aula, mostrando uma possibilidade para o pedagogo inserir-se em uma nova atuação que não fosse apenas o campo docente, pois a pedagogia vive a procura de estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem e apropriação de conhecimentos, tendo como alvo principal gerar mudanças no comportamento das pessoas de modo que estas melhorem tanto a qualidade da sua atuação profissional quanto pessoal.

O Curso de Pedagogia traz em sua bagagem de preparação para a formação o dever de formar o educador com a capacidade de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas e experiências educacionais escolares e populares, possuindo características que é possível tornar-se um profissional pesquisador, autorreflexivo, sensível a multiculturalidade, comprometido com a construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática. Diante disso Libâneo acrescenta:

> O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

É importante destacar esta identificação nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's, para o curso de Pedagogia aprovadas em 2006, conhecida como Parecer CNE\CP nº.3\2006. Neste documento a atuação do pedagogo em espaços não escolares se faz identificada no art.2º:

> As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Tendo em vista a grande expansão do trabalho pedagógico percebemos ainda mais que a educação não acontece somente no ambiente escolar, mas em todos os espaços sociais, então não podemos restringir a atuação do pedagogo somente nas escolas, mas também em espaços não formais de educação.

A Educação não formal, segundo Gohn (2006, p. 28): "[...] é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas".

Ela contribui para a produção do saber conforme sua atuação no campo, onde os indivíduos atuam como cidadãos. Todo o saber produzido traz um enriquecimento para o compartilhamento de experiências, produzindo ainda mais conhecimentos na sua pratica. Mas Gohn (1999) alerta que a educação não formal sempre foi considerado um campo de menor importância no Brasil, e destaca que, quando são elaborados projetos, objetiva-se, apenas o enquadramento social dos jovens. Esse aspecto acaba por contribuir para que a educação não formal seja ainda mais desvalorizada.

Por isso, é importante trabalhar cada vez mais para que a educação seja vista com outros olhos, para que percebam que a educação além dos muros da escola está sendo uma grande oportunidade de mostrar os benefícios que a pedagogia traz em outras áreas da sociedade e no mercado de trabalho.

Diante dessa importância podemos explanar as áreas que o pedagogo contribui com a sua formação. As atuações pedagógicas não se encontram apenas na instituição escolar, o surgimento de outros campos de atuação amplia a realidade do trabalho e aprendizagem. Lorenzetti & Delizoicov (2001, p. 7) explicam que:

> Os espaços não-formais compreendidos como museus, zoológicos, parques, fábricas, [...], além daqueles formais, tais como bibliotecas escolares e públicas, constituem

> fontes que podem promover uma ampliação do conhecimento dos educandos. As atividades pedagógicas desenvolvidas que se apóiam nestes espaços, em aulas práticas, saídas a campo, feiras de ciências, por exemplo, poderão propiciar uma aprendizagem significativa contribuindo para um ganho cognitivo.

Empresas, hospitais, ONGs, associações, igrejas, eventos, emissoras de transmissão (rádio e TV), e outros formam hoje, o novo cenário de atuação deste profissional, que transpõe os muros da escola, para prestar seu serviço nestes locais que são espaços até então restritos a outros profissionais. Esta atual realidade vem quebrando preconceitos e ideias de que o pedagogo está apto apenas para exercer suas funções na sala de aula, pois atualmente onde houver uma prática educativa, existe aí uma ação pedagógica e formativa.

O mercado de trabalho mantém-se promissor aos egressos do curso de Pedagogia, tendo em vista os diversos espaços de atuação do Pedagogo. Atualmente, o maior índice de emprego está vinculado à docência na rede publica e particular de ensino. Porém, outras áreas como administração escolar, orientação educacional, supervisão educacional, espaços empresariais e até mesmo treinamento de recursos humanos empregam um bom número de profissionais.

Esses espaços tem como meta principal, a construção da sua identidade, atuando com a construção de projetos sociais, desenvolvendo assim trabalhos contra a discriminação, podendo dessa forma ampliar as possibilidades de ensino ao oferecer outros espaços para aprendizagem, tendo assim maior flexibilidade com relação a tempo, espaços e métodos.

Só vamos poder afirmar que moramos num país altamente pedagógico quando a pedagogia e o pedagogo forem valorizados por todos e em todos os campos, dentro e fora da escola, e seu trabalho seja realmente reconhecido como essencial na formação e recrutamento de pessoas.

2 Considerações sobre a importância do brincar nos Espaços Não Formais e o Histórico das Brinquedotecas.

Como imaginarmos crianças sem riso e brincadeiras? Não é possível imaginarmos isso, devemos ter em nossa vida a necessidade da ludicidade, não podemos deixar de ser lúdicos, sem simbolizar aquilo que não conseguimos explicar, se um dia acontecer isso, com certeza,

abandonarão os mitos, os sonhos e, assim então seremos pessoas sem alegrias e sem vida e nos esqueceremos de como é sentir a alegria de um bom sorriso em nossa face e aquele gosto de saber criar e sonhar que toda a criança tem.

As brincadeiras inserem a criança na memória coletiva, para elas, é um mundo aberto para captar e vivenciar, enriquecendo as experiências de vida e fortalecendo o elo entre o que é pessoal e a participação social na vida na vida do grupo, nós nos construímos com o outro, essa via de mão dupla que nos faz ser "eu" e viver a intensa necessidade de nos identificarmos, o contato com os mais velhos, mergulham um pouco em praticas que as antecedem, por esse meio, são iniciadas a aprender sobre a sua cultura, brincar não tem apenas um fim em si mesmo, mas se auto educa e se prepara para a vida.

> Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais da infância. O brinquedo pode favorecer a imaginação, a confiança e a curiosidade, proporciona a socialização, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração (SANTOS, 1997, p. 110)

O brincar está inserido no espaço da brinquedoteca que é reconhecida como um espaço preparado para estimular a criança a brincar, permitindo o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente acolhedor e lúdico.

> É um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração, porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis. Se a atmosfera não for encantadora não será uma brinquedoteca. Uma sala cheia de estantes com brinquedos pode ser fria, como são algumas bibliotecas. Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparado de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira de "faz de conta", a dramatização, a construção, a solução de problemas, a sociabilização e a vontade de inventar: um camarim com fantasias e maquilagem, os bichinhos, jogos de montar, local para os quebra-cabeças e os jogos (CUNHA, 2010, p. 36-37).

A brinquedoteca surgiu nos Estados Unidos, na cidade de Los Angeles em 1934 com a função de emprestar brinquedos às crianças que não tinham condições financeiras para

comprá-los, crianças essas que quando iam para a escola, chegavam atrasadas, por que no caminho tinha uma loja de brinquedos, e que muitas vezes ate furtavam alguns por ter tanta vontade de brincar.

No Brasil no inicio de 1971, em São Paulo, a Apae (Associação de Pais e Amigos Excepcionais), onde houve uma exposição de brinquedos pedagógicos, para informar os brinquedos que estavam sendo expostos a vendo no mercado, e de exposição acabou virando um setor de recursos pedagógicos da Apae, acabando mais tarde se transformando em ludoteca, como um sistema de biblioteca viajante. Mas seu surgimento aconteceu em 1980.

Uma brinquedoteca pode ter vários objetivos, entre os quais: estimular o desenvolvimento integral das crianças, valorizar o brincar e as atividades lúdicas, possibilitar à criança o acesso a vários tipos de estímulos de brinquedos e brincadeiras, enriquecer as relações familiares, através da participação dos adultos nas atividades infantis, desenvolver hábitos de responsabilidade e cooperação entre as crianças e adultos. Os responsáveis por este local, os brinquedistas, devem ser profissionais comprometidos com seu importante papel, trazendo em si a preocupação com o desenvolvimento emocional e social das crianças.

E trazendo a preocupação também com o espaço que está brinquedoteca está ou vai estar, por que devemos deixar claro que ela não é meramente uma sala de aula, ou uma sala que você simplesmente pega e pinta as quatro paredes e está pronto. Uma brinquedoteca deve ser criteriosamente bem planejada, pois deve responder as necessidades das crianças, sendo pensado como um espaço para a exploração e vivencias lúdicas, onde as crianças desejassem estar, para assim compartilhar experiências.

> Em tudo que formos construir, devemos tentar não só ir ao encontro das exigências da função no sentido estrito, mas também fazer com que o objeto construído possa cumprir mais de um propósito, que possa representar tantos papeis quanto possível em beneficio dos diversos usuários individuais (HERTZBERGER, apud SANTOS, 2006, p.64).

Neste sentido o espaço deve ser criativo, tendo uma exploração realçada com direito as cores e luzes que contribuam com a ludicidade, satisfazendo a alegria da criança que se encontram no local fazendo um chamado para um próximo encontro neste espaço, para que

assim continue a resgatar o direito à infância, salvando a criatividade da criança que se encontra nos dias de hoje tão ameaçada pela tecnologia educacional de massa. Para Santos (1997, p. 97) ressalta:

> A brinquedoteca é sempre um lugar prazeroso, onde os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem a magia do ambiente. Todas elas têm como objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar, independente do tipo de brinquedoteca e do lugar onde está instalada, seja num bairro, numa escola, num hospital, numa clinica ou numa universidade.

Podemos compreender que a brinquedoteca pode ser instalada em diversos lugares, principalmente em espaços não formais, mostrando o lado pedagógico dentro desses espaços, e que o brincar deve estar vivo dentro da criança em qualquer lugar em que ela esteja, para que não perca a sua essência de criança dentro de suas brincadeiras.

2.1 A Brinquedoteca e o Sistema Penitenciário: Uma Relação Possível

Segundo Foucault (1987) as penas que antecediam o encarceramento era denominado como sistema que gerava punição e castigo, só em 22 de janeiro de 1940 a formação do sistema carcerário aconteceu sendo ligado à ideia de adestramento.

A crescente criminalidade causa profunda preocupação para o sistema prisional brasileiro, não conseguindo ser resolvida modificações de leis e acréscimo de penas, pois mesmo assim as mesmas dentem a aumentar precisando assim construir novas penitenciárias, percebendo que a segurança está na ressocialização que enfoca na busca de soluções e não nas suas causas. Dotti (1998, p. 194) complementa:

> A prisão tem sido, nos últimos séculos, a esperança das estruturas formais do Direito para combater a criminalidade, mas a degradação do sistema penitenciário a níveis intoleráveis vem sendo frequentemente a prova de que os presídios brasileiros são verdadeiros depósitos de pessoas e permanentes fatores criminógenos. A sobrecarga das populações carcerárias é uma denúncia frequente na doutrina, nas comissões de inquérito parlamentar e nos relatórios oficiais. A sistemática violação da intimidade do preso, com as naturais consequências ofensivas ao patrimônio físico, moral e espiritual, compõe um trecho significativo dessa odisseia e faz lembrar que antes, como agora, nada mudou.

As visitas relacionadas às crianças para a visitação tornam-se muito constrangedoras que muitas vezes apresentam comportamentos inesperados na hora da visita, diante disso precisa-se adotar medidas que levam ao melhoramento desta situação, e um melhor convívio entre os familiares e as crianças.

Uma dessas medidas que podem ser adotadas é a implantação de uma brinquedoteca no sistema prisional, onde a mesma tem por objetivo tornar as visitas das crianças que possuem pais presos menos traumáticas, tornando o espaço adequado às crianças, onde, além de proporcionar a elas o aprendizado através da brincadeira, elas pudessem brincar, se divertir, aprender e se expressar minimizando o impacto de estarem dentro de uma penitenciária.

3 Considerações sobre a Prática realizada no Presídio Estadual de Frederico Westphalen

O estágio supervisionado em gestão educacional tem como principal objetivo a organização de um espaço que traga melhorias a quem frequenta e aprendizado a quem está organizando e se desafiando, podendo ser em espaços formais ou não formais. Neste sentido com espirito desafiador escolheu-se fazer o referente estágio nas dependências do Presídio Estadual de Frederico Westphalen, contando com a reorganização do espaço.

O objetivo principal das atividades foi à adequação do espaço para as crianças, onde as mesmas possam brincar e interagir numa proposta lúdica, amenizando os efeitos que o espaço transmite.

Para a realização do ambiente lúdico foi necessário fazer uma arrecadação de brinquedos e livros, além de outros objetos para decoração do local. Contou-se também com a doação das tintas por parte de uma professora.

A realização das atividades no que diz respeito à Ação Pedagógica A ocorreu nas dependências do Presídio Estadual de Frederico Westphalen, onde foi reorganizado um espaço que se destina a quem vai visitar os apenados como esposas, mães, filhos e outros graus de parentesco e vínculo. O objetivo principal das atividades foi a adequação do espaço

para as crianças, onde as mesmas possam brincar e interagir numa proposta lúdica, amenizando os efeitos que o espaço transmite.

O espaço está situado nas dependências do presidio, o mesmo funciona com uma sala de espera a quem vai visitar os apenados como esposas, mães, filhos e outros graus de parentesco e vínculo.

Ao fazer a primeira visita ao local, percebemos que o mesmo necessitava de muitos reparos principalmente pintura e reorganização, para que os visitantes conseguissem ter um melhor convívio.

Constatamos também que não tinha brinquedos suficientes para todas as crianças que estavam em visitação, precisando assim obter doações de brinquedos e livros para elas brincar e se integrar com as outras crianças, conseguindo assim mesmo que por pouco tempo mudar os pensamentos e olhares negativos que o espaço transmite.

Em um primeiro momento foi realizada a visita e diagnóstico do local, e ainda a entrega do ofício de apresentação para a administradora do local. Nessa conversa foi possível perceber que o ambiente precisava de reparos que incluíam a pintura e ornamentação com objetos lúdicos e coloridos, possibilitando um novo olhar para o local. Nesse sentido pode-se afirmar que o local não apresentava boas condições para receber crianças, além de conter poucos brinquedos para o uso nos dias de visita.

A segunda ida ao local possibilitou o início da reorganização do espaço, onde primeiramente foi feita a limpeza seguida pela pintura de uma parte das paredes, e após a confecção de um mimo com doces que foi entregue no dia seguinte.

Na terceira visita realizada o objetivo era fazer uma interação com as crianças que iriam participar das visitas ao local; foram realizadas atividades pedagógicas e recreativas como jogos e brincadeiras, na sequencia foram distribuídos a cada criança presente, que era um mimo com doces, possibilitando uma integração referente ao dia da criança.

As atividades realizadas oportunizaram trocas de conhecimento e de realidades de vida entre as crianças e as acadêmicas em estágio, colaborando para a realização de atividades pedagógicas que contribuíram para um momento diferenciado na vida daquelas crianças que

estiveram presentes naquele domingo de visita.

Referente ao quarto dia de visita, foi realizado em um sábado o termino da pintura no local, limpeza do chão e reorganização dos materiais no espaço; pintura das mesas para a realização dos jogos, criação de uma prateleira reciclada com caixas de frutas onde foi utilizada para guardar livros e revistas arrecadados.

Nesta oportunidade tivemos ajuda de dois voluntários que se dispuseram a ajudar.

Para atingir as etapas propostas no projeto, organizamos primeiramente um cronograma para uma melhor organização, nesse sentido foram feitas várias visitas para o desenvolvimento das atividades.

Como foi ressaltado anteriormente, na primeira visita ao local constatamos que para a reorganização vimos à necessidade de pintura nas paredes, então para a pintura contamos com a doação das tintas e assim concluímos uma etapa da pintura.

Planejamos diante das atividades para desenvolver com as crianças entregar uma lembrança referente ao mês das crianças, então foi comprado doces e organizado em cestinhas para a entrega.Neste dia que nos organizamos para a entrega foi possível a interação e o conhecimento de cada criança que estava presente, sendo assim no final entregamos o presente a cada um deles.

Pela penúltima vez foi feita a visita para fazer o resto da pintura no local contando com a ajuda dos presidiários que nos ajudaram diante de bancos e cadeiras para a limpeza final do local.Durante as visitas contamos com doações de diversos locais, doações em forma de brinquedos, jogos e bonecas que deram destaque na reorganização do espaço.

4 Considerações Finais

A realização do estagio na disciplina de Ação Pedagógica A, foi de extrema importância, pois a mesma contribuiu para o crescimento pessoal e profissional de cada um dos envolvidos oportunizando assim a construção de novos saberes apreendidos em espaços não formais que são de grande valia na construção da nossa identidade profissional.

Trabalhando em espaços não formais percebemos que o que determina o sucesso da

pedagogia é a forma de atuação, seu compromisso com o trabalho e sua relação explícita com a teoria apreendida na sua formação e com a forma que o profissional de pedagogia vai encarar o local onde irá atuar. Com isso, entendemos mais ainda que o trabalho do pedagogo tornasse cada vez mais amplo, pois, quando se trabalha com o ser humano, é impossível não enfatizar a abrangência existente, visto que o sujeito deve ser prioridade em trabalhos pedagógicos que visam, de forma direta, à formação humana.

A ligação com a formação humana que faz a diferença, ainda mais em espaços não formais destacando o sistema carcerário, que mexe com o afetivo da criança, então nas atividades planejadas tentamos ter o maior cuidado para que tudo que fizéssemos trouxesse alegria a cada uma que estava lá brincado ou observando, pois o pedagogo é um profissional apontado para agir em benefício do integral desenvolvimento do indivíduo, apreciando diferentes cultivos e formas de aprendizagem do ser humano.

Diante de tudo que foi vivido e aprendido, podemos concluir que o pedagogo é de fundamental importância na construção do saber em qualquer ramo da sociedade, seja ela hospitalar, empresarial e social, devendo estar cada vez mais preparado para trabalhar além dos muros escolares, disponibilizando seus saberes em várias áreas que jamais se pensou em ter contribuições pedagógicas.

Ressaltando diante das contribuições que cada atividade nos proporcionou mudanças e novos olhares, levando junto a nós a lembrança da alegria de cada criança ao brincar e receber os presentes. Buscamos por meio do estágio, construir e aprimorar esse processo de formação. Entendemos que esse espaço constitui como oportunidade de superar a fragmentação da teoria e da prática.

GESTIÓN ESCUELAR EN AREAS NO FORMALES: APUNTAMIENTOS SOBRE LA PRÁCTICA DE ESTÁGIO REALIZADA EN LA PRISIÓN DEL ESTADO DE FREDERICO WESTPHALEN

RESUMEN: Este artículo se centra en el tema: La Gestión Escolar en espacios no formales: Apuntamientos sobre la práctica supervisada celebrada en la prisión estatal de Frederico

Westphalen. Dada la gran posibilidad de actuación del pedagogo una de las posibilidades está en los espacios no formales, aquí se centran en el trabajo del pedagogo que tuvo lugar en las bibliotecas de juguete (Brinquedotecas). En este contexto, se contempla las notas en la práctica supervisada en las prácticas del Curso de Pedagogía, que tuvo lugar en la prisión estatal de Frederico Westphalen, a fin de organizar un espacio lúdico e interactivo dirigido a los niños que están en el tiempo de espera para la visita a algún familiar en prisión. El objetivo es comprender la actuación del profesor en este espacio como facilitador de actividades recreativas, como juegos y actividades, con un sesgo de educación y socialización. El estudio busca a través de un marco teórico llevar las consideraciones sobre la Gestión Escolar, así como el histórico de las bibliotecas de juguetes (Brinquedotecas) y la importancia del juego para el desarrollo de los niños. Más tarde se informó sobre la práctica realizada en la prisión estatal de Frederico Westphalen, en el que se organizó un espacio a los niños con un aspecto más tranquilo en relación a el área en que están, así como la relevancia de esta intervención para el desarrollo de la socialización y de juguetes a los niños con la mediación del trabajo pedagógico.
Palabras-llaves: Gestión Escolar, Bibliotecas de juguetes (Brinquedotecas), Espacio no formal, Prisión.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Conselho Pleno Resolução Cne/Cp Nº 1, Brasília, 2006. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 21 set 2015.

CUNHA, N, H. S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

DOTTI, René Ariel. **Bases e Alternativas para o Sistema de Penas**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1998.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 24ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GOHN, M. da G. **Educação Não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, vol. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar em Revista, n. 17, 2001. Curitiba: UFPR. p. 153-176.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais.** Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível: < http:// www.fae. ufmg. br/ ensaio/ v3 _ n1/leonir.pdf>. Acesso: 07/10/2009. Acesso em 21set 2015.

SANTOS, Andréia M. V. **Pais Encarcerados: Filhos Invisíveis.** Psicologia: Ciência e profissão, Brasília, v. 26, n. 4, p. 594-602, dez. 2006.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca:** O Lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

APROXIMAÇÃO ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A ESCOLA PÚBLICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID ARTES VISUAIS NO COLÉGIO ESTADUAL ALTO DA GLÓRIA

Lilian Rodrigues[1]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: O presente artigo relata a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Artes Visuais, tendo como contexto o Instituto Federal do Paraná (IFPR) Câmpus Palmas e o Colégio Estadual Alto da Glória. Utiliza como referência os estudos de Boaventura de Souza Santos no que diz respeito às relações entre educação e trabalho, teoria e prática e Universidade e escola pública.

palavras-chave: PIBID, Artes Visuais, Professores em Formação, Ensino Superior, Escola Pública.

Introdução

A relação entre o ensino superior e a escola pública é uma discussão muito presente nos cursos de licenciatura. Questiona-se sobretudo a distância existente entre a teoria, muito presente no ensino superior, e a prática, relevada à educação básica.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem na sua concepção o objetivo de minimizar essas distâncias, oportunizando aos alunos de licenciatura vivências nos dois espaços de formação, aliando o seu processo de graduação às experiências com os projetos na escola pública.

Dentro desta conjuntura, o presente artigo relata a experiência do PIBID Artes Visuais do Instituto Federal Câmpus Palmas no Colégio Estadual Alto da Glória, instituição de ensino onde esta pesquisadora atua como professora de Arte e supervisora do referido programa.

Para a fundamentação deste trabalho, utiliza-se dos estudos de SANTOS (1997; 2011) no que diz respeito às dicotomias entre educação e trabalho, e teoria e prática; e sua proposta

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Pato Branco.

de reforma da Universidade, consoante com a aproximação entre a Universidade, no contexto deste trabalho entendida como ensino superior, e a escola pública.

Este artigo é fruto dos relatórios anuais do subprojeto PIBID Artes Visuais e da disciplina Universidade: Desafios Contemporâneos, orientada pela professora Dra. Marlize Rubin-Oliveira, dentro do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Divide-se em três partes: na primeira traz a fundamentação baseada em SANTOS (1997; 2011); na segunda parte faz um breve histórico das atividades do PIBID Artes Visuais no Colégio Estadual Alto da Glória e a metodologia utilizada dentro do projeto; e na terceira parte relata algumas experiências importantes realizadas no colégio no ano de 2015.

2 Alguns Aspectos da Relação Universidade e Escola Pública Através do PIBID

Boaventura de Souza Santos, teórico português analisa algumas dicotomias existentes sobretudo no que dizem respeito à Universidade. A partir do objetivo de relatar a experiência de aproximação entre a educação superior e a educação básica através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), algumas ponderações desse estudioso foram trazidas como fundamentação para esse relato.

Duas dicotomias tratadas por Santos (1997) são importantes para este trabalho. A primeira refere-se à dicotomia educação-trabalho. Para Santos (1997, p. 24), atualmente a sequência educação-trabalho é questionada pois "a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitantemente deste."

No PIBID, essa sequência entre educação e trabalho, antes existente e muito debatida nos cursos de licenciatura se minimiza, pois os licenciandos estão efetivamente inseridos nas instituições formadoras e nas escolas públicas. Simultaneamente participam de suas graduações na educação superior e realizam projetos pedagógicos, que podem ser traduzidos como trabalho na educação básica.

A segunda dicotomia tratada refere-se à teoria-prática. De acordo com Santos (1997, p.24), "desde o séc. XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção de conhecimento científico. Não admira, pois, que a sua reputação seja tradicionalmente medida pela sua produtividade no domínio da investigação."

Encontra-se aqui uma correspondência desta dicotomia com a anterior: a educação sempre esteve relacionada à teoria e o trabalho à prática. Percebe-se a crítica que Boaventura faz às instituições de ensino superior no que dizem respeito à excessiva observação da educação e da teoria em detrimento do trabalho e da prática.

Para Santos (1997, p. 25) a universidade pode ser comparada à uma "torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo", consequentemente indiferente aos problemas da escola pública. Mesmo que tenha ajudado a formar os futuros trabalhadores desta instituição, a "universidade" se fazia alheia às suas necessidades.

Sobre a desvinculação entre teoria e prática, o Relatório de Gestão do PIBID (2009-2013) elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB aponta para a fragilidade encontrada nos cursos de licenciatura e evidenciada no Estudo Avaliativo de 2014. Do mesmo modo destacam o PIBID, como uma iniciativa em aliar teoria e prática por meio da inserção dos licenciandos na realidade escolar.

> A perenidade do problema da formação – a desvinculação teoria-prática - é apontada pelas pesquisadoras como uma fragilidade dos cursos de formação de todo o país. O espaço da ação docente se distancia do espaço da formação, não sendo o primeiro mobilizador de saberes para a profissionalização dos professores. Este fato fica marcado nos documentos produzidos pelas consultoras que apontam ser o Pibid uma oportunidade robusta de fazer com que a produção cultural da escola seja apropriada pelos futuros professores – os alunos das licenciaturas que participam do programa. (DEB, 2013, p. 60)

Santos (2011, p. 60) discute a necessidade de relação entre a universidade e a escola pública, destacando que seria este um meio para que a universidade reconquistasse sua legitimidade. Esta relação seria possível sobretudo no que diz respeito ao saber pedagógico oferecido pela educação básica.

Santos (2011, p. 63) propõe ainda através da "Reforma da Universidade", três passos

importantes que corroboram com as iniciativas e objetivos destacados pelo PIBID:

> 1. Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada;
> 2. Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica;
> 3. Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação.

Um dos problemas geradores do PIBID foi a fragilidade das licenciaturas, principalmente sobre às questões referentes à ausência de ações envolvendo teoria e prática.

Em sua concepção, o programa é voltado para a iniciação à docência, visando justamente a formação inicial de qualidade. Esta formação só seria garantida oportunizando vivências dos licenciandos com a escola pública, seu futuro lócus de trabalho.

A colaboração entre professores universitários e professores da escola pública proposta por Santos também se dá por meio do PIBID, sendo o programa uma iniciativa onde coordenadores, supervisores e licenciandos se tornam pesquisadores de sua própria prática. Esta colaboração valoriza o trabalho destes grupos, mas beneficia sobretudo os alunos de licenciatura que contam com diferentes olhares e orientações mais experientes para as suas práticas.

3 O Subprojeto PIBID Artes Visuais no Colégio Estadual Alto da Glória

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é um programa federal destinado à bolsistas acadêmicos de cursos de licenciatura instituído pela Portaria n°. 72 de 09 de abril de 2010 (DOU 12/04/2010). Através deste programa, alunos selecionados dos cursos de licenciatura, acompanham as aulas da disciplina de sua formação e desenvolvem projetos relacionados aos conteúdos da referida disciplina.

Os objetivos do programa são:

> Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas,

> tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2016).

Em Palmas, o Instituto Federal do Paraná conta atualmente com sete subprojetos, sendo eles: Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Letras - Inglês, Letras - Português, Pedagogia e Química, que têm como instituições parceiras algumas das escolas públicas municipais e estaduais do município.

O subprojeto PIBID Artes Visuais acontece desde setembro de 2012 e conta atualmente com 15 professores em formação que realizam o estudo de documentos norteadores do ensino de Arte, o planejamento e o desenvolvimento de projetos nas escolas públicas envolvidas. Em 2012 e 2013 o PIBID Artes atendia somente aos alunos do Colégio Estadual Alto da Glória, em 2014 passou a atender também aos alunos da Escola Municipal Nascer para a Arte.

Dentro da matriz curricular do Colégio Estadual Alto da Glória, a disciplina de Arte conta com duas horas/aula semanais no Ensino Fundamental - Anos Finais e duas horas/aulas semanais no no 1º e no 2º ano do Ensino Médio.

A abordagem dos iniciantes à docência em sala de aula atende aos conteúdos organizados aos conteúdos básicos de cada série/ano de acordo com o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012), bem como aos fundamentos da metodologia no ensino da Arte do estado do Paraná: teorizar, sentir e perceber e trabalho artístico.

Estes fundamentos estão expressos nas Diretrizes Curriculares de Arte - DCE (2008, p.70)

> Teorizar: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos. Sentir e perceber: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte. Trabalho artístico: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte.

Deste modo o aluno terá a oportunidade de conhecer a arte, seus movimentos,

períodos e artistas, observar e apreciar elementos importantes na sua composição e fazer arte, materializando seus conhecimentos através das suas próprias criações.

A estrutura do PIBID Artes até 2013 visava contemplar as quatro áreas da Arte: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música partindo de um tema gerador e trabalhando os conteúdos pertinentes a cada ano/série. Em 2014 o subprojeto foi reestruturado de modo a trabalhar os mesmas linguagens mas com enfoque principal no Teatro. Em 2015, com a mudança de coordenação de área, o subprojeto voltou a funcionar nos moldes iniciais.

4 Relato de Experiência do Subprojeto Artes Visuais no ano de 2015

Neste tópico serão apresentados os projetos desenvolvidos pelas professoras em formação pelo PIBID Artes Visuais no Colégio Estadual Alto da Glória em formato de subtópicos, onde cada subtópico corresponde a um projeto desenvolvido.

4.1 Sétimo Ano D - Ensino Fundamental (Aproximadamente 20 alunos) Conteúdo: Comédia Dell'Arte

Este projeto foi realizado em dupla, iniciou-se com a contextualização dos elementos formais do teatro e do período onde se iniciou a Comédia Dell'Arte através de texto, imagens e vídeos. Após foram passados e mostrados os principais personagens e suas características, também trazidas imagens e vídeos. Foram propostos alguns jogos teatrais de improvisação e algumas técnicas de contação de histórias para que os alunos desenvolvessem em grupos.

A partir das imagens dos personagens da Comédia Dell'Arte foram então feitas máscaras utilizando balões, jornal e cola, que depois foram pintadas com tinta guache. Os personagens foram distribuídos pelas professoras em formação, de modo que todos os personagens tivessem máscaras a fim de realizar uma encenação utilizando as máscaras e as características dos personagens. A confecção das máscaras demorou um tempo a mais do que o previsto pelas professoras em formação mas todos fizeram sua própria máscara. Para a encenação foram feitas cenas simples de improviso, como é característico da Comédia

Dell'Arte, alguns alunos não participaram por timidez.

Merece destaque a organização das professoras em formação e a preocupação com o tempo das aulas, já que temos somente duas aulas de arte por turma na semana, todas as aulas foram muito bem planejadas, explicadas, e os alunos sempre eram chamados a participar e contribuir com as práticas.

De todos os projetos, foi o que melhor atendeu os três momentos da metodologia do ensino de arte: a contextualização, o sentir e perceber e o trabalho artístico. Também é importante ressaltar que uma das professoras em formação realizou o seu projeto de estágio nessa mesma turma depois de terminado o projeto PIBID, desenvolvendo um projeto sobre arte popular utilizando as quatro linguagens.

Pensando nisso, é relevante destacar a presença de duas professoras em formação no mesmo projeto e como isto contribuiu para o desenvolvimento dos alunos. Outro fato importante foi o tempo passado com os alunos, essa dedicação maior à turma fez com que os alunos conhecessem melhor as professoras em formação, convivessem mais e confiassem nelas para realizar as atividades propostas, no final do projeto do estágio todos estavam participando, inclusive de propostas de dança, mesmo os mais tímidos.

4.2 Oitavo Ano A - Ensino Fundamental (Aproximadamente 30 alunos) Conteúdo: Stop Motion

Este projeto se iniciou com a história da fotografia como introdução ao conteúdo principal stop motion, para tanto esta professora em formação trouxe como contexto a história da animação e do story board.

A proposta feita por ela aos alunos era de que os mesmos se reunissem em grupos e criassem uma cena curta que seria escrita, desenhada em forma de story board e depois fotografada a fim de que ela fizesse as montagens para os vídeos de stop motion. As cenas tiveram como temas situações do cotidiano, como piquenique, dança, futebol, escola, etc.

Todas estas etapas foram realizadas. Neste projeto, como os alunos teriam que ser fotografados fora de sala de aula, optamos por retirar da sala somente os grupos que

fotografariam naquela data, para tanto foi feito um cronograma.No dia em que a professora em formação trouxe o vídeo com as montagens dos stop motions os alunos ficaram encantados com o resultado.

Neste projeto, é importante destacar que várias vezes a professora em formação se programou para utilizar a TV pendrive ou o data show e por conta da falta de recursos ou formatos diferentes os vídeos não puderam ser passados, e acabamos por mostrar para os alunos os vídeos no notebook pra não perder o foco da aula.

A falta de equipamentos tecnológicos ou a manutenção destes é um problema que preocupa a realidade escolar, muitas vezes o PIBID ajuda também nesse sentido, pois põe a realidade escolar à tona, com toda a falta de recurso com a qual temos que lidar diariamente, aos olhos dos professores em formação. Até a própria situação de ter que mudar algo planejado os força a trabalhar melhor com as frustrações de não encontrar tudo aquilo que esperavam na sala de aula.

4.3 Oitavo ano B - Ensino Fundamental (Aproximadamente 30 alunos) Conteúdo: Teatro de bonecos

Este professor em formação entrou no PIBID no ano de 2015, portanto ficou um tempo maior fazendo a observação das aulas, no início iria realizar o projeto com outro professor em formação, que pela continuidade de faltas, acabou desistindo.

Este projeto começou com a contextualização do teatro de bonecos e uma breve explanação sobre os mitos da Grécia Antiga, que seria o tema das representações. Já nas primeiras aulas este fez um planejamento simples com os alunos do que ele pretendia fazer e o que esperava dos alunos. Logo no início da proposta o professor em formação em contato com os alunos percebeu que o projeto seria melhor desenvolvido se o mesmo trouxesse os mitos da Grécia Antiga e distribuísse entre os alunos a fim de que estes criassem as encenações a partir dos mitos.

Neste projeto merece destaque a experimentação do professor em formação, com aquilo que é possível em sala de aula. Muitas vezes nós professores temos que mudar nosso

planejamento por conta de detalhes e impedimentos com os quais não contávamos, nesse sentido, o pibidiano soube improvisar muito bem a fim de que seu objetivo fosse realizado.

Também a confecção dos fantoches foi idealizada de uma forma e cumprida de outra pois os materiais e o tempo hábil eram diferentes dos imaginados. Merece também destaque, a criatividade do professor em formação no momento de fazer os fantoches com os alunos e o seu comprometimento em trazer os materiais para que os alunos usassem, já que a escola não dispunha destes.

Em todas as aulas o professor em formação passou nos grupos verificando, cobrando e organizando junto com os alunos as apresentações. No dia marcado para as apresentações, a maioria dos alunos apresentaram trazendo histórias criadas por eles a partir dos mitos.

Por ser um iniciante, o professor em formação cumpriu muito bem as etapas do seu projeto e demonstrou organização e comprometimento com a turma, mesmo nos momentos em que a turma não fazia as atividades satisfatoriamente o pibidiano sempre tentava conversar e entender os motivos dos alunos. Essa questão interpessoal também faz parte do profissional professor.

4.4 Primeiro Ano A - Ensino Médio (Aproximadamente 40 alunos) Conteúdo: Performance

Este projeto também teve uma introdução sobre o conteúdo sobre arte contemporânea, nesse primeiro momento esta professora em formação já trouxe um exemplo de performance. Com o início do projeto foram trazidos mais exemplos de vídeos com performances artísticas. Um texto base sobre a performance foi passado para os alunos e sobre esse texto a professora em formação fez uma dinâmica com explicação de conceitos chave que de certa forma já era uma experimentação para a performance.

A proposta deste projeto era de que os alunos criassem uma performance a partir de uma situação vivida ou não por eles e que trouxesse uma problemática para a discussão. Um resumo da performance deveria ser escrito e caso precisasse do uso de materiais, seriam trazidos para a aula. No dia em que os materiais foram trazidos, os alunos, na sua maioria fizeram cartazes sobre a sua temática, ainda muito presos ao tradicional, com o tempo de

organização e nossas ideias, as performances começaram a ganhar "corpo".

Nos dias marcados para a apresentação das performances foi uma surpresa para nós duas as performances realizadas e as discussões geradas. Somente um grupo deixou de apresentar e pude perceber a frustração da professora em formação. Os temas escolhidos pelos alunos foram em torno de preconceito, drogas, uso da tecnologia, dança, etc.

Por sugestão da professora em formação os grupos que quisessem se apresentar no recreio poderiam, já que a proposta da performance sugere um público inusitado. Depois de algumas discussões por causa de "nota", dois grupos se voluntariaram a apresentar no recreio.

Acredito que esse projeto foi o que mais "tocou" o colégio todo pois provocou uma série de dúvidas nos alunos das outras turmas. Por ser a performance um tipo de arte contemporânea ela geralmente não é compreendida inicialmente e ao mesmo tempo chama os expectadores à participar da obra, nesse sentido tive a oportunidade de falar para os alunos das outras turmas sobre o sentido das performances e o porquê de acontecerem daquela forma.

Na mostra do PIBID realizada na praça central da cidade, a professora em formação reproduziu uma das performances criada pelos alunos, isto deixou os alunos muito orgulhosos do seu trabalho. Esta performance inclusive, seria apresentada na praça pelos próprios alunos mas por causa da mudança de data não houve tempo hábil para que pudesse ser combinado com eles.

5 Considerações Finais

Este artigo fez um breve relato sobre as atividades desenvolvidas pelo PIBID Artes Visuais no Colégio Estadual Alto da Glória durante o ano de 2015. Para sua fundamentação utilizou-se de Santos (1997; 2011), e seus estudos referentes à educação e trabalho, teoria e prática, e sua proposta de reforma da Universidade através da sua aproximação com a escola pública.

Considera-se através desse relato, que as dicotomias entre educação e trabalho, e teoria e prática estão sendo minimizadas com as experiências do PIBID na escola pública, pois os professores em formação que participam deste programa têm a possibilidade de

estarem desenvolvendo seus estudos na graduação, se apropriando dos saberes próprios da sua disciplina de formação e ao mesmo tempo, utilizando esses saberes na forma de projetos promovidos e realizados na escola pública.

Desta forma, o ensino superior se aproxima da realidade da escola pública, oferecendo oportunidades para que os alunos de licenciatura conheçam e tenham experiências no seu lócus de trabalho, rompendo as dicotomias entre educação e trabalho, e teoria e prática. Do mesmo modo, a escola pública, por meio de seus professores e aluno se vê mais valorizada pelo seu papel formativo, sobretudo pela função de coformador do professor supervisor.

O PIBID Artes Visuais vem se consolidando como um projeto de referência pelo trabalho realizados pelos professores em formação no Colégio Estadual Alto da Glória. Outro aspecto importante é a visibilidade do colégio relacionada aos diferentes projetos desenvolvidos pelo PIBID, várias intervenções feitas pelos professores em formação no colégio deram destaque aos alunos e ao colégio.

A formação inicial docente não é técnica, exige contato real com o "outro" e por isso muitas vezes ou na maioria delas, é bastante difícil. O convívio com a rotina escolar e principalmente com os alunos faz com que os professores em formação amadureçam seus aspectos profissionais próprios do professor: ensinar, aprender, mediar, socializar e mais do que isso, desenvolve a empatia: o professor coloca-se no lugar do outro, do aluno que aprende ou do professor que ensina, e vice-versa.

APPROACH BETWEEN HIGHER EDUCATION AND PUBLIC SCHOOL : PIBID EXPERIENCE REPORT VISUAL ARTS IN STATE COLLEGE HIGH GLORY

Abstract: The present article reports the experiences of the "Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program" - PIBID in the Portuguese acronym, in the Art subproject, taking place at IFPR (Paraná Federal Institute) and Alto da Glória State School. It utilizes the studies of Boaventura de Souza Santos with regard to the relation between education and work, theory and practice and university and state school.

keywords: PIBID, Visual Arts, Training Teachers, Higher Education, State School.

6 Referências

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Cadernos de Expectativa de Aprendizagem.** Paraná, 2012.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Arte.** Paraná, 2008.

CAPES. **PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em 27 de junho de 2016.

DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB). **Relatório de Gestão 2009-2013.** Brasília: 2013.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A; GIMENES, Nelson A. S; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA

Daiane da Silva Oliveira[1]
Charles Peixoto Mafalda[2]
Eliane Miotto Kamphorst[3]
Ana Paula do Prado Donadel[4]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: Este trabalho consolida-se através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)-subprojeto de Matemática do Campus de Frederico Westphalen da URI, que dispõe aos bolsistas a oportunidade de estar inserido-se no ambiente escolar desde os primeiros semestres da graduação. Diante disso, os bolsistas tem a oportunidade de estar contribuindo, bem como aprendendo com as atividades desenvolvidas neste projeto. Nesta perspectiva, o presente trabalho enfatiza algumas ponderações acerca do desenvolvimento de ações do projeto PIBID envolvendo licenciandos de Matemática e uma escola pública de nível médio no ensino estadual. Dentre os aspectos enfatizados neste trabalho citam-se os objetivos do PIBID, sua importância para formação de professores e algumas contribuições decorrentes do desenvolvimento do projeto. Neste viés realizou-se uma pesquisa bibliográfica como aporte teórico para a proposição da importância deste programa que beneficia tantas instituições, escolas, e alunos no país.

Palavras chave: PIBID. Licenciatura. Formação Docente.

1 O que é o PIBID na formação de professores?

[1] Aluna da Graduação. URI/FW. Bolsista PIBID.daia_sidinei@hotmail.com
[2] Aluno da Graduação. URI/FW. Bolsista PIBID. charles1995peixoto@hotmail.com
[3]Professora, Doutoranda do Departamento de Ciências Exatas e da Terra. URI/FW. Coordenadora do PIBID. anne@uri.edu.br

[4]Professora, Mestranda do Departamento de Ciências Exatas e da Terra. URI/FW. Colaboradora do PIBID. donadel@uri.edu.br

A Matemática por se tratar de uma disciplina de caráter mais abstrata, sempre esteve relacionada a dificuldades de aprendizagem. Diante disso, têm-se alunos cada vez mais desmotivados e que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem. Isso exige que o educador esteja em constante avaliação de seus métodos de ensino, a fim de proporcionar aulas diferenciadas e dinâmicas para os discentes.

Os maus desempenhos dos discentes apresentados nos sistemas de avaliação do Ensino Médio têm levado vários pesquisadores a buscar alternativas e promover debates acerca da formação inicial e continuada de docentes. Nesta perspectiva é imprescindível que, o professor busque a empregar novas metodologias diferenciadas de ensino bem como, faça uso dos mais diversos recursos disponíveis que causem curiosidade e sintam necessidade de aprender por parte dos alunos, fazendo com que os mesmos sintam interesse em qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

Falar da formação do professor de Matemática é um grande desafio. A formação docente contínua é de extrema importância, é através dela que talvez possa ser mudada a realidade que se vive hoje, a má qualidade de ensino, a escassez de professores e outros. O que vêm contribuindo também com tal realidade é os poucos investimentos que se apresenta neste problema, o País vem passando por inúmeras mudanças nos últimos anos em recursos e investimentos, mas ainda precisa transformar muito mais em termos de educação, área esta precisa de uma atenção especial é a formação de professores tanto inicial quanto continuada.

Neste contexto, quando se pensa em educação de qualidade, faz-se necessária a formação de educadores capacitados e qualificados para atuarem no campo educacional. Pensando neste desafio, surgi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) o qual se tornou uma política pública muito importante para a formação inicial de professores, possibilitando o confronto entre a teoria estudada em um curso de licenciatura e a prática vivenciada em uma escola, permitindo a aquisição de saberes decorrentes da observação do contexto de uma escola pública e das experiências propiciadas.

Nesta perspectiva, tem se mostrado como uma importante iniciativa nacional. Esse programa surgiu com a finalidade de incentivar e valorizar o magistério, possibilitando aos estudantes dos cursos de licenciatura o contato direto com a realidade escolar durante o

processo de sua graduação, preparando-os para seu futuro campo de atuação e permitindo um amadurecimento como docente ao longo de sua formação.

O PIBID foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o intuito de promover a iniciação à docência de estudantes do ensino superior, para atuar na educação básica pública(Brasil, 2007).

De acordo com Portaria Normativa nº 096 (2013, p.2) descrito no Art. 2º:

> O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Dentre as metas propostas pelo PIBID citam-se: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2012).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência permite aos bolsistas inseridos no projeto atuarem diretamente em sala de aula, juntamente com o professor-supervisor e/ou regente da turma, ajudando o mesmo a buscar novos métodos para uma

melhor aprendizagem dos alunos das escolas envolvidas no projeto, proporcionando a ligação dos conteúdos trabalhados ali com o cotidiano. O projeto PIBID também tem como mérito a valorização dos licenciandos, professores supervisores e coordenadores por meio de bolsas.

De acordo com Burchard e Sartori (2011) o projeto PIBID:

> Busca oferecer aos educadores em formação o acesso à escola, de forma que possam desenvolver atividades que sejam significativas aos educandos, relacionadas com situações-problema do seu cotidiano, resultando num aprendizado, tanto ao educador em formação como ao educando da escola básica. (apud GAMA, et al. 2014, p.7).

Observando-se assim, que o PIBID proporciona a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, contribuindo para suas primeiras experiências em sala de aula. Ao mesmo tempo em que possibilita aos alunos das escolas inseridas no projeto, a oportunidade de rever conteúdos de uma maneira diferenciada e atrativa mediante a oferta de aulas de reforço, oficinas ou minicursos e atividades interdisciplinares.

Destaca-se ainda, que o PIBID deve ser desenvolvido exclusivamente em escolas de educação básica da rede pública, assim como apontam art. 8º do regulamento da bolsa do PIBID:

> I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;
> (PORTARIA Nº 096, 2013, p.4).

Desta forma, desenvolvem-se atividades que vão ao encontro das necessidades nessas instituições, a fim de amenizar os baixos índices de aprendizagem matemática, estas por sua vez poderão com as propostas do projeto elevar seus níveis de aprendizagem e, ainda proporcionar novas experiências aos bolsistas e um aprendizado diferenciado aos alunos atendidos.

Segundo Burchard e Sartori (2011):

O PIBID tem o desafio de viabilizar uma forma de democratizar o saber que se produz na escola, tanto pelos educandos como pelos educadores, bem como, aquele que é produzido

na Universidade pelos bolsistas.

Os bolsistas necessariamente precisam contribuir com seus conhecimentos e saberes pedagógicos que correspondem às dificuldades dos alunos, socializando no contexto educacional da aprendizagem, possibilitando vantagens a si e aos alunos, formas e alternativaspara o melhor entendimento do discente em questão, auxiliando ao professor da escola buscar métodos que vão ao encontro da aprendizagem dos alunos.

2 O PIBID aliado a licenciatura de matemática

O licenciando em Matemática pode obter muitos benefícios para sua formação profissional, sendo bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, no qual cria-se a oportunidade deste estar inserido no ambiente escolar antes de sua formação. Adquirindo assim, uma prévia experiência em sala de aula e de aliar a formação teórica e prática em seu percurso formativo.

Moreira e David (2007) afirmam:

> A nosso ver, uma questão fundamental no contexto da análise das conexões entre prática docente, a formação na licenciatura e a Matemática Escolar é a seguinte: a prática produz saberes; ela produz, além disso, uma referência com base na qual se processa uma seleção, uma filtragem ou uma adaptação dos saberes adquiridos fora dela, de modo a torná-los úteis ou utilizáveis. (apud CARVALHO, PIETROPAOLO; 2013, p.2).

Nessa perspectiva, pode-se observar que a prática docente aliada às teorias educacionais do licenciando bolsista ocasiona uma formação plena, proporcionando um processo de aprendizagem significativo. Dando oportunidade aos futuros professores de colocar em exercício o que estão aprendendo na instituição de ensino superior, elevando assim, a qualidade da formação e de suas ações acadêmicas.

> A formação configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomenta a mudança. (FARIAS apud CARVALHO,

PIETROPAOLO; 2013, p.2)

O desenvolvimento de ações previstas no projeto PIBID contribui na formação inicial do futuro professor de Matemática, propiciando a vivência e a reflexão acerca desta, ao propor e desenvolver práticas diferenciadas e com a utilização de recursos variados em prol da melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem desta disciplina.

> Romper com o modelo tradicional de formação de professores de Matemática é buscar alternativas para que o futuro educador tenha elementos sólidos para desenvolver sua prática pedagógica, levando em consideração os aspectos de formação em Matemática e Educação Matemática. (CARVALHO, PIETROPAOLO; 2013, p.6)

De acordo com Fiorentini apud Carvalho, Pietropaolo (2013, p.6) "a aversão dos alunos à Matemática, em grande parte, é originada pela má preparação dos docentes". Desta forma, quando se alinha os conhecimentos da formação com os desafios da profissão docente,podem-se constituir alternativas para que os futuros professores de Matemática desenvolvam sua prática pedagógica com maior êxito.

Diante desses e de outros aspectos que ainda serão citados, pode-se dizer que o PIBID–Matemática é um caminho favorável para a formação inicial qualificada e diferenciada para os futuros docentes.

Ressalta-se ainda, que os impactos causados nas escolas parceiras são muito satisfatórios, pois há troca de ideias entre os licenciandos bolsistas e o corpo discente, resulta em atividades diferenciadas que desenvolvem o raciocínio lógico e o espírito crítico dos alunos, melhorando seu desempenho escolar. Que segundo Carvalho, Pietropaolo (2013, p.6) são "grandes e expressivos os resultados que se revelam nos índices das avaliações externas e desempenhos em olimpíadas de Matemática".

Dentre as ações realizadas pelos bolsistas certamente destacam-se o desenvolvimento de atividades diferenciadas (com utilização de tendências atuais do ensino da Matemática estudadas no curso de licenciatura), desenvolvidas em sala de aula ou em turno oposto. Proporcionando aulas dinâmicas, procurando trabalhar os conteúdos de acordo com a

realidade dos alunos, utilizando-se de jogos, matérias manipuláveis (concretos) e recursos tecnológicos (especialmente softwares voltados ao estudo ou investigação de conhecimentos matemáticos).

3 Atividades Desenvolvidas

O PIBID proporciona aos bolsistas desenvolver atividades práticas com os alunos da educação básica, a fim de ajudar ao professor titular no processo de ensino e aprendizagem de seus educandos. Desta forma, tornando as aulas de Matemática mais interessantes, instigando os educandos quando se trata do seu próprio aprendizado.

Os bolsistas desenvolvem diversas atividades no ambiente escolar, das quais podem-se citar a oferta de aulas de reforço e oficinas ou minicursos e, a promoção de atividades de cunho interdisciplinar.

As aulas de reforço têm como objetivo retomar os conteúdos trabalhados em sala de aula aos alunos da escola parceira. Para tanto, inicialmente, procura-se aplicar um questionário diagnóstico visando identificar as principais dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem de conteúdos matemáticos estudados em sala de aula. Detectadas as fragilidades, busca-se planejar atividades que possam propiciar um melhor entendimento dos conhecimentos matemáticos de um modo dinâmico e atrativo para os alunos, buscando empregar metodologias diferenciadas, tais como, jogos, tecnologias informáticas, resolução de problemas, etnomatemática, modelagem e história da Matemática. Salienta-se que tal atividade normalmente é oferecida em turno extra-escolar e consiste de uma atividade de suma importância para a melhora do desempenho escolar, especialmente dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na disciplina.

As oficinas ou minicursos consistem de atividades definidas em reuniões com as supervisoras da escola parceira e com a coordenadora de área, tendo como objetivo desenvolver atividades diferenciadas envolvendo jogos didáticos pedagógicos, gincanas, exploração de softwares, entre outras. Tais atividades devem ser relacionadas aos conteúdos em que os alunos apresentam maiores dificuldades e, ofertada, especialmente, para alunos que

apresentam menor grau de aprendizagem. O grande objetivo dessas oficinas é proporcionar ao educando uma aprendizagem diferenciada, onde este estará construindo seu conhecimento de modo dinâmico e atrativo, descaracterizando o ambiente de sala de aula.

As atividades interdisciplinares consistem de afazeres que não se limitam apenas na sala de aula. Tais atividades normalmente requerem o envolvimento de um número maior de integrantes. Entre as atividades já desenvolvidas com este cunho, destacamos:

- Dia Nacional da Matemática na Universidade (dia 06 de maio) oportunidade na qual os bolsistas juntamente com os professores, coordenador do curso e coordenadora do subprojeto PIBID-Matemática, trabalharam em equipe para a organização e promoção deste evento.
- Atividades propostas pela escola parceira. Os bolsistas são convidados para fazer parte da organização de eventos promovidos pela escola. Pode-se destacar que eventos dessa finalidade podem proporcionar aos bolsistas a sua inserção e convivência com o ambiente escolar, bem como, propiciar aprendizados significativos para a futura atuação profissional.

4 Considerações Finais

Salienta-se que esse programa forneceu-nos uma visão do quão importante é a questão da formação continuada por parte do corpo docente em busca de capacitação, que possibilite a incorporação de novos métodos de ensino de modo a contribuir para com os processos de ensino e aprendizagem de Matemática, que aprimorem os conhecimentos dos saberes pedagógico e correspondem às informações obtidas como papel de educador na relação teórico- prático, socializando conhecimento no contexto educacional da aprendizagem.

Como citado por Moreira (2005): “no trabalho escolar, é importante que o professor seja capaz de envolver os alunos em um leque de situações didáticas adequadas, isto é, situações que se colocam como problemas e que, de algum modo, desafiem os seus saberes anteriores, conduzindo à reflexão sobre novos significados e novos domínios de uso desses saberes. (Moreira, 2005, p.56)

Através do PIBID, pode-se desenvolver atividades para conduzir a essa reflexão citada por Moreira.

Logo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um dos excelentes planos conduzido pelo Ministério da Educação que, além de estimular o desejo pela atividade da docência transforma os alunos acadêmicos em cidadãos críticos e agentes da construção da informação.

O resultado é surpreendente e motivador, levando a questão da aceitabilidade das escolas mais favorável ao programa fazendo deste, uma forma de estágio para os alunos acadêmicos contando as horas/aulas trabalhadas como ponto positivo para o currículo na sua formação. O projeto do PIBID apoia e incentiva os discentes de curso superior em licenciatura para a prática docente, bem como proporciona uma vasta experiência em sala de aula, minimizando assim, o impacto que os estágios curriculares proporcionam ao educando quando for aplicá-lo.

> O PIBID diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (CAPES, 2012, p.30).

Neste sentindo aliando o futuro docente com a sala de aula, fazendo com que este estabeleça um diálogo com o processo de produção de conhecimento, estando envolvido com os métodos de ensino vivenciados nas demandas do século XXI.

Se tratando do processo de formação de todas as áreas, a utilização de novos recursos e métodos diferenciados, através da isenção de novas maneiras de ensinar estas trazidas por alunos lincenciandos da graduação, bolsistas PIBID, possibilita uma troca de conhecimento entre professores e bolsistas que trazem suas práticas e vivencias de sala de aula para dentro de um contexto universitário.

As oportunidades de estar no cotidiano escolar, de vivenciarem a escola em sua

plenitude, desde os espaços de gestão, as práticas docentes, a relação entre professores, professores e alunos, equipe diretiva com os diferentes grupos que fazem parte da escola, até a presença ou ausência da família na escola, permitem não somente uma aprendizagem diferenciada, como, também, uma opção consciente pela profissão docente. Por outro lado, as escolas campo também se beneficiam da presença dos alunos das licenciaturas no ambiente escolar pelas possibilidades de reflexão que os acadêmicos trazem a partir do desenvolvimento de seus projetos.

O exercício da docência busca uma forma de reflexão, a fim de que o professor possa sempre aprimorar seus métodos de ensino, tendo como objetivo principal a aprendizagem dos alunos. Levando-se em conta a realidade em que atua de modo a adaptar suas práticas e seus saberes, conforme o contexto em que está inserido.

Nesta perspectiva, o PIBID proporciona à valorização dos futuros docentes, tendo este à oportunidade de trabalhar na prática o que lhes é transmitido em teoria na universidade. O programa ajuda para que os acadêmicos decidam se querem ou não ser professores, além de propiciar experiências para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, contribuir para uma melhora na qualidade de ensino da escola pública, atendendo aos objetivos do programa.

Indiscutivelmente, o PIBID é um programa de grande importância para os alunos de curso superior, infelizmente o mesmo não se estende a todos. Um programa dessa natureza viabiliza o despertar pela docência unindo a teoria com a prática, uma vez que o aluno bolsista adentra na escola pública e contribui com a sua participação junto ao professor titular de uma determinada turma, ajudando a construir conhecimento diante dos projetos desenvolvidos pelas escolas com metodologias renovadas e dinâmicas na sua prática pedagógica.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LAS CONTRIBUCIONES A INICIO EN LA ENSEÑANZA ENTRENAMIENTO BOLSAS (PIBID)
MAESTROS EN MATEMÁTICAS

Resumen: Este trabajo surge del Programa Institucional de Becas de Iniciación para la

enseñanza (PIBID) -subprojeto Matemáticas del Campus de Frederico Westphalen de la URI, que proporciona a los becarios la oportunidad de insertarse en el entorno escolar desde del inicio de la graduación. Por lo tanto, los becarios tienen la oportunidad de estar contribuyendo, y aprender con las actividades desarrolladas en este proyecto. En esta perspectiva, el presente trabajo destaca algunas consideraciones sobre el desarrollo de las acciones del proyecto PIBID que envuelve alumnos de la graduación de Matemáticas y una escuela pública estatal de nivel medio. Entre los aspectos destacados en este trabajo: los objetivos de PIBID, su importancia para la formación del profesorado y algunas contribuciones del desarrollo del proyecto. En este sesgo, llevase a cabo una literatura como soporte teórico para la propuesta de la importancia de este programa que beneficia a tantas instituciones, escuelas y estudiantes en el país.

Palabras-llaves: PIBID. Graduación. Formación de profesores.

Referências

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLMANN, E. M.A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola.** Vol. 34, N° 4, p. 167-172, 2012.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. **Formação de professores de ciências: refletindo sobre as ações do pibid na escola.** 2º Seminário sobre Interação Universidade/Escola. 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas Redes Escolares. 31.ago.11 a 03.set.11 - UFSM -Santa Maria – RS.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2012. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 27 jun 2014.

CARVALHO, Marcos Pavani de; PIETROPAOLO, Ruy César.**Bolsas de iniciação à docência, uma experiência de sucesso.**2013.Disponível em:<http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/743.pdf> Acesso em 26 jun 2014.

GAMA, A. G. B; JÚNIOR, E. B. M; BARBOSA E. M; NETO, F. P. S; TARGINO, K. C. F; SOUZA, M. C. M; FERNANDES, P. R. N. **A importância do projeto pibid na formação dos alunos de Licenciatura em química do ifrn câmpus – APODI**. Disponível em: < http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1064/39>. Acesso em: 31 OUT 2014.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. A Formação Matemática do Professor: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_aprovaregulamentopibid.pdf> Acesso em 27 jun 2014.

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas[1]
João Luis Pereira Ourique[2]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: O artigo visa a discutir alguns projetos desenvolvidos no âmbito dos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas. Tomando como base a ampliação do conceito de pedagogia efetuado no campo educacional nas últimas décadas, tais projetos partem de uma concepção que considera a docência e a formação de professores em sentido mais amplo, facultando ao acadêmico uma gama de possibilidades para o desenvolvimento do período do estágio. Assim, além da forma mais tradicional de se efetuar o estágio, como regente de uma turma em alguma escola, o graduando pode desenvolver projetos específicos de acordo com o seu interesse, nos mais variados locais – muitas vezes em espaços não-convencionais de educação. O artigo debruça-se sobre alguns desses projetos, com o intuito de contribuir com as discussões a respeito da formação de professores no sentido de se alargar as possibilidades de realização dos estágios, ampliando, também, o conceito de docência.

Palavras chave: Ensino. Formação de Professores. Estágio.

Situando os projetos

Um dos maiores desafios de quem se dedica à formação inicial de professores é tornar o período de Estágio uma experiência significativa, que possibilite ao professor em formação atuar nos mais diversos ambientes educacionais. Com base em uma proposta diferenciada para a realização dos Estágios Supervisionados dos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas, pretendemos apresentar e discutir aqui uma série

[1] Graduada em Letras, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta no Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, vinculada ao grupo de pesquisa Elaboração de materiais e práticas pedagógicas na aprendizagem de línguas, da UFPel, e ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, da UFRGS. E-mail: leticia.freitas@ufpel.edu.br
[2] Graduado em Letras, Mestre e Doutor em Letras. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de

Pelotas - UFPel, líder do Grupo de Pesquisa CNPq ÍCARO (UFPel) e pesquisador dos Grupos de Pesquisa CNPq Literatura e Autoritarismo (UFSM) e Formação Cultural, Hermenêutica e Educação UFSM). E-mail: jlourique@yahoo.com.br

de iniciativas tomadas no âmbito das disciplinas de Estágio de Língua Portuguesa e de Literatura, as quais consideram o processo formativo do acadêmico em Letras não vinculado única e exclusivamente ao ambiente formal da sala de aula.

As atividades desenvolvidas se caracterizaram como uma experiência docente, pois evidenciaram o processo como um todo (planejamento, leitura de textos literários e teóricos, elaboração do material didático – adequação, aplicação e avaliação dos resultados). Apesar de não se almejar a totalidade como absoluta, ao menos foi possível estabelecer um percurso formativo do acadêmico em prol da sua atividade pedagógica, conforme o relato de algumas dessas práticas.

Concepções de Educação e de Ensino

Primeiramente julgamos necessário elencar que concepções de educação e de ensino guiaram as diversas propostas de estágio que serão apresentadas na seção seguinte. Pois bem, a partir das discussões efetuadas no campo das Ciências Humanas e Sociais, no sentido de questionar o paradigma moderno de conhecimento e de levar em conta o papel central da cultura e da linguagem como constituidoras de todos os aspectos da vida social (HALL, 1997), houve, no campo pedagógico, um alargamento do conceito de pedagogia, considerada não mais no âmbito restrito das práticas escolares, mas abrangendo os mais variados contextos.

Além disso, cabe relembrar que, mesmo para autores que entendem a pedagogia a partir dos paradigmas da modernidade, como Libâneo (1991), a educação, em sentido amplo, ocorre em diversas instituições e atividades sociais, compreendendo os processos formativos que acontecem no meio social. Ainda de acordo com esse autor, "a educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades" (p. 16-17). Com base nessas concepções mais amplas de educação e de pedagogia é que foram concebidas e pensadas as atividades

elencadas aqui, com o intuito de que possam servir de inspiração para trabalhos de outros graduandos, de professores da educação básica e de formadores de professores.

Todos os projetos foram elaborados a fim de contemplar as áreas de estudos da linguagem e de estudos literários, mesmo que os estudantes tenham privilegiado ora uma área do conhecimento ora outra. Embora não se possa, por isso, classificá-los e separá-los como projetos específicos de Língua Portuguesa ou de Literatura, optou-se, por uma questão de organização, apresentá-los separadamente. Sendo assim, a primeira seção será dedicada aos projetos cuja predominância temática esteja relacionada à área de Língua Portuguesa e, na segunda seção, serão apresentados e discutidos os projetos predominantemente ligados aos estudos literários.

Antes de passarmos aos projetos em si, e considerando as concepções de educação e de pedagogia que guiaram essa proposta, cabe ainda sublinhar o fato de que muitos dos projetos foram realizados em escolas no turno inverso ao das aulas regulares, muitas vezes com turmas mistas, ou seja, com um grupo de estudantes que congregava alunos de mais de uma turma da mesma série ou ano. Além disso, alguns dos projetos foram desenvolvidos em outros ambientes e espaços que não o escolar. Nesse sentido, autores como Gadotti (2005), Xavier e Fernandes (2008), Gohn (2008, 2001) e Libâneo (1991) caracterizam, sob diversas perspectivas, os espaços não-convencionais de educação e a diferença existente entre educação formal e educação não-formal: conforme Gohn (2008), a educação não-formal designa um processo com várias dimensões, cujas práticas se desenvolvem fora dos muros da escola. De acordo com Gadotti (2005), na educação formal há a presença de objetivos claros e específicos, sendo representada, sobretudo, pelas universidades e pelas escolas. Ainda segundo o autor, "toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional" (p. 02). Libâneo (1991) entende por educação intencional aquela em que existe uma intencionalidade do educador no que tange às tarefas e aos objetivos que ele deve cumprir.

A partir do exposto, e levando em conta que todas as atividades elencadas a seguir implicaram "ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos", sistematizações e

procedimentos didáticos específicos, é necessário ressaltar que os projetos realizados nos estágios do curso de licenciatura em Letras, mesmo partindo da e considerando a educação não-formal, inserem-se em uma educação formal, tendo sido desenvolvidos, muitas vezes, em espaços não-convencionais de ensino. Entendemos ainda que o reconhecimento dos espaços não-formais de ensino em concomitância com os formais oportunizam um enriquecimento quando se estabelece uma troca de experiências formativas entre acadêmico e comunidade, a qual pode repensar suas prioridades com maior frequência a partir das reflexões produzidas.

Projetos desenvolvidos na área de Língua Portuguesa

Dentre os inúmeros projetos que foram e têm sido desenvolvidos nos estágios já mencionados anteriormente, destacamos atividades que se configuraram como projetos de extensão realizados na própria Universidade Federal de Pelotas, projetos aplicados em escolas municipais e estaduais de Pelotas (RS) e de Piratini (RS), seja em turmas regulares ou em turmas mistas em turno inverso ao das aulas regulares, ou até mesmo projetos aplicados em escolas e realizados no espaço físico da UFPel, além de um projeto que foi desenvolvido no jornal Diário Popular, um dos jornais mais importantes do município de Pelotas. Todos os projetos têm em comum a perspectiva teórica que considera não ser possível nos comunicarmos sem utilizarmos algum gênero textual, assim como também não é possível nos comunicarmos sem que isso seja feito por meio de um texto[1]. Essa visão, embasada em teóricos como Bakhtin (2006; 1992) e Bronckart (1999), parte do pressuposto de que a língua é uma atividade social, levando em conta seus aspectos discursivos e enunciativos, em contraposição a uma visão formalista da língua, que se preocupa com a sua estrutura, esquecendo-se dos processos mais amplos da interação.

Tais premissas produzem importantes implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Ao levarmos em conta as mais variadas esferas de produção social do discurso, o ensino de língua pressupõe como central os processos de interação, os processos interlocutivos que ocorrem nas instâncias sociais por meio dos gêneros textuais. Sendo assim, ao nos preocuparmos com a ampliação da capacidade comunicativa de nossos alunos e alunas,

há que se considerar, necessariamente, o trabalho com os mais diversos gêneros textuais nas

[1] Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

mais variadas situações de uso da língua, perspectiva essa que perpassa todos os projetos elaborados pelos graduandos/estagiários.

Ressaltamos ainda que os acadêmicos, a partir da observação de uma determinada escola e/ou comunidade, tiveram um semestre, sob a orientação dos professores regentes da disciplina do Estágio de Observação, para a elaboração do projeto a ser aplicado e desenvolvido no semestre seguinte, no Estágio de Intervenção Comunitária[1].

Trabalho com a oralidade: vamos falar sobre isso? foi o projeto elaborado e desenvolvido pelos acadêmicos Alejandro Moliterno Valério e Bianca Alves Lehmann. Ministrado pelos graduandos no Centro de Letras e Comunicação da UFPel, durante o segundo semestre de 2010, para uma turma de 10 alunos de diferentes semestres do curso de Letras, o curso foi elaborado como projeto de extensão. A proposta teve como objetivo abordar gêneros orais do âmbito acadêmico, como seminários, apresentações orais e entrevistas para pesquisas. Foram dez encontros de 4h, computando 40h, nos quais os estagiários abordaram, em um primeiro momento, aspectos teóricos gerais sobre a relação fala-escrita e sobre a importância do estudo sistemático dos gêneros orais. Com base na premissa de que o ensino deve partir dos usos que se faz da língua, houve todo um trabalho detalhado simulando entrevistas de emprego, entrevistas para pesquisas acadêmicas, debates previamente preparados e elaborados por grupos de alunos e apresentação de seminários com base em assuntos escolhidos por cada participante. Para cada atividade havia um tempo de preparação e de pesquisa, seguida de uma discussão e da avaliação do desempenho de cada participante.

Produção de Textos Acadêmicos Orais e Escritos foi outro projeto de extensão desenvolvido pelos estagiários Sandra Schwarz Penning e Daniel Vaz Salem, no primeiro semestre de 2011, também no Centro de Letras e Comunicação da UFPel para alunos de

graduação. Tal projeto foi proposto a partir da constatação da dificuldade que os graduandos, de maneira geral, enfrentam ao terem de produzir não só textos escritos, mas também textos orais – como apresentações de trabalhos nas disciplinas da graduação, seminários e até mesmo na sua prática docente durante o Estágio nas Licenciaturas. Com base nessa constatação, os ministrantes desenvolveram atividades que procurassem também trabalhar a relação fala-escrita e, sobretudo, a produção de textos orais em situações formais de comunicação. Dessa forma, seminários teóricos foram desenvolvidos, apresentados, gravados em vídeos, para posterior discussão do desempenho de cada apresentador. Cabe ressaltar os resultados positivos alcançados com a gravação e análise de tais produções no que tange ao desempenho dos participantes nas atividades desenvolvidas no decorrer do curso. Além de seminários, houve atividades de retextualização de textos orais para escritos e vice-versa, e a simulação de um júri.

Destacamos, a seguir, três projetos que visaram ao trabalho dos gêneros textuais presentes nos jornais; dois deles foram aplicados em escolas e o outro foi desenvolvido no próprio ambiente de um jornal, na sede do Diário Popular de Pelotas. As acadêmicas Luciana Ramos e Luciana Leão da Fonseca Lourenço, após diversas visitas à Escola Municipal Ferreira Viana[1], situada no bairro Balsa, em Pelotas, durante o Estágio de Observação, pensaram em um projeto destinado aos alunos das turmas de 5ª série do Ensino Fundamental – 6º ano – que abordasse os gêneros textuais que circulam nos jornais. Dessa forma, durante o segundo semestre de 2010, os alunos interessados – uma média de 12 alunos por aula – se dirigiam ao Centro de Letras e Comunicação da UFPel para participarem do curso intitulado ***Desvendando os gêneros jornalísticos***. Logo na primeira aula, foi distribuído um exemplar de diferentes periódicos, para que cada aluno folheasse e lesse o que mais lhe interessava. Além de as acadêmicas terem ressaltado as diferenças existentes entre cada jornal, no desenrolar do curso foram trabalhadas as características dos gêneros notícia, reportagem, horóscopo,

[1] Os acadêmicos do curso de Letras que pertecem ao novo currículo devem fazer quatro disciplinas de estágio: no quinto semestre, Estágio de Observação; no sexto e no sétimo semestres, Estágio de Intervenção Comunitária e, no oitavo semestre, Estágio de Regência. Havia, no currículo antigo, as disciplinas de Estágio I e II (Ensino Fundamental) e III e IV (Ensino Médio), que foram adaptadas a fim de que nelas também existisse a possibilidade de os graduandos desenvolverem projetos.

classificados e tirinhas, havendo também momentos de produção desses gêneros textuais.

Também nessa perspectiva de se estudar os gêneros do jornal na sala de aula é que as acadêmicas Aline Pedra Medeiros e Suélen de Oliveira Figueiredo elaboraram o projeto ***O jornal na escola***, aplicado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ruy Ramos, na cidade de Piratini. O projeto foi desenvolvido no formato de aulas de revisão de Língua Portuguesa, a partir da utilização do jornal como material pedagógico. As aulas de revisão foram ministradas no turno inverso ao das aulas regulares, isto é, pela tarde, duas vezes por semana, com uma carga horária de duas horas diárias. Os encontros foram divididos em três momentos distintos, totalizando 40h: 14 horas tiveram como objetivo apresentar a estrutura do jornal aos alunos, as outras 12 horas tiveram como enfoque a discussão sobre crônicas e, por fim, as demais 14 horas tiveram como finalidade a reescrita e a produção de um novo jornal. No final do curso os alunos publicaram um jornal que foi distribuído na escola.

Descobrindo o jornal é o título do terceiro projeto envolvendo os gêneros presentes no jornal. Este projeto, conforme mencionado anteriormente, foi elaborado pelos graduandos Débora Saraiva, Júlio Martins, Martina Blaas e Nádis Lüdke e desenvolvido nas dependências do Diário Popular[1], jornal que circula no município de Pelotas (RS). O curso aconteceu no primeiro semestre de 2010, dividido em duas turmas: a turma que aconteceu no turno da manhã era composta de alunos funcionários do próprio jornal, interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre leitura e produção de textos. Com o mesmo objetivo, cerca de 25 alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Getúlio Vargas, do município de Pedro Osório, se deslocavam até Pelotas, duas vezes por semana, no turno da tarde, para participar do curso. Foram trabalhados os gêneros crônica jornalística e literária, artigo, editorial, notícia, reportagem e entrevista. Os alunos visitaram a Fenadoce[2], que acontece no mês de junho, a fim de elaborarem uma reportagem, que foi posteriormente divulgada como um encarte que circulou no Diário Popular.

[1] A Escola Municipal Ferreira Viana está situada em uma comunidade vizinha ao campus Porto da UFPel, onde se localiza o Centro de Letras e Comunicação.

Projetos desenvolvidos na área de Literatura

O objetivo do projeto de extensão ***Ensino de literatura: experiência docente e inserção crítica*** de oportunizar uma orientação estruturada capaz de agregar projetos individuais de estagiários do curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, começou no segundo semestre de 2008. Como proposta para a disciplina de Estágio III, foram elaborados vários projetos que visavam trabalhar o processo formativo com base em uma reflexão na qual a literatura fosse vista como mais do que mera transmissão de conteúdos ou da inculcação de uma espécie de "patrimônio cultural" inquestionável.

Dessa forma, com o intuito de mediar as preocupações metodológicas com o processo de formação cultural, o projeto também se propôs, através da articulação dos projetos individuais a serem elaborados pelos acadêmicos estagiários, a:

- Trazer para a comunidade (alunos do curso de Letras, professores da rede de educação de Pelotas e cidades próximas, pesquisadores e demais interessados) discussões que incluem a literatura como um elemento constitutivo de valores sociais e culturais;
- Elaborar estratégias e metodologias voltadas para o exercício docente na área, verificando, durante a aplicação dos projetos, os entraves e impasses existentes;
- Contribuir, significativamente, para a formação dos futuros profissionais juntamente com uma perspectiva inovadora no atendimento à comunidade que se vê, não raras vezes, alijada das discussões acadêmicas;
- Repensar o espaço do sujeito-leitor na sociedade através de mudanças de paradigmas que se consolidaram como inquestionáveis;
- Revisar o discurso bibliográfico sobre o tema e, com isto, do redimensionamento da formação do professor, especialmente dos Cursos de Letras, de maneira adequada às

[1] No site do jornal é possível acessar a matéria divulgando o projeto: http://www.diariopopular.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?id=3&noticia=17878

[2] A cidade de Pelotas é conhecida, sobretudo no Rio Grande do Sul, pela produção de doces. Anualmente é realizada no município a Fenadoce, festa que gira em torno dos doces produzidos pelas doceiras da cidade, além de diversas atividades como desfiles e comercialização de outros produtos.

exigências educacionais vigentes, num contexto em que a racionalidade científica, por intermédio do tecnicismo educacional, transformou-se em um mito.

A justificativa do problema posto em discussão evidenciou o diagnóstico do clima de mal-estar pedagógico, gerado em função da crise do projeto da racionalidade moderna, o qual tem causado sérios questionamentos sobre o real significado da educação na sociedade regulada pelo mercado. Sendo produto da evolução e diferenciação da modernidade, a escola não ficou imune à crise da racionalidade ocidental, pois, de símbolo por excelência de uma época comprometida com a emergência do novo, ela acabou sucumbindo a uma instrumentalização pedagogizante.

As experiências fracassadas criaram um horizonte saturado em que os educadores se sentem incapazes de reagir, no limite de suas forças, e, o que é pior, muitas vezes cegados pela nova invisibilidade que paira no ar. Ao lado da confusão resultante do excessivo número de experimentações inviabilizadas, o professor tem que conviver hoje com um verdadeiro bombardeio de informações de um mundo cada vez mais globalizado, da intransparência ocasionada pela profusão de notícias simultâneas e desconexas.

A pressão exercida por essas realidades é tão forte que o professor sente a necessidade inquestionável de buscar métodos, técnicas e conteúdos que apresentam receitas prontas para serem reduplicadas na sua prática diária profissional. A proliferação desses modelos fechados em pacotes mercadológicos requer dos educadores, fundamentalmente, o esquecimento do papel imprescindível que deve desempenhar a reflexão no trabalho pedagógico.

O ensino das áreas das ciências sociais e humanas (em especial o de Literatura que, apesar de ser a única arte prestigiada como disciplina institucionalizada, não tem recebido a devida atenção para que as teorias relacionadas a ela possibilitem uma formação diferenciada do sujeito-leitor), no Brasil, com perspectiva crítica e preocupado com a educação para o pensar, tem sido limitado historicamente nos currículos escolares. Essas ciências podem fomentar nos jovens o anseio por uma aprendizagem das práticas comunicativas e transformadoras, capazes de questionar a prática em voga da transposição unilateralizada das

demandas sistêmicas para o cotidiano da escola.

É preciso questionar se é possível educar sem antes discutir questões importantes como a existência ou não, nos tempos atuais, de condições e possibilidades efetivas de sobrevivência da própria noção de formação cultural. E isso se explica em função da grave situação em que se encontra a formação no capitalismo tardio, ameaçada, cada vez mais, pela tendência, segundo Adorno (1996), a uma *semiformação socializada*.

Toda essa preocupação amparou a elaboração dos projetos individuais dentro de perspectivas próprias apresentadas pelos acadêmicos. Para exemplificar a dinâmica desse trabalho, serão apresentados três projetos da área de Literatura:

-Formação cultural e as estruturas de poder: o espaço da literatura: Partindo do pressuposto de que não é possível a dissociação entre língua e ideologia, há o reconhecimento de que na arte literária certas narrativas espelham as estruturas de poder vigentes na sociedade. Considerando essa interpretação social da literatura, segundo Reis (1992), percebe-se o quanto a cultura está ligada ao social e é legitimadora das relações de poder. Com atividades de leitura e interpretação de textos literários, realizadas durante os sábados pela manhã no prédio da Faculdade de Letras – totalizando 40 horas/aula -, foi possível criar um espaço de discussão com vistas a ressignificar alguns dos principais conceitos que cercam as obras de arte, interpretando-as à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

As acadêmicas Luciana da Silva Garcia e Rosana Ávila Pereira desenvolveram as atividades que foram viabilizadas através do Centro de Pesquisa e Extensão em Linguística e Literatura – CPEL, da Faculdade de Letras e teve as inscrições gratuitas abertas à comunidade. Houve uma aceitação e participação consistente inclusive de acadêmicos de outros cursos, como Pedagogia, História, Filosofia, além de inscritos de outras instituições, como a UCPel.

- A identidade negra em João Simões Lopes Neto e José João Craveirinha: Visando refletir sobre as construções identitárias e as visões étnicas presentes na produção literária dos escritores gaúcho/brasileiro e moçambicano, este projeto buscou a um entendimento mais amplo da cultura na qual os autores estavam inseridos. Tal perspectiva encontra amparo em

Antonio Candido quando afirma que se deve propor a um duplo questionamento quanto às relações entre obra e o meio social: "qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte? Qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?" (2000, p. 18).

Assim, a acadêmica Chaiane da Cunha Islabão procurou abordar os eventos constituintes da história do Brasil e da África para compreender melhor as suas literaturas e também para pensar a inserção do negro e da cultura negra em espaços que são ao mesmo tempo convergentes e divergentes. As atividades, desenvolvidas no primeiro semestre de 2009 ao longo de 12 encontros de 2 horas/aula cada, atenderam a um público de 22 alunos do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Getúlio Vargas, no município de Pedro Osório e foram ministradas em turno inverso ao das aulas regulares. A participação foi voluntária e culminou com uma visita à Bibliotheca Pública Pelotense – BPP e ao Instituto João Simões Lopes Neto, em Pelotas.

- Projeto Literando: um desafio literário nas séries iniciais:Tendo como público-alvo os alunos do curso de Magistério do Colégio Municipal Pelotense, foram realizados dez encontros de quatro horas/aula cada com o interesse de discutir o ensino de literatura e o papel do professor nas séries iniciais.

Ao enfatizar que a palavra é capaz de redimensionar as possibilidades da ação humana, a leitura, portanto, abrange este aspecto de interação e comunicação. O que a caracteriza como especial é o fato de que "no momento da leitura a palavra se configura e dispersa, rompe a linearidade produzindo resultados indetermináveis... na medida em que, literalmente, incorpora e se articula ao pensamento imagético e verbal do indivíduo" (SMOLKA, 1989, p. 28). No reconhecimento de que a literatura é o silêncio pleno de palavras, que a partir da experiência do indivíduo, ela é capaz de jogá-lo para a experiência da coletividade, esse "eu" é fundamental e assume uma perspectiva dialógica na sua interação, conforme preconiza Bakhtin (2006).

Foi oferecido, em virtude do interesse da instituição parceira, o ***Literando II***, no segundo semestre de 2009. A particularidade desse curso é que as acadêmicas Amanda Correa Cardoso de Aguiar e Edna Souza Machado, ministrantes da primeira edição, contaram com a

participação como monitora da acadêmica Ana Paula Torma, que veio a ser responsável pelas atividades no segundo semestre. Atendendo a um público de 24 alunos que concluíram o curso em uma nas duas edições, foi possível verificar que a discussão crítica, ao contrário de estabelecer um clima de mal-estar entre posturas de professores que atuam regularmente na escola e no curso, gerou um clima de debate favorável nas aulas quando os alunos traziam e levavam suas discussões em prol do entendimento da obra.

As atividades de estágio também tiveram relação com os projetos de pesquisa desenvolvidos na Faculdade de Letras. Realizado no primeiro semestre, o projeto ***Literatura e cinema***, aplicado pelas acadêmicas Letícia Antunes de Almeida e Luciane Ribeiro, oportunizou aos interessados no trabalho comparativo entre cinema e literatura a perspectiva teórica de que sua viabilidade se deve ao fato de estas duas serem formas de textos, conforme Metz (1980), os quais apresentam narratividade, complementa o coordenador do projeto de pesquisa João Manuel dos Santos Cunha (2003).

Palavras finais

Esses exemplos de projetos desenvolvidos podem se caracterizar como uma tentativa bem sucedida de romper com a dicotomia *teoria/prática*. As propostas das disciplinas de estágio buscaram pensar tanto a formação teórica quanto a formação prática, articulando-as e não polarizando os discursos, pois é falsa a equação de que diminuindo a teoria haverá um ganho na prática.

Cabe ainda salientar que a formação teórica é subsídio para entender e *ler* a realidade, mas não a sua garantia. Assim como a prática não se sustenta por si só, pois a formação não se resume ao *o que* e *como*. É preciso acrescentar o *para que* ensinar. Para tanto, os fundamentos, os objetivos, as justificativas e as metodologias – elementos presentes em todos os projetos de ensino – necessitam ser atendidos como parte da reflexão pedagógica. Dessa forma, a prática é um elemento – e não *o* elemento – e a teoria se traduz como base para que essa prática possa ser dotada de proposições claras e coerentes.

TEACHER EXPERIENCE IN INTERNSHIPS FOR TEACHING COURSES AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PELOTAS

Abstract: This paper aims at discussing some projects developed in internships for teaching courses at the Federal University of Pelotas (UFPel). On the basis of the widening of pedagogy concept in education field in recent decades, these projects take on a notion considering teaching and teacher education in a wider sense, giving the student a range of possibilities to follow his/her internship. Thus, along with the traditional way of following his/her internship as a leader in a class, the undergraduate student may develop specific projects of his/her interest in different places — often in uncommon spaces for education. The paper addresses some of these projects to contribute to discussions about teacher education to open up possibilities to follow internships, thus also widening the concept of teacher.
Keywords: Learning; Teacher education; Internship

Referências

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. In: *Revista Educação & Sociedade.* Campinas: Papirus, Ano XVII, dez. 1996.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios***.** São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, João Manuel dos Santos. Literatura e cinema: uma história de relações complexas. In: MARTINS, Aulus Mandagará. (Org.). *Itinerários de leituras: ensaios sobre literatura.* Pelotas: EdUFPel, 2003.

_____. (Org.). *Transcriações: Literatura e Cinema.* Pelotas: EdUFPel, 2007.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. Disponível em http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf. Acesso em 25.08.2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e o papel do educador(a) social. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE, 2008.

____. *Educação não-formal: cultura política.* 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. *Educação e Realidade*. v. 22, n. 2. jul/dez 1997. p. 15-46

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (org.). *Palavras da crítica.* Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: _____. *Leitura e desenvolvimento da linguagem.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. A aula em espaços não-convencionais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA

Robson Deon[1]
Márcia Andrea dos Santos[2]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: Este trabalho objetiva discutir e expor uma experiência realizada através do PIBID de Linguística e que foi pautada sobre um projeto de estudo, compreensão e produção de textos do gênero jornalísticos na escola. Os teóricos usados neste artigo, e que fundamentaram a teoria e a prática do projeto na escola, são principalmente Bakhtin (2011), com sua concepção de linguagem e postulações sobre gêneros, Geraldi (1990; 2012), adotado aqui principalmente pela sua metodologia, que subdivide-se em três etapas: a) Leitura e interpretação; b) Produção textual contextualizada; c) Análise Linguística. Como resultado, os alunos interpretaram, apreenderam e produziram novas modalidades de texto de modo eficaz.

Palavras-chave: *Textos Jornalísticos. Gêneros discursivos. Concepção interacionista.*

Introdução

Normalmente, no Ensino de Língua Portuguesa no colégio os alunos não dispõem de textos atuais que circulam na sociedade. A maior parte dos textos estudados estão "pregados" e estagnados no livro didático, que é o suporte de diversos gêneros, mas que não são acessados autenticamente pelo aluno: uma notícia num livro didático, por exemplo, não é o mesmo que uma notícia em um jornal do dia.

Desse modo, os textos que constam no livro didático já são um contato virtual e simulado com língua, pois eles estão indiferentes à sociedade atual nas suas múltiplas e ininterruptas manifestações variadas. Ainda, voltando ao exemplo da notícia no livro, ela não terá nenhuma importância no tocante a sua real função na sociedade, que é a de transmitir

[1] Graduando do curso de Letras – Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Bolsista de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/UTFPR. Endereço eletrônico: robson_deon@hotmail.com.
[2] Orientadora professora doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

(2010). Atualmente, Professora da Universidade Federal do Paraná (UTFPR). Endereço eletrônico: andreama25@gmail.comuma informação relevante ao momento. No máximo, se poderá entender a sua estrutura linguística interna e composicional recorrente do gênero notícia, o que tem muito mais a ver com a estrutura intrínseca da língua do que com a língua na sua relação interativa com vida, o social e a cultura.

De modo que o problema desses textos nos livros didáticos é de serem estáticos, situados em outros contextos que não o dos alunos e da sociedade atual em que vivem. Ou seja, os textos impressos nos livros didáticos quase sempre "vivem" num mundo a parte, isolados do contexto social/atual do estudante. Na maioria das vezes são textos ficcionais, os quais não suprem plenamente ou de modo eficaz, a questão orientadora de que a língua deve estar em relação estreita com a vida social, como orientam os documentos educacionais e teóricos como Bakhtin.

Trabalhando desse modo, ou seja, sem elencar, selecionar e trazer à sala de aula textos atuais e "do momento", digamos assim, o aluno pode vir a aprender a língua de uma maneira artificial e não efetivamente real, e se repetir o que acontecia no passado, quando os estudos eram centrados nas estruturas sistêmicas da língua e não no texto.

Ainda, agindo desse modo, o educando está sendo idealizado, pois ele não é considerado em toda sua dimensão. O aluno não é um ser ideal, e, além de estudante, é um ser social, concreto, real, situado no meio de uma comunidade específica, com cultura, costume e particularidades também específicas. Por isso, o ensino de língua portuguesa deve pontuar, através dos textos, essas questões relativas à vida, ao lugar, à condição econômica e social dos estudantes que fazem parte de uma comunidade escolar.

Entretanto, trazer textos atuais à sala de aula também exigiria do professor mais tempo para coleta e pesquisa. Por isso ele prefere usar dos textos já disponibilizados nos livros, o que facilita e agiliza a sua atividade. Porém, essa conduta do professor repetida *ad infinitum* prejudica o aprendizado pleno, pois não capacita e nem ativa os alunos para textos correntes na sociedade, e, assim, impossibilita-os a desenvolverem a competência discursiva relacionada com tais gêneros, bem como reduz as possibilidades de o aluno adquirir informação e conhecimento da sua sociedade atual em termos políticos, econômicos,

culturais, sociais etc., conhecimentos que tais tipos de textos podem fornecer com mais propriedade.

Por exemplo, o gênero reportagem pode servir de modo efetivo para se conhecer um assunto com mais propriedade, e não apenas superficialmente. Uma reportagem sobre a seca no Nordeste pode ativar e aprimorar o conhecimento de um tema importante na sociedade brasileira que, talvez, o aluno sabia por alto. Uma reportagem sobre a violência ou criminalidade em determinada região do Brasil, por exemplo, pode despertar a consciência do aluno para um tema importantíssimo que ocorre na nossa sociedade. Os PCNs orientam que o ensino deve conduzir o educando a um exercício de autonomia intelectual e pensamento crítico. Mas, para tal, é imprescindível o acesso a informações referentes aos assuntos principais da sociedade, assuntos que certos gêneros mais próximos do aluno, como o exemplo do gênero reportagem, pode fornecer. Aí sim, a partir do acesso a dados, informações, temas, etc. o aluno pode construir o seu pensamento crítico mediado pela ação docente.

É precisamente para suprir essa necessidade observada em sala, a saber, a falta de textos relacionados com a vida do estudante e com a sociedade atual na qual ele vive, e, para com isso, "aumentar a consciência linguística do aluno" (BRASIL, 1998, p. 22), que o projeto do PIBID de linguística foi desenvolvido e orientado. A escola tem o importante papel de possibilitar ao aluno letramentos heterogêneos e múltiplos que o faça alargar seu conhecimento cultural, e é nesse sentido que o projeto do PIBID auxiliou-a.

Em acréscimo, e a favor do desenvolvimento em forma de projeto na escola, estão os próprios PCN, que afirmam que o desenvolvimento de

> ...projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada. [...] Podem [...] resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz. (**BRASIL**..., 1997, p.50)

Ainda, no mesmo documento (PCN,1997, p.51), afirma-se que

> ...os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem. O fato de o objetivo ser compartilhado, desde o início, e de haver um produto final em torno do qual o trabalho de todos se organiza, contribui muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas pelo professor; determinadas práticas habituais que não fazem qualquer sentido quando trabalhadas de forma descontextualizada podem ganhar significado no interior dos projetos: a cópia, o ditado, a produção coletiva de textos, a correção exaustiva do produto final, a exigência de uma ortografia impecável, etc.

Portanto, a intenção do projeto não é contrariar, mas agregar e somar valor ao ensino de Língua Portuguesa (LP), possibilitando uma maior interatividade e proximidade dos estudantes com a língua que se fabrica em forma de textos dia após dia na sociedade. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), a proposta de letramento está vinculada a de cidadania, de modo que o educando, além da formação e aprendizado da língua, se desenvolve como um cidadão. Para isso, a língua em sala de aula deve ser tratada como um fato social. Para ser tratada dessa forma, é necessário deixar para trás a língua essencialmente sistêmica e abstrata e vinculá-la à sociedade. Isso se faz mostrando os diversos usos da língua, em várias esferas da sociedade, ou seja, apresentando aos educandos os diversos gêneros do discurso que estão circulando socialmente.

Como benefício, o ganho no aprendizado fica evidente: apreensão dos novos usos da língua, e sua dinamicidade, objetividade e funcionalidade através dos gêneros jornalísticos. Talvez, se o projeto não viesse a ocorrer, os alunos não desenvolveriam a competência discursiva[1] ligada a esses gêneros, uma vez que eles, como observado em sala de aula, são pouco ou escassamente trabalhados nos conteúdos do livro didático ou mesmo pelo professor.

Pois bem. Uma vez sabendo que os textos que mais refletem essa ideia (textos atuais) são, sem dúvida, os gêneros de texto pertencentes à esfera jornalística, logo eles serão as unidades[2] que serão elencadas para serem trabalhados em sala. Essa categoria de textos é produzida diariamente, circulam através de diversas mídias, e abordam temas e questões "da

[1] Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo. (**BRASIL**, 1997, p.29)

[2] Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases, que, descontextualizados, são

normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (**BRASIL**, 1998, p.23)

hora", e por isso são textos caracterizados pelos ares do momento, e que estão efetiva e ostensivamente próximos no espaço e no tempo em que os estudantes estão inseridos.

Portanto, o objetivo central do projeto foi aproximar os alunos desses gêneros de textos, e através deles conscientizá-los de que a língua é dinâmica, produtiva, relacionada estrita e estreitamente com a vida. Os textos de jornal, por exemplo, são os que estão mais próximos no tempo, os mais incorporados e sensíveis à sociedade, e que a refletem dia após dia, quase que initerruptamente. Fazer os alunos perceberem essa realidade concreta de linguagem se desdobrando dia após dia foi um dos objetivos centrais da proposta deste projeto do PIBID de Linguística.

Aspectos Teóricos e Metodológicos da Prática

A definição teórica geral que orientou o projeto foi a concepção interacionista da linguagem. Dessa perspectiva, a linguagem é uma atividade dentre as tantas outras que o ser-humano realiza, como correr, brincar, jogar, etc. O fato é que há várias modalidades de uso da linguagem nas quais a língua assume determinadas particularidade e especificidades. Então, nessa concepção, a língua é dinâmica e variada e "é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento." (BRASIL..., 1997, p.15).

O trabalho com textos jornalísticos, que foi o objetivo do projeto, revela o conteúdo histórico e social que se reflete na língua, pois ela, materializada em textos jornalísticos, está estreitamente ligada aos acontecimentos históricos e sociais de um lugar, correspondendo perfeitamente com o que está nos PCN (1997, p.22):

> Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Ancorados na teoria da concepção interacionista da linguagem, o projeto objetivou esclarecer os alunos de modo significativo sobre essa dinamicidade, funcionalidade e

heterogeneidade própria da natureza da língua materializada na diversidade dos gêneros, estando de acordo com o que define os PCN (1998, p.21):

> Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

1) Conteúdo temático; 2) construção composicional; 3) estilo.

Quanto à aplicação do projeto, ele foi amparado por essa concepção de linguagem e, de um modo geral, foi desenvolvido através dos seguintes eixos metodológicos orientadores da prática: a) Leitura e interpretação; b) Produção textual contextualizada; c) Análise Linguística.

Orientados pela prática do texto na sala de aula idealizada por Geraldi (p.71), os textos jornalísticos servirão como "pretexto para discussão e, posteriormente, para a produção de novo texto", dessa vez, feita pelo aluno já devidamente orientados sobre o objetivo do gênero, suas características composicionais, estilo, etc.

Parte-se metodologicamente da leitura e interpretação aprofundada porque, como Geraldi (1990, p. 170) esclarece, a leitura funciona como auxiliar e integrante da própria escrita: "É aqui, segundo a perspectiva que venho defendendo, que a leitura se integra ao processo de produção". Dessa perspectiva, a leitura prévia dos gêneros é um rico arsenal para conhecimento de modos de dizer, ou ver, ou entender, ou argumentar, ou descrever a sociedade, etc. conforme a funcionalidade específica de cada gênero. Por exemplo, o horóscopo tem por função principal prever o dia do signo, enquanto que a função de uma notícia é informar a sociedade sobre acontecimentos da própria sociedade.

Assim, depois da familiaridade dos alunos com certos gêneros jornalísticos, como a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, a crônica esportiva, os classificados, horóscopo, tirinhas, charges, etc. eles produzirão, na medida do possível, seus próprios textos jornalísticos. Evidentemente, antes disso, é imprescindível apresentar e especificar cada

gênero, mostrar as funcionalidades específicas deles na sociedade, os objetivos e intencionalidades que cada um traz no seu interior, como também a maneira composicional, estrutural, temática e de estilo, conforme nos aponta Bakhtin (2011) em relação aos gêneros que circulam socialmente.

De modo que, a partir da problematização, interpretação, análise, compreensão e discussão de determinado gênero, aos alunos, posteriormente, realizarão a produção contextualizada dos textos desse gênero.

Após a prática de escrita, partiu-se metodologicamente à prática de análise linguística. Esta deve ser feita não com base em um "bem certinho", como diz Geraldi, mas através dos próprios textos que foram escritos pelos alunos. "O ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele" (GERALDI, p.74). Dessa perspectiva, o professor prepara a análise linguística a partir de leitura dos textos, identificando questões problemáticas e equivocadas neles. Depois, seleciona e trabalha na lousa, junto com os alunos, os problemas mais frequentes que foram identificados, como questões sobre a estrutura textual (sequência lógica, coerente, coesa, paragrafação), problemas sintáticos (concordância verbal, nominal, regência), morfológicos (léxico, conjugação verbal), e fonéticos (ortografia, acentuação, divisão silábica)

Além dessas questões tradicionais do ensino da gramática, a prática de análise linguística em sala irá além, analisando questões mais abrangentes referentes ao texto, "entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise de recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.) organização e inclusão de informações; etc." (GERALDI, p.74)

A prática de análise linguística tem por objetivo final e essencial "a reescrita do texto do aluno" (GERALDI, p.74). Reescrevendo-o, o aluno irá incorporar os elementos estudados na análise linguística, e, consequentemente, também aprimorar e melhorar a sua competência linguística efetivada e concretizada sobre a sua própria produção textual a que está familiarizado.

De um modo geral, o objetivo final é possibilitar aos alunos a capacidade de compreensão (ativa, responsiva e crítica, Bakhtin (2011)) dos textos jornalísticos, como também, posteriormente, orientá-los e auxiliá-los na produção desses mesmos gêneros de textos de forma consistente.

Atividades Desenvolvidas

Abaixo seguem algumas amostras de atividades desenvolvidas em um colégio no Sudoeste do Paraná, e que estão relacionadas à proposta descrita acima, a saber, o trabalho relacionado com gêneros jornalísticos. Os exemplos de atividades realizados são três: 1) compreensão e produção do gênero tirinhas com fim humorístico e lúdico; 2) compreensão e produção do gênero tirinhas com fim informativo; 3) compreensão e produção do gênero classificados.

Quanto aos gêneros tirinhas com fim lúdico e tirinha com fim informativo, as aulas seguiram a sequência de Geraldi (2012), apontada anteriormente. A partir disso, leu-se e interpretou-se exemplos dos gêneros específicos, para só a partir daí propor atividades relacionadas a eles. Em termos de gramática, trabalhou-se as onomatopeias e as interjeições, visto que são comuns nesses gêneros. No estudo deste gênero específico que envolve quadrinhos, elencou-se também o estudos dos elementos principais e indispensáveis desta modalidade de texto: discurso dialogal, tipos de balões, linhas cinéticas, metáforas visuais, personagens, etc.

Além disso, com o trabalho com as tirinhas com fim informativo e humorístico, estudou-se a questão da importância da linguagem não verbal, e também foi feita a diferenciação destes de outros gêneros similares, como a caricatura, charge e cartoon. Além disso, foi tratada a diferença de uso da linguagem no gênero tirinha humorístico e no gênero quadrinho de caráter informativo, pois são dois usos da linguagem com finalidades diferentes, embora partilhem similaridades bem claras, como o desenho por exemplo.

De modo geral, as produções foram satisfatórias, e os trabalhos cumpriram com a finalidade do gênero específico. Na produção de tirinha com fim cômico, abriu-se a

possibilidade de trabalhar com a intergeneracidade: transformar, com as devidas alterações, uma piada em uma tirinha.

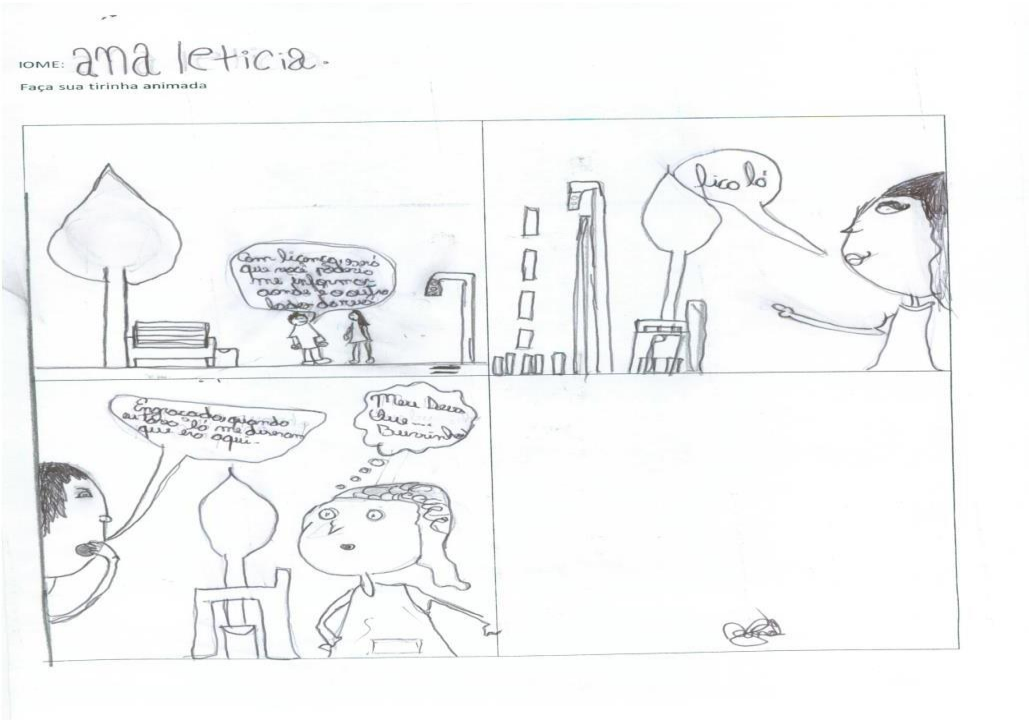
Quanto à tirinha informativa, foi uma produção contextualizada, pois aconteceu e foi motivada pelas comemorações da semana farroupilha do colégio. A partir disso, explicou-se, numa aula expositiva sobre a história da revolução, e então, como proposta de atividade, os alunos elaboram quadrinhos de carácter informativo a partir da aula que assistiram e das informações que absorveram. A partir daí seguiram-se as adequações, a revisão, e a publicação final no jornal online do colégio.

Abaixo seguem alguns resultados dessas duas atividades.

1. Atividade do gênero tirinha informativa

2. Atividade do gênero tirinha informativa

3. Atividade do gênero tirinha humorística



4. Atividade do gênero tirinha humorística

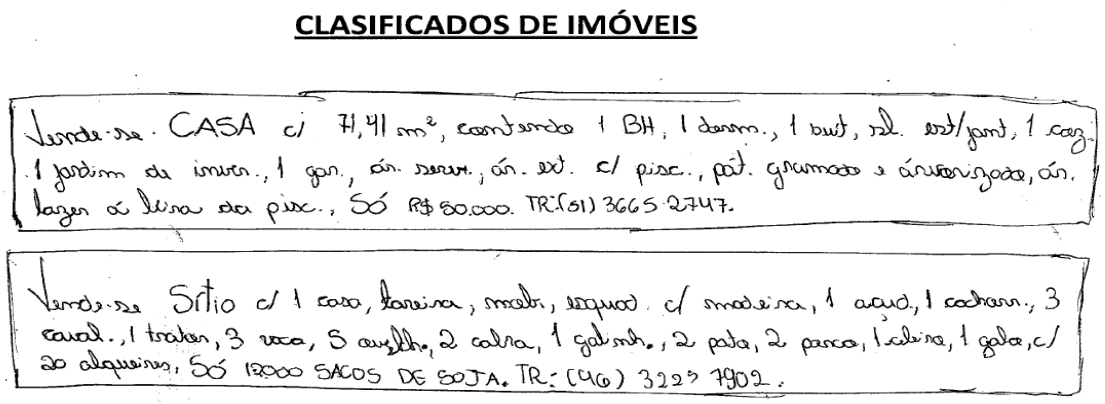
Também, como falado, trabalhou-se o gênero classificados. O objetivo foi demostrar as principais características do gênero, esclarecendo seu fim anunciativo e propagandístico, além de apontar a estrutura composicional característica, marcado por texto curto, linguagem concisa e fragmentada do ponto de vista sintático, com palavras abreviadas e que precisam ser inferidas, com uso de verbos específicos, etc.

Depois da produção, analisou-se os trabalhos e identificou-se os problemas textuais percebidos na produção, como: texto muito extenso; abreviações não realizadas; sujeito aparecendo (deve ser oculto) quando verbo na primeira pessoa do singular, ou indeterminado, quando verbo vem na terceira pessoa e marcado pela partícula *se*; falta de descritividade do objeto; verbos indevidos ou em tempo verbal inadequado (venderei); pontuação deve ser marcada pelo uso do vírgula; palavras desnecessárias; falta de elementos essenciais: telefone, nome do objeto.

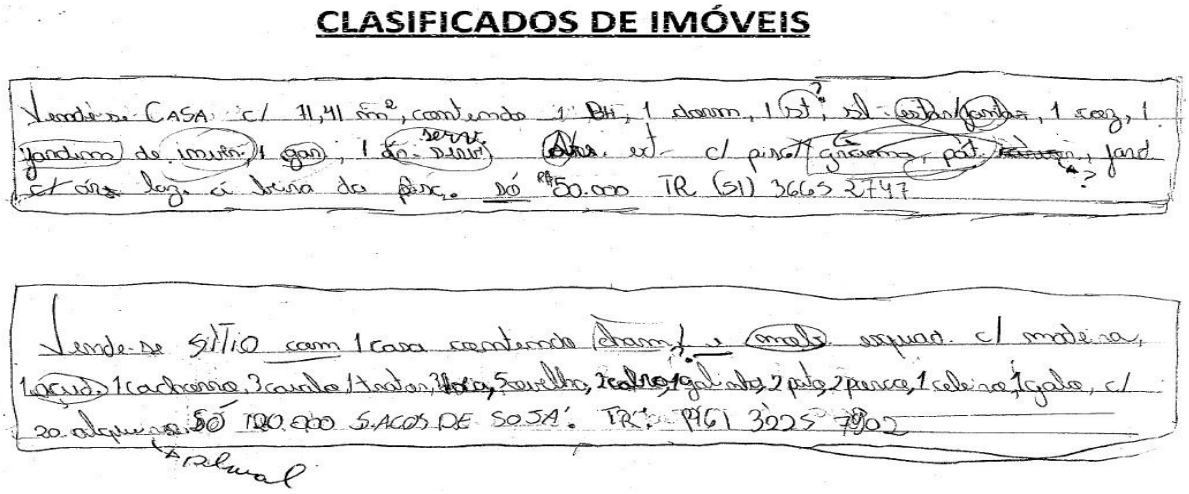
Também, como questão relevante para confecção desse gênero, estudou-se a tipologia descritiva, que é caracterizada por descrever o que um determinado objeto tem ou

possui em si. Descrição de características de imóveis ou automóveis, o preço, a localização, os cômodos, área construída, etc.

Abaixo seguem alguns resultados desse gênero:



5. Atividade do gênero classificados



6. Atividade do gênero classificados

Considerações Finais

Portanto, visto desse modo, o projeto teve o intuito de contribuir com a escola desenvolvendo o trabalho com um determinado uso e prática da linguagem. Assim, auxiliou a escola nesse papel essencial, que é o de "de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos".

(**BRASIL**..., 1997, p.21). O aluno precisa ter os instrumentos para, de fato, "assumir a palavra" sem medo e de uma vez por todas.

Efetivamente, as últimas teorias consideram os falantes reais e suas interações mais do que nunca. Agora, cabe ao professor trazer os gêneros das várias esferas e camadas da sociedade, e não restringir-se apenas aqueles gêneros específicos da escola, uma vez que o seu aluno, além de estudante, é um ser social que interage com o mundo do lado de fora da sala de aula e da escola. Agindo desse modo, "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (BAKHTIN, 2011, p.265).

Como resultado objetivado e alcançado, os alunos participantes tornaram-se capazes de "interpretar diferentes textos que circulam socialmente" (BRASIL..., 1997, p.22) (neste caso, os textos jornalístico) e, posteriormente, os produziram de modo individual, independentemente e contextualizado, pois a incorporação definitiva e efetiva de determinado uso de língua só se realiza através da produção de textos, que, como aponta Geraldi (1990, p. 135), é o ponto de chegada "de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua." Portanto, eis qual é o lema: "Produzindo linguagem, aprende-se linguagem." (BRASIL..., 1997, p.22).

JOURNALISTIC GENRES IN THE SCHOOL

Abstract: This work aims discuss and expose an experience realized through of PIBID of Linguistic, and which was guided on a project of study, comprehension and production of text of journalistic genrain the school. The theoretical referenced in this article, and which support the theory and practice of project, are principally Bakhtin (2011), with his language conception and postulations about genres, and Geraldi (1990; 2012), assumed here principally by his methodology, which subdivide in three parts: a) Reading and interpretation; b) Contextualized textual production; c) Linguistic analyses. As result, the students interpreted, learned, and produced new modalities of text effectively.
Keywords: *Journalistic texts. Speech genres. Interactionist conception.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino MÉDIO (OCEM)**. Conhecimentos de línguas estrangeiras, vol. 1, p. 85-124. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. Práticas de sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 57-80.

JOVENS DOUTORES INICIANDO A CARREIRA DOCENTE

Nadiane Feldkercher[1]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: O objetivo deste estudo foi compreender a condição jovem dos professores em fase de iniciação à docência universitária. Consideramos jovem o professor com no máximo 32 anos e que realizou, sequencialmente, graduação, mestrado e doutorado e, em seguida, ingressou na docência. Na iniciação à docência incluímos professores com até 3 anos de experiência docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como contexto a Universidade Federal de Pelotas. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas com 6 jovens professores iniciantes e por observações de aulas de uma turma de graduação, de cada um desses professores. Os dados, trabalhados através da análise de conteúdo, foram interpretados e discutidos a partir de teorias sobre a formação docente, a entrada na carreira, o professor iniciante, a iniciação à docência e o ciclo de vida profissional dos professores. Com o estudo verificamos que, para os jovens professores, a condição jovem não é um fator de padronização ou de causalidade nas formas de ser, de atuar ou de se relacionar com os alunos. Porém essa condição produz no professor vivências tanto positivas e motivadoras quanto dificuldades e limitações que são vividas em paralelos, enquanto constroem suas identidades docentes.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Professor iniciante. Jovem professor.

1 Apresentação

Quando se tornam professores universitários, a partir de uma aprovação em um concurso público, muitos doutores, pela primeira vez, iniciam seus processos de construção da identidade docente. Até então muitos deles frequentavam a universidade, porém com outros papéis: o de discente, o de pesquisador. Ao iniciarem a docência, esses profissionais ingressam simultaneamente em um mundo conhecido e desconhecido (MARCELO GARCÍA, 1999): conhecido porque já o frequentaram como alunos e desconhecido porque agora o inauguram na condição de docentes.

[1] Doutora em Educação (PPGE/FAE/UFPel). Bolsista Doc-Fix FAPERGS-CAPES no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. E-mail: nadianef@gmail.com.

Nesse contexto de ingresso na carreira docente, de transição da condição de estudante para a condição de professor, interessa-nos estudar aqueles professores iniciante que são jovens, que possuem "pouca" idade. Pautamo-nos em Bourdieu (1983) para utilizar a palavra jovem. Esse autor, em um título de um de seus textos, já menciona que juventude é apenas uma palavra. No decorrer do trabalho ele argumenta que "as divisões entre as idades são arbitrárias" (BOURDIEU, 1983, p. 112) e que "a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas" (p. 113). A partir dessa compreensão, utilizamos o termo jovem como sendo "apenas uma palavra" carregada dos significados que nós lhe atribuímos: sujeito que fez sequencialmente seus estudos graduação, mestrado e doutorado; recém-doutor iniciando a carreira docente; indivíduo com até 32 anos de idade. Consideramos professor iniciante o profissional com até 3 anos de experiência docente.

No trabalho desenvolvido buscamos compreender a condição jovem dos professores em fase de iniciação à docência universitária. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas. A coleta de dados foi feita através de entrevistas com seis jovens professores iniciantes, sendo 3 homens e 3 mulheres, pertencentes a distintas áreas do conhecimento. No trabalho eles são identificados com nomes fictícios, a saber: Fabiana (30 anos), Guilherme (30 anos), Laura (32 anos), André (28 anos), Rafaela (28 anos) e Caio (31 anos).

Os dados coletados, trabalhados através da análise de conteúdo, foram interpretados e discutidos a partir de teorias sobre a formação docente, a entrada na carreira, o professor iniciante, a iniciação à docência e o ciclo de vida profissional dos professores.

Para termos um texto um tanto quanto mais atrativo e fluído, optamos por apresentar o referencial teórico articulado com a apresentação e discussão dos dados. Na sequencia apresentamos o referido bloco de texto e, por fim, apresentamos alguns apontamentos conclusivos.

2 Iniciação à docência de jovens doutores: teorias, dados e reflexões

Os professores entrevistados tinham entre 28 e 32 anos. Pelo fato de terem realizado sequencialmente seus cursos de graduação, mestrado e doutorado e de terem ingressado na docência universitária com "pouco idade", como próximo passo dessa sequência, denominamo-los de jovens professores.

Constatamos que a condição jovem é vista e vivenciada pelos professores pesquisados de distintas maneiras. Em alguns aspectos as vivências desses professores se aproximam e podem ser identificadas, tanto pelo lado positivo e motivador quanto pelo lado das dificuldades e limitações.

Semelhante a essa constatação, Isaia; Maciel e Bolzan (2010), quando abordaram em seus estudos a entrada na docência universitária, também identificaram tanto a empolgação quanto os desafios vinculados a essa fase dos docentes. Ainda, Huberman (1992), ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores, quando fala da entrada na carreira, argumenta que esta é marcada pelo aspecto da "descoberta" e pelo aspecto da "sobrevivência". A descoberta é referente ao entusiasmo, à experimentação e exaltação inicial. A sobrevivência refere-se ao "choque do real", as dificuldades e confrontações iniciais. Huberman (1992) acrescenta que esses aspectos podem ser vivenciados pelo professor paralelamente (sendo que o primeiro permite aguentar o segundo), com a dominação de um dos aspectos sobre o outro ou com a mescla desses aspectos a outras características como a indiferença, a serenidade, a frustração. Com base nesses autores e com os dados coletados, percebemos que a iniciação à docência é marcada por diferentes vivências e sentimentos dos professores iniciantes.

Indagamos os professores sobre a sua condição de jovens frente aos alunos de graduação, na tentativa de compreender o que caracteriza e representa essa aproximação de idade entre eles. Em suas respostas a maioria mencionou que estabelece com seus alunos uma relação tranquila, amistosa e que, independente de suas idades, sentem que os alunos os respeitam e os veem como professores. Eles contaram:

"Mesmo sendo a faixa etária igual, ou até a faixa etária do aluno ser mais velha do que a do professor, existe a ideia do respeito pelo professor novo [...] Tenho alunos de 17 até 60 anos,

literalmente" (Guilherme).

"A condição da idade talvez até interfira positivamente, acho que elas se identificam mais. Eu não tive nenhum problema na graduação, não senti nenhum preconceito de eu ser muito nova, de eu não ter conhecimento suficiente pra passar" (Rafaela).

"Em sala da aula eu não percebo uma barreira da idade, por ser jovem. As alunas respeitam [...] Os alunos da pós-graduação são mais próximos em idade, talvez a maioria tenha mais idade que eu. Mas igual, as experiências que eu tive foram tranquilas" (André).

Pelas falas notamos que os professores percebem-se como novos, pois incorporam esses adjetivos para caracterizarem-se. Dois professores destacaram que encontram em sala de aula alunos com uma idade maior que as suas, mas que essa situação não lhes traz maiores desafios. A partir do que relataram, verificamos que o professor comumente é visto como uma autoridade profissional e, portanto, via de regra, é respeitado em qualquer situação.

Com relação ao lado positivo e motivador de ser um jovem professor, alguns deles mencionaram o fato de terem certa aproximação com seus alunos, advinda da proximidade de idades. Uma professora destacou:

"muitos gostos das alunas são parecidos com os meus, até pela idade. Elas escutam músicas que muitas vezes eu escuto [...] Eu nunca perguntei pros meus professores [...] 'ah professor, você foi ao show do fulano? [...] Essa aproximação eu nunca tive com os meus professores, porque a maioria dos meus professores eram muito mais velhos que a gente [...] Eles tinham idade pra ser nossos pais, tanto que hoje a gente tem amizade com filho de professor nosso, porque a gente tem mais ou menos a mesma faixa etária" (Fabiana).

Serra (2012), quando discorre sobre os professores iniciantes, argumenta que esses podem criar uma "aproximação geracional" com seus alunos, pois utilizam uma mesma linguagem, apresentam uma vestimenta semelhante, gostam de *tatoos*, das mesmas bandas, entre outros aspectos. Nesse contexto, o autor sinaliza que os jovens professores podem ter mais naturalidade para entenderem os seus alunos. Podemos aproximar o que diz o autor com a fala de Fabiana: ela aponta possuir gostos semelhantes, identificações culturais e, consequentemente, certa proximidade com seus alunos. Notamos que o que a professora

destaca é que dessa maneira o diálogo entre eles torna-se mais favorável. Interessante perceber que quando Fabiana pensa na sua relação com os alunos ela automaticamente e facilmente se remete à sua condição de aluna e se pensa como tal. Fabiana relata que não tinha esse tipo de aproximação com os seus professores e que eles não apresentavam interesses iguais aos seus. Com isso ela sinaliza que há poucos anos, quando ela era aluna, a relação professor-alunos não era tão informal como é hoje, talvez porque os professores não fossem tão jovens - o que indica que o perfil dos professores universitários vem mudando.

Três dos professores contaram que são convidados pelos alunos para participarem de festas de turma. Por parte dos alunos vemos que eles se identificam com o professor a ponto de convidá-los para um evento particular. Por parte dos professores encontramos diferentes posturas: uma professora disse não participar desses eventos (Rafaela), outra disse que já participou, mas que não participa mais (Laura) e outro disse que participa (Caio). Na aceitação do convite ou não por parte dos professores, identificamos o tipo de relação que eles buscam estabelecer com os alunos: uns demarcam mais seus lugares e posições de professores, outro assume a sua condição de igual, de jovem.

Dentre os seis professores, o professor Caio mostrou ser o jovem professor que mais estabelece aproximações com seus alunos e identifica-se com eles. Ele falou:

"sendo jovem tu tens uma identificação de idade, entendes um pouco mais do que eles vivem, do mundo que eles estão inseridos atualmente. Isso te ajuda a ter uma aproximação em termos de linguagem, situações que tu podes citar em sala de aula, se tu quiseres dar uma descontraída, falar alguma coisa mais divertida pra eles acordarem" (Caio).

Esse relato parece ser a vivência da "aproximação geracional" (SERRA, 2012). Caio, por ser jovem, apresenta muitas características semelhantes às dos seus alunos: linguagem, vivências, humor, ânimo. Ele considera que compreende mais o mundo ou o contexto dos seus alunos e isso o ajuda como professor. Por ter essas características que o aproximam de seus alunos, vemos que Caio os entende e não cria barreiras em suas relações, estabelecendo com os alunos uma interação mais natural. Dentre os seis professores, Caio é o que mais se apresenta como o tipo identificado por Cunha (1988, p. 79), quando diz que há "os

[professores] mais jovens que localizam neste fator a sua facilidade em construir 'um mundo comum' com seus alunos, referindo-se ao fato de falarem a mesma linguagem, viverem os mesmos desafios etc.".

Pelo que observamos nas aulas e pelo relatado pelos professores, notei que alguns alunos se aproximavam dos professores devido à sua condição comum de jovens e/ou pelo fato de que até pouco tempo atrás seus professores eram estudantes. Por exemplo, percebemos que alguns alunos acercaram-se de seus professores para pedir orientações referentes a estudos de pós-graduação. Talvez isso ocorra porque esses professores recentemente concluíram seus estudos de pós-graduação e, assim, podem auxiliá-los em suas dúvidas e angústias. Os professores relataram:

"alunos vierem conversar comigo assim: 'ah professora, eu estou em crise porque eu não sei o que eu quero fazer da minha vida. Eu não sei que área que eu sigo por que eu faço estágio aqui, eu faço estágio lá e não gosto'. Já perguntaram pra mim o que eu fiz pra chegar aonde eu cheguei" (Fabiana).

"Várias alunas me perguntaram onde eu tinha me formado, [...] algumas queriam seguir especialização, mestrado. Outras me perguntavam bem a parte clínica, o que precisavam pra elas começar a atuar na clínica" (Rafaela).

Constatamos, ao assistir as aulas, que algumas alunas do professor André também se aproximaram dele para solicitar informações referentes ao curso de mestrado da faculdade à qual estavam vinculados. Nesses casos, de certa forma, os alunos utilizam a condição jovem dos professores para aproximarem-se deles e colher informações. Compreendemos que esses alunos sentiram confiança nos professores, reconheceram-nos como pessoas abertas e acessíveis para conversar acerca de suas incertezas e projetos profissionais. Esses alunos possivelmente identificaram-nos como jovens profissionais e neles encontram acolhimento, orientações e exemplos de vivências no que se refere aos seus futuros universos profissionais.

Dois professores atrelaram à condição de jovens a disposição e as energias que possuem em relação ao trabalho que desenvolvem. Eles mencionaram:

"o professor novo é um cara que acabou graduação, mestrado, doutorado e então ele está no

pique" (Guilherme).

"Ser jovem também te ajuda a ter uma disposição maior pra estar lá na frente no quadro falando [...] Para isso ser jovem ajuda" (Caio).

Para esses professores ser jovem facilita o trabalho porque eles chegam à universidade com um ritmo de estudos, pesquisas e trabalhos acelerado e isso pode contribuir para com o processo de inserção na docência, para estar frente aos alunos desenvolvendo aulas. Encontramos respaldo para esses indicativos tanto em Mayor Ruiz (2009), que argumenta que os professores universitários iniciantes são dispostos a atualizar-se, apresentam ideias frescas e disposição de empreender projetos inovadores, quanto em Feixas (2000), que indica que normalmente esses professores demonstram grande entusiasmo e dinamismo em relação à nova tarefa que assumem. Tanto nas aulas desses professores quanto nos vínculos que estabelecemos com eles comprovamos a disposição e o dinamismo deles. Essas qualidades não se limitam aos jovens professores, porém elas podem ser mais intensas neles.

Guilherme fez outros destaques em relação a sua condição de ser um professor universitário com "pouca idade". Ele contou:

"Alguns alunos dizem: 'Uau professor, como é que tu estás com essa idade? Mas tu fizeste doutorado quando?' [...] Quando eu entrei aqui, no primeiro dia, eu fui almoçar com um grupinho e encontrei uma aluna do mestrado e ela: 'você é bixo?' Porque tem alguns bixos da minha idade. E eu: 'Não, eu estou como professor'. Então é engraçado. E pro ego é bom: 'bah, o professor novo e é novo!' [...] Até há brincadeira dos colegas: 'nossa, um guri já é professor?', 'Nossa, o teu nascimento é o mesmo da minha aluna de mestrado ou da minha filha e você é meu colega'. Tem esse tipo de coisa. Mas não de modo depreciativo, preconceituoso, é mais ressaltar a situação. Tipo, 'olha que interessante'. [...] é legal você saber: já cheguei, entre aspas, no top da carreira docente com essa pouca idade. [...] É legal de realização pessoal. [...]" (Guilherme)

O professor Guilherme é visto pelos seus alunos e por seus colegas professores de uma maneira curiosa ou distinta: ele é um professor novo (iniciante) que é novo (jovem). Através de sua fala notamos que esses olhares lançados sobre ele lhe geram bem estar e

satisfação. Compreendemos que ser um jovem professor para Guilherme é uma realização pessoal e profissional porque ele passou muitos anos estudando, dedicando-se à sua formação profissional e, portanto, a conquista de um posto de trabalho "top", como ele diz, é realizadora. O fato também é uma satisfação para Guilherme porque ele percebe-se mudando de lado, mudando de posição dentro da sala de aula: já não é mais um estudante, é o professor. Esses aspectos destacados pelo professor e, de certa forma, visualizados em suas práticas, fazem-nos vê-lo vivenciando o que Huberman (1992) denomina fase de descoberta da entrada na carreira, caracterizada pelo entusiasmo e exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade. Da mesma forma, Isaia; Maciel e Bolzan (2010) chamam esse movimento de empolgação pela docência, caracterizada pela realização e pelo encantamento.

A professora Fabiana contou que faz uso da sua "pouca idade" de uma maneira particular. Ela expressou:

"A gente tem uma idade muito próxima [...] tenho aluno com 27 anos, tenho aluno com 33 anos, mais velhos do que eu [...] Eu acho que eu uso da minha idade pra aproximá-los de mim e dessa forma aproximá-los da disciplina. [...] Em uma aula prática, eu fiz um discurso enorme de como eu cheguei ali naquela área, pra ver se sensibilizava alguém. Talvez a idade, ou até uma linguagem mais próxima, pode facilitar. [...] Talvez se eu fosse uma professora com mais idade eu tivesse mais preocupada em terminar a aula e buscar meu filho na escola. Não quero dizer que outros professores façam isso, de forma alguma, estou falando o que eu penso de mim" (Fabiana).

A proximidade de idade com os alunos é usada como uma estratégia pela professora para promover a aproximação entre ela e os alunos e entre os alunos e a disciplina. Entendemos que a professora procura "jogar" com sua idade, com o que existe de comum entre ela e seus alunos (a idade, a linguagem, o tempo disponível...), na tentativa de sensibilizá-los para os conhecimentos trabalhados na disciplina. Por exemplo, ela relatou aos seus alunos a sua trajetória estudantil até o seu ingresso na docência tentando estimulá-los para os estudos e despertar-lhes um maior interesse pela disciplina. Nesse relato ela também contou que já passou pela situação que eles passam, colocou-se em uma posição de igual ou

próxima a eles. Notamos que Fabiana tenta incentivar seus alunos a estudarem e, a partir do seu caso, diz que é possível ser um jovem "bem sucedido" profissionalmente.

Entretanto, os professores também relataram aspectos referentes às dificuldades e limitações de ser um jovem professor em início de carreira. Para Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000), o período de indução à docência é uma etapa de inseguranças e de temores, mas nem por isso uma etapa de submissão. De uma forma ou outra, como bem sinalizam essas autoras, os jovens professores demonstraram vivenciar essas inseguranças e temores, alguns com mais, outros com menos intensidade, alguns em umas, outros em outras circunstâncias.

Quando Feixas (2002) discorre sobre as três etapas do início da docência universitária, aponta que na primeira, dentre outros aspectos, os professores preocupam-se em mostrar autoridade e conquistar o respeito de seus alunos. Nas entrevistas realizadas também constamos que, inicialmente, alguns professores sentiram-se temerosos da aceitação que teriam por parte dos alunos. Eles contaram:

"Bem no começo, quando eu comecei as aulas aqui [...] eu pensava: 'eu sou nova, meu primeiro emprego, eles sabem. Será que eles vão me respeitar como uma pessoa de mais idade?' Essa era minha maior preocupação. [...] Era uma preocupação muito grande. [...] Às vezes eu chegava em casa e falava: 'acho que eles não entendem que eu sou professora deles'. Mas isso era uma coisa minha, insegurança minha talvez." (Fabiana).

"Eu imaginava que poderia ter problema: 'ah vou pegar um aluno da minha idade, o cara não vai ter respeito'. Mas não tive" (Guilherme).

O professor André também se preocupou por ser novo e talvez não se fazer entender ante suas alunas. Notamos que o foco das preocupações desses professores está na "pouca idade" atrelada, é claro, à inexperiência docente. Parece que essa preocupação não se efetivou em um desafio para as suas práticas em sala de aula. Vemos que a "aceitação" deles como professores teve que ser feita com mais ênfase por eles próprios. Eles nunca tinham estado professores, portanto eram inexperientes, inseguros e pouco confiantes em si mesmo.

Constatamos que os entrevistados, por serem jovens, fazem uma cobrança sobre si e

percebem provocações de seus pares no que se refere ao seu reconhecimento como profissionais. Alguns deles mencionaram:

"Por ser jovem a gente tem uma crítica dizendo, ah eu sou novo, então tenho que aprender. Porque a gente acabou que sair do [...] doutorado. Então você ainda tá aprendendo muita coisa, você ainda tá querendo aprender muita coisa. No final das contas a gente tem essa crítica, dizendo ah, eu sou novo então eu tenho que melhorar" (Guilherme).

"Eu ouvi coisas do tipo: professor jovem não pode estar na banca de um concurso porque ele não é capaz de avaliar um colega pra entrar pra trabalhar aqui" (Laura).

"Quando eu vou dar uma palestra fora, já senti aquela coisa: aquele ali é mais jovem que eu e está dando uma palestra" (André).

Por terem pouca idade, tanto por parte deles mesmos como dos colegas (professores ou profissionais) há cobranças e pressões. A pressão é, portanto, tanto interna quanto externa. Quanto à pressão externa, percebemos similaridade nos estudos de Cunha e Zanchet (2010) que argumentam que alguns professores novos encontram um grande desafio de serem reconhecidos e legitimados por seus pares, por estarem inseridos de certa forma em um ambiente de competição. Observamos que esses professores buscam enfrentar tal desafio através da dedicação aos estudos e adquirindo novas aprendizagens. Estudando e aprendendo eles entendem que terão melhores condições de serem reconhecidos, de mostrarem-se capazes e de afirmarem-se como professores - o que se configura como uma pressão interna. O relato dos professores confirma que a iniciação à docência pode caracterizar-se como um momento de tensões de forças internas (maturacionais, experienciais) e externas (culturais, profissionais).

Ainda com referência aos desafios, Caio fez um destaque significativo sobre a sua "pouca idade". Ele contou:

"Quando eu entrei aqui eu tinha menos de 30 anos de idade. Eu nunca tive minha idade cronológica combinando com a minha idade, sempre me achei mais jovem do que sou. Então eu senti uma aproximação de idade com os alunos. [...] Eu consegui desenvolver com alguns alunos uma amizade profissional, acadêmica. A gente gosta de discutir assuntos de

engenharia, falar bastante de coisas daqui da universidade de uma maneira bem legal, bem amigável, como se fossemos amigos de tempos. [...] Com os colegas professores a distância foi maior porque eles têm 50, 40 e tantos anos, são um pouco mais velhos que eu. São pessoas casadas que não tem a mesma visão de vida [...] Recentemente alguns dos meus colegas [...] entraram aqui como professores, e isso amenizou também essa parte dos professores" (Caio).

Assim como argumenta Bourdieu (1983), parece que Caio sinaliza que são complexas as relações entre a idade social e biológica. Caio atribui à sua "pouca" idade sua aproximação e identificação com os alunos e seu distanciamento dos colegas professores. Caio não pertence à mesma geração dos seus colegas professores: ele é um jovem que está iniciando a carreira e pode estar trabalhando em meio a professores experientes que estão quase em fim de careira. Caio sente-se jovem, sente-se melhor em meio aos alunos e identifica-se com eles. Ele tem facilidade em fazer amizades, conversar e interagir com seus alunos e demonstra gostar dessa relação. Esses indicativos lembram-nos, mais uma vez, do destaque de Cunha (1988) de que alguns professores jovens encontram facilidade em construir 'um mundo comum' com seus alunos. O professor Caio e seus alunos possuem gostos parecidos, possuem "visões de vida" similares e isso contribui para sua interação - o que não é uma atitude corriqueira entre os professores universitários.

Talvez, ainda, por estar em uma situação de transição do papel de estudante para o papel de professor, por sentir-se jovem, por ser ingressante na universidade e por estar desenvolvendo a sua identidade docente, o professor Caio sinta um maior pertencimento ao grupo de estudantes comparado ao grupo de professores. Caio está na condição de professor, mas seus valores, atitude e preferências parecem adequar-se mais com a condição de ser estudante. Ele ainda não tem sua identidade docente definida. Essas sensações de identificar-se ou não com o grupo de professores têm uma relação intrínseca com a idade de Caio e com o fato de ele ser um professor iniciante. Do nosso ponto de vista, essa ideia se reforça quando Caio relata que, recentemente, aproximou-se de alguns jovens professores que iniciaram a carreira na sua faculdade.

Laura também vê e vivencia a sua condição jovem de uma maneira distinta. Ao

pensar sobre sua idade relacionada ao exercício da docência, ponderou:

"é mais uma questão de como você se coloca no papel de professor do que a idade que você tem. Não vejo ninguém confundir as coisas. [...] Eu percebo que a postura que a gente tem fora daqui também é muito importante [...] Se o aluno te vê lá fora fazendo um monte de coisas que ele também faz, tipo indo pra festa, bebendo todas, paquerando todo mundo, ele não vai voltar pra aula e conseguir te respeitar aqui dentro [...] Eu procuro me policiar [...] Sempre tomando cuidado pra não ficar exposta demais. 'Ah, a professora bêbada lá no barzinho tal'. Não dá, né? Eu acho que é mais uma questão de postura mesmo do que de idade" (Laura).

Ante sua pouca idade, parece que Laura criou uma estratégia para produzir uma determinada imagem de professora diante de seus alunos. Ela coloca-se no papel de professora, assume uma postura de professora, distingue o que faz um professor e o que faz um aluno. Para tanto, ela se "policia", "não se expõe", controla suas ações, seus fazeres, para que os alunos a respeitem e para que não tenham a chance de "confundir" os papéis. Nessa sua fala percebemos a demarcação de papéis de professora e de alunos e a diferenciação e o consequente distanciamento entre esses sujeitos. Vemos que ao mesmo tempo em que o seu posicionamento firme e forte de professora faz com que ela não se preocupe com a sua idade, faz também com que sinta a sua segurança profissional.

3 Paralelismos do jovem professor universitário

Neste estudo, embora tenhamos encontrado aproximações e distanciamentos entre as condições jovens desses seis professores, não consideramos que a idade seja um fator de padronização entre eles ou de causalidade no que diz respeito a suas práticas e suas relações com os alunos. Porém reafirmamos que essa condição produz no professor vivências tanto positivas e motivadoras (disposição, identificação com os alunos...) quanto dificuldades e limitações (preocupação com a aceitação por parte dos alunos, reconhecimento pelos pares, pouca experiência...).

Notamos que os pontos positivos e as dificuldades impostos pela condição jovem são

vividos em paralelos. E nesse paralelo os professores vão construindo suas formas de lidar com a pouca idade, com as possibilidades de relacionamentos com seus alunos e com a construção de suas identidades docentes.

Também, no que se refere à condição jovem dos professores que entram na carreira, é possível dizer que esses profissionais vivenciam tanto a "sobrevivência" quanto a "descoberta" e que, conforme já sinalizava Huberman (1992), um aspecto permite aguentar o outro.

De modo geral, é possível dizer que a condição jovem dos professores é encarada por eles tanto como um desafio como uma possibilidade de novas ou diferentes formas de desenvolver as aulas, de se relacionar com os alunos e de construir-se professor.

JÓVENES DOCTORES EMPEZANDO LA CARRERA DOCENTE

Resumen: El objetivo de este estudio fue comprender la condición joven de los profesores en la fase de iniciación a la enseñanza universitaria. Consideramos joven el profesor con un máximo de 32 años de edad y que hizo de manera secuencial su carrera de grado, maestría y doctorado y luego ingresó como docente. En la iniciación en la docencia incluimos a los profesores con hasta 3 años de experiencia docente. La investigación, con un enfoque cualitativo, tuvo como marco la Universidad Federal de Pelotas. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas a 6 jóvenes profesores principiantes y por observaciones de las clases de una misma promoción, de cada uno de estos profesores. Los datos, trabajados a través del análisis de contenido, fueron interpretados y discutidos con base en teorías sobre la formación del profesorado, el ingreso a la carrera, el profesor principiante, la iniciación a la enseñanza y el ciclo de vida profesional de los profesores. Con este estudio verificamos que para los jóvenes profesores, la condición joven no es un factor de padronización o de causalidad en la forma de ser, de actuar o de relacionarse con los estudiantes. Sin embargo, esta condición produce en el profesor experiencias tanto positivas y motivadoras cuanto dificultades y limitaciones que se experimentan en paralelo, mientras construyen sus identidades docentes.
Palabras-clave: Introducción a la enseñanza. Profesor principiante. Joven profesor.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983. p. 112-121.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “bom professor**”: influências na sua educação. 1988. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat

Autónoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**. Murcia, Espanha, v. 2, n. 2, 1 p., 2002.

FEIXAS, Mónica. Los cambios en la docencia del profesor universitario. In: **Enciclopedia virtual de didáctica y organización escolar**. 2000, p. 1-26.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação** (UFSM), Santa Maria, RS, v. 29, n. 02, p. 121-133, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado**, Granada, España v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009.

MAYOR RUIZ, Cristina; SÁNCHEZ MORENO, Marita. **El reto de la formación de los docentes universitarios**: una experiencia con profesores noveles. Vicerectorado de Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2000.

SERRA, Juan Carlos. **Profesores principiantes y los nuevos desafíos de las instituciones educativas (Mesa).** Congreso **sobre profesores principiantes e inserción profesional en la docencia, 3., 2012, Santiago, Chile. Anales… Santiago, Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2012.**

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA LEITURA: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO PELOS BOLSISTAS DO PIBID

Micheli Silvestrini[1]
Denise A. M. Sponchiado[2]
Rosane Fátima Vasques[3]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relatar práticas de hora do conto realizadas por alunos do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, por meio do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, busca-se perceber qual a importância dessas práticas para o processo de alfabetização dos sujeitos envolvidos, que são alunos do 1º e 4º ano de uma escola pública estadual. As práticas proporcionaram aos estudantes um momento diferenciado e prazeroso, através da leitura, percebe-se de forma empírica que os alunos conseguiram aprender e desenvolver-se melhor durante o processo de alfabetização. A partir das práticas de hora do conto os acadêmicos bolsistas reforçam o entendimento de que a leitura pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de letramento tornando o sujeito mais consciente de seu papel na sociedade, além de auxiliar o professor na sua tarefa diária de alfabetizar.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Hora do conto.

1 Introdução

Existem diversos motivos que nos levam a contar, ler e ouvir histórias: o clima de alegria e interesse que elas despertam; o incentivo e gosto pela leitura; a diversão proporcionada; a estimulação e o desenvolvimento da imaginação, da atenção, da observação e da memória; além de possibilitar uma ampliação na nossa capacidade de reflexão. Diante destes motivos, destacamos a necessidade de haver um olhar especial para a alfabetização de estudantes pelo contato com a leitura, em especial, por meio da hora do conto e pelas

[1] Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, Bolsista do PIBID.
[2] Mestre em Educação. Professora Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Grupo de Pesquisa Ética e Educação (URI - Erechim) -smdenise@uri.com.br

[3] Mestre em Educação. Professora Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional GPEGIE – UFFS. E-mail: rosanevasques@uricer.edu.br

vivências com livros infantis.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo relatar práticas de hora do conto que foram desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Pedagogia, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus de Erechim, realizadas em duas escolas públicas do município de Erechim/RS, com alunos dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Além disso, busca-se analisar a importância dessas práticas para o processo de alfabetização dos sujeitos envolvidos.

A fim de atingir tal objetivo, num primeiro momento, procura-se conceituar o processo de alfabetização. Na sequência, apresenta-se a importância da leitura e sua influência no processo de alfabetização. E, por fim, relata-se as atividades de hora do conto desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas do PIBID.

2 O processo de alfabetização

Conforme Ferreiro (1999), a alfabetização é um processo de aprendizagem da língua escrita que se dá por meio da interação entre o objeto de conhecimento e o sujeito cognoscente. Geralmente, este processo tem início antes do ingresso à escola e não termina ao concluir a escola primária.

Assim, a alfabetização possibilita aos sujeitos interagirem com a leitura e escrita. Em alguns casos essa interação ocorre de forma acelerada, já em outros, ocorre de uma maneira mais lenta, isso acontece devido as especificidades de cada sujeito. Desse modo, durante o processo de ensino e aprendizagem, se faz importante considerar a ligação de quem ensina e de quem aprende, para que essas especificidades dos educandos sejam levadas em conta e contribuam com os processos de alfabetização dos mesmos.

De acordo com Soares (1998) a alfabetização significa o acesso da criança ao mundo da leitura, capacitando o sujeito a interagir com a leitura e escrita. Tornando-se capaz de não

só ler e escrever, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena.

Além disso, segundo Ferreiro (2001), o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e inventa para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Essa mudança conceitual sobre a alfabetização oportuniza mudanças profundas na própria estrutura escolar, levando o professor a refletir sobre a sua prática e pensar possibilidades para atender e alfabetizar essa criança, que aprende em constante interação com o meio.

Na concepção atual, a alfabetização disputa espaço com um novo conceito, o letramento. Conforme Ferreiro (2001), há algum tempo descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento, então, passou a ser a compressão do que se lê e o uso social que se faz disso.

Nesse contexto, alguns autores contestam essa diferenciação, defendendo um processo único de aprendizagem, e outros que enfatizam que esses processos são distintos, sendo a alfabetização o domínio do código da escrita e letramento o uso social deste, e que, assim, ambos deveriam ocorrer concomitante.

Enfim, independente do conceito, as relações entre alfabetização e letramento são caracterizadas pelo envolvimento das práticas de leitura e escrita em situações cotidianas. Além disso, o professor alfabetizador não deve esquecer que tanto o domínio do código da escrita, como o uso social desta são essenciais e indispensáveis no processo de aprendizagem do educando.

Na alfabetização, tem-se a convicção de que o contato com diversos gêneros textuais desempenha um papel fundamental. Então, como esse processo se dá especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental acredita-se que a literatura infantojuvenil pode auxiliar e contribuir significativamente, já que é adaptada para a faixa etária que compreende esse nível

de ensino. Desse modo, na seção que segue descreve-se sinteticamente a importância desse campo da literatura para a alfabetização.

3 Literatura e alfabetização

A Literatura é a representação de uma cultura, sendo de fundamental importância no desenvolvimento intelectual da criança, assim, acredita-se que o estudante só saberá a importância da leitura se criar o hábito e sentir o prazer em ler.

> Estar em contato com a Literatura é aprender um pouco de uma cultura e despertar o desejo pela fantasia que a mesma proporciona. É importante apresentar o papel fundamental que a Literatura tem no desenvolvimento das crianças, mesmo antes do período de alfabetização, uma vez que a "relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal" (ORLANDI, 2006, p.38)

Ou seja, o contato com a literatura proporcionada pela Educação Infantil ou mesmo fora da escola, com a família, ainda enquanto bebê, antes do início do processo de alfabetização, possibilita um desenvolvimento mais satisfatório de relações sociais, de contato com a sua cultura e com o seu universo simbólico. A literatura infantojuvenil está ligada ao desenvolvimento não somente da imaginação, mas, da emoção, da arte e dos sentimentos que caracterizam os seres humanos. Essa mistura de imaginação e realidade agrada crianças e adultos, através de lúdicas formas de lazer e também aprendizagem, dando a oportunidade de o leitor crescer, avaliar e enriquecer seus conhecimentos. Os cidadãos que têm acesso à leitura garantem novas oportunidades de vida, tanto profissional como no seu desenvolvimento como pessoas críticas, o que influencia nas mudanças que ocorrem na sociedade.

Segundo Nascimento (2006) as primeiras manifestações literárias começaram a surgir no século XVII, onde, até então, a literatura se resumia em peças teatrais que eram voltadas somente às classes sociais mais favorecidas. Assim, passou a aparecer um novo público de leitura que seriam as mulheres e crianças, a partir disso, nesse período, destacam-se as primeiras publicações de revistas e livros.

Na concepção de Aguiar e Bordini (1993, p.14), "[…] a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo

sentido humano dado a esse mundo pelo autor." Ainda, conforme os autores, a obra literária, "[..] não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora" (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.14). Interação essa, que vai se dar por meio da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada.

Para Silva (2009), a literatura infantil, no início, soou como uma maneira de transmitir ensinamentos para crianças que auxiliassem no seu desenvolvimento, pois, as mesmas eram consideradas seres ingênuos e que necessitavam de cuidados especiais. Desde então, em cada ano, muitas publicações e inovações são criadas e estão evoluindo e modificando-se a todo momento.

Hoje, no entanto, percebe-se que a tarefa da literatura na aprendizagem não é apenas facilitar o processo, mas sim, formar pessoas que compreendam o que leem e enxerguem na leitura uma maneira de desenvolver-se e adquirir novos conhecimentos e opiniões, tornando-se cidadãos mais críticos e conscientes. As pessoas que leem e compreendem o que estão lendo, tem facilidade de conhecer o mundo, deste modo, podem adquirir melhores condições de atuar sobre ele, modificando-o e tornando-o melhor. Já o homem que não tem oportunidade de ler é excluído da sociedade, não conseguindo participar desta da mesma forma que os primeiros.

Nesse contexto, a leitura tornou-se um dos principais pilares no processo de alfabetização, pois, através das histórias as crianças desenvolvem um potencial crítico: aprendendo a pensar, questionar, duvidar. Podendo assim, contribuir para a construção da imaginação e autonomia. Sem a leitura e escrita o homem deixa de comunicar-se adequadamente com seus semelhantes tornando-se inferior diante da sociedade.

Para Cagliari (1994), no processo de alfabetização, a leitura precede a escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever, uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado.

Diante disso, podemos inferir que no processo inicial da alfabetização o professor precisa considerar que o educando sabe ler, pois, ele consegue, por exemplo, identificar

rótulos de produtos conhecidos. Então, aproveitando isso que o educando já sabe da sua cultura e traz consigo, o educador deve focar na aprendizagem do código da escrita, mas sempre considerando que assimilação desse código deve fazer sentido para o aluno, ou seja, deve ter um uso social. Durante todo esse processo de aquisição da linguagem oral, o aluno deve praticar a produção da escrita, que com o tempo deixa de ser um código só dele e se torna a escrita formal.

É importante ressaltar sobre a necessidade do docente, que está presente no contexto de alfabetização, procurar incentivar os estudantes a criarem hábitos de leitura e propor atividades lúdicas e diferenciadas que visem estimulá-los. Durante a alfabetização a leitura oferece múltiplas possibilidades de ensino, desenvolvendo lugares, personagens, narrativas, que influenciam na construção de novos saberes.

De acordo com Vygotsky (2000), a pré-história da linguagem escrita da criança começa com o gesto que representa a escrita no ar. A representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma forma de linguagem que antecede a linguagem escrita. Assim, a criança passa pelo desenho e pelo faz-de-conta para chegar à linguagem escrita.

Nesse processo de faz-de-conta, atividades como a hora do conto podem auxiliar no desenvolvimento da criança e despertar sua curiosidade e gosto pela leitura. Então, na sequência relata-se o desenvolvimento dessa atividade realizada por bolsistas do PIBID com alunos em processo de alfabetização.

4 A prática dos bolsistas do PIBID na escola campo: em foco a hora do conto

Durante a alfabetização torna-se necessário haver a relação entre os estudantes e o mundo da imaginação, que se viabilizasse com o acesso à leitura. Pensando nisso, a hora do conto pode ser uma das atividades realizadas que pode auxiliar e contribuir com esse processo.

Segundo Abramovich (2006), ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança, é o início da aprendizagem para ser um leitor. Assim, tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo. Portanto, é muito importante sempre

proporcionar histórias para as crianças.

Acredita-se que contar histórias é uma janela que se abre para despertar o gosto pela leitura que todo docente já tem dentro de si, para tanto, apenas precisa encontrá-lo e aprimorá-lo com o passar dos anos e prática. A hora do conto sempre foi e sempre será necessária, pois é uma forma de incorporar a arte à vida e encarar os livros como fonte de prazer.

Com a prática da hora do conto, todos saem ganhando, sejam as crianças, que são instigadas a imaginar e criar, sejam os professores que conseguem vivenciar e aprender com essa experiência maravilhosa, constatando o quanto é gratificante ver o brilho nos olhos de alunos ao escutar, imaginar e entrar nesse mundo de faz-de-conta.

Abramovich (2006) destaca, também, que é por meio de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. Os contos pertencem ao mundo dos arquétipos, são míticos, simbólicos, respondem ao universo da criança, e, sendo assim, torna-se possível perceber que não nos dão outro poder, senão o de assumir o real através da cultura do imaginário.

Os contos propiciam, por meio da oralidade o primeiro contanto que a criança tem com um texto. Por isso, deve-se permitir que ela ouça muitas histórias, facilitando e sendo um passo inicial para o processo de aprendizagem, certamente contribuirá também pelo seu interesse pela leitura. Os mesmos, cumprem a função de expor os ouvintes as suas fantasias, provocando seus sentidos, como medo, alegria, desejos e perigos.

Bettelheim (1992) acredita que enquanto o conto diverte a criança ele também esclarece sobre si mesma, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Foi considerando tudo isso, que os acadêmicos, bolsistas do PIBID do curso de

Pedagogia da URI, desenvolveram atividades de horas do conto, visando auxiliar no processo de alfabetização dos estudantes, através do uso constante de livros. Estas, foram realizadas em uma escola pública do município de Erechim, sendo em duas turmas, uma de primeiro ano e outra de quarto ano. Apesar do quarto ano, legalmente, não ser considerado parte do ciclo de alfabetização, acredita-se que os sujeitos dessa etapa ainda estão envolvidos nesse processo e que, desse modo, as práticas desenvolvidas só tem a beneficiá-los e torná-los melhores leitores. Assim, na sequência, relatamos algumas atividades realizadas.

Atividade 1: Desenvolveu-se uma hora do conto diferenciada sobre a história ‘’O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado’’, com os alunos do 1º ano. Diante da mesma, os bolsistas contaram a história mostrando os personagens (figura 1), fazendo com que cada criança se sentisse parte da história. Logo após, os alunos participaram de uma atividade relacionada a história, onde tiveram que procurar morangos pela sala, os mesmos, tinham consigo sílabas que depois seriam agrupadas formando palavras relacionadas a hora do conto.

Percebe-se que durante a aplicação da atividade houve envolvimento e interesse por parte de todos estudantes, os mesmos, encantaram-se com a hora do conto diferenciada, conseguindo entender e entrar no mundo exposto pela história. A diversão proporcionada facilitou a atividade de compor as palavras, certamente se o professor apenas passasse as palavras no quadro e pedisse para formá-las não haveria tanto entusiasmo por parte dos alunos.

Ressalta-se também, que devemos cuidar na hora de escolher história infantis, procurando adequá-la de acordo com a realidade das crianças, favorecendo assim, o interesse, a criatividade e a construção de novos saberes.

Figura 1

Fonte: arquivo dos autores.

Atividade 2: Os bolsistas organizaram uma "sacola viajante'' (figura 2) que continha livros infantis, onde cada criança, das turmas do 1º e do 4º ano, levou para casa. Os alunos deveriam escolher uma história e solicitar que os pais auxiliem na leitura. Em seguida, deviam ilustrar o que entenderam da história e escrever um breve resumo com suas palavras.

Notou-se que durante o período que atividade se transcorreu ouve empenho por parte da turma em querer levar a ''sacola viajante'' para casa. Os mesmos estavam ansiosos para ver e ler as histórias ali presentes. Mas, não foram só os alunos que gostaram, os pais participaram bastante também e viram a importância de ter esse contanto com as crianças por meio da leitura. Além disso, os alunos do 1º ano, que ainda não conseguiam escrever um texto formal, podiam ilustrar a história e se arriscar a escrever "do seu jeito", já que o intuito não era corrigir erros ortográficos, mas estimular a produção textual.

Figura 2

Fonte: arquivo dos autores.

Atividade 3: Com o intuito de incentivar os estudantes a criar o hábito da leitura, realizou-se com a turma do 4º ano a atividade do "tapete mágico''. Assim, num primeiro momento os alunos deveriam desenhar com canetinha o formato de sua mão e escrever uma

mensagem sobre a importância de ler. Então, os alunos levaram para casa o livro ‘’Piratas das palavras’’ e um tapete mágico. Já em suas casas, deveriam sentar no tapete e ler o livro, logo após, seguir os passos do personagem do livro e encontrar palavras com lh, rr, ss e ch para então, selecionar algumas e levá-las para a escola e colocá-las no barco pirata da turma. No término, quando a turma toda concluiu, foi realizado um texto coletivo.

Com a atividade desenvolvida pode-se perceber que durante o desenvolvimento da atividade a turma participou e mostrou-se muito curiosa e interessada em aprender e adquirir novos conhecimentos por meio da leitura de livros infantis. Deste modo, foi possível concluir o objeto da atividade com êxito. A presença do barco na sala, do tapete mágico e do personagem pirata proporcionou um mundo de fantasias e uma aprendizagem muito prazerosa.

Figura 3

Fonte: arquivo dos autores.

Atividade 4: Alguns estudantes, das duas turmas, eram escolhidos para levar para casa, nas sextas-feiras, um livro infantil, para lerem com o auxílio dos pais. Na semana seguinte, sentavam em roda, em espaços diversos da escola, como a biblioteca, o pátio, a sala

de aula, e contavam para os colegas a história que leram no final de semana de uma maneira diferenciada, ou seja, com a ajuda da família eles inventavam uma foram de contar a história para os colegas. Dentro dessa proposta diversas possibilidades foram surgindo: contar com mímicas; trazendo os personagens desenhados ou em forma de objetos; cantando a história; levando um vídeo; enfim, cada um contou do seu jeito.

O processo se repetiu até que todos pudessem participar da atividade. Destaca-se o empenho dos estudantes em ler e treinar para contar a história para o restante da turma, houve muita colaboração, criatividade e interesse por parte de todos. Os mesmos, viram a atividade como algo prazeroso e divertido.

De acordo com Chaves (1963) todos apreciam uma boa história, mas pouca gente conhece o valor real dela. Muitos que a usam para diferentes fins, como entreter, despertar a atenção ou descansar a mente, ignoram que, mesmo quando usada com estes objetivos em vista, a história é um elemento poderoso na formação do caráter daqueles que a ouvem. O valor da história é ser instrumento educativo e deste ponto de vista, atende as necessidades humanas em todos aspectos.

Cabe ao docente preparar-se e entender a grande importância de ouvir e contar histórias durante o período de alfabetização, onde a criança inicia sua vida escolar e necessita de atenção e cuidados especiais.

5 Considerações Finais

Ao término deste artigo, conclui-se que os processos de alfabetização e o letramento precisam caminhar juntos para facilitar o ensino/aprendizagem dos estudantes, pois os mesmos são necessários para que os sujeitos possam fazer o uso social da leitura e da escrita.

Destacamos, também, a importância da leitura diante do processo de aprendizagem dos estudantes, pois por meio dela as crianças desenvolvem sua imaginação, tornando-se seres críticos e capazes de interpretar, entender e conviver melhor em sociedade.

Ressaltamos que o exercício de contar histórias possibilita debater importantes aspectos do dia-a-dia das crianças. Contar histórias é também uma forma de ensinar temas

éticos e de cidadania e de propiciar um mundo imaginário que encanta a criança. As histórias formam o gosto pela leitura e, também, contribuem para formação de valores e pensamento crítico.

Com as atividades desenvolvidas os bolsistas do PIBID do curso de Pedagogia da URI, sendo que aqui relata-se apenas algumas devido ao espaço limitado, perceberam a necessidade de haver contato dos estudantes com o mundo imaginário que está presente nos livros infantis, facilitando o processo de alfabetização. Portanto, a hora do conto, torna-se um aliado do professor e pode auxiliar sua prática diária de diversas formas. Além disso, percebe-se que os alunos se envolvem com mais entusiasmo quando são propostas atividades que incluam o lúdico, a fantasia, a imaginação.

PROCESS OF LITERACY THROUGH READING: A CASE STUDY ACCOMPLISHED BY PIBID FELLOWS

Abstract: This study aims to report storytelling time practices carried out by Faculty of Education students from Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Erechim through The Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID). In addition, it seeks to realize the importance of these practices to the process of literacy of the individuals involved, who are students of the 1st and 4th year of a public school. The practice gave students a different and enjoyable time, through reading you can empirically see that students were able to learn and develop better during the literacy process. From the storytelling time practices, fellow scholars reinforce the understanding that reading can help the process of education and literacy learning making the individual more conscious about his/her role in society, besides helping the teachers in their daily task of literacy .

Keywords: Literacy. Reading. Storytelling Time.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro, 2002.

CAGLIARI, L**. Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo, 1998.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Z. **A importância da literatura no desenvolvimento infantil.** São Paulo, 2006.

SILVA, E.T. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura, 7° Ed, São Paulo, Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. 2. ed. Madri: Visor, 2000.

RESUMOS

DIÁRIO DE BORDO: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Nicoli da Rocha[1]
Juliana Bieger[2]
Cleuza Pelá[3]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar como se dá a prática docente em um processo de formação inicial, a partir de dois relatos de experiências de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, desenvolvidas em uma escola do município de Cerro Largo – RS, no ensino fundamental II. Para tanto, o trabalho teve por base alguns conceitos teóricos tais como os de mundos discursivos (narrar e expor), conforme Liberali (1999); Machado (1998); Mazzillo (2004). Como metodologia, optou-se pelos seguintes procedimentos: a) a revisão de conceitos teóricos da área do Interacionismo Sociodiscursivo; b) a seleção de relatos de Pibidianos das Letras; c) a análise das marcas linguístico-textuais indicadoras de mundos discursivos, com foco nas ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem ocorridas durante as aulas; d) e, por fim, a organização dos resultados parciais da análise. Como resultados parciais, constatou-se que há pouca reflexão sobre as ações desenvolvidas, ou seja, comentários sobre as ações. No entanto, se for considerado que a escrita do relato já é uma forma de refletir acerca da prática, pode ser que as experiências vividas sejam computadas para uma futura reflexão. Dessa forma, é possível concluir que a escrita de experiências de sala de aula por parte de sujeitos em formação inicial é um ponto de partida para reorganizar olhares sobre sua área de atuação profissional.

Palavras-chave: Formação profissional. Memórias. Educação.

[1] Graduanda do Curso de Letras – português e espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Cerro Largo, Bolsista do Subprojeto PIBID – Letras (CAPES), Membro do Grupo de Estudo Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial - Reflexões Teórico-práticas, nicolidarocha@hotmail.com.

[2] Graduanda do Curso de Letras – português e espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Cerro Largo, Bolsista do Subprojeto PIBID – Letras (CAPES), Grupo de Estudo Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial- Reflexões Teórico-práticas, juliana_bieger@hotmail.com.

[3] Doutoramento em Língua Portuguesa pela PUC-SP, Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo, Líder do GEP.TEC – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Texto, Ensino e Cidadania, Coordenadora do Grupo de Estudos Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial – Reflexões Teórico-Práticas e Colaboradora do Subprojeto PIBID – LETRAS – UFFS – CAPES; pecleu@gmail.com.

DIÁRIO DE BORDO: UMA PROPOSTA PARA MUDANÇAS NO ENSINAR

Franstiusca B. Sulzbacher[1]
Mirela Schröpfer Klein[2]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: Com a análise dos diários de bordo, visa-se observar se há uma transformação da prática dos licenciandos no ensino ao atuarem no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - Letras. Os diários de bordo, como portadores de textos reflexivos sobre a prática em sala de aula, permitem rever a maneira do agir e do pensar do professor que os escreve. O professor que reflete sobre suas práticas tem uma melhor atuação em sala, pois observa os acontecimentos desse ambiente de aprendizagem de modo crítico e, assim, procura soluções para os problemas que possa vir a encontrar. Nesse sentido, o principal objetivo desta apresentação é o de mostrar a importância de escrever sobre as vivências que ocorrem em sala de aula, pois elas permitem uma remodelação do vivido gerando uma postura diferenciada em relação à organização do trabalho docente. As bases teóricas para a análise desse material consistiram em conceitos de construção e de avaliação do diário, separando-os em fases, em um eixo cronológico, como uma estratégia de elaboração e reflexão textual, conforme Ferreira (2000); e a noção de dialogia, de Bakhtin (1992). A partir dessa fundamentação, foram selecionados relatos, sendo três do PIBIDIANO 1 e três do PIBIDIANO 2, elaborados durante o ano de 2015, a partir das aulas e práticas desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Sargento Sílvio Delmar Hollembach. No momento da análise, foi possível identificar partes narradas e partes comentadas; cada uma a seu modo. E também ecos de teorias linguísticas e da educação, provavelmente estudadas no período de formação da docência inicial, subsidiando a prática. Todos esses aspectos indicam que embora a linguagem seja subjetiva, há outros falares trazidos para o texto, indicando assim um caráter de sujeito múltiplo, trabalhando com a ideia da troca nessa apropriação dos conhecimentos adquiridos durante a formação. Tendo verificado os relatos do que aconteceu em sala de aula e do que foi concluído neste espaço de formação, é possível supor as mudanças que ocorreram em sala de aula e as transformações diárias que essas podem exercer na relação professor/aluno.
Palavras-chave: Escrita do si. Práticas docentes. Transformações diárias.

[1] Graduanda do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Cerro Largo, Bolsista do subprojeto PIBID – LETRAS (CAPES), Membro do Grupo de Estudo "Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial – Reflexões Teórico-Práticas, frantibsulzbacher@hotmail.com.
[2] Graduanda do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Cerro Largo, Bolsista do subprojeto PIBID – LETRAS (CAPES), Membro do Grupo de Estudo "Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial – Reflexões Teórico-Práticas, mirelask@live.com.

MITOLOGIA GREGA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Bárbara Muders[1]
Stephany Ferreira Coletto[2]
Tamires Regina Diel[3]
Cleuza Pelá[4]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: A apresentação deste trabalho, cujo tema é "Mitologia Grega" em aulas de Língua Portuguesa, tem como objetivo demonstrar a importância de uma Sequência Didática desenvolvida com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, ministrado por graduandos do Curso de Letras – Português e Espanhol, em uma escola pública, da região Sul. Abordagens centradas na Sequência Didática possibilitam a organização do trabalho de leitura e escrita do professor e, consequentemente, do aluno, que conseguirá desenvolver habilidades de leitura e escrita de textos de diferentes gêneros textuais. Essa prática foi desenvolvida ao longo do Estágio de Língua Portuguesa IV, a partir da teoria da Sequência Didática proposta por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), que apresenta algumas etapas para sua realização tais como: apresentação da situaçãode trabalho, produção inicial, módulos e uma produção final. Essas etapas da sequência didática foram desenvolvidas com o intuito de: a) ampliar as capacidades de leitura, escrita e análise linguística dos estudantes envolvidos na situação de ensino; b) propiciar a formação de um repertório relacionado ao tema "Mitologia Grega" e ao seu contexto socialem que é engendrada, possibilitando assim uma maior aprendizagem. Com base nessa prática, chegou-se à conclusão de que é de extrema importância que práticas como essas, centradas na proposta de Sequências Didáticas, sejam desenvolvidas em sala de aula, para que os alunos enriqueçam seu repertório de leitura e interpretação de textos nos mais diferentes gêneros, relacionando o texto ao seu contexto social.
Palavras-Chave: Sequência Didática. Mitologia Grega. Leitura. Escrita. Análise Linguística.

[1] Acadêmica da nona fase do curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Letras (CAPES); Membro do Grupo de Estudos Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial – Reflexões Teórico-Práticas, bazinha_bmuders@hotmail.com
[2] Acadêmica da nona fase do curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, stephanylorenzo@outlook.com
[3] Acadêmica da nona fase do curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Letras (CAPES), tamiresdiel@hotmail.com
[4] 4Doutoramento em Língua Portuguesa pela PUC-SP,Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo, Líder do GEP.TEC – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Texto, Ensino e Cidadania, Coordenadora do Grupo de Estudos Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial – Reflexões Teórico-Práticas e Colaboradora do Subprojeto PIBID – LETRAS – UFFS – CAPES; pecleu@gmail.com.

PRÁTICA DE LEITURA – EXPERIÊNCIA EM DIÁRIO DE BORDO

Letícia T. Martins[1]
Mithiele da S. Scarton[2]
Vilmar Massulini Júnior[3]
Cleuza Pelá[4]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: Este pôster, cujo tema volta-se para os procedimentos de trabalho utilizados para o desenvolvimento da prática de leitura de textos escritos, no ensino fundamental II, nas aulas de Língua Portuguesa, por graduandos pibidianos que integram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Letras), tem como objetivo principal apresentar os resultados parciais da análise feita acerca dessas ações, considerando os relatos registrados em diários de bordo por parte dos licenciandos do Curso de Letras. Durante a discussão sobre como se daria a organização das práticas, perguntava-se se essas eram de natureza expositiva ou dialogal? Se os exercícios eram desenvolvidos no coletivo, em duplas ou individualmente? E, assim, com base nesses questionamentos, um caminho para a análise do material em foco foi delimitado. Em seguida, foram selecionados três diários dos pibidianos e observados se neles havia referência aos processos, aos procedimentos de ensino ligados à leitura e à orientação de como desenvolvê-la, considerando o ambiente e a situação dos alunos das turmas vinculadas ao trabalho. Delimitados esses aspectos, focou-se na descrição das ações desenvolvidas pelo pibidiano durante a prática e nos recursos linguísticos no corpo do texto que poderiam indicar a constituição do universo do ensino, de sua metodologia, de sua prática. A partir do resultado parcial da análise, concluiu-se que as práticas são de natureza dialogal e que os exercícios são desenvolvidos sequencialmente, do coletivo para o individual. Esses aspectos são relevantes para se pensar a prática docente e como desenvolvê-la de forma adequada aos diferentes contextos de ensino e aprendizagem não só no âmbito da leitura, mas também em outras modalidades de uso da(s) linguagem(ns).

Palavras-Chave: Docência inicial. Ensino. Texto. Reflexão.

[1] Acadêmico do curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Letras (CAPES); Membro do Grupo de Estudos Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial – Reflexões Teórico-Práticas, leticiaprefeituragm@hotmail.com.
[2] Acadêmica do curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Letras (CAPES); Membro do Grupo de Estudos Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial – Reflexões Teórico-Práticas, mithielescarton@hotmail.com.
[3] Acadêmico do curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Letras (CAPES); Membro do Grupo de Estudos Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial – Reflexões Teórico-Práticas, juniormassu@icloud.com.
[4] Doutoramento em Língua Portuguesa pela PUC-SP, Professora de Língua Portuguesa e Linguística da

Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo, Líder do GEP.TEC – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Texto, Ensino e Cidadania, Coordenadora do Grupo de Estudos Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial – Reflexões Teórico-Práticas e Colaboradora do Subprojeto PIBID –

RELATOS DE PRÁTICAS DE DOCÊNCIA INICIAL – VARIAÇÕES SOBRE CONVERSAS RESSIGNIFICATIVAS

Cleuza Pelá[1]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: As práticas de ensino de leitura e de produção de texto em língua materna - em espaços formativos relacionados à docência inicial - têm gerado experiências merecedoras de compartilhamento entre sujeitos que se propõem a pensar práticas de ensino. E, nesta exposição, em decorrentes de projetos promovidas pela Universidade e por Órgãos ligados à docência inicial, pretende-se problematizar, a partir do tema relatos de práticas de docência inicial, as ações experimentadas por licenciandos antes, durante e após a ida a escolas. Nesse sentido, tem-se por objetivo ressignificar essas experiências para sujeitos, em processo de formação docente. Espera-se, dessa maneira, apresentar olhares diversificados sobre o processo que envolve a prática docente inicial e, em função disso, provocar novos diálogos acerca dessa temática entre pares que lidam com cursos de licenciaturas, estágios docentes e vivências que antecedem a profissionalização.

Palavras-Chave: Ensino. Língua Portuguesa. Formação. Ressignificação.

[1] Doutoramento em Língua Portuguesa pela PUC-SP; UFFS – *Campus* Cerro Largo; Líder do GEP.TEC – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Texto, Ensino e Cidadania; Coordenadora do Grupo de Estudos Conversas Ressignificativas a partir de Relatos de Práticas em Docência Inicial – Reflexões Teórico-Práticas, e Colaboradora do Subprojeto PIBID – LETRAS – UFFS – CAPES; pecleu@gmail.com.

TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA.

Carlos José Dalla Nora[1]
Margarida Maria Sandeski[2]

GT 4: Conversas ressignificativas a partir de relatos de práticas em Programas de Iniciação à Docência e em Estágios Supervisionados

Resumo: Nesta comunicação apresentamos relatório do Curso Formação de Docentes para a Educação Profissional promovido pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), através do *Câmpus* EAD na modalidade de Educação a Distância. O relato de experiência está relacionado a disciplina de Empreendedorismo para o Curso Técnico em Design de Móveis do IFPR *Câmpus* Umuarama no segundo semestre de 2014. A disciplina de Empreendedorismo busca em sua ementa abordar as funções e processos relacionados ao ato de empreender, técnicas e ferramentas de construção de atitudes empreendedoras e estruturação de um plano de negócios. A disciplina possuía apenas 2 horas/aula semanais o que dificultava a abordagem aprofundada de tais temas. Nas disciplinas de empreendedorismo em outros anos e turmas, normalmente fazíamos abordagens mais teóricas finalizando com a elaboração de um plano de negócios fictício que era elaborado com ajuda de um software gratuito desenvolvido pelo Sebrae. Em função do curso de Formação de Docentes, fomos convidados a repensar nossas práticas de sala de aula, então propus aos alunos do Curso Técnico em Design de Móveis que fizéssemos na disciplina de empreendedorismo uma prática de elaboração de um produto e posterior comercialização. Segundo Dolabella (2003), "educar na área empreendedora significa buscar a realização da utopia, mas também destruir mitos que atuam como obstáculos". Ao invés de uma disciplina apenas teórica, propus que eles deveriam definir um produto que pudesse ser confeccionado por eles naquele curto espaço de tempo que tínhamos, que fosse possível de ser comercializado para os colegas no espaço dentro da escola. Para Pimenta (2006), "a teoria tem primazia em relação à prática e esta é a aplicação daquela, podendo, eventualmente, ser corrigida ou aprimorada pela prática". As etapas do trabalho consistiam em: i) definir produto; ii) calcular orçamento para a confecção dos produtos; iii) buscar financiamento com parentes e/ou amigos; iv) elaborar um protótipo do produto; v) fazer teste dos produto com os potenciais clientes identificando melhorias; vi) comercializar os produtos; vii) calcular o resultado obtido; viii) proceder a devolução dos recursos aos familiares e/ou amigos. No decorrer das etapas fomos relacionando os conteúdos teóricos as práticas que seriam executadas. Algumas dificuldades foram enfrentadas pelos alunos como a dependência de apenas um componente do grupo, a necessidade de preparação dos produtos em horário de trabalho de alguns. Ao concluirmos a disciplina foi possível observar que o aprendizado fora melhor absorvido pelos alunos pela associação da teoria à prática. Mas os

[1] Mestrando em Economia (Desenvolvimento econômico regional- UNIOESTE-Toledo). Instituto Federal do Paraná – IFPR - Campus Umuarama. carlos.dallanora@ifpr.edu.br.
[2] Mestre em Filosofia (Ética e Filosofia Política – UNIOESTE-Toledo). Instituto Federal do Paraná – IFPR - Campus Umuarama. margarida.sandeski@ifpr.edu.br.

resultados não ficaram restritos apenas a sala de aula, no semestre seguinte dois alunos desta turma abriram seu próprio negócio, um deles trabalhava a 10 anos na mesma empresa e pediu a rescisão do contrato de trabalho. Por fim, para Candau e Lelis (1983), " o fazer pedagógico, "o que ensinar", deve ser articulado ao "para quem" e para quê", expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo e a possibilidade do educador desenvolver uma "práxis criadora".

Palavras-chave: Teoria e prática. Formação docente. Empreendedorismo

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 5

CURRÍCULOS, SABERES E PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS

Mestrado em Educação PPGEDU
CAPES
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A IMAGEM NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS – REPENSANDO IDENTIDADES A PARTIR DA CULTURA VISUAL

Fabiana Lopes de Souza[1]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: Este texto parte de um recorte da pesquisa que foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/Mestrado – UFPel, na qual se objetivou investigar as percepções, os sentidos e a construção de identidades de alunos do quinto ano do ensino fundamental em contato com as imagens da cultura visual contemporânea. Procurei ainda verificar as possibilidades de mudança na apreensão destas imagens, proporcionadas pelas atividades desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais, por meio de uma educação crítica e estética. As referências fundamentais são: Hernández (2000; 2007), que aborda a importância do trabalho com as imagens da cultura visual na escola e Hall (2005), que trata das questões de identidade cultural na perspectiva de um mundo pós-moderno. Os dados foram coletados através de registros fotográficos, das imagens produzidas pelos alunos e dos relatos escritos pelos mesmos. Fundamentados com base no referencial proposto, os dados da pesquisa revelaram que é possível realizar um trabalho utilizando imagens do cotidiano dos estudantes, promovendo uma educação crítica e estética dos alunos a partir destas visualidades. Ainda, é relevante salientar que os estudantes demonstraram processos de identificação, pertencimento e afetividade em relação às imagens escolhidas por eles para o trabalho realizado em sala de aula.

Palavras-chave: Cultura Visual. Ensino de Artes Visuais. Identidade.

1 Introdução

Nada é mais significativo do que se trabalhar na escola, na disciplina de Artes Visuais, com as imagens que fazem parte do cotidiano do aluno, em especial com aquelas que de alguma maneira influenciam, estimulam e atraem crianças e adolescentes.

O estudo das visualidades, presentes no cotidiano, pode proporcionar experiências estéticas que levam o aluno a interessar-se pelo mundo que o cerca, fato essencial à sua aprendizagem, pois "[...] no cotidiano, o estético é primordial. Ele é que sustenta o jogo das

[1] Mestra em Artes Visuais. Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas, RS. Grupo de pesquisa Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (CNPQ/UFPel).E-mail:fabiana.lopess2013@gmail.com

aparências, os usos e costumes, as paixões, os afetos, os vínculos, o desejo coletivo" (MAFFESOLI apud MEIRA, 2009, p. 127).

As imagens consumidas pelos alunos não são só as produzidas pela arte, mas pertencentes à cultura visual ampla. Assim, uma propaganda

> de televisão, uma imagem publicitária gráfica ou um clip da MTV, muitas vezes trazem um discurso poético conceitual que renderia comentários profundos acerca dos conteúdos de arte. Essas imagens, das mídias, são as mais presentes no cotidiano do aluno (ALMEIDA apud PILLAR, 2009, p. 81-82).

É importante que o professor de Artes Visuais seja mediador na decodificação de símbolos e signos presentes nas imagens contemporâneas vivenciadas pelos alunos.

Fernando Hernández (2000) chama a atenção para o fato de que vivemos e fazemos parte da cultura visual e precisamos estar atentos às representações visuais presentes no cotidiano, o que requer além da apreciação estética e prazer de consumo, a compreensão crítica dessas imagens.

O autor aborda ainda que, indivíduos que nascem em uma mesma cultura, aprendem e constroem comportamentos e atitudes. "A identidade é dada culturalmente e se apresenta como naturalizada e estável, oferecendo elementos de discriminação em relação a grupos com afinidades de gênero, etnia, religião ou pátria" (HERNÁNDEZ, 2007, p.72).

Ao falar de identidade é possível pensar em comportamentos padronizados e estereotipados, pois as pessoas estão expostas cotidianamente a diversos tipos de representações visuais que as influenciam.

Apresento no presente texto um recorte de minha pesquisa de mestrado[1] que teve como objetivo investigar as percepções e sentidos vivenciados pelos estudantes no seu cotidiano quanto à construção de suas identidades, em contato com as imagens da cultura visual; e ainda, quais as possibilidades de mudança na apreensão destas, proporcionadas pelas atividades desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais, por meio de uma educação crítica e estética. A mesma foi desenvolvida nas aulas de Artes Visuais, ministradas por mim no ano de 2014, em duas turmas de quinto ano do ensino fundamental.

[1] Sob orientação da Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva; PPGAV/CA/UFPEL.

2 Cultura Visual e identidade

A atualidade é repleta por imagens e objetos que atraem e seduzem através de suas representações, cores, texturas, formatos e até mesmo por suas "marcas", é o caso das roupas, acessórios, entre outros. Estes acabam mostrando as pessoas o que seria uma maneira idealizada de SER e de como pode se constituir a relação com outras pessoas e com o mundo, influenciando na construção de identidades.

De acordo com Cunha, "TER, compartilhar os mesmos significados, significa SER". A autora diz ainda que nos tornamos alguém

> porque nos apropriamos de determinados códigos culturais, sejam roupas, tipo de cabelo, marca de carro, cigarro e, ao SERMOS alguém, detentores de códigos específicos que DIZEM sobre o que e como somos, estamos constituindo nossa identidade numa interação amalgamada com estes artefatos. De certo modo, os objetos nos representam, nos tornam visíveis ao mundo (2008, p. 125, grifos da autora).

A mensagem que é transmitida através do consumo e obtenção de determinados objetos e artefatos visuais, é de que as pessoas se tornam pertencentes a específicos grupos sociais no momento em que compartilham destes artefatos e de seus significados e práticas culturais.

Estas questões reforçam ainda mais a ideia do quanto é importante o trabalho pedagógico das imagens e artefatos da cultura visual contemporânea nas aulas de Artes Visuais, onde o professor ajudará os alunos a entender como e porque certas influências são construídas,

> a desenvolver uma compreensão crítica em relação às representações da cultura visual e, sobretudo, a vivenciar e aprender um sentido de discernimento e autocrítica. Como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidade para discutir e se posicionar sobre os dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas (MARTINS, 2011, p.21).

O professor será o mediador na compreensão e posicionamento crítico dos alunos em

relação aos artefatos visuais, no que se refere ao contexto em que foram produzidos, as diferentes culturas e valores, assim como as relações de poder e construções de identidades na contemporaneidade.

O individuo constrói sua identidade através de informações, experiências e das inter-relações com os outros. O processo de identidade se dá através das vivências de cada pessoa em seu meio social: família, escola, amigos, entre outros grupos. Segundo Medeiros as marcas de semelhanças

> colhidas nas categorias e grupos de pertencimento vêm a ser condição indispensável à construção da identidade individual. O comportamento individual não pode ser, portanto, entendido sem que seja levado em conta o comportamento coletivo (2008, p.43).

A construção da identidade é diretamente relacionada com a vida em sociedade envolvendo crenças, valores e representações em um processo de identificação com um grupo.

O excesso de informações e o consumo de produtos é um dos fatores que age diretamente nas possíveis mudanças que ocorrem na construção de identidade de uma pessoa, e esta se dá através de um processo de formação contínua, ao longo do tempo e das experiências adquiridas. A produção de identidades se dá "a partir de um processo relacional em que se demarcam as diferenças" (GIOIELLI, 2005, p.45). Ou seja, não existe um ideal de identidade, a diferença entre os sujeitos é necessária para a construção identitária.

Com o surgimento da globalização e o processo de descentralização das identidades (crise de identidade), as sociedades pós-modernas começaram a passar por mudanças constantemente, o que às difere do passado, das sociedades tradicionais. Segundo Giddens apud Hall (2005), nas sociedades tradicionais

> o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência das gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (p.15)

A pós-modernidade é caracterizada pelas mudanças sociais, pelas identidades que não são fixas e sim fragmentadas, e pelas diferentes formas de viver.

É importante ressaltar que um dos mecanismos de identificação e de pertencimento

de uma pessoa é a sua nacionalidade. A cultura nacional produz sentidos e contribui na construção de identidades.

> As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso- um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (HALL, 2005, p.50).

Embora a cultura nacional seja a responsável pelas concepções de um sujeito, estas acabam se deslocando diante dos processos de socialização e de globalização dos meios de comunicação e informação. "Colocadas acima do nível de cultura nacional, as identificações "globais" começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais" (HALL, 2005, p.73, grifos do autor).

O mundo contemporâneo é intensamente marcado por imagens, objetos e produtos de consumo, estes por sua vez atraem e chamam a atenção de crianças, adolescentes e adultos que acabam passando por um processo de identificação com os mesmos.

De acordo com Hall, quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos,

> lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam-desvinculadas-desalojadas-de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente"(2005, p.75).

Objetos e artefatos visuais estão diretamente ligados à formação identitária de adultos, adolescentes e crianças, onde a influência para a obtenção dos mesmos é estimulada diariamente através de anúncios, propagandas e outros meios de comunicação passando a fazer parte da vida das pessoas. Segundo Kaminski, a identidade do sujeito é constituída a partir

> das suas relações com o meio que o cerca. Nessa vertente, o consumo está presente diariamente, integrando-se nesse ciclo. Valendo disso, as marcas constroem suas identidades de acordo com que o consumidor almeja, a fim de complementá-lo (2010, p.38).

As pessoas estabelecem relações com as imagens presentes em seu cotidiano, formando suas identidades através das influências que estas visualidades lhes causam.

Hernández aborda a importância do contexto onde se está inserido e a formação de identidade, pois para o autor, o contexto "[...] é o que faz com que se produza um discurso, entendido como formas de falar, de ver, de pensar e comportar-se que tornam possível reconhecer-se e ser reconhecido pelos outros" (2007, p.72).

Através do estudo das imagens da cultura visual contemporânea nas aulas de Artes Visuais é possível analisar como estas visualidades presentes no cotidiano dos alunos podem interferir na formação de suas identidades.

3 Uma pesquisa com imagens

Como encaminhamento de pesquisa, elaborei um projeto de ensino cuja proposta foi a elaboração de desenhos de si mesmos feitos por alunos de duas turmas de 5º ano. O objetivo do projeto de ensino foi promover um olhar estético a partir do contato com imagens da cultura visual, (retratos, autorretratos, fotografias), desenvolvendo a percepção e a criticidade em relação a estas imagens.

A metodologia do projeto de ensino consistiu em contextualizar e apresentar imagens de autorretratos de alguns artistas de diferentes períodos históricos, e propor uma atividade de desenho de autorretrato com a intervenção de imagens de revistas e outros materiais. Para isso, os alunos deveriam utilizar técnicas de recorte, colagem como também pintura dos desenhos com lápis de cor.

Este trabalho teve uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, no qual imagens e textos produzidos pelos alunos foram analisados e fundamentados com base nos referenciais teóricos.

Para Stake (1994 apud ANDRÉ, 2005, p.16), o "estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado". As técnicas de coleta de estudos de caso são: observações, entrevistas, análise de documentos, anotações de campo e gravações.

Na pesquisa desenvolvida na escola com os alunos dos 5º anos, com a atividade de autorretratos com interferências, percebi que entre as várias imagens que apareciam nas revistas, as mais selecionadas pelos alunos foram as de produtos de consumo.

Um dos alunos, ao justificar a escolha, diz: "[...] porque tem a ver comigo". Entendi que o aluno identificou-se com as imagens publicitárias, colocando-as em seu trabalho de recorte e colagem.

Os alunos se identificaram com as imagens escolhidas por eles, pois estas, de alguma forma, chamaram suas atenções, não só em relação ao consumo, quanto à produção de sentidos para eles.

A produção de sentidos acontece quando o estudante consegue estabelecer relações entre as imagens e suas vivências, podendo atribuir significados às imagens (ROSSI, 2003). Além das imagens, os textos produzidos pelos alunos revelam um processo ativo de interações verbo-visuais.

Na figura 1, apresento o trabalho de autorretrato com interferências de recorte e colagem de imagens de revistas, realizado pelo aluno João[1], da turma A5A.

Figura 1: Autorretrato e interferências (João).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

No trabalho realizado por João, ele escreveu: "Eu escolhi estas coisas porque eu acho que tem a ver comigo e eu acho legais".

O aluno selecionou imagens que fazem sentido para ele, com as quais ele se

identificou. Dentre estas imagens, é possível notar vários objetos de consumo: um carro, um DVD com jogos de *video game*, um personagem símbolo de uma marca de chocolate e, entre os objetos, um cachorro, animal de estimação. O processo de escolha das imagens relaciona-

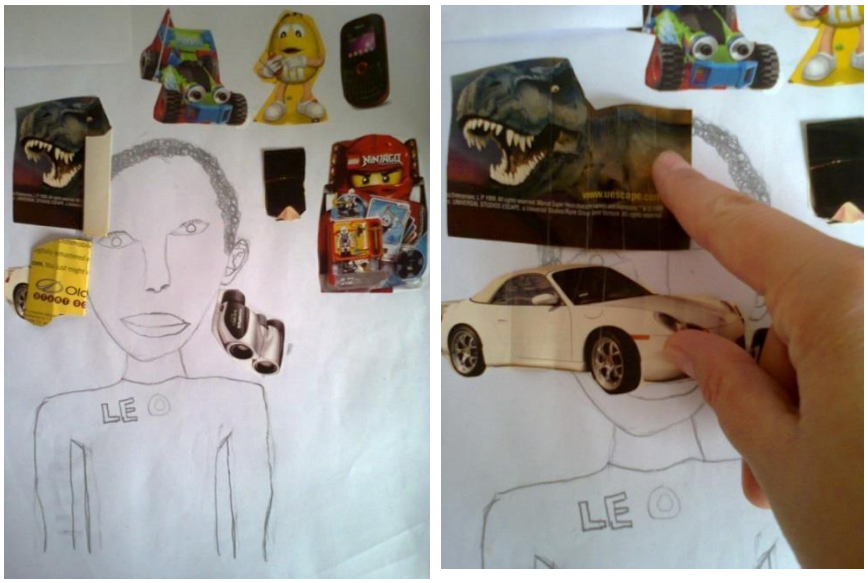
[1] Neste texto os alunos são identificados por nomes fictícios.

se com a formação da identidade do educando. "[N]a construção da identidade, há um processo de identificação que acontece a partir da seleção daquilo que nos atrai e que parece nos interessar"(KAMINSKI, 2010, P.33).

As escolhas de João não estão desvinculadas de suas vivências, pois todos estamos expostos à variedade de imagens presentes no cotidiano e estas acabam fazendo parte de nossas vidas e interferindo em nossas subjetividades. "Um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar interferências de conhecimento, do que o que ouvimos ou lemos" (HERNÁNDEZ, 2007, p.29).

Em outro trabalho de autorretrato (figura 2), feito pelo aluno Carlos, notam-se escolhas conectadas às variadas formas de visualidades que nos são apresentadas na contemporaneidade, dentre elas produtos e bens de consumo, fato já observado nos trabalhos anteriores, dos alunos João e Rafaela.

Apesar disso, o autorretrato de Carlos, apresenta algumas características diferentes dos autorretratos de João e Rafaela.



Figuras 2 e 3: À esquerda, autorretrato e interferências (Carlos), à direta, detalhe do autorretrato (Carlos).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

Na figura 2, à esquerda, o desenho encontra-se repleto de interferências de imagens, sendo que duas destas estão dobradas para não se sobreporem ao rosto desenhado. O aluno tem cuidado ao dobrar essas imagens para que seu rosto no autorretrato apareça, pois sua identidade não é formada apenas pelas imagens e objetos de consumo com as quais se identifica e utiliza para compor o trabalho.

Porém, quando as imagens que estavam dobradas foram abertas (figura 3, à direita), estas se sobrepuseram ao desenho feito pelo aluno, fazendo com que este quase desaparecesse. Desta forma, o autorretrato do aluno passou a ser demonstrado somente pelas imagens que ele escolheu, sem preocupação com o desenho do rosto feito por ele. É possível verificar um certo contraponto na utilização das imagens pelo aluno, o que pode sugerir a flexibilização do processo identitário, pois conforme aponta Hall (2005, p. 13),"[d]entro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas".

Outra característica interessante neste trabalho e que reforça uma identidade em construção, é que o aluno não tem preocupação em pintar o desenho e os braços parecem não terem sido concluídos. O desenho, a princípio, se apresenta como se necessitasse de uma continuidade, como se representasse uma identidade mutável e inacabada.

Em meio às diversas imagens escolhidas pelos alunos para a composição dos seus trabalhos de autorretratos, as mais selecionadas foram as da cultura visual contemporânea, especialmente aquelas veiculadas pelos meios de comunicação e informação. Provavelmente, com tantas informações visuais fazendo parte de nosso dia a dia, somos direcionados a escolher e consumir produtos e objetos sem questionamentos, o que pode ser o caso estudado, dessa forma:

> A velocidade e o volume de imagens que nos sitiam e interpelam cotidianamente constituem uma espécie de avalanche que nos arrasta, desnorteia e fragmenta sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou fazer algum tipo de crítica sobre elas (MARTINS, 2010, p.21).

Ainda assim, é preciso considerar a produção de sentidos por parte dos estudantes ao escolher, gostar e se identificar com determinados objetos ou visualidades e quais as relações

que estes estabelecem com suas vivências.

Na figura 4, apresento o trabalho realizado pela aluna Vanessa, da turma A5B, que exemplifica o que foi dito no parágrafo acima.

Figura 4: Autorretrato e interferências (Vanessa).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

A aluna escolheu algumas imagens para a interferência no desenho de autorretrato em que se evidencia o gosto e o interesse dela por aparelhos eletroeletrônicos que fazem parte de nosso mundo contemporâneo. Atualmente no ambiente escolar, é comum encontrarmos crianças, jovens e adolescentes que possuem e utilizam esses aparelhos. Mesmo que não possuam esses aparelhos, os alunos compartilham o gosto e a utilização com seus colegas e familiares.

Embora a aluna tenha escolhido tais imagens, ao começar a pintura de seu desenho, ela pega de dentro de sua mochila uma camiseta do projeto de capoeira, do qual participava no turno inverso às aulas. O projeto de capoeira faz parte do Programa Mais Educação[1],

[1]Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como

estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação

desenvolvido na escola. Perguntei à aluna o que ela estava fazendo, ela respondeu-me: "Quero que no meu autorretrato apareça minha camiseta do projeto, porque gosto muito do projeto". Percebi, tanto na resposta da aluna, quanto na imagem do trabalho, que ela se identificava e demonstrava um sentimento de afeição pela camiseta do projeto de capoeira.

As imagens de aparelhos eletroeletrônicos selecionadas por Vanessa, para a interferência no trabalho, pareciam ter ficado em segundo plano, demonstrando que a aluna não estava interessada somente naquelas imagens. Além disso, a camiseta estava ali, era algo palpável, diferente das imagens de objetos que faziam parte dos desejos de consumo e/ou pertencimento a grupos, objetos estes que não eram concretos e que ela não possuía no momento. A camiseta era um dos objetos que contemplavam seu autorretrato e estava relacionada às atividades realizadas pelo projeto e pelo qual a aluna tinha um sentimento de afetividade e pertencimento. "[Os] objetos fazem uma conexão com pessoas, lugares, fotografias e outras coisas" (NERY *et al*. 2015, p.44).

Identificamos-nos com determinadas imagens, como também objetos, esses nos possibilitam reviver momentos e histórias que foram e são marcantes em nossas vidas, o que pode ser visto no trabalho da aluna Vanessa.

4 Considerações Finais

Nesta pesquisa, os alunos demonstraram estar conectados com aquilo que lhes é oferecido na contemporaneidade, revelando identidades que não são fixas, que são construídas a partir do que lhes é apresentado, levando em conta questões relativas ao pertencimento e afetividade.

O desejo de consumir imagens e objetos apresentados pela cultura visual ocasiona nas crianças, jovens e adolescentes a necessidade de estar inserido em determinado grupo social em que possam apresentar características em comum. Tal situação foi observada nas escolhas de aparelhos eletroeletrônicos, em sua maioria.

e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2015).

Nas atividades de autorretratos, foi promovida a experiência estética, desde a apreciação e leitura de imagens de artistas aos estudantes, como também na construção de autorretratos por meio de escolhas pessoais por imagens publicitárias.

A presente pesquisa torna-se relevante para a contribuição dos estudos referentes às imagens da cultura visual, do ensino das Artes Visuais e da construção identitária dos educandos, considerando as visualidades presentes em suas vidas.

IMAGE IN TEACHING OF VISUAL ARTS - RETHINKING IDENTITIES FROM THE VISUAL CULTURE

Abstract: This text is part of a research that was developed by the Graduate Program in Visual Arts / Master - UFPel, in which it aimed to investigate the perceptions, the senses and the construction of student identities of the fifth year of elementary school in contact with images of contemporary visual culture. I looked also check the possibilities of change in the apprehension of these images, provided by the activities developed in Visual Arts classes, through a critical education and aesthetics. The main references are: Hernández (2000; 2007), which addresses the importance of working with images of visual culture at school and Hall (2005), which deals with issues of cultural identity in the context of a post-modern world. Data were collected through photographic records, the images produced by the students and the reports written by them. Based on the proposed framework, the survey data show that it is possible to work using images of daily life of students, promoting a critical and aesthetic education of students from these visualities. Still, it is important to note that the students showed identification processes, belonging and affection on the images chosen by them for the work done in the classroom.
Keywords: Visual Culture. Visual Arts teaching. Identity.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ALMEIDA, Claúdia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR,

Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.73 - 82.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Cultura visual e infância. In: **31 Reunião da ANPED**, mesa: Cultura visual, gênero, educação e arte, Caxambu, MG,2008.p.102-132.Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/Cultura%20visual%20e%20infancia.pdf> Acesso em: 28 dez. 2014.

GIOIELLI, Rafael Luiz Pompeia. Do sólido ao líquido: novas pistas para compreender a identidade. **Novos Olhares**. Edição 16 - 2º semestre de 2005. Disponível em:<http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51415/55482>Acesso em: 20 jul. 2014.

HALL,Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual** - Mudança Educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KAMINSKI, Evelyse. Consumo: uma construção identitária cultural na sociedade contemporânea. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 11, n. 24, p. 31-38, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/comunicacao?dd1=3860&dd99=view&dd98=pb> Acesso em: 20 de julho de 2014.

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. In: **Salto para o futuro –Cultura Visual e Escola**. Ano XXI. Boletim 09 - Agosto, 2011. p. 15-21.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual**. Educação & Linguagem**, v. 13, n. 22, 19-31, jul.- dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/viewFile/2437/2391> Acesso em: 21 nov. 2015.

MEDEIROS, João Luiz**.** ELEMENTOS DE ANÁLISE PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES. In: MEDEIROS, João Luiz. (Org.) **Identidades em Movimento: Nação, Cyberespaço, Ambientalismo e Religião no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 27-62.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice

Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.121-140.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam- Leitura de arte na escola** - Vol. 2, col. Educação & Arte. Porto Alegre: Mediação, 2003.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO CONTEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Chaiane Bukowski[1]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: O presente estudo investigativo aborda as políticas curriculares, delineando a sua relevância na prática pedagógica. Nessa direção, enfatizamos uma das políticas nacionais de desenvolvimento para a última etapa da Educação Básica - o Programa Ensino Médio Inovador. Para tanto, destacamos as estratégias políticas, contemplando os documentos orientadores como suporte investigativo e consideramos ainda, a ampliação deste programa no Estado de Santa Catarina. Examinamos o crescimento de escolas contempladas pelo programa no Estado de Santa Catarina e as pesquisas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira, o programa apresenta-se como uma possibilidade pertinente, porém no estudo realizado evidenciamos que mesmo com o crescimento significativo de escolas contemplas pelo Programa Ensino Médio Inovador, poucas pesquisas foram realizadas desde sua implantação.
Palavras-chave: Currículo. Programa Ensino Médio Inovador. Estado de Santa Catarina.

1 Introdução

> Uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos. (YOUNG, 2014, p. 201)

Para o estudo das políticas de currículo, consideramos, de maneira inicial, os pressupostos teóricos, os anseios sociais e as discussões acadêmicas hoje desenvolvidas em relação à temática. Apesar de se ter avançado analiticamente sobre a pauta, aumentando de forma significativa nas últimas décadas os estudos e pesquisas relacionados à questão, muitas dúvidas ainda perpassam os contextos escolares. Em um estudo recente, Silva (2015a, p. 1-2) sinaliza que as políticas curriculares para o Ensino Médio na América Latina estão atreladas a "uma gramática formativa que atribui centralidade a constituição de indivíduos dotados de capacidades para competir no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que sejam escolarizados através de processos inovadores e criativos".

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: chaiane_bukowski@yahoo.com.br.

Por esse aspecto, consideramos indispensável uma atenção à elaboração dos currículos, visto que o Ensino Médio tem constantemente sido interpretado como um "campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho" (KRAWCZYK, 2011, p. 757). Pensar a organização do currículo para o Ensino Médio e restabelecer um novo sentido, rompendo com a visão de um currículo focado nas demandas de mercado, torna-se um desafio proposto. Nessa direção, investigamos o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), por ser umas das estratégias do Governo Federal que fomenta a reestruturação dos projetos curriculares para a última etapa da Educação Básica.

Implantado pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, o programa prevê a organização do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) visando resolver as necessidades relacionadas aos espaços escolares, propiciando melhorias no ensino. Desse modo, o programa pressupõe avanços referentes às questões pedagógicas, intentando inovar as práticas de ensino por meio da reestruturação das propostas curriculares e induzindo a ampliação da jornada escolar. O programa busca ainda, melhorar o acesso e a permanência dos jovens entre

15 e 17 anos que frequentam o Ensino Médio, ampliando os esforços para resolver as questões relacionadas à distorção idade/série e à evasão escolar. A seguir, sinalizamos aspectos relacionados ao programa apontando os documentos orientadores e suas finalidades. Posteriormente, descrevemos os regimes de implementação do referido programa no Estado de Santa Catarina, indicando as escolas e estudos relacionados ao tema.

2 Contextualização do Programa Ensino Médio Inovador

Considerando a escolha pelo Programa Ensino Médio Inovador, dentre as políticas de desenvolvimento do Ensino Médio que estão sendo instituídas no país, pelo fato do programa conduzir as escolas a redesenharem seus currículos, além de ser indutor da ampliação da jornada escolar. Diante do exposto, consideramos importante retomar as políticas de implementação do programa, elencando objetivos, finalidades, resultados e perspectivas futuras. O Programa Ensino Médio Inovador, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), tem como finalidade garantir um ensino de qualidade, objetivando melhores índices em relação à evasão e à distorção idade/série no Ensino Médio. Do ponto de vista teórico, ressaltamos as palavras de Ramos (2011, p. 5), ao sinalizar que "o foco do programa foi o ensino médio não profissionalizante, de modo a incentivar que este fosse reestruturado, combinando formação geral, científica, tecnológica e cultural com conhecimentos técnicos-experimentais".

O primeiro documento orientador foi publicado em 2009, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com parceria da Secretaria de Educação Básica (SEB), contando com o apoio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação Geral de Ensino Médio. Posteriormente, em 2011 e 2013, foram produzidas novas versões dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador, pelo MEC/SEB/Diretoria de Currículos e Educação Integral e Coordenação Geral do Ensino Médio. Desde o princípio, o documento orientador do programa, aponta como finalidade a reformulação dos projetos curriculares, com o objetivo de induzir mudanças nas escolas públicas no que tange à formação dos jovens.

De acordo com o atual documento orientador, o programa visa atender às necessidades das escolas, "com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino" (BRASIL, 2013, p. 10). Para tal efetivação, o Ministério da Educação concede às escolas participantes do Programa Ensino Médio Inovador apoio técnico e financeiro, além de disponibilizarem as propostas para subsidiar a implementação e a organização das políticas para a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013).

O Programa Ensino Médio Inovador elenca no Documento Base uma possibilidade de redesenho curricular. Entre as indicações, observamos que o programa induz à ampliação gradativa da jornada escolar, aumentando seiscentas horas, a fim de propiciar espaço para o desenvolvimento de atividades relacionadas a iniciação científica, línguas estrangeiras,

produção artística, atividades esportivas e corporais, além de favorecer a comunicação, a cultura digital e a utilização de mídias (BRASIL, 2013). O referido documento fomenta também a disponibilização de atividades optativas, dedicação exclusiva dos docentes na escola, Projeto Político-Pedagógico em parceria com a comunidade e incentivo aos jovens de participarem do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nessa direção, constatamos que o programa procura induzir a um novo olhar para esta etapa da Educação Básica. Contudo, analisamos que os documentos orientadores apontam preocupação em relação a atual situação das escolas públicas brasileiras. Ramos (2011, p. 5) elenca que "uma preocupação constante é a manutenção dos jovens na escola, o que se espera conseguir mediante o diálogo com seus interesses e o compromisso com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes". Para tal efetividade, o Programa Ensino Médio Inovador prevê "ações dos sistemas estaduais de ensino, mediante a seleção de propostas e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos" (RAMOS, 2011, p. 5).

Nos últimos anos, percebemos um aumento significativo do número de propostas que fomentam "a construção do ensino médio com uma jornada escolar ampliada (paralela ao matutino, vespertino e noturno) e para a expansão da oferta de educação profissional por meio do ensino médio integrado; propostas encorajadas pelo governo federal" (KRAWCZYK, 2014, p. 4). Assim, apontamos os direcionamentos das atuais diretrizes curriculares, as quais se dispõem a pensar além das questões pedagógicas, analisando aspectos epistemológicos (RAMOS, 2011). Sobre o exposto, observamos também que "as orientações presentes no atual documento sobre o Ensino Médio Inovador, se apropriadas com a base teórica que orienta as DCNEM e com as problematizações que ela suscita, podem trazer perspectivas fecundas para o currículo do ensino médio" (RAMOS, 2011, p. 6). Conforme as orientações do programa, as escolas participantes recebem apoio técnico-financeiro por quatro anos, sendo que os primeiros três anos serão dedicados à elaboração de um novo currículo e o último ano à sua consolidação.

Assim, a escola, junto com a comunidade e demais envolvidos no processo escolar, necessita estruturar o conjunto de ações que integram os Projetos de Redesenho Curricular,

contemplando os macrocampos[1]. Vale ressaltar ainda que os macrocampos se "constituem,

assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes" (BRASIL, 2013, p. 15). Desse modo, a escola contemplará os macrocampos obrigatórios, a saber: acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento. Posteriormente, optará por três macrocampos eletivos, sendo estes: línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, cultura digital e uso de mídias; participação dos estudantes (BRASIL, 2013). Em razão dos aspectos citados, vale ainda destacarmos que o documento fomenta a relevância "dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo" (BRASIL, 2013, p. 14).

Em face do exposto, observamos que o material estudado instiga a construção coletiva, a fim de incentivar a elaboração de novas ações e atividades para cada macrocampo. Em estudo recente, Silva (2015b, p. 253) argumenta que "existe uma espécie de consenso que nos interpela a pensar que os jovens veem as instituições escolares como defasadas, pouco atraentes e onde não desenvolvem suas potencialidades formativas". Sinalizamos que as propostas curriculares vêm buscando mudar esse preceito, almejando um ensino mais atraente, focado na cultura e no interesse dos estudantes (KRAWCZYK, 2014). Nessa direção, constam no referido documento incentivos que estabelecem a participação dos jovens. No que tange à escolha das atividades, Santos (2013) afirma ser esta uma condição de inovação do programa, em razão de os sujeitos participarem das decisões, escolhendo o que desejam aprender. Por essa perspectiva, compreendemos que as mudanças nas propostas curriculares, seguidas da reforma educacional, "produzem alterações no discurso pedagógico, e mesmo que as escolas reinterpretem e reelaborem esse discurso, ele adquire legitimidade, seja ao assumir o caráter de inovação, seja ao se valer da disseminação de um ideário pedagógico já legitimado" (SILVA, 2009. p. 2).

[1] De acordo com o documento orientador (BRASIL, 2013, p. 15), macrocampo é "um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional".

Seguindo essa composição analítica, discorreremos na próxima seção sobre o Programa Ensino Médio Inovador, estabelecendo o foco no Estado de Santa Catarina (SC), com o objetivo de delinearmos as estratégias e as trajetórias que este vem orientando a sua implementação.

3 Programa Ensino Médio Inovador no Estado de Santa Catarina

Após descrevermos alguns aspectos que caracterizam o Programa Ensino Médio Inovador, atribuiremos centralidade ao Estado de Santa Catarina (SC). O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) teve início em Santa Catarina no ano de 2010, quando foram selecionadas algumas escolas pela Secretaria de Educação (SED) para a sua implementação. Atualmente, percebemos um crescimento significativo nos últimos anos, em relação a quantidade de escolas contempladas. Quanto ao campo de estudo, vale mencionar que o Estado de Santa Catarina se divide em seis mesorregiões, a saber: Oeste Catarinense, Norte Catarinense, Vale do Itajaí, Serrana, Grande Florianópolis e Sul Catarinense. Dentre estas, encontramos 112 municípios contemplados pelo Programa Ensino Médio Inovador, com 161 escolas. Para esclarecimento dos dados obtidos, ressaltamos que foi realizada uma busca no PDE Interativo[1], a fim de encontrar a quantidade de escolas contempladas pelo programa. A seguir, apresentamos o mapa do Estado dividido nas seis mesorregiões e a quantidade de escolas que aderiram ao ProEMI.

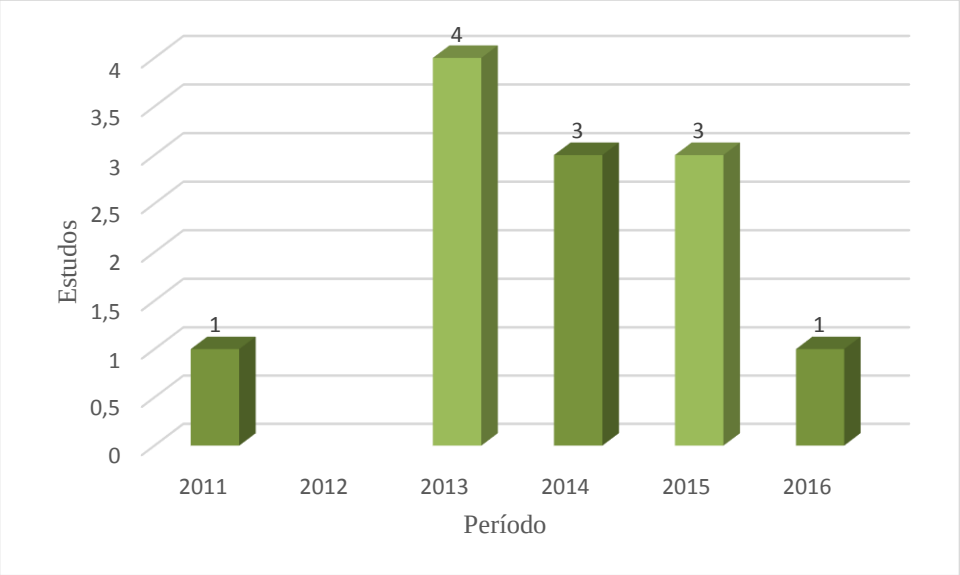
Figura 1 – Mapa de Santa Catarina, sinalizando as escolas que aderiram ao ProEMI

[1] Ferramenta disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como finalidade propiciar um espaço para as escolas caracterizarem seu contexto e projetar ações com vista a alcançar os objetivos propostos.

Fonte: Pesquisa da autora.

Podemos afirmar que, no Estado de Santa Catarina, as mesorregiões apresentam uma quantidade significativa de escolas contempladas pelo ProEMI, na qual observamos que o Oeste Catarinense indica a maior quantidade. De forma complementar, ainda investigamos os estudos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), procuramos mapear pesquisas recentes sobre o ProEMI, a partir do descritor *Programa Ensino Médio Inovador*. A pesquisa revelou 12 estudos relacionados ao programa, dentre os quais 3 são teses de doutorado e o restante dissertações de mestrado. Com a presente investigação, sinalizamos que apesar de poucas pesquisas relacionado ao programa, ocorreu um aumento significativo nos últimos anos considerando a recente implantação do programa. No Gráfico 1, podemos observar a quantidade de pesquisas distribuídas por período, na qual destacamos há predominância de estudos no ano de 2013, porém em 2012 não encontramos trabalhos relacionados ao programa. Entretanto, consideramos o ano de 2016, mas vale mencionar que ainda podem ser publicadas novas produções neste período.

Gráfico 1 – Estudos por período



Fonte: Pesquisa da autora.

Acerca da referida investigação, destacamos ainda os estudos por regiões/universidades, na qual nos possibilitou identificar pouca produção realizada no Estado de Santa Catarina apesar do crescimento significativo de escolas atendidas pelo Programa Ensino Médio Inovador. De acordo com os resultados encontrados, 1 estudo apenas foi desenvolvido no Estado investigado, a dissertação intitulada *O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM)*, defendida em 2015 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por Gilberto Nogara Junior.

No contexto brasileiro, as pesquisas divididas das regiões foram identificadas da seguinte forma: há predominância de pesquisas realizadas no Sul, na qual encontramos 5 estudos, no Sudeste 3, no Centro-Oeste 2, no Nordeste 1 e não encontramos trabalhos relacionados ao Programa Ensino Médio Inovador no Norte do país. Dessa forma, é possível identificar o crescimento de estudos relacionados ao programa, considerando os cinco anos desde sua implantação, porém o Estado assim como as demais regiões ainda carece de pesquisas afim de traçar novas estratégias e alternativas para o Ensino Médio.

5 Considerações Finais

Neste estudo, buscamos contribuir com as investigações acerca do Programa Ensino Médio Inovador, afim de elucidar as estratégias e finalidades definidas nos documentos orientadores. Partindo das considerações descritas neste texto, compreendemos o Programa Ensino Médio Inovador como uma possibilidade relevante para repensar e inovar a prática pedagógica, a fim de superar as desigualdades educacionais no ensino dos jovens. Desse modo, ressaltamos a importância dos investimentos que se tem proposto para melhorar o ensino dos jovens nas escolas públicas do país ao enfatizar a constituição de novas propostas curriculares. Entendemos que a política educacional para o Ensino Médio avançou significativamente nos últimos anos, porém ainda se faz necessário mudanças na prática pedagógica e estudos para esta etapa da escolarização.

Apesar do programa sinalizar princípios democráticos, este ainda não apresenta os resultados esperados. Nessa direção, salientamos a relevância da universalização do Programa Ensino Médio Inovador afim de ser ofertado em todas as escolas da rede pública. Apesar da recente implantação do programa no país, sinalizamos neste estudo que o Estado de Santa Catarina é contemplado por uma quantidade significativa, porém faz-se indispensável a continuidades de investimentos referentes a continuidade das políticas educacionais, visando a reestruturação das propostas curriculares para se obter melhores resultados na qualidade da educação.

THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM *ENSINO MÉDIO INOVADOR* IN THE POLITICAL CURRICULAR CONTEXT IN THE STATE OF SANTA CATARINA

Abstract: This investigative study addresses curriculum policies, outlining its relevance in the pedagogical practice. In this sense, we emphasize one of the national policies of development for the last stage of basic education - the program *Ensino Médio Inovador*. Therefore, we investigated the program, highlighting the political strategies, incorporating the guiding documents as investigative support and we considered further expansion of this program in the state of Santa Catarina. We have also examined the growth of schools covered by the program in the state of Santa Catarina and the researches available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute for Information in Science and Technology (IBICT). In order to improve the quality of Brazilian education, the program presents itself as a relevant possibility, however, in this study we evidence that even with the significant growth of the schools comprised by the Program *Ensino Médio Inovador*,

little research has been carried out since its deployment.
Keywords: Curriculum. *Ensino Médio Inovador*. Santa Catarina State.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. [s.l.]: [s.n.], 2013.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 162, p. 1-12, jan./mar. 2014.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Caderno de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set. 2011.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. **As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas**: o caso do programa do ensino médio inovador no RN. 2013. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 137, p. 1-10, maio/ago. 2009.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de integração curricular para o ensino médio no Brasil contemporâneo: um estudo no Programa Ensino Médio Inovador. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 252-270, maio/ago. 2015b.

_____. Um breve exame das políticas curriculares para o ensino médio na América Latina. In: REUNIÃO DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015a. p. 1-17.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ALGUNS ELEMENTOS PARA PENSAR OS DISCURSOS EDUCACIONAIS VALORIZADOS NO QUADRO *MEU PROFESSOR É O CARA* DO PROGRAMA COMO SERÁ?

Ana Paula Quevedo Peil[1]
Angela Dillmann Nunes Bicca[2]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: Formas de conduzir a prática docente vêm constantemente recebendo destaque na mídia como ocorreu com o programa COMO SERÁ?, veiculado pela Rede Globo de Televisão. Esse programa destacou o trabalho de professoras e professores que teriam realizado "algo diferente" para despertar o interesse dos alunos no quadro denominado *Meu professor é o cara*. Neste texto focalizamos quatro episódios do referido quadro objetivando compreender, a partir dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, de onde vêm elementos que comporiam os discursos educacionais nele valorizados. Os episódios selecionados para essa discussão foram dedicados a mostrar como atividades que se valeram de recursos digitais/informáticos e/ou atividades lúdicas se afastaram do que tem sido nomeado como tradicional na educação escolar. Na análise destacamos as regularidades discursivas presentes nos episódios que dizem respeito a compreender que o/a professor/a que faz "algo diferente" é aquele/a que se afasta do considerado tradicional retomando preceitos postos pelo movimento da Escola Nova.

Palavras-chave: Mídia educativa. Programa de TV. Estudos Culturais. Discursos educacionais.

1 Introdução

Não tem sido difícil encontrar textos midiáticos que se propõem a falar diretamente sobre o trabalho de professoras e professores. Propagandas, programas televisivos, reportagens, notícias entre outros textos culturais abordam esse tema. O programa

[1] Mestranda em Educação. Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL. Grupo de Estudos em Educação e Cultura. anapaulapeil@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL. Grupo de Estudos em Educação e Cultura. angela.bicca@hotmail.com.

denominado COMO SERÁ? [1], veiculado pela Rede Globo de Televisão, que abordamos neste texto, realizou tal tarefa destacando o trabalho de professores e professoras no quadro *Meu professor é o cara*.

O quadro[2] *Meu professor é o cara* foi criado com o intuito de valorizar educadores/as mostrando como contribuem para mudanças sociais fazendo "algo diferente" na educação de seus alunos/as. Esse quadro é um espaço do programa televisivo que se propõe a dar visibilidade aos/as educadores/as que, com paixão, criatividade e iniciativas inovadoras e motivadoras, transformaram o ensino em suas comunidades.

O que nos chama atenção nesse programa de TV é o seu propósito de disseminar práticas consideradas bem sucedidas segundo os discursos educacionais (TRAVERSINI, BUAES, 2009; SOMMER, 2007; CAROSSI, 2009) mais valorizados pela mídia educativa brasileira (PARAISO, 2007). Entendemos que há uma relação entre mídia e educação, a mídia é um espaço que ensina muitas coisas além de divulgar, entreter e informar.

O termo mídia educativa é utilizado por Paraíso (2007) para referir os meios (televisão e revista) destinados explicitamente a educar pessoas à distância, em parceria ou em substituição à escola. De acordo com a autora (idem) a mídia educativa, ao propor-se explicitamente a ensinar,

> [...] não prescinde daquilo que ela já faz (proporcionar às pessoas informações, humor, fantasias, desejos), apesar de não dispensar aquilo que o discurso pedagógico, em diferentes versões e perspectivas, usa e ensina. Em suma, a mídia educativa midiatiza o currículo e a escola; mas ela também se pedagogiza para ensinar (PARAÍSO, 2007, p. 121).

A mídia, quando compreendida como um importante espaço de formação, tem merecido investimentos de diferentes pesquisadores e pesquisadoras atentos ao modo como ela tem abordado as atividades escolares e realizado propostas às professoras e demais profissionais da educação (PARAÍSO, 2007).

---

[1] O programa, no período de 09 de agosto de 2014 a 18 de abril de 2015, foi ao ar aos sábados iniciando no horário das 6h.No período de 25 de abril de 2014 a 28 de março de 2015 foi exibido às 7h. O programa teve um total de vinte e nove episódios exibidos.

[2] Site do Programa COMO SERÁ? Disponível em <http://redeglobo.globo.com/como-sera/noticia/2014/07/conheca-o-novo-programa-da-grade-da-globo-como-sera.html>. Acesso em 20 mar 2015.

A possibilidade de discutir os modos como a mídia tem uma função pedagógica ao colocar discursos educacionais em circulação advém da mudança na noção de cultura promovida pelos Estudos Culturais que ficou conhecida como "virada cultural". Destacamos que essa virada ocorreu em íntima relação com uma nova atitude em relação à linguagem, "pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas" (HALL, 1997, p.10). A "virada cultural", portanto, está intimamente ligada à "virada linguística". Virada a partir da qual se passou a compreender a linguagem como meio privilegiado através do qual "damos sentido" às coisas produzindo e partilhando significados. Por isso é possível dizer que a linguagem é central para o significado e para a cultura.

Dessa forma, neste texto que constitui um recorte de um trabalho de pesquisa que se encontra em andamento, objetivamos discutir de onde vêm elementos que comporiam os discursos educacionais mais valorizados no quadro denominado *Meu professor é o cara* que integrou o programa de TV COMO SERÁ?

2 Mídia educativa: estratégias para pensar a produtividade pedagógica de programas televisivos

Ao procurar entender como estão sendo produzidos os discursos veiculados pela mídia educativa sobre professoras e professores que estão propondo práticas consideradas diferentes, criativas e inovadoras, como já referimos, chamou-nos a atenção um tipo especial de mídia: a mídia educativa televisiva. A mídia educativa brasileira estaria acionando discursos educacionais entendidos como teorias sistematizadas a respeito da Educação para produzir um tipo de discurso particular. Para Paraíso (2007) esse discurso nomeado como discurso da mídia educativa sobre a educação escolar

> [...] utiliza enunciados de diferentes campos discursivos e aciona diferentes técnicas para fazer circular determinadas maneiras de praticar-se a educação escolar e o currículo e para subjetivar as docentes brasileiras de modo a fabricar subjetividades de tipos específicos (PARAÍSO, 2007, p. 38).

As considerações apresentadas acima levaram-nos a pensar o quadro *Meu professor é o cara* como integrante da mídia educativa brasileira que se propõe a auxiliar professores e professoras a "resolver os problemas" da educação. A pesquisa que se encontra em fase de elaboração está abordando todos episódios de *Meu Professor é o cara* em que há ênfase ao uso de atividades lúdicas (episódios de número 1, 3, 10, 18, 20, 21, 22, 26) e ao uso de recursos digitais/informáticos (episódios de número 2, 4, 16, 23, 27, 28, 29). Porém, para restringir a discussão proposta neste artigo focalizamos apenas os episódios de números 1, 3, 21 e 22 por fazerem referência direta ao esforço de professores/as em realizar práticas que se diferenciam do ensino tradicional. Esclarecemos que nessa seleção todos os episódios estão compreendidos entre aqueles cuja ênfase recai sobre o uso de atividades lúdicas e/ou o uso de recursos tecnológicos. Além disso, os episódios podem ser assistidos na íntegra no site do programa COMO SERÁ? que já foi mencionado acima.

Para abordar essa temática tornou-se importante recorrer à noção de discurso foucaultiana. Discurso, segundo essa compreensão, é produtor dos objetos de que fala e não um simples recurso para descrever o que lhe é exterior, ou seja, trata-se de um termo "[...] utilizado para enfatizar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social" (SILVA, 2000, p. 43).

Como indicou Hall (1997, p. 10), ao mostrar como o trabalho de Foucault é interessante para quem desenvolve trabalhos no campo dos Estudos Culturais, o

> [...] termo "discurso" refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.

Sendo assim, a noção de discurso de Foucault (2009, p.55) como sendo "[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam", auxiliará a elaboração das análises à medida que permite compreender como há produção de hierarquias, de classificações, regulando o que pode ser dito em cada tempo e lugar.

Não há, portanto, como dissociar discurso de poder. Quando, por exemplo, a mídia coloca em destaque os discursos considerados "verdadeiros" e quando coloca em destaque

um/uma professor/professora não o faz desinteressadamente, há relações de poder nestas situações. É importante mostrar que, nessa perspectiva, o poder não é tomado como algo que simplesmente diz não e interdita a ação, pois o que faz com que o poder circule e se mantenha é que ele "produz, coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (FOUCAULT, 2004, p. 8).

Foucault ao ser indagado sobre a relação entre discurso e poder indicou que suas análises examinam

> [...] as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior do sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte, nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2012, p. 247).

A partir do momento que o poder foi considerado como articulado a produção de discursos, o problema deixou de ser "[...] fazer partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem os efeitos de verdade no interior dos discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos" (FOUCAULT, 2004, p. 7).

Isso indica que não há verdade fora do poder, as coisas ditas dependem do modo como poder e saber se articulam em cada tempo e lugar através de diferentes discursos. Os discursos educacionais mais valorizados em um programa de TV, portanto, somente repercutem porque se inserem em uma ordem mais ampla de poderes e saberes.

3 Discursos educacionais valorizados em *Meu professor é o cara*

Ao mesmo tempo em que a mídia coloca em destaque um determinado tipo de discurso, ao disseminar e nomear uma prática como "diferente", inovadora e criativa, ela parece afastar-se das práticas docentes que não tenha estas características, regulando aquilo que pode ser dito em uma escola e o que pode ser divulgado na mídia educativa. Para Foucault (2012, p. 9) a produção do discurso

> [...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Dessa forma, quando um programa de TV é examinado é possível indicar que aquilo que pode e aquilo que não pode ser dito é regulado discursivamente. Há uma ordem de discurso no programa de TV que valoriza algumas metodologias de ensino e interdita outras. Como mostrou Foucault (2012, p. 9) "[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa".

Os/as professores/as que podem ser tomados como exemplos de profissionais de sucesso são, como indicaram Traversini e Buaes (2009); Paraíso (2007) e Carossi (2009) aqueles/as que souberam identificar o que está na ordem do discurso de seu tempo, colaborando para acionar técnicas e expandir tecnologias de poder que podem regular o currículo escolar e governar os sujeitos pedagógicos. Não é por acaso que são esses/as professores/as que podem ser destacados em um programa de TV como exemplos de profissionais que fazem a diferença na vida de seus/suas alunos/as. Aliás, a jornalista Sandra Annenberg, na chamada do primeiro episódio do quadro *Meu professor é o cara* exibido em 09 de agosto de 2014, disse que o programa mostraria toda a semana um professor ou uma professora capaz de fazer a diferença na vida dos seus/suas alunos/as.

Em diferentes momentos dos episódios do quadro *Meu professor é o cara* foi feita referência ao esforço de professores/as em fazer algo diferente do que é considerado tradicional em termos de metodologia de ensino. Professores/as e diretores/as de escolas que participaram do quadro falaram do trabalho docente como um esforço de afastamento em relação ao que é tradicional.

> Por isso que eu gosto de inovar o tempo inteiro, ora trabalhar com uma música, ora com uma imagem, ora com uma história[1].
> Eu tento levar pra sala de aula, aulas diversificadas, dinâmicas, eu dou paródia pra eles fazerem, pegar uma música, fazer uma paródia com um tema da aula[2].

[1] Professor destacado no Episódio 1, exibido em 9 de agosto de 2014.
[2] Professora destacada no Episódio 22, exibido em 31 de janeiro de 2015.

> A prática pedagógica muitas vezes né, ela é seguida de livros, sala de aula, o modo tradicional. Ele faz de outra forma, então ele usa a ludicidade na sua aula, e que despertam a motivação no aluno e as aulas dele são muito atrativas[1].

Nos excertos destacados acima, o que é referido como "diferente", inovador e criativo está relacionado com a centralidade do/a estudante no processo ensino-aprendizagem, ao uso de recursos didáticos diversos e com a necessidade de que a aprendizagem esteja associada a atividades lúdicas. O trabalho é preparado para que o/a aluno/a realize atividades individuais e em grupos estimulados pelo caráter lúdico de tais atividades.

Porém, o que está na ordem do discurso em um programa de TV tem uma história. A oposição entre o que é "diferente", inovador e criativo e o que é tradicional ajudou a apontar de onde teriam vindo os elementos que compõem os discursos educacionais valorizados pela mídia educativa. Por esse motivo, procurando compreender o modo como se tornou possível que tenhamos hoje professores e professoras que participam de programas de televisão para que suas práticas pedagógicas sejam destacadas como inovadoras, motivadoras, criativas e diferenciadas foi importante recorrer a alguns eventos recentes da história dos saberes da pedagogia.

Como mostrou Veiga-Neto (2004) o conjunto de saberes que dizem como se deve ensinar, como as escolas devem funcionar para proporcionar aprendizagens mais efetivas, como as aprendizagens acontecem, que conhecimentos devem compor os currículos, como os/as docentes devem realizar o seu trabalho, entre outros, não estão no mundo a espera de serem descobertos e utilizados nem se desenvolvem rumo ao futuro sempre evoluindo racionalmente. Esses saberes não são naturais, resultam de articulações com o poder, eles têm uma história.

Portanto, buscar elementos para compreender de onde vieram alguns saberes pedagógicos pode ser uma estratégia para desnaturalizar discursos educacionais que nos parecem necessários e inquestionáveis. Esclarecemos que fazer isso não leva a dizer que o que hoje fazemos nas escolas, que os saberes pedagógicos existentes ou o que os episódios do programa de TV que estamos analisando estão errados e deveriam ser substituídos por outras estratégias. Significa perguntar pelo que tornou possível que a escola seja tomada como

[1] Diretora do Colégio do Episódio 21, exibido em 27 de dezembro de 2014.

elemento central na educação de crianças e jovens e pelo que tornou possível atribuir aos/às docentes determinadas responsabilidades e expectativas.

Compreender como um programa de TV aciona discursos pedagógicos para abordar o trabalho docente implica mostrar que nem tudo foi como hoje conhecemos. Para realizar este trabalho de olhar para alguns eventos da história dos saberes pedagógicos foi necessário buscar inspiração em alguns elementos da genealogia de Michel Foucault que, em seu texto Nietzsche, a genealogia e a história, mostra que a genealogia se opõe à pesquisa da "origem" que, por sua vez,

> [...] se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar "o que era imediatamente", o "aquilo mesmo" de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 2004, p.17).

Sendo assim, esta discussão não procura tal origem, mas subsídios para compreender a proveniência dos discursos que produziram estas práticas como sendo diferenciadas, motivadoras, inovadoras e criativas. Torna-se importante explorar aspectos da genealogia da sala de aula e das práticas docentes, pois, como destacaram Dussel e Caruso (2003, p. 33) o termo genealogia designa "[...] uma forma de olhar e de escrever a história que difere da história tradicional, porque é definida como história com perspectiva, crítica, interessada". Essa forma de olhar para os eventos do passado permite focalizar os momentos em que teorias e práticas sobre como e a quem ensinar puderam surgir e assumir uma posição de destaque no campo da Educação.

> Percorrendo a história da sala de aula e das formas de ensinar, procuramos esclarecer o fato de que muitas técnicas e palavras que utilizamos para nos referir ao que acontece na sala de aula têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios ou problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados (DUSSEL, CARUSO, 2003, p.17).

Por esse motivo buscamos compreender o que parece ter sido central para que a forte oposição à pedagogia tradicional que esses discursos educacionais fazem tenha se tornado conhecida, a saber, o movimento da Escola Nova. O movimento de pedagogos denominado Escola Nova se desenvolveu no final do século XIX e se fez sentir com intensidade no período compreendido entre as duas grandes guerras, como apontaram Dussel e Caruso

(2003).

A pedagogia da Escola Nova compreendeu o trabalho de autores tais como John Dewey, Maria Montessori, Olvídio Decroly e Jean Piaget para citar alguns dos mais conhecidos, que mesmo tendo elaborado discussões bastante diferentes

> [...] têm em comum a ideia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem" (SAVIANI, 2008a, p.179).

Dessa forma, um dos aspectos que marcam a oposição da Escola Nova ao ensino tradicional diz respeito a deslocar o centro do processo educativo do/a professor/a para o/a estudante. O que significa romper com o tipo de autoridade e com a função previstos para o/a professor/a na pedagogia tradicional, tornando/a o/a mediador/ra do processo ensino-aprendizagem (GADOTTI, 2009).

Outro aspecto importante que está relacionado com marcação de oposição em relação à pedagogia tradicional é a possibilidade de alterar a configuração da sala de aula em função do tipo de atividade a ser desenvolvida pelos/as estudantes. Se pensarmos numa sala de aula típica da pedagogia tradicional, vamos encontrar conforme Saviani (2008b, p. 117-118)

> [...] um conjunto grande de carteiras diante de uma mesa que ocupa posição destacada, e que é a mesa do professor. As carteiras na sala típica da pedagogia tradicional são fixas e voltadas todas para determinado ponto onde se encontra o professor. Trata-se, pois, de uma escola cujo centro é o professor, a quem cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico. Consequentemente, a sala de aula própria dessa escola foi pensada e programada fisicamente para que os alunos prestem atenção nas explicações do professor. Por isso é uma sala de aula silenciosa, de paredes opacas.

Diferentemente da configuração da sala de aula da pedagogia tradicional, vamos encontrar na pedagogia da Escola Nova formas de organização que não tenha carteiras fixadas ao solo para que possam ser movimentadas. A sala de aula, para a Escola Nova, considera "[...] que as crianças aprendem em atividade, interagindo com outras crianças sob orientação e supervisão do professor, respondendo aos estímulos e desafios do ambiente" (SAVIANI, 2008b, p.118). Enfim, a sala de aula poderia ser preparada para trabalhos em grupo e para a realização de jogos bem como poderia expandir seus limites para incorporar laboratórios e

oficinas de aprendizagem. Possibilidades de organização de sala de aula que tornariam impossíveis as atividades com características lúdicas e motivadoras sugeridas nos episódios referidos do quadro *Meu Professor é o cara*.

A oposição à pedagogia tradicional compreendia como também mostrou Saviani (2009), romper com o foco do trabalho docente na transmissão de conhecimentos obtidos pela ciência, conhecimentos esses compendiados, sistematizados e incorporados ao que era considerado o acervo cultural da humanidade. Dessa forma, a função do/a estudante na escola tradicional era assimilar (ou memorizar) esses conhecimentos. O que justifica que o ensino tradicional teria sido estruturado no método expositivo.

A referência ao método expositivo é evidenciada nos excertos abaixo em que estudantes entrevistados no programa de TV falam sobre o que consideram bom na prática do professor que está sendo destacado naquele episódio.

> Eu comecei a gostar mais depois que ele começou a dar aula, porque antes os professores só ficavam falando, falando, falando e a gente não entendo nada né?[1].
> Ele sabe muito bem como fazer a gente se interessar por Física, então na primeira aula ele não chega: ó é isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui, ele faz você pensar[2].

Nos dois excertos os/as estudantes entrevistados no programa de TV indicam que seu professor evita o método expositivo que consistiria em apontar os conhecimentos cientificamente validados sem levar a pensar sobre o que está sendo aprendido. Mais um ponto que marca a oposição à forma tradicional de ensinar sendo acionada em um programa de TV.

[1] Estudante entrevistada no episódio 1, exibido em 9 de agosto de 2014.
[2] Estudante entrevistado no episódio 3, exibido em 23 de agosto de 2014.

Alguns pressupostos da Escola Nova repercutem em um programa de TV produzido no século XXI mesmo que esse movimento, como indicou Saviani (2013), tenha sofrido críticas e perdido força especialmente após a Segunda Guerra Mundial com a corrida espacial. O lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1956 teria sido um evento central para desencadear uma onda de questionamentos a qualidade da educação americana que, inserida

nos preceitos da Escola Nova, conferia grande centralidade aos estudantes em detrimentos dos conteúdos escolares. A contraposição à pedagogia tradicional, enfatizando a capacidade de aprender bem como o descentramento do professor no processo educativo, segundo Saviani (2008a), teria persistido em dois discursos educacionais bastante difundidos no Brasil: a pedagogia crítica e o construtivismo.

Carossi (2009, p. 47), ao discutir os discursos educacionais presentes em concursos públicos para docentes, indicou que "[...] tanto o construtivismo quanto a teoria crítica imprimem discursos que se fortalecem em detrimento de outros fazendo severa oposição às práticas e comportamentos rotulados como 'tradicionais'".

Discursos educacionais esses que têm sido recorrentes quando professores/as falam sobre o fazer docente que produz aprendizagem que tem permeado as questões dos concursos públicos para docentes, integrado os currículos dos cursos de formação de professores, constituído as políticas educacionais, enfim, centrais para produzir professoras e professores de certos tipos (GARCIA, 2002; TRAVERSINI & BUAES, 2009; PARAÍSO, 2007; CAROSSI, 2009). Discursos educacionais esses que têm sido recorrentemente acionados para posicionar professores e professoras como aqueles que "fazem a diferença", que são criativos, que fogem da educação tradicional, que permitem indicar quem corresponde ou não a um modelo "ideal" de docente que a mídia tem ajudado a produzir.

4 Considerações Finais

Objetivamos, nesse texto, valendo-nos de algumas ferramentas oriundas dos trabalhos de Michel Foucault, compreender de onde teriam vindo alguns dos elementos componentes de discursos que perpassam o quadro *Meu professor é o cara*, que fez parte do programa televisivo denominado COMO SERÁ?. Essa análise nos indicou que os discursos educacionais que sustentam serem os professores/as participantes dos episódios do programa exemplos de profissionais interessados em fazer "algo diferente" por seus/suas alunos/as fazem forte oposição ao que pode ser referido como modo tradicional de conduzir a educação escolar. Essa forma de afastamento das formas tradicionais de ensino teria relação com o que era proposto pelo movimento da Escola Nova que surgiu no século XIX e teve grande

centralidade até meados do século XX. Porém, embora a Escola Nova tenha recebido críticas e perdido sua força, preceitos por ela elaborados continuaram a circular entre discursos educacionais bastante difundidos e conhecidos no Brasil neste início de século XXI.

Ao acionar esses discursos educacionais, o referido programa de TV contribui para ensinar aos professores e professoras como devem conduzir sua prática assim como mostra a estudantes o que esperar da escola e do trabalho docente.

THINKING ABOUT EDUCATIONAL DISCOURSES FOUND IN *MEU PROFESSOR É O CARA* IN THE PROGRAMME *COMO SERÁ?*

Abstract: Teaching methods have often been covered by the media, and an example of this is the programme COMO SERÁ? broadcast by Rede Globo de Televisão. This programme pointed out teachers' work as 'something different' to increase the students' interest during the programme *Meu professor é o cara*. In this paper, from a poststructuralist Cultural Studies view, we have examined four episodes of the programme to understand where elements making up the educational discourses come from. The episodes we have selected for this discussion were used to show how activities drawing on digital and/or ludic activities departed from what is called traditional schooling. In this analysis, we highlight discursive regularities in the episodes concerning the understanding that the (fe)male teacher who does 'something different' is the one who departs from what is considered traditional, returning to the Progressive Education's principles.

Keywords: Education media. TV programme. Cultural Studies. Educational discourses.

Referências

CAROSSI, Michele. **"O bom professor deve...":** os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da Educação Básica. 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____ . Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2004.

_____. **A arqueologia do saber. 7**. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**. Uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez, p. 15-46, 1997.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira:** poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.

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

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação:** Um Vocabulário Crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
SOMMER, Luis Henrique. A ORDEM DO DISCURSO ESCOLAR. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.57-67, jan/abr. 2007.

TRAVERSINI, Clarice; BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? In: **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes,** 2007, São Leopoldo. Anais do V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BUAES, Caroline Stumpf. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes?. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 141- 158, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci; POLENZ, Tamara (org.) **Pedagogia em conexão.** Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

ALTERAÇÕES NOS CURRICULOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, A PARTIR DA EXIGÊNCIA DO EXAME DE ACESSO À CATEGORIA PROFISSIONAL NO BRASIL

Osmar Antonio Bonzanini[1]
Amélia Cristina F. da Silva[2]
Teresa Gabriela M. Leite[3]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo:O tema deste artigo está fundamentado nos currículos dos cursos superiores em Ciências Contábeis do Brasil, a partir da exigência do Exame de acesso à categoria profissional, em 2010 e aplicado pelo Conselho Federal de Contabilidade, enquanto ordem profissional. A revisão teórica demonstra que as universidades, o Estado e as Ordens Profissionais sustentam o poder profissional a partir de três pilares: autonomia, credencialismo e monopólio do conhecimento. Com o objetivo de investigar sobre alterações nos currículos destinados a formar os contadores, realizou-se um estudo bibliográfico, descritivo e exploratório, cuja população compreendeu todos os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis do Brasil. A partir das respostas obtidas, evidencia-se que a maioria das universidades brasileiras que oferecem o curso superior em ciências contábeis realizou ajustes e alterações nos respectivos currículos, visando adequá-los aos conteúdos contemplados no exame de acesso à profissão.

Palavras-chave: Currículos. Ensino Superior. Profissão. Ordens Profissionais.

1 Introdução

No contexto da atuação laboral dos indivíduos na sociedade, um trabalhador identificado como "profissional" nem sempre possui todos os atributos que o colocam como tal, entre estes, o conhecimento adquirido no ensino superior, em instituição credenciada e com currículo adequado, conforme as exigências legais do Estado[4].

[1] Doutorando. UTAD-Portugal/URI FW. GP: Contabilidade, Controle e Gestão. bonzanini.prof@gmail.com.
[2] Doutora. Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto/Portugal. ameliafs@gmail.com.
[3] Doutora. Universidade Lusófona do Porto/Portugal. gabriela.leite@cm-porto.pt.

[4] Este artigo foi construído a partir de um recorte da Tese de Doutoramento "Análise Crítica do Corpo de Conhecimentos Exigido aos Contadores no Brasil: Percepção dos Coordenadores de Cursos Superiores", que será apresentada junto ao PPG em Gestão da UTAD – Portugal.

Apresentada como um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, uma profissão geralmente é exercida por indivíduo com competências para tal fim, o que lhe confere um *status* diferenciado, com poder e prestígio, mediante a suposta existência de conhecimentos abstratos e inacessíveis a boa parte da sociedade, obtidos através de uma educação formal e diferenciada (LARSON, 1977; GREENWOOD, 1957; SAKS, 2012).

Associações, Conselhos e Ordens Profissionais, em que pese o caráter voluntarioso, são órgãos políticos com finalidades voltadas a definir, organizar, assegurar e representar os interesses de seus membros, inclusive mediante o uso de barreiras de entrada no seu âmbito de atuação, a partir da concessão do Estado (WILLMOTT, 1986). Em paralelo, são as Instituições de Ensino Superior (IES) que fornecem os conhecimentos e certificam as competências técnicas dos profissionais (MUZIO, KIRKPATRICK, & KIPING, 2011; RODRIGUES, 2002), mediante um processo que eleva o indivíduo ao *status* de profissional, as quais, em conjunto com o Estado e as Associações Profissionais, sustentam o poder profissional, a partir de três pilares: a *autonomia*; a *expertise* ou monopólio sobre o conhecimento e o *credencialismo* (FREIDSON, 1986).

Pertencente ao conjunto das profissões liberais, a contabilidade é reconhecida como tal, a partir de concessão do Estado, o qual teve significativa contribuição no seu desenvolvimento (WILLMOTT, 1986; BAKER, 2012; SANGSTER, 2014). A profissão de contador tem suas raízes na Europa, face ao crescimento econômico e que trouxe uma nova exigência na sociedade, na forma de pessoas com saberes especializados, visando controlar as riquezas oriundas da atividade econômica (LEE, 2010).

Quanto ao aspecto formativo dos contadores no Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Artigo 207 da Constituição Federal e a Resolução nº. 10/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) garantem autonomia, às IES, para estruturar os conteúdos curriculares dos cursos superiores, entre estes, o curso de graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004; BRASIL, 2014). No entanto, há uma exigência legal para o acesso

à profissão, na forma do Exame de Suficiência, previsto na Lei nº. 12.249/2010 e Resolução nº. 1.373 do CFC - Conselho Federal de Contabilidade (CFC, 2011; CAVALCANTE, AQUINO, DE LUCA, PONTE, & BUGARIM, 2011).

Diante de tal quadro, um questionamento, envolvendo a formação dos contadores no Brasil, mostrou-se determinante para a formulação da questão de partida desse estudo: a exigência do Exame de Suficiência, a partir de 2010, provocou mudanças nos currículos dos cursos superiores destinados a formar os contadores no Brasil?

Tendo como ponto de partida esse questionamento, a investigação teve seu foco na percepção dos coordenadores dos cursos superiores ofertados no Brasil, quanto às alterações decorrentes da exigência legal do Exame de Suficiência. A partir da introdução, o texto está dividido em mais quatro seções, a saber: marco teórico, procedimentos metodológicos, apresentação dos resultados e considerações finais. Cabe ressaltar que não há pretensão em esgotar o tema aqui abordado, mas de contribuir para o aprofundamento de questões ligadas ao mesmo.

2 Marco Teórico

As profissões são apresentadas, conforme Freidson (1986), como um fenômeno de organização do mercado, em áreas específicas de trabalho, por conta dos conhecimentos de grau superior, do monopólio de saberes e credenciais, delimitando a atuação dos indivíduos que não possuem os requisitos exigidos, aos quais não é permitido apresentarem-se como profissionais.

2.1 Profissões e Ocupações

Na literatura contemporânea, o termo profissão é abordado em linha com determinadas categorias jurídicas, como advogados, médicos e engenheiros, na forma de atividades especializadas, o que lhes confere elevado *status*, poder e prestígio (FREIDSON, 1986; RODRIGUES, 2002). Ocupações, por outro lado, são atividades transitórias ou provisórias, sem conhecimentos específicos, que não exigem treinamento e são realizadas de

forma autônoma, mesmo que remunerada (CARR-SAUNDERS & WILSON, 1933). Segundo Freidson (1986), a educação formal requerida para utilização em determinadas posições de trabalho é o marco que distingue as ocupações das profissões, algo como uma forma de credenciamento, que atua como um mecanismo de reserva de mercado.

O significado do termo profissão remonta ao proposto por Flexner (1915), o qual refere que é a identificação da pessoa cujo tempo, em sua totalidade, é dedicado a uma atividade, ao contrário daquele indivíduo cujo envolvimento com determinada ocupação é transitório ou provisório. Adicionalmente, Carr-Saunders e Wilson (1933) enfatizam que uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica definida, baseada numa formação especializada.

Assim, confundem-se categorias de vida quotidiana com as formas em que estas existem na vida social, no contexto dos grupos reais e o aspecto da formalização, a partir do Estado, concedendo o Estatuto Profissional. Adicionalmente, cada profissão possui sua cultura ocupacional particular, seus heróis fundadores, um dialeto próprio, além de mitos e rituais coletivos, de recurso cultural específico e sobre o qual detém o monopólio que é atestado pela posse de credenciais acadêmicas (DINIZ, 2001). Em resumo, operam como regra de exclusão social, resultando que seu conceito ainda seja controverso, tendo se transformado em objeto de disputas e discussões.

Encarregadas de legitimar o processo de profissionalização, as estruturas formais são representadas pelas universidades, associações profissionais e o Estado. Conforme Freidson (1986), os valores profissionais são responsáveis por justificar a delegação de poder a partir do Estado, fundamentando o reconhecimento público na questão da legitimidade profissional.

2.2 Associações, ordens e conselhos profissionais

Face ao avanço da articulação entre os profissionais e suas diversas categorias ou, por seus diversos ramos, ao longo do tempo, passaram a emergir grupos, inicialmente sob a forma de associações profissionais e posteriormente como Ordens ou Conselhos Profissionais, a partir das concessões do Estado.

Os estudos sobre o papel das associações profissionais estão ancorados na tese de que as associações são vistas como um dos componentes da liberdade individual, através de demandas associativas e uma das soluções - possíveis e democráticas - para lidar com a administração da complexidade social e o poder do Estado (LUCHMANN, 2012). Contudo, as premissas associativas, no contexto da democracia e das liberdades individuais, não estão restritas à reunião de indivíduos de um mesmo ofício, trabalho ou profissão.

A organização dos profissionais em torno de associações e ordens possui origem naquilo que Rodrigues (2002) enumera como a primeira função do profissionalismo: a proteção dos padrões de excelência em face de pressões de rapidez ou facilidade, em que tal função é cumprida no desenvolvimento de *expertise*, com autonomia. Para a mesma autora, isso resulta da crença de que profissionais qualificados estão habilitados na determinação das funções a serem realizadas, na dedicação – a partir do conceito de que o desenvolvimento e exercício de *expertise* são dignos de devoção a uma carreira.

Portanto, associações profissionais atuam entre o Estado e os profissionais e entre estes e o público, as quais participam da construção das retóricas e discursos, visando o reconhecimento público e a proteção legal. O debate em relação à atuação e prerrogativas em favor das ordens profissionais também envolve o questionamento em relação à legitimidade delegada pelo Estado, nas competências próprias deste, com base no argumento de que em alguns paises, não há obrigatoriedade de inscrição de profissionais, nas respectivas ordens (SANGSTER, 2014; LESTER, 2016). Por outro lado, países como Espanha, Inglaterra e Brasil, são mais exigentes, visto que determinadas ordens, como dos contadores, médicos, engenheiros e arquitetos, cumprem um papel fiscalizador.

Na legislação brasileira, as IES possuem dupla função: o ensino e o credenciamento. O ensino, pela transmissão de conhecimentos aos alunos e o credenciamento, pela diplomação, como instrumento que atesta a aptidão profissional (DINIZ, 2001; OLIVEIRA NETO & KUROTORI, 2009). De posse do diploma, o aluno titulado encaminha o registro no órgão de classe e de fiscalização, para obter o licenciamento necessário.

Num panorama mais abrangente, Sangster (2014) observa que existem diversos

padrões estabelecidos pelas Ordens ou Conselhos Profissionais de Contabilidade, quanto à necessidade de pesquisa e formação dos contadores, além de demonstrar competência na execução das atividades inerentes à titulação, após a diplomação. Por isso, em muitos países, entre estes o Brasil, a ordem profissional da contabilidade exige a aprovação em exames.

2.3 Formação profissional dos contadores

Para alcançar o *status* de profissional, além dos conhecimentos inerentes, o candidato deve cumprir com outros requisitos, entre os quais estão as credenciais na forma de grau. Tradicionalmente, o corpo de conhecimentos exigidos resulta de formação acadêmica em nível superior, concomitante a uma exigência adicional, na forma de provas de conhecimentos, aplicada pela respectiva ordem ou conselho profissional (PINHEIRO DE SÁ & NECO, 2015).

Na sociedade atual, as características essenciais das profissões têm como base a conexão entre atividades exercidas (tarefas), para as quais há procura no mercado; a formação obtida junto ao sistema educacional e que qualifica o indivíduo para tal; o acesso privilegiado dos trabalhadores formados e qualificados para o desempenho de tais tarefas, o que termina por institucionalizar a relação entre o sistema de ensino superior e o mercado de trabalho (FREIDSON, 1986; RODRIGUES, 2002).

Em relação aos conhecimentos necessários para o acesso à profissão de contador, estes são obtidos atráves de cursos superiores ofertados pelas IES, as quais ministram saberes especializados, em linha com as exigências da evolução da sociedade, fazendo parte do sistema de credenciação, juntamente com o Estado e as Ordens Profissionais (SANTOS, 2011; FREIDSON, 1986).

Mesmo tendo autonomia na elaboração e adequação dos seus currículos, as Instituições de Ensino Superior do Brasil e que oferecem o curso superior em Ciências Contábeis, devem seguir a legislação do MEC, através da Resolução nº. 10/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), visto que o corpo de conhecimentos que compõe a formação do futuro contador tem suas bases nessa resolução e conforme Santos, Domingues, e Ribeiro (2013), tais bases não definem disciplinas obrigatórias comuns para todos os cursos. O que há,

são princípios norteadores, a partir dos quais a IES possui autonomia para desenvolver seu currículo, resultando em uma contradição, pois o desempenho e formação dos alunos são aferidos nas provas de acesso à profissão (DURHAM, 1989).

Com base na atual legislação brasileira, os coordenadores de curso têm ao seu encargo, entre outras atribuições, a manutenção da qualidade acadêmico-institucional dos serviços oferecidos à comunidade, da relação econômica e do sucesso do curso (BONZANINI, 2012; MARCON, 2011; CARVALHO, 2014). Adicionalmente, devem aprovar, no âmbito de sua competência, planos e programas de ensino e alterações curriculares, propondo medidas para o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão.

3 Procedimentos Metodológicos

Este estudo, no contexto das ciências sociais, classifica-se como sendo de natureza exploratória e descritiva, qualitativo e bibliográfico, de acordo com os conceitos apresentados por Berg e Lune (2014), Bhattacherjee (2012), Sousa e Baptista (2011) e Beuren (2013). Para a coleta dos dados, utilizou-se o questionário, que é um instrumento constituído por uma série de perguntas, as quais devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador (BEUREN, 2013), mediante o uso, por exemplo, de questões fechadas, no formato da escala de Likert (1932).

A população deste estudo compreendeu todos os 980 coordenadores de Ciências Contábeis do Brasil, identificados a partir de relatório fornecido pelo CFC, em janeiro de 2014. A amostra está representada por 436 respostas obtidas nos questionários enviados por meio eletrônico, através da ferramenta *Google Docs* e para confirmar sua validade, utilizou-se a fórmula proposta por Triola (2013), para cálculo do erro de proporções em populações finitas[1]. O inquérito foi concluido em agosto de 2014, iniciando-se, então, a sistematização dos dados.

Visando conhcer a percepção dos Coordenadores dos Cursos Superiores em Ciências Contábeis em relação à questão de partida, estes foram inquiridos a partir de três premissas, em que manifestavam sua opinião a partir de cinco opções: 1 discordo totalmente, 2 discordo

parcialmente, 3 indiferente, 4 concordo parcialmente e 5 concordo totalmente.

P1. O conhecimento proporcionado pela Universidade é o principal pilar da formação dos futuros contadores, pois permite construir o perfil do profissional *ideal tipo* e desenvolver as competências necessárias ao exercício da profissão.

[1] Amostra superior a 5% e que permite afirmar com 95% de confiabilidade, que as proporções encontradas neste estudo possuem margem de erro máxima de 3,5%.

P2. O grau de dificuldade das provas aplicadas, seus conteúdos, bem como os resultados, após cada edição do Exame de Suficiência, são apresentados e debatidos com os professores do curso e são do conhecimento da direção da Instituição.

P3. O tempo de duração do curso que coordeno é adequado a preparar o aluno, visando sua aprovação no Exame do CFC.

Para confirmar a percepção dos Coordenadores em relação à questão de partida, estes foram inqueridos em outra questão, nos seguintes termos: a grade curricular adotada no curso que coordeno, em razão da implantação do Exame de Suficiência (2010), necessitou de ajustes e adequações significativas nas disciplinas contempladas no referido exame? A partir das percepções obtidas nestes quatro questionamentos, foi possível atender aos objetivos do estudo.

4 Apresentação Dos Resultados

Amparado em três premissas e um questionamento ligado diretamente à questão de partida, a sistematização das respostas obtidas permitiu visualizar as percepções dos coordenadores dos cursos superiores em Ciências Contábeis do Brasil, em relação ao objetivo do estudo.

Quanto à primeira premissa (P1), os coordenadores concordam que o conhecimento proporcionado pela Universidade é, no momento, o principal pilar da formação dos futuros contadores, visto que permite construir o perfil do profissional *ideal tipo***,** além de desenvolver as competências necessárias ao exercício da profissão. Nessa questão, o nível de

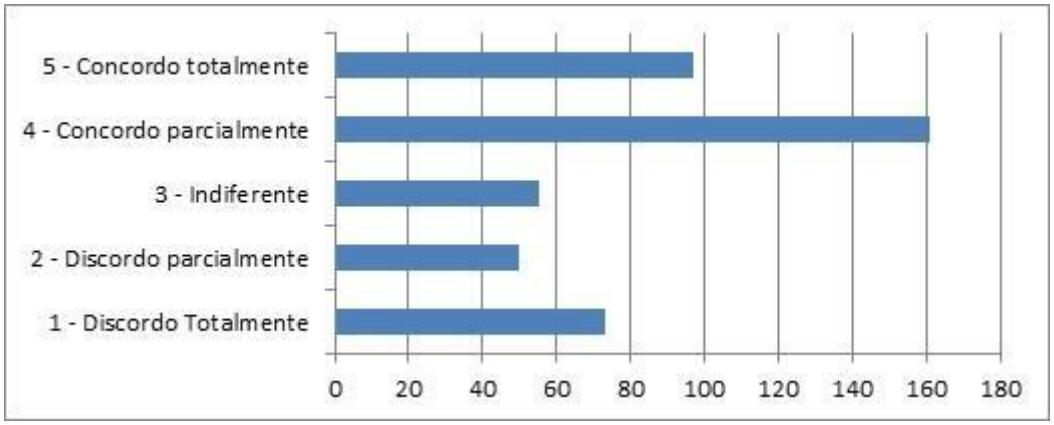
concordância, entre parcialmente e totalmente, é de mais de 90%.

Nas respostas à segunda premissa (P2), observou-se, igualmente, que 76,9% dos Coordenadores acompanham e discutem, em reuniões de trabalho, o grau de dificuldade das provas, seus conteúdos e os resultados alcançados.

Em relação à terceira premissa, também houve a concordância dos coordenadores, de que o tempo de duração do curso está corretamente adequado a preparar os futuros profissionais para aprovação no Exame de Suficiência. Neste aspecto, 32% concordam parcialmente com a afirmação e 61,5% manifestaram total concordância com a premissa.

Visando corroborar com as afirmações contidas nas três premissas, a pergunta vinculada à questão de partida do estudo, apresentou, em suas respostas, que em quase 60% dos casos, a grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis em atuação no país, em razão da implantação do Exame de Suficiência (2010), necessitou de ajustes e adequações nas disciplinas contempladas no referido exame. A figura a seguir apresenta os resultados nesta questão, a partir das percepções dos coordenadores.

Figura 01 – Ajustes e adequações nos currículos de Ciências Contábeis



Fonte: dados do estudo.

Cabe ressaltar que embora o item de concordância total não seja o predominante, a

concordância parcial confirma que, mesmo não tão significativas, efetivamente ocorreram alterações, em menor ou maior medida, em boa parte dos cursos.

5 Considerações Finais

Visando responder à questão de partida do estudo e as três premissas, os Coordenadores dos cursos superiores em Ciências Contábeis no Brasil apresentaram suas percepções, através de questões fechadas e com cinco alternativas, no formato da Escala de Likert (1932).

Inicialmente, face às respostas obtidas na primeira premissa (P1), as evidências empíricas demonstram que a universidade é, reconhecidamente, o principal pilar da formação

dos futuros contadores, visto que desenvolve as competências necessárias ao exercício profissional, aspecto que se mostra relacionado ao proposto por Freidson (1986).

As influências da implantação do Exame de Suficiência do CFC, a partir de 2010, se mostram presentes nos resultados evidenciados na segunda premissa (P2), pois a ampla maioria dos coordenadores acompanha e discute o tema, em reuniões de trabalho nas suas IES, inclusive quanto ao grau de dificuldade das provas aplicadas.

Tendo em conta que ocorrem duas edições do Exame, ao ano, facultado aos acadêmicos realizarem ainda durante o curso ou após a diplomação, a concordância dos coordenadores, em boa parte, na terceira premissa (P3), é de que o tempo de formação dos contadores está adequado em preparar os futuros profissionais para aprovação no Exame de Suficiência. Portanto, mesmo que indiretamente, o Exame de Suficiência tem influências sobre os currículos destinados a formar o contador, na relação entre conteúdos do Exame e tempo de formação.

Juntamente com as percepções intuídas nas três premissas, a pergunta formulada aos respondentes e ligada à questão de partida, face aos resultados apresentados, permite confirmar a influência direta do Exame de Suficiência nos currículos dos cursos superiores. Portanto, desde a implantação do citado exame, em 2010, quase 60% dos cursos superiores do país realizaram ajustes e adequações significativas nos currículos, face aos conteúdos presentes nas provas de acesso à profissão.

O questionário aplicado foi construído de raiz para esta investigação, sendo este, um fator de limitação frente ao estudo. Mesmo assim, as informações obtidas e apresentadas permitem a visualização de novas investigações, notadamente quanto ao aspecto da manutenção da autonomia da universidade na elaboração dos currículos e na análise da relação entre os atuais componentes curriculares e os conteúdos exigidos no Exame de Suficiência. Por outro lado, os resultados obtidos neste estudo, face à sua abrangência nacional, tendem a ser úteis às IES, aos próprios cursos e ao Conselho Federal de Contabilidade.

CHANGES IN CURRICULUM OF ACCOUNTING SCIENCES, FROM ACCESS EXAM REQUIREMENTS TO PROFESSIONAL CATEGORY IN BRAZIL

Abstract:

The theme of this article is based in the curricula of university courses in Accounting in Brazil, from the requirement of the professional category to access exam in 2010 and implemented by the Federal Accounting Council, as a professional order. The literature review shows that universities, the state and professional associations support the professional power from three pillars: autonomy, credentialism and monopoly of knowledge. In order to investigate changes in the curriculum intended to form the counters, there was a bibliographic, descriptive study, whose population comprised all the coordinators of Accounting courses in Brazil. From the responses, it is evident that most Brazilian universities offering degree in accounting sciences have made adjustments and changes in their curricula, to adjust them to the content included in the examination for entry to the profession.

Keywords: Curricula. Higher education. Profession. Professional Bodies.

Referências

BERG, B., & LUNE, H. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences.* (8ª. Ed.), Edinburgh, Pearson Education Limited, 2014.

BEUREN, I. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade.** 3ª.Ed., São Paulo: Atlas, 2013.

BHATTACHERJEE, A. *Social Science Researche: Principles, Methods, and Practices.* 2ª. Ed. Textbooks Collection. Tampa, Florida: USF, 2012..

BONZANINI, O. A Gestão em Um Curso Superior: Revisando as Atribuições e o Papel do Coordenador. *Anais do VII Simpósio Nacional de Educação e I Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores.* Editora da URI, 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** *Câmara de Educação Superior.* ResoluçãoCNE/CES 10, de 16 de Dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 28/12/2004, Seção 1, p.15.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (9ª. Ed.) Brasília:

Câmara dos Deputados, 2014.
CARR-SAUNDERS, A., & WILSON, P. **Professions.** Oxford: Clarendon Press, 1933.

CARVALHO, E. *Gestão de Curso Superior: Os Desafios Burocráticos da Prática Profissional do Coordenador de Curso.* Revista Gestão Universitária, 2014.

CAVALCANTE, D., AQUINO, L., DE LUCA, M., PONTE, V., & BUGARIM, M. *Adequação dos Currículos dos Cursos de Contabilidade das Universidades Federais Brasileiras ao Currículo Mundial de Contabilidade e o Desempenho no Enade.* Pensar Contábil. Rio *de* Janeiro, vol. 13, no. 50, pp.42-52, jan./abr.2011.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução CFC no. 1.373 de 08 de Dezembro de 2011.** Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção ou restabelecimnto de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC).
DINIZ, M. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais.** Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DURHAM, E. **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações.** *Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior,* Maio/1989. São Paulo: USP, 1989.

FLEXNER, A. *Is Social Work a Profession?* In National Conference Of Charities and Correction, Baltimore, May 17, 1915. Published by The New York School of Philanthropy. New York City, 1915.

FREIDSON, E. **The Professions and their Prospects.** Sage, Newbury Park, 1986.

GREENWOOD, E. *Attributes of a Profession. Social Work,* 2, July: 44-55, 1957.

LARSON, M. **The Rise of Professionalism: a sociological analysys.** London: University of California Press, 1977.

LEE, T. *Consolidating the public accountancy profession: The case of the proposed Institute of Chartered Accountants of Great Britain, 1988/1989. Accounting History,* Vol. 15 (10), pp.07-39, 2010.

LESTER, S. *The Development of Self-Regulation in Four UK Professional Communities.* Professions & Professionalism, Vol. 6, no. 1, pp. 01-14, 2016.

LIKERT, R. *A Technique for the measurement of atitudes.* Archives of Psychology, Vol. 22, n. 140, pp.44-53, 1932.

LUCHMANN, L. *Modelos Contemporâneos de Democracia e o Papel das Associações.*

Revista de Sociologia e Política. Vol. 20, no. 43, pp. 59-80, Out./2012.
MARCON, S. **Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação.** *Anais do XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis-SC, 2*011.

MUZIO, D., KIRKPATRICK, I., & KIPPING, M. *Professions, organization and the state: Applying the Sociology of Professions to the case of management consultancy Professions.* Current Sociology, 59(6), pp. 805-824, 2011.

OLIVEIRA NETO, J., & KUROTORI, I. *O Retorno do Exame de Suficiência do CFC.* Revista de Contabilidade do Mestrado de Ciências Contábeis da UERJ, Vol. 14, no. 001, pp.01-18, Jan./Abr.2009.

PINHEIRO DE SÁ, L., & NECO, L. *Um estudo sobre os determinantes de desempenho no Enade de alunos do curso de Ciências Contábeis.* RBC – Revista Brasileira de Contabilidade, no. 213, Mai/Jun 2015.

RODRIGUES, M. **Sociologia das Profissões.** Oeiras: Celta Editora, 2002.

SAKS, M. *Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise.* Professions & Professionalism. Vol. 2, No. 1 (2012), pp. 1-10.

SANGSTER, A. **Imagens e Projeções do papel do contador.** IN: O Profissional da Contabilidade: desenvolvimento de carreira, percepções e seu papel social. Editora SENAC: São Paulo, 2014.

SANTOS, A., DOMINGUES, M., & RIBEIRO, M. *Nível de Similaridade das Matrizes Curriculares dos Cursos de Ciências Contábeis das Instituições Paranaenses Listadas no MEC, Ao Currículo Mundial.* ReCont – Registro Contábil – UFAL, Maceió. Vol. 4, no. 03, pp.105-127, set./dez. 2013.

SANTOS, C. **Profissões e Identidades Profissionais.** Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2011.

SOUSA, M.; & BAPTISTA, C. **Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha.** Lisboa: Pactor, 2011.

TRIOLA, M. **Introdução à Estatística: Atualização da Tecnologia.** (11ª.Ed.). Rio de Janeiro: LTC, 2013.

WILLMOTT, H. *Organising The Profession: A Theoretical and Historical Examination of The Development of The Major Accountancy Bodies in The U.K.* Accounting, Organizations

and Society. Vol. 11, No. 6, pp. 555-580. Pergamon. Great Britain: Elsevier Science Ltd, 1986.

A MATEMÁTICA E OS CURRÍCULOS DE BASE COMUM NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE SUAS COMPOSIÇÕES E FORMULAÇÕES

Daniela Jéssica Veronze[1]
Fernanda Bortolin Maciel[2]
Rosana Irribarem Monteiro[3]
Elisabete Andrade[4]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: As mudanças ocorridas nas décadas de 80 e 90 evidenciaram a necessidade de igualar parte dos currículos escolares, atendendo educacionalmente, de forma mais equiparada, todos os cidadãos brasileiros, pelo fato da universalização da educação básica, pública e laica. Nessa época, reformulou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e foram implantados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente, discute-se uma nova base comum com perspectiva de aprovação ainda neste ano (2016), a qual substituirá os PCN e RCNEI. Este artigo, de caráter bibliográfico e documental, objetiva relatar a história dos currículos de base comum e suas composições, assim como comparar os referenciais curriculares na área de Matemática. O trabalho compõe-se de uma introdução, da história dos currículos de base comum e suas composições, da comparação entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e RCNEI/PCN na área de Matemática e das considerações finais.
Palavras-chave: Currículo; Base Comum; PCN; BNCC; Matemática.

1 Introdução

Diante das mudanças sociais e educacionais presentes nas décadas de 80 e 90, surge a necessidade de repensar parte dos currículos escolares, visando atender educacionalmente, de forma mais equiparada, todos os cidadãos brasileiros, tendo em vista a universalização da educação básica, pública e laica. Nessa época, além da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases

[1] Mestranda. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Ética e Educação. dveroneze@hotmail.com.
[2] Mestranda. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Ética e Educação. fernandabmaciel@gmail.com.
[3] Mestranda. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen.

Grupo de pesquisa em Educação. rosanamonteiro.arquiteta@gmail.com.
[4] Doutora em Educação nas Ciências pela Unijuí/Ijuí/RS. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen/Erechim. Grupo de pesquisa em Educação. andrade@uri.com.br.

da Educação Nacional (LDB), criam-se também os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental. No ano de 2000, assim como secundarizados por outras políticas, desenvolvem-se os PCN para o Ensino Médio. Atualmente, discute-se uma nova base comum, a qual está para ser aprovada ainda neste ano (2016) e que substituirá os PCN e as RCNEI.

Este artigo apresenta-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo por objetivo relatar a história dos currículos de base comum e suas composições, bem como comparar os referenciais curriculares de base comum na área de Matemática. Além da introdução, está dividido em três partes: a história dos currículos comuns no Brasil (1); análises comparativas entre RCNEI, PCN (1998a, 1998b e 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2015/2016) (2); e algumas considerações (3).

2 Os currículos de base comum no Brasil: história e composições

Com a intensão de atender ao Art. 210 da Constituição Federal (05/10/1988), o qual dispõe sobre a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando uma formação básica comum e o respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, começa-se a discutir no Brasil, a partir de 1990, após o país firmar parceria por meio de um documento na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia), a criação de um currículo[1] de base comum. Assim, alicerçando-se nesse documento e na Constituição Federal, inicia-se no país uma pesquisa para a criação desse currículo com conteúdos mínimos, valendo-se de diferentes documentos e estatísticas obtidas por censos e avaliações nacionais e internacionais, experiências curriculares e pedagógicas desenvolvidas por escolas e estados do ente federado, bem como por experiências de outros países.

Na década de 1990, de acordo com Bonamino e Martínez (2002), as diversas iniciativas curriculares no país consolidaram-se, em 1995, nos PCN do Ensino Fundamental, encaminhando-se, nesse ano, para consulta e avaliação de professores e especialistas brasileiros. Resultaram

dessas consultas setecentos pareceres incorporados à versão final, publicada três anos após a preliminar. Durante a elaboração final dos PCN, reformulou-se e aprovou-se a nova LDB, Lei nº 9.394/96. Tal lei alicerça a instituição dos PCN como um currículo de base comum por meio do Art. 9º, inciso IV e Art. 22, 26 e 27, os quais orientam que os currículos escolares sejam formulados contendo uma parte comum (base comum) estipulada para todas as escolas do país e uma parte diversificada, composta pelos anseios, valores e interesses do contexto escolar, oferecendo condições para escolaridade, observando os direitos e deveres do cidadão e a orientação para trabalho e desporto. Além disso, essa lei expande o Art. 210 da Constituição Federal, contemplando a implantação de um currículo de base comum também para o Ensino Médio. No que concerne à educação básica oferecida para a população rural, indígena e quilombola, faz-se necessário, segundo o Art. 28 da LDB 9.394/96, adaptações e adequações mediante a particularidade da vida no campo. A partir de então, são criados três tipos de base comum, dividindo-se em nível de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) com cada qual possuindo organização própria, visto a particularidade de cada grau de escolaridade.

[1] Segundo SILVA (2015), um currículo é uma seleção de conhecimentos, práticas e atitudes que criam a identidade do alunado.

Instituído em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), serve de base para o estabelecimento de práticas educativas e de discussões escolares sobre a pluralidade e diversidade da Educação Infantil e a inserção dos alunos no campo social. Este documento divide-se em três volumes. O volume introdutório (volume 1) faz referências a configuração da Educação Infantil no que tange ao perfil profissional docente, o processo de ensino e aprendizagem, os objetivos gerais da educação neste nível, o espaço físico das instituições e a divisão dos demais volumes. O segundo volume traz as concepções sobre os processos de fusão e diferenciação, da construção e vínculos e da expressão da sexualidade da educação infantil, assim como apresenta os processos de aprendizagens desses alunos nessa fase da vida, os objetivos a serem alcançados pelos alunos, os conteúdos a serem trabalhados e as orientações para os professores. O volume três

apresenta mais detalhadamente os objetivos de aprendizagens das disciplinas e conteúdos básicos que devem ser explorados, bem como as metodologias a serem adotadas e orientações pedagógicas para os professores. No que diz respeito às aprendizagens que precisam ser desenvolvidas, estas estão separadas por áreas e dentro de cada uma delas apresentam-se os conteúdos e objetivos de aprendizagens e suas contextualizações na vida das crianças, agrupados em blocos de conhecimento.

No Ensino Fundamental, os PCN foram os primeiros a ser instituídos em 1998 e estão organizados em dez volumes. Um de caráter introdutório, seis contemplam as áreas de conhecimento e suas aprendizagens (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e três que compõem os Temas Transversais a todas as disciplinas (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural). É comum aos referenciais deste nível a apresentação dos objetivos gerais do Ensino Fundamental e o mapa conceitual explicando o funcionamento dos parâmetros. No que concerne aos documentos das áreas dos conhecimentos, estes atribuem à educação dos anos/séries do Ensino Fundamental primeiro e segundo ciclo[1] os objetivos gerais para o nível, para as áreas do conhecimento e os blocos de conhecimentos que os subdividem. Os documentos apresentam, ainda, como podem ser trabalhados os conteúdos sugeridos pelos blocos de conhecimento, assim como sintetizam como podem ser abordados os temas transversais. No entanto, não são arroladas listas intermináveis de objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos, são apresentados apenas alguns objetivos e conteúdos dentro de cada bloco de conhecimento. Nos documentos referentes aos temas transversais, apresentam-se a justificativa desses temas, o que compete ser estudado e os conteúdos presentes neles.

Os PCN do Ensino Médio – PCNEM – foram criados em 2000 e possuem organização diferenciada em relação aos PCN do Ensino Fundamental. Estão divididos em quatro documentos, sendo um referente às bases legais para o Ensino Médio e os outros três sobre as áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias). Os documentos das áreas do conhecimento apresentam algumas reformulações do Ensino Médio dentro de cada

área e as descrições, competências e habilidades[2] gerais, interdisciplinaridade entre as áreas,

[1] O primeiro ciclo corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental(1º ano/1ª série a 5º ano/4ª série). O segundo ciclo refere-se aos anos/séries finais do Ensino Fundamental(6º ano/5ª série ao 9º ano/8ª série).

[2] Para os PCNEM, as competências devem possibilitar o desenvolvimento de capacidades, as quais estão "[...] presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático" e que estas se manifestam em habilidades básicas, de técnicas ou de gestão. (BRASIL, 2000, p. 17).

formas de avaliação e a contextualização da área do conhecimento. Nas orientações para as disciplinas, ressaltam-se as competências e habilidades a serem atingidas por elas, as competências e habilidades de cada tema estruturador – função dos blocos do conhecimento, isto é, divisão em subáreas dos conteúdos –, as organizações para o trabalho escolar e as estratégias para o ensino e aprendizagem.

No ano de 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) delegou à União o dever de organizar e regular uma educação com maior qualidade, mostrando a necessidade de criar uma base nacional comum na legitimação da Constituição Federal e assegurando uma educação básica igualitária. A partir de então, a Secretaria de Educação Básica do MEC, em conjunto com conselhos nacionais e estaduais de educação, dirigentes representantes dos conselheiros municipais de educação, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e integrantes do Fórum Nacional de Educação, bem como com outros profissionais e especialistas da área curricular e professores de universidades, elaboraram uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi posta em consulta pública no ano de 2015-2016, cuja composição, consoante com o documento preliminar[1], leva em consideração as análises dos documentos e diretrizes dos estados do ente federado, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O propósito da consulta pública da BNCC visa à democratização do que será ensinado em cada ano do ensino básico e em cada disciplina. Isso porque, na visão pós-estruturalista, o currículo é um objeto de poder, pelo fato de selecionar conteúdos em detrimento de outros. Para a consulta foi criado um *site* específico para envio de pareceres e, em consequência da disseminação da internet no país, houve mais de doze milhões de sugestões enviadas. Para o *site*[2] da BNCC, a formulação desse currículo com parte comum é uma conquista social e vem proporcionar, às escolas, maior clareza sobre o que ensinar.

Este novo instrumento curricular tem por objetivo, de acordo com o documento preliminar (BRASIL, 2015, p. 7), "[...] sinalizar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino

[1] Sempre que tratarmos da BNCC como documento formulado, estaremos fazendo menção à primeira e a segunda versão.
[2] *Site* da Base Nacional Comum Curricular (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo).

Fundamental, Série/Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio [...]", vindo a atender tanto as legislações base da educação brasileira como também o Plano Nacional de Educação 2014-2024[1] e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). O documento substituirá os PCN e as RCNEI, com previsão para vigorar a partir do segundo semestre de 2016.

A BNCC, em seu documento preliminar, possui um único volume para os três níveis de escolaridade, configurando e reunindo os direitos e objetivos de aprendizagem da educação básica, dos níveis de ensino, das áreas do conhecimento e das disciplinas obrigatórias. O documento ressalta que a base não deverá constituir a totalidade dos currículos escolares e que, à parte comum, deve-se acrescentar uma parte diversificada, cujos conteúdos serão escolhidos pela comunidade escolar. No tocante às disciplinas, seus conteúdos estão segmentados e divididos em eixos de conteúdos especificados por ano escolar, o que mostra a necessidade de articulação entre os demais eixos disciplinares e as outras áreas do conhecimento, o que vem a ser possibilitado pelos temas integradores. Segundo o documento preliminar (2015), os objetivos de aprendizagem consideram o nível de desenvolvimento cognitivo, as experiências e os contextos brasileiros. Para esse marco, deve-se considerar que a ideia de atingir objetivos específicos das disciplinas não deve ser entendida como uma sequência para a progressão de anos escolares, uma vez que o professor deve observar, de forma global, o desenvolvimento dos alunos, assim como a fragmentação em disciplina requer um trabalho interdisciplinar. O documento ressalta, ainda, a necessidade de cada instituição escolar, em seu currículo próprio, mesclar a parte comum à parte diversificada, que será elaborada coletivamente pela comunidade escolar.

3 A BNCC e os PCN: uma comparação

Ancorando-se na história dos dois referenciais curriculares brasileiros de base comum, são analisadas, a seguir, de forma sistêmica e global, as semelhanças e as diferenças[2] entre os PCN (1998a, 1998b e 2000) e a BNCC (2015/2016), e os currículos na área de Matemática.

[1] Estratégias do PNE (2014-2024) 2.2 e 3.3 que dizem respeito à criação e implantação dos direitos e dos objetivos de aprendizagens e de seus desenvolvimentos por meio de uma base nacional comum curricular para Ensino Fundamental e Ensino Médio.
[2] Compreende-se que essas semelhanças e diferenças podem ser alteradas a partir da aprovação do próximo documento preliminar e do documento definitivo da BNCC.

Atenta-se que as semelhanças e diferenças não se caracterizam como itens restritos e fechados e são descritos conforme o ponto de vista dos autores. No que diz respeito às semelhanças gerais entre os currículos, estas, são evidenciadas na Figura 1:

Semelhanças	**Exemplo**
I – Construções semelhantes entre os dois referenciais curriculares.	Ambos foram construídos em conjunto com especialistas, pesquisadores, professores, Ministério da Educação, fóruns, entre outros e colocados à consulta pública antes de suas aprovações finais, assim como levam em consideração experiências e pesquisas internacionais.
II – Ensino contextualizado e interdisciplinar.	Os documentos ressaltam a necessidade de se ensinar de forma contextualizada e interdisciplinar.
III – Dividem-se em áreas do conhecimento.	*RNC (1998a):* Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática; Movimento. *PCN (1998b):* Língua Portuguesa; Matemática; História; Educação física; Geografia; Ciências da natureza; Artes; Linguagem estrangeira. *PCNEM (2000):* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. *BNCC (2015):* Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas.
IV – Possuem alguns temas transversais às disciplinas.	Os PCN chamam de temas transversais e a BNCC nomeia-os como temas integradores.
V – Apresentam objetivos/competências gerais que todas as áreas do conhecimento precisam desenvolver, objetivos/competências gerais de cada nível de ensino, objetivos/competências gerais de cada área do conhecimento e objetivos/competências de aprendizagem de cada disciplina.	*Objetivos/competências gerais de todas as áreas do conhecimento por nível (Ensino Fundamental) PCN (1998b):* posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. *Objetivos/competências gerais de todas as áreas do conhecimento por nível (Ensino Fundamental) BNCC (2015):* participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou a mediar eticamente conflitos e interesses.
VI – Os currículos escolares devem ter uma parte comum, igual a todas as escolas do país e uma parte diversificada, escolhida pelas instituições de ensino e suas comunidades.	Conteúdo sugerido pela base comum e outro conteúdo que seja relevante ser ensinado devido ao contexto escolar.

VII – Fazem referência ao uso de materiais, recursos e o desenvolvimento de atividades diversificadas e lúdicas, bem como dão ênfase ao uso de tecnologias digitais.	Os referenciais dizem que para trabalhar determinados conteúdos é importante usar diferentes metodologias e munir-se de recursos, como computador, calculadora, jogos, quebra-cabeças, etc.
VII – Os conteúdos disciplinares são agrupados em conteúdos semelhantes, criando blocos/eixos.	Os PCN (1998b) chamam de blocos de conhecimento. Os PCNEM (2000) os tratam como temas estruturantes. A BNCC (2015) nomeia-os como eixos de conhecimento.
IX – Evidenciam que a Matemática é uma poderosa ferramenta, tanto para as ciências, como para o campo social e político.	Os documentos dizem que a Matemática pode ajudar a entender o campo social, econômico, das ciências, do contexto e o campo político.

X – No Ensino Fundamental os objetivos/competências gerais da Matemática são muito semelhantes.	*PCN (1998b):* Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações Matemáticas. *BNCC (2015):* Comunicar-se matematicamente (interpretar, descrever, representar e argumentar), fazendo uso de diferentes linguagens e estabelecendo relações entre elas e diferentes representações Matemáticas.

Figura 1 - Semelhanças e exemplos entre a RCNEI (1998a), PCN (1998b) e PCNEM (2000) com a BNCC (2015).
Fonte: Os autores (2016).

Elucidam-se também algumas diferenças apresentadas entre os dois referenciais, sendo estas expostas pela Figura 2.

Diferenças	**Exemplo**
I – Os PCN apresentam-se como um documento mais filosófico, sem tantas determinações do que se ensinar em cada bloco de conhecimento e em cada ano escolar.	No RCNEI e nos PCN os objetivos de aprendizagem apresentam-se mais como uma orientação sobre o que ensinar, além de estarem expostos dentro dos blocos de conhecimento, diferentemente da BNCC que os apresentam em cada ano do ensino e dentro de cada bloco do conhecimento, mostrando-se mais incisivos sobre o que ensinar em cada ano/série.
II – Nos PCN enfatiza-se mais claramente que o ensino deve ser contextualizado e interdisciplinar.	Há maior ênfase nas escritas dos PCN e da RCNEI que há a necessidade de se ensinar de forma interdisciplinar e contextualizada.
III – Diferenças entre os temas que todas as áreas do conhecimento devem trabalhar, assim como apresentam nomenclaturas diferentes para denominá-los.	*Temas transversais para os PCN (1998b):* ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural. *Temas especiais BNCC (2016):* economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas indígenas e africanas; culturas digitais e computação; direitos humanos e cidadania; educação ambiental; educação técnico profissionalizante.
IV – A BNCC, em seu documento preliminar (2015/2016), apresenta somente um único volume para os três níveis de escolaridade obrigatória.	Há um único documento que trata dos três níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), da base legal/parte introdutória, dos temas transversais/especiais e das áreas do conhecimento.
V – Diferença de segmentação dos blocos de conhecimento (PCN), temas estruturantes (PCNEM) e eixos de conhecimento (BNCC);	*PCN (1998b) blocos de conhecimento:* números e operações; grandezas e medidas; espaço e formas; tratamento de informações. *PCNEM (2000) temas estruturantes:* álgebra: números e funções; geometria e medidas; análise de dados. *BNCC (2015) eixos de conhecimento:* geometria; grandezas e medidas; estatística e probabilidade; números e operações; álgebra e funções.
VI – Há diferenças significativa entre os objetivos/competências gerais de Matemática da Educação Infantil e do Ensino Médio.	Os documentos da Educação Infantil - RCNEI e do Ensino Médio - PCNEM são estruturados de forma diferentes da nova base curricular BNCC, tendo em vista que a RCNEI põe em voga a área de Matemática e a BNCC trata como campos de experiências, no Ensino Médio os conteúdos matemáticos são tratados como competências e habilidades.

VII – Os PCN utilizam a linguagem "série" para o Ensino Fundamental e "ano" para o Ensino Médio; já a BNCC utiliza para o Ensino Fundamental "ano" e para o Ensino	Os PCN no Ensino Fundamental dividem-se em séries, indo da 1ª (primeira) série até a 8ª (oitava) série. O Ensino Médio, para esse documento, divide-se em três anos, começando no 1º (primeiro) e indo até o 3º (terceiro) ano. A BNCC (2016) divide toda escolaridade obrigatória em anos, indo do 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental
Médio, a nova base (2016) não deixa explícito a nomenclatura dos últimos três anos de escolaridades, usando somente os termos de unidades curriculares.	até o 9º ano e no Ensino Médio, não explicita qual é a nomenclatura utilizada para as etapas desse nível, no documento anterior (2015), caracterizava os últimos três anos de escolaridade obrigatória, como 10º, 11º e 12º anos.
VIII – Nomenclatura diferente das áreas de conhecimento.	*RNC (1998a): Música;* Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática; Movimento. *PCN (1998b):* Língua Portuguesa; Matemática; História; Educação Física; Geografia; Ciências da Natureza; Artes; Linguagem Estrangeira. *PCNEM (2000):* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. *BNCC (2015):* Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas;

Figura 2 - Diferenças e exemplos entre a RCNEI (1998a), PCN (1998b) e PCNEM (2000) com a BNCC (2015).
Fonte: Os autores (2016).

Além dessas semelhanças e diferenças gerais, pode-se observar outras no que se refere aos objetivos de aprendizagem de Matemática. Na Educação Infantil, os conteúdos de Matemática encontram-se no terceiro volume dos RCNEI, os quais englobam os conhecimentos de mundo das crianças neste nível. Na RCNEI, os conteúdos de Matemática estão divididos em três blocos do conhecimento, a saber: números e sistemas de numeração; grandezas e medidas; e espaço e formas. Os objetivos da disciplina, para o referencial, pretendem: estabelecer relações entre a Matemática e a vida cotidiana dos alunos; reconhecer e valorizar os números, operações, contagens orais e escritas, bem como as noções espaciais (localização, direita, esquerda, etc.); comunicação matemática, criação de hipóteses, procedimentos de resolução de problemas; e autoconfiança para com atividades matemáticas.

A BNCC, em seu documento preliminar, não especifica para Educação Infantil as disciplinas a serem trabalhadas, ela agrupa os conteúdos, tratando-os como campos de experiências. No documento, explicitam-se cinco campos de experiências, nos quais, de uma forma geral, estão envolvidas todas as áreas do conhecimento, esses campos corresponde a: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Contudo, o campo que mais se relaciona à disciplina de matemática é o campo espaço, tempos, quantidades, relações e

transformações, este que envolve maior número de conteúdos de números, geometria e grandezas e medidas. Assim, em uma análise geral, pode-se perceber que, mesmo que os conteúdos dos dois referenciais não estejam estritamente ligados ou não aparentem semelhanças próximas, ambos fazem referência que, na área de Matemática, faz-se necessário desenvolver capacidades sobre números e quantidades, de espaço, de tempo, localização e relações de medidas.

Ao analisar os objetivos/competências[1] gerais da área de Matemática das duas bases comuns no Ensino Fundamental, percebe-se que ambas possuem sete itens essenciais a serem desenvolvidos e que estes objetivos/competências apresentam-se de forma muito semelhante. É possível observar, na Figura 3, as modificações ocorridas entre as duas bases comuns.

Objetivo/Competência PCN (1998)	**Objetivo/Competência BNCC (2015)**
1) Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo a sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas.	1) Usar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender o mundo à sua volta. 2) Desenvolver o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e a capacidade para criar/elaborar e resolver problemas.
2) Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número possível de relações entre eles, utilizando para isso o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico); selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente.	3) Reconhecer a presença, nas práticas sociais e culturais, de aspectos quantitativos e qualitativos. (Anos Iniciais) - Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, sabendo selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente. (Anos Finais)
3) Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis.	7) Usar tecnologias digitais no trabalho com conceitos matemáticos nas práticas sociocientíficas.
4) Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas.	5) Comunicar-se matematicamente (interpretar, descrever, representar e argumentar), fazendo uso de diversas linguagens e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas.

5) Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.	4) Reconhecer a existência de relações entre conceitos matemáticos da Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, Números e Operações, Álgebra e Funções, bem como entre a Matemática e outras áreas do conhecimento. (Anos Iniciais) - Estabelecer relações entre conceitos matemáticos da Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, Números e Operações, Álgebra e Funções, bem como entre a Matemática e outras áreas do conhecimento. (Anos Finais)
6) Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções; 7) Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.	6) Desenvolver a autoestima e a perseverança na busca de soluções, trabalhando coletivamente, respeitando o modo de pensar dos/as colegas e aprendendo com eles/as.

[1] Tratamos como objetivos/competências, porque, mesmo eles sendo tratados como objetivos, quando descritos, observa-se sua amplitude de desenvolvimento, necessitando não só conhecimento como também de habilidade e atitudes para possuí-los.

Figura 3 - Modificações feitas dos objetivos/competências entre os PCN do Ensino Fundamentale a BNCC.
Fonte: Os Autores (2016).

Constata-se que a BNCC reformulou os objetivos/competências dos PCN, tornando-os mais claros, assim como acresceu um objetivo/competência, que, de certa forma, já estava evidenciado em um dos objetivos/competências dos PCN (objetivo/competência 3 dos PCN). Salienta-se também que um dos objetivos/competências que estava descrito nos PCN e que foi reformulado à nova base comum, apresenta-se nela de forma inadequada, pelo fato de tratar nessa base da cooperação e do trabalho coletivo, restringindo-se à interação aluno-aluno (6), vindo a ser constatado nas duas versões apresentadas até o momento. Ressalta-se, pois, que o trabalho coletivo e a cooperação, além de atenderem aos preceitos de democracia e de respeito, devem considerar a relação entre alunos e professores. Vislumbra-se que a capacidade colaborativa é de suma importância para viver em sociedade, sendo assim, faz-se necessário desenvolvê-las sempre que possível, desenvolvendo sempre o senso de colaboração, coletividade, democracia e respeito mútuo.

A Matemática no Ensino Médio, para os PCNEM (2000), deve dar condições de

desenvolver três grandes competências relacionadas à comunicação, à resolução de problemas e ao entendimento de que a Matemática não é puramente técnica e sem contextualização prática. A BNCC (2015) afirma ser necessário desenvolver nos alunos do Ensino Médio sete objetivos/competências, que se desenvolvem em torno da comunicação Matemática, de sua contextualização e prática, entendimento da Matemática como ciência, segurança para calcular e resolver problemas, uso de tecnologias digitais para representar e descrever os fenômenos matemáticos e análise crítica da Matemática e suas funções práticas. Como é possível observar, no Ensino Médio, há um aumento de objetivos de aprendizagens

apresentados pela BNCC em comparação com os PCNEM. Porém isso não quer dizer que antes de suas explicitações neste novo documento, esses objetivos não eram desenvolvidos.

Destaca-se que dois objetivos/competências do Ensino Fundamental da área de Matemática se repetem no Ensino Médio – Estabelecer relações entre conceitos matemáticos de Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, Números e Operações, Álgebra e Funções, bem como entre a Matemática e outras áreas do conhecimento (4); e Desenvolver a autoestima e a perseverança na busca de soluções, trabalhando coletivamente, respeitando o modo de pensar dos/as colegas e aprendendo com eles/as (6). Uma hipótese para essa repetição é a amplitude destes dois objetivos/competências e suas necessidades de desenvolvimento contínuo. Quando analisadas as duas versões da BNCC, na área de Matemática, mais especificamente nos objetivos de aprendizagem, não encontrou-se grandes reformulações entre a primeira e a segunda versão.

4 Considerações Finais

Como é possível observar nas leis bases da educação brasileiras, há necessidade de um ensino igualitário e de qualidade para todo o país. Essas leis explicitam que um dos fatores para propiciar isso é a criação e a efetivação de um currículo de base comum que atenda as exigências da população. Analisa-se que os dois currículos de base comum, criados para o Brasil até o momento, apresentam história de criação muito semelhante, em que ambos foram colocados à consulta pública visando maior democratização da escolha dos conteúdos mínimos e comuns. Outro ponto de destaque sobre a história é que os currículos de base comum, concretizados em 1998, vem para atender além das expectativas nacionais, também perspectivas internacionais sobre a qualidade e da universalização da educação, pode-se perceber isso, por meio do documento firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), bem como quando utilizou-se da análise de currículos e experiências internacionais, demonstrando certa intervenção de outros países na educação brasileira. A BNCC, por sua vez, vem para emitir reformulações sobre os conteúdos das bases comuns, além de seguir a tendência internacional de criação desses currículos, como no caso dos Estados Unidos, Portugal,

Finlândia, etc.

No tocante à Matemática, observa-se que há semelhanças entre os objetivos/competências de aprendizagens dos currículos de base comum, no que se refere ao que ensinar, como fazê-lo no sentido de uma Matemática mais interdisciplinar, contextualizada e prática. Destaca-se também que os objetivos/competências gerais de Matemática no Ensino Fundamental apresentam-se semelhantes, todavia, ao se investigar os objetivos de aprendizagem dos anos escolares e eixos/blocos de conhecimento, estes são diferentes. Nos outros níveis, eles se apresentam de forma desigual, como apontado anteriormente no decorrer da pesquisa.

Ressalta-se com muita veemência que a formulação e a efetivação de um currículo com base comum não necessariamente se consistirá na verdadeira qualidade da educação básica, muito pelo contrário, ele poderá mascarar problemas se estes currículos servirem somente para mensuração e estatísticas obtidas por meio de provas objetivas e padronizadas.

LAS MATEMÁTICAS Y LOS CURRÍCULOS DE BASE COMÚN EN BRASIL: UN ANÁLISIS DE SUS COMPOSICIONES Y FORMULACIONES

Resumen: Los cambios ocurridos en las décadas de los 80 y 90 mostraron la necesidad de igualar parte de los currículos escolares, para atender educacionalmente, de manera más equitativa, todos los ciudadanos brasileños, debido a la educación básica universal, pública y laica. En esa época, se reformuló la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) y se implantaron los Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (RCNEI) y los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de educación primaria y secundaria. Actualmente, se discute una nueva base común con una perspectiva de aprobación en este año (2016), que sustituirá los PCN y RCNEI. Este artículo, cuyo carácter es bibliográfico y documental, tiene como objetivo relatar la historia de los currículos de base común y sus composiciones, así como comparar los referenciales curriculares en el área de las matemáticas. El trabajo se compone de una introducción, la historia de los currículos de base común y sus composiciones, de la comparación entre Base Nacional Común Curricular (BNCC) y RCNEI/PCN en el área de las matemáticas y las consideraciones finales.
Palabras clave: Currículo; Base común; PCN; BNCC; Matemáticas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf >. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Médio. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** educação infantil. Brasília, MEC/SEMTEC, 1998a.

_____. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino fundamental. Brasília, MEC/SEMTEC, 1998b.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum:** documento preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Revista Educação e Sociologia.** Campinas, SP: vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937> Acesso em: 25 jan. 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed.; 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE ENFERMAGEM: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR

Fernanda Bortolin Maciel[1]
Arnaldo Nogaro[2]
Daniela Jéssica Veroneze [3]
Rosana Iribarrem Monteiro[4]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: Com as mudanças contextuais, exige-se dos cursos de graduação, aqui em especial o de Enfermagem, constantes atualizações, a fim de adequar o perfil profissional dos egressos aos cenários atuais de saúde e ao mercado de trabalho em que estão inseridos. Essas mudanças implicam a renovação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos e a formação continuada dos professores universitários, visando uma formação universitária não só de conhecimentos teóricos e práticos, mas também de atitudes favoráveis à profissão. Este artigo, de cunho bibliográfico, tem por objetivo identificar e discutir as competências necessárias à formação do enfermeiro a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem. Compreende-se que o enfermeiro necessita muito mais do que conhecimento e técnicas, precisa saber agir em diferentes contextos visando um cuidado humanizado, ético e de qualidade.
Palavras-chave: Enfermagem. Competência. Diretrizes Curriculares de Enfermagem.

1 Introdução

O atual contexto profissional da enfermagem, exige adequações na organização curricular dos cursos e das práticas pedagógicas, visando à formação de um profissional que além possuir conhecimento teórico e prático, seja comprometido com a arte de cuidar. Para isso, é necessário formar profissionais capazes de serem autônomos para aprender e atuar, refletindo sobre suas práticas cotidianas e as aperfeiçoando. Entende-se que a formação do

[1] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen/RS. Grupo de pesquisa Ética e Educação. E-mail: fernandabmaciel@gmail.com
[2] Doutor em Educação. Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Erechim e do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI Frederico Westphalen/RS. Grupo de pesquisa Ética e Educação. E-mail: narnaldo@uri.com.br
[3] Mestranda em Educação. Bolsista CAPES. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –

URI Frederico Westphalen/RS. Grupo de pesquisa Ética e Educação. E-mail: dveroneze@hotmail.com
[4] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen/RS. Grupo de Pesquisa em Educação. E-mail: rosanamonteiro.arquiteta@gmail.com

enfermeiro tem implicações e exige reformas curriculares constantes, que segundo Rodger (apud LIMA, 1994, p. 271), devem considerar "[...] as expectativas em relação ao papel da enfermagem para o século XXI".

Conforme Tavares (2003), há de se projetar uma formação com maior interdisciplinaridade, visto que a atuação do enfermeiro acontece mobilizando diferentes conhecimentos, técnicas e atitudes. Entretanto, ainda predomina nas instituições de ensino superior a organização curricular em formato disciplinar, fator esse que, atualmente, gera grandes críticas aos currículos[1]. A graduação, portanto, deve fornecer conhecimentos suficientes que sirvam de base para a atuação profissional, por meio dos quais o enfermeiro possa analisar, refletir e reunir conhecimentos, para então, tomar decisões. Para isso, o embasamento teórico deve ir além de uma formação generalista e descontextualizada, fazendo-se necessária uma formação carregada de conhecimentos significativos, procedimentos e condutas, capazes de contribuir solidamente com a constituição de um profissional que conhece com criticidade o sistema em que trabalha e que busca adequações às demandas de saúde da sociedade em que vive e respeita a dignidade e a vida dos indivíduos.

Dessa forma, a preocupação com as mudanças no perfil de saúde e doença, tais como aumento na expectativa de vida, novas tecnologias para o cuidado e novas doenças, requer dos profissionais dessa área mais conhecimentos e atenção, tanto sobre o cuidado (foco da enfermagem) quanto sobre os condicionantes e determinantes do processo saúde-doença. Essa situação está sendo discutida há décadas e tem a participação das esferas governamentais e da sociedade civil, como é o caso da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e deriva da conformação econômica, política e social da sociedade brasileira (LIMA, 1994).

Por conseguinte, este trabalho de cunho bibliográfico, objetiva identificar e discutir as competências necessárias à formação do enfermeiro apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem (DCENF) para os cursos de graduação, instituídas pela Resolução

[1] De acordo com Silva (2015, p. 15) "a palavra "currículo", que vem do latim curriculum" e pode ser entendido como uma direção ou orientação de o que e de como desenvolver determinados conhecimentos, atitudes e habilidades. Silva (2015, p. 12) ainda afirma que "[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos".

CNE/CES n° 3, de 7 de novembro de 2001. Estruturando-se em três partes, o trabalho visa, na primeira parte, discutir o currículo no âmbito da Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem; na segunda parte, conceituar e analisar as competências elencadas pelas DCENF; e por fim, apresentar algumas considerações finais.

2 Currículo e Enfermagem: um panorama histórico e atual

Segundo Lima (1994), o surgimento da Enfermagem Moderna no Brasil foi marcado pela criação da Escola de Enfermagem Anna Nery, em 1923, que foi fundada com o intuito de preparar pessoal para trabalhar no campo de saúde pública e realizar atividades de educação sanitária. O autor acima menciona que "[...] as condições sociais do Brasil na década de 20 não permitiam o desenvolvimento rápido de uma profissão feminina, de nível universitário" (LIMA, 1994, p. 271), sendo que o magistério primário era a única profissão considerada digna para mulheres provenientes da elite, uma vez que, eram os homens que tinham preferência para frequentar a universidade. De 1923 a 1949 o currículo vigente no país para a área de enfermagem configurava-se o mesmo da implantação da escola de Anna Nery, cujo direcionamento visava a formação da enfermeira para atuar na área de saúde pública, seguindo o modelo assistencial americano, o qual atendia ao programa do Departamento Nacional de Saúde Pública e buscava combater as endemias e atender aos doentes, acatando assim as metas governamentais e o mercado de trabalho na época (LIMA, 1994).

Conforme Lima (1994), o currículo, nessa época, era fragmentado em disciplinas com pequena carga horária e duração, com atividades práticas realizadas em enfermarias e ambulatórios de hospitais selecionados e organizados nos moldes norte-americanos, o que dificultava às futuras enfermeiras se ajustarem às atividades em outras instituições. Com vistas nisso, compreende-se que a falta de integração curricular e a inadaptação ao campo profissional atual é um fator histórico, o que vem a demonstrar a urgência de modificações.

O autor acima citado ainda relata que, com a industrialização e urbanização ocorridas na década de 30, houve a necessidade de proteger os trabalhadores do adoecimento, a fim de intensificar a produtividade. Deste modo, ocorreu a expansão da assistência médica

individual, curativa e centrada no hospital, o que demandou maior qualificação profissional da enfermagem. Na década de 40, a atuação do enfermeiro voltou-se ao atendimento hospitalar, secundarizando a atuação na saúde pública.

Em 1949 ocorreu a primeira modificação no currículo da enfermagem, o qual tecia críticas ao elevado número de horas práticas, dando ênfase ao ensino clínico e ao atendimento predominantemente hospitalar (LIMA, 1994). Ito et al. (2006) afirmam que após o currículo de 1949, ainda houve outras duas reformulações curriculares: a de 1962 e a de 1972. No entanto, com o aumento da demanda e complexidade do cuidado, o uso intensivo de tecnologias e tratamentos cada vez mais complexos, surge a necessidade de organização do serviço de enfermagem, situação que trouxe outras exigências para a formação de enfermeiros, os quais agora respondiam pelo gerenciamento das unidades de internação em hospitais e liderança de sua equipe de enfermagem (LIMA, 1994).

Para Fastino e Egry (2002), as modificações na situação socioeconômica do Brasil e do mundo trouxeram reflexos para os setores da educação e da saúde, incluindo para a formação da enfermagem. Com a Constituição Federal de 1988, que institui o Sistema Único de Saúde e a Lei Orgânica da Saúde nº 8.080 de 1990, a qual o regulamenta, e por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 evidencia-se a necessidade de realizar outras alterações na estrutura curricular, extinguindo os currículos mínimos e partindo para a adoção de diretrizes específicas para cada curso de graduação, oferecendo maior autonomia às universidades para adequação das necessidades locais, estabelecendo assim, maior flexibilização curricular.

Em 2001, com a instituição das DCN de Enfermagem, fundamentada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmera de Ensino Superior - CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, criou-se um documento para orientar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)[1] dos Cursos Superiores em Enfermagem. Esta resolução tornou evidente a flexibilização dos currículos universitários, os quais passariam a contemplar os seguintes conteúdos: temas das ciências biológicas e da saúde, das ciências humanas e sociais e das ciências da enfermagem. De acordo com Fernandes e Rebouça (2013), a construção

[1] Para Nóbrega-Therrien et al. (2010, p. 679) o PPP é um compromisso coletivo que "[...] surge como principal instrumento político e técnico de balizamento para o fazer universitário", servindo de "elemento norteador da ação educacional".

dessas diretrizes envolveu debates nacionais de diversos segmentos da área de saúde e educação.

No que concerne às DCENF, Nóbrega-Therrien et al. (2010, p. 685) acreditam que elas "[...] têm direcionado as mudanças na formação do enfermeiro, exigindo uma educação mais flexível, crítica, reflexiva, versátil, constante e que busque respostas aos desafios da atenção à saúde da população". Para Barasuol e Poli (2014, p. 28), as "[...] DCENF buscam orientar as instituições para uma adequada formulação dos currículos, com a intenção de construir um perfil acadêmico e profissional voltado para competências gerais e específicas a serem alcançadas pelo profissional recém-egresso".

No entanto, existem algumas questões a serem repensadas no currículo da graduação, entre as quais está a questão do preparo profissional, o qual costuma ser fundamentalmente teórico, com práticas que acabam por se traduzir no trabalho dos técnicos e auxiliares de enfermagem e não substancialmente nos afazeres do enfermeiro. Entende-se, contudo, a importância do trabalho do técnico e do auxiliar de enfermagem, porém o gerenciamento da unidade e do cuidado é essencialmente papel do enfermeiro. Este precisa vivenciar a teoria na prática de forma contextualizada, de maneira a empoderá-lo para tomada de decisões sobre o cuidado de forma consciente, crítica e responsável. Concorda-se com Nóbrega-Therrien et al. (2010, p. 680) quando argumentam que, durante os estágios curriculares, os "[...] saberes oriundos da *reflexão-na-ação* parecem não encontrar espaço", uma vez que esse aprendizado somente ocorrerá após a sua formação, no cotidiano do trabalho.

Outros problemas citados por Nóbrega-Therrien et al. (2010) que estão presentes em alguns cursos de graduação em enfermagem e que merecem ser objeto de reavaliação referem-se à:

> [...] organização curricular fechada, estanque, com disciplinas conteudísticas, com ênfase em assuntos técnicos, pouca abertura para outras áreas do conhecimento e interdisciplinaridade, com metodologia de ensino centrada em aulas expositivas,

predomínio de cumprimento de um programa preestabelecido, avaliações por meio de provas e outros métodos tradicionais, bem assim como o corpo docente constituído, ainda, por muitos professores que, mesmo titulados com mestrado e doutorado, não possuem competências como educadores, no que concerne à área pedagógica e à perspectiva político-social (NÓBREGA-THERRIEN et al., 2010, p. 680).

Os conteúdos curriculares, as competências e as habilidades a serem assimilados e adquiridos durante a formação do enfermeiro deverão ser capazes de conferir-lhe desenvolvimento intelectual e profissional, autônomo e permanente (BRASIL, 2001). Dessa forma, torna-se necessário que os professores estejam preparados para incitar o aluno a aprender, a buscar e a continuar esse processo durante toda sua vida profissional, o que pode ser alcançado com uma formação pedagógica mais consistente dos docentes.

Com isso, depreende-se que a realidade do ensino superior precisa passar por reformulações, considerando-se novas propostas pedagógicas e curriculares, uma vez que o trabalho do enfermeiro está cada vez mais diversificado e complexo, exigindo do profissional além de conhecimento científico, capacidade de tomar decisões, liderança, flexibilidade, criatividade, destreza manual e constante atualização, tendo em vista as novas tecnologias para exames, tratamentos mais sofisticados e as demandas por saúde cada vez maiores e mais complicadas.

3 Competências do enfermeiro apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

Antes de tecermos uma discussão sobre as competências sugeridas para a formação do enfermeiro, faz-se necessário conceituar a palavra competência, uma vez que esta possui diferentes significados dependendo da área de atuação. De acordo com o Dicionário Mini Aurélio (2010, p. 180), competência é referida como "capacidade, aptidão". Para Perrenoud (1999, p. 7), competência é "[...] a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada de conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Goméz (2011, p. 84) acredita que:

> competência é mais que conhecimentos e habilidades, é a capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultando da integração, mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores utilizados de modo eficaz em situações reais.

Assim, é possível compreender que seu significado é bastante abrangente, indo além da simples aquisição de conhecimentos, perpassando pela aplicação prática de conceitos em

diversas situações do cotidiano laboral e considerando atitudes e valores morais (SANTOS, 2001). Ou seja, para os autores, são capacidades, aptidões, conhecimentos, procedimentos, habilidades e atitudes, as quais comportam estruturas cognitivas que são mobilizadas e utilizadas em diferentes ocasiões visando solucionar problemas e gerir determinadas situações de maneira eficaz. Por conseguinte, ensinar por competências implica também em "[...] reconhecer que as relações do mundo estão mudadas e que, sendo assim, a formação educacional do profissional também precisa ser outra" (DOMENICO & IDE, 2003, p. 453).

A Resolução CNE/CES nº 3/2001, a qual institui as DCENF, em seus artigos 4° e 5° tratam, respectivamente, de competências gerais[1] e competências específicas[2] para serem desenvolvidas pelos Cursos de Graduação em Enfermagem. As primeiras estabelec em "as formas de atuação que se espera do exercício profissional" do enfermeiro e dizem respeito ao seguinte: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração/gerenciamento e educação permanente. (SANTOS, 2004, p. 68). As segundas – competências específicas – "[...] orientam, de forma explícita e bastante direcionada, o desempenho prático que se espera do profissional; [...] representando o resultado contínuo e progressivo que se espera das ações desenvolvidas no seu exercício profissional" (SANTOS, 2004, p. 69).

Dessa maneira, é possível perceber que as competências gerais e específicas são complementares e interdependentes. Ainda, ressalta-se que, as competências apresentadas por esta resolução, não estipulam a criação de disciplinas com conteúdos específicos a serem desenvolvidos, mas orientam a configuração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, esperando do profissional egresso atitudes responsáveis e eficazes.

As competências gerais propostas pelas DCENF buscam desenvolver atitudes que se relacionam diretamente ao cuidado, este que é objeto de trabalho da enfermagem e é entendido como a ação de:

[1] Zabala e Arnau (2010, p. 189) conceituam *competência geral* como "a intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida por meio de ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada,

componentes atitudinais, procedimentais e conceituais".

[2] *Competências específicas* são definidas por Zabala e Arnau (2010, p. 189) como "a intervenção eficaz diante de uma situação-problema real por meio de ações nas quais se mobilizem, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atidudinais, procedimentais e conceituais".

> [...] envidar esforços transpessoais de um ser humano para outro, visando proteger, promover e preservar a humanidade, ajudando pessoas a encontrar significados na doença, sofrimento e dor, bem como, na existência. É ainda, ajudar outra pessoa a obter autoconhecimento, controle e autocura, quando então, um sentido de harmonia interna é restaurada, independentemente de circunstâncias externas (WALDOW apud SOUZA, 2005, p. 267).

De acordo com o artigo 4°, inciso I, da Resolução CNE/CES nº 3, que institui as DCENF, as competências gerais relacionadas à atenção à saúde incluem o papel do profissional no desenvolvimento de ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde individual e coletiva, realizando práticas integradas e contínuas com outras instâncias do sistema de saúde, bem como ações intersetoriais, na busca de soluções para problemas de saúde da sociedade, agindo de forma ética e respeitando a dignidade do ser humano (DCENF, 2001).

Ainda no artigo 4°, inciso II, III, IV e V desta resolução, estão arroladas competências gerais cada vez mais requisitadas aos enfermeiros, uma vez que outra função deste profissional é gerenciar o cuidado, a sua equipe, os equipamentos e materiais (utilizados na assistência ao paciente) e as unidades de saúde e unidades hospitalares. Para isso, é necessário que o enfermeiro exerça a liderança de sua equipe, o que envolve empatia, agilidade para tomar decisões e boa comunicação, para um gerenciamento que traga resultados efetivos. Destaca-se que a comunicação permeia toda a atuação do enfermeiro, não só com sua equipe e outros profissionais da saúde que participam do cuidado, mas também a comunicação com o paciente e seus familiares. Para tanto, o enfermeiro deve conhecer os tipos de comunicação (verbal e não-verbal) e ter habilidades de escrita, abarcando a objetividade e a clareza (DCENF, 2001).

No inciso VI, também se relacionando às competências gerais, é necessário que o enfermeiro tenha responsabilidade pela educação permanente de sua equipe e dos futuros profissionais da área de enfermagem, além de possuir o dever de manter-se atualizado, buscando o aprimoramento contínuo da sua formação e da sua prática, tendo em vista que é de

sua responsabilidade assegurar a assistência de enfermagem ao paciente, livre de riscos por imprudência, negligência ou imperícia (DCENF, 2001; COFEN, 2007).

Já o artigo 5° das DCENF, compõe-se de trinta e três incisos, os quais listam as competências específicas para a formação de enfermeiros, que podemos resumir assim: compreender a natureza humana em suas dimensões, expressões e fases evolutivas; conferir qualidade ao exercício da profissão através de uma formação técnico-científica sólida; reconhecer diferentes perfis epidemiológicos; entender a saúde como um direito do cidadão, buscando garantir a integralidade e a resolutividade da assistência; atuar nos programas de assistência integral à saúde dos indivíduos em todas as fases do ciclo vital; buscar soluções para problemas de saúde, tomar decisões, trabalhar em equipe e ser adaptável a mudanças; responder às especificidades regionais de saúde; assumir o compromisso ético, legal, humanístico e social com o trabalho multiprofissional; atuar como agente de transformação social através da promoção de estilos de vida saudáveis; usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto as específicas da área da saúde para o cuidado; inserir-se na pesquisa de diferentes formas; assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde; e cuidar da sua própria saúde física e mental.

Entende-se, contudo, que o elenco de atividades específicas da enfermagem é bastante extenso e complexo. No entanto, se essas competências e habilidades forem bem desenvolvidas e mobilizadas, é presumível que o graduando venha a se tornar um profissional qualificado, responsável, capaz de exercer sua autonomia nas ações e na tomada de decisões. Deste modo, para que o profissional seja competente, sua formação deve dotá-lo de uma vasta gama de conhecimentos, habilidades e atitudes, as quais serão desenvolvidas durante sua formação e ao longo de toda sua vida profissional. Portanto, uma competência é algo dinâmico, que se amplia constantemente com a práxis. Todavia, ressalta-se que a demonstração de uma competência depende não somente de aspectos cognitivos (conhecimentos e estado emocional), procedimentais e atitudinais, relaciona-se também a capacidades físicas e instrumentais, haja vista que quando se tratam de intervenções clínicas o enfermeiro necessita saber manusear diferentes equipamentos.

Nesse sentido, o enfermeiro deve manter-se atualizado, posicionar-se criticamente em sua prática e refletir sobre ela, buscando agir de forma empática, humana e competente, auxiliando não só pacientes e familiares nas suas necessidades, mas também sua equipe de

trabalho, dispondo de responsabilidade, ética e autonomia na busca pelo bem-estar do indivíduo e da coletividade.

4 Considerações Finais

A educação superior vem buscando superar alguns desafios, dentre eles está à adequação do perfil profissional às necessidades evidenciadas pela atual conjuntura social, política e econômica da sociedade. Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem, o currículo mínimo deu lugar ao currículo baseado em competências gerais e específicas a serem desenvolvidas durante a graduação, buscando um processo de ensino menos compartimentado, mais flexível às necessidades regionais e ao cuidado ético, humanizado e de qualidade.

Compreende-se a relevância de ensinar de forma significativa os conhecimentos técnicos e científicos, porém, necessita-se também ampliar as situações as quais requerem dos graduandos reflexão sobre sua prática, autonomia na tomada de decisões e atitudes éticas e adequadas aos diferentes momentos, ou seja, formar o profissional integralmente no campo pessoal, social e profissional. Uma boa opção são as aulas baseadas em estudos de caso e situações realísticas, nas quais o aluno desenvolve a capacidade de raciocínio clínico de forma mais rápida e consegue refletir sobre a sua prática e aperfeiçoá-la.

No entanto, existem outras questões a serem pensadas quando se fala em formação profissional para a saúde, dentre elas podemos enumerar: aumento da demanda por atenção à saúde; mudanças na epidemiologia das doenças; alterações no perfil dos pacientes (que além de estarem mais exigentes e cientes de seus direitos, apresentam situações cada vez mais críticas e complexas, fazendo uso de tecnologias sofisticadas para diagnóstico e tratamento que demandam atualização permanente) e a necessidade de trabalhar em equipe multidisciplinar e interdisciplinar. Situações como as anteriormente expostas, exigem mais que conhecimento puramente teórico e experiência prática, mas capacidade de lidar com imprevistos, de tomar decisões imediatas e sob pressão, ou seja, exigem competência, entendida como “combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções [...] componentes de caráter social e comportamental que, [...], podem ser

mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular" (DIAS, 2010, p. 75).

Desse modo, não devemos medir esforços na busca por uma educação superior de qualidade, que forme não apenas profissionais, mas cidadãos críticos, proativos, reflexivos e competentes. Para isso, é preciso que as diretrizes ofereçam às instituições a possibilidade de construírem propostas pedagógicas inovadoras, flexíveis, interdisciplinares e que respondam de forma articulada às necessidades de saúde da sociedade.

THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES OF NURSING: A PERSPECTIVE CURRICULUM

Abstract: With contextual changes, it is required of undergraduate courses, here in particular of Nursing, constant updates in order to adapt the professional profile of graduates to current health scenarios and the labor market in which they are inserted. These changes involve the renovation of the Pedagogic Political Project of courses and continuing education of university teachers, being in a contemporary professional profile, aimed at training not only knowledge and skills but also attitudes favorable to the profession. This article, bibliographic nature, aims to identify and discuss the skills needed for the training of nurses from the National Curriculum Guidelines for Nursing. It is understood that nurses need more than knowledge and skills, need to know how to act in different contexts targeting a humanized care, ethical and quality.
Keywords: Nursing. Competence. Curriculum Guidelines for Nursing.

Referências

BARASUOL, M. E. C. Competências Necessárias ao Enfermeiro e o Processo de Formação. **Revista Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 26-44, Jul/Dez. 2014. Disponível em:<http://www.grupouninter.com.br/revistasaude/index.php/saudeDesenvolvimento/article/download/308/221> Acesso: 20 de dezembro de 20165.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, 7 de novembro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf> Acesso: 03 de janeiro de 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/enade> Acesso em: 29 de janeiro de 2016.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologias Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, Jan/Jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08> Acesso em 28 de dezembro de 2015.

DOMENICO, E. B. L. de; IDE C. A. C. Referências para o ensino de competências na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 58, n. 4, p. 453-457, jul/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672005000400014&script=sci_arttext > Acesso em: 27 de dezembro de 2015.

FERNANDES, J. D.; REBOUCAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios**. Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília , v. 66, n. spe, p. 95-101, Set. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reben/v66nspe/v66nspea13.pdf > Acesso: 03 de janeiro de 2016.

ITO, E. E. et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade**. Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 570 -575, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n4/v40n4a16.pdfxxxx> Acesso: 03 de janeiro de 2016.

LIMA, A. D. da S. Ensino de enfermagem: retrospectiva, situação atual e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 47, n. 3, p. 270-277, jul/set. 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v47n3/v47n3a08.pdf> Acesso: 03 de janeiro de 2016.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M. et al. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 679-686, set. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n3/18.pdf> Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, L.L.C.P. Dilemas e controvérsias no campo do currículo. In: Silva G. A. (org). **Diretrizes Curriculares da Escola Sagarana**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INCONTORNÁVEL PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Júlia Ana Gavinescki[1]
Rosana Coronetti Farenzena[2]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: Este artigo dedica-se a uma análise crítica e propositiva sobre um dos fatores determinantes à qualidade da educação infantil: a avaliação. O faz numa abordagem que procura ser abrangente e profunda, com ênfase na autonomia, nas responsabilidades e desafios do território escolar. Na centralidade da problematização situamos a gestão escolar e as práticas corporificadas nos processos avaliativos, confrontadas com o princípio da participação das crianças. A sistematização e a documentação dos pormenores da cultura escolar, com a função de ressignificá-los, só é possível se mobilizado o coletivo dos protagonistas sociais da escola. Excluir ou secundarizar um dos segmentos, por exemplo, as crianças, é uma tradição favorável à fragmentação do olhar, bem como à concentração de poder, por uma categoria social geracional, a dos adultos, com o que se tem um contexto favorável à escolarização, entendida como forçosa curricularização dessa modalidade educativa. A formação de professores e os conceitos, de ofício de aluno e oficio de criança, que dissemina também merece ser problematizada, por ser determinante a um tipo de avaliação e não a outra. A essa análise se propõe a presente abordagem.
Palavras-chave: Educação infantil. Avaliação. Participação das crianças.

1 Introdução

A escola, um território complexo de intencionalidades educativas organizadas, sistematizadas e avaliadas, dirigidas à educação permanente de todos os seus protagonistas, tanto afirma quanto fragiliza essa sua configuração.

Neste artigo dedicamo-nos a tocar ao pormenor, numa abordagem crítica e propositiva, uma das dimensões dessa tessitura, sem perder de vista o todo. Avaliar na educação infantil é um desafio permanente, porque pressionado por forças da tradição pedagógica, das concepções de criança, infância, ensino e aprendizagem, especialmente porque um sentido meritocrático mantém-se forte, permeia olhares e inspira práticas.

[1] Pedagoga e Orientadora Educacional no Colégio Mater Amábilis, Nova Araçá. juliagavinescki@hotmail.com
[2] Professora da Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo; pesquisadora do CIEC-IE-UMINHO – Portugal – farenzena@upf.br

Portanto, a avaliação será perspectivada - e confrontada como tendência tal qual hoje se apresenta -, como um fazer contínuo e democrático, que não prescinde da participação ativa das crianças e das diversas equipes educativas da escola.

Na macroestrutura das políticas públicas há avanços importantes, ainda que permaneça plena de vitalidade uma cadeia de interesses de vertente conservadora. Na esfera institucional não é diferente, há o espelhamento de contradições, e não se esgota a lógica da avaliação como um processo unilateral, como demonstração de poder adulto, alheio à participação das crianças.

Retomaremos inicialmente aspectos históricos da avaliação, avançaremos à problematização do contexto, que clama por novos olhares e entendimentos, tendo como guia a literatura pertinente ao tema. A formação dos educadores que trabalham com essa modalidade de educação também será problematizada, na medida em que a formação inicial e em serviço concorre para legitimar concepções e práticas. Destacaremos ainda as diversas possibilidades ou instrumentos para avaliar numa perspectiva participativa, que preserve a cidadania infantil e não condicione ao apagamento do ofício de criança em nome da emergência do ofício de aluno. Para isto, há que mantermos clareza e posição contrária à tendência de escolarização da Educação Infantil. Fundamentar pedagogicamente a avaliação enquanto processo estruturante da educação da infância é o desafio a que nos lançamos agora.

2 A educação da infância: do espaço doméstico ao escolar

Amplia-se a centralidade da Educação Infantil escolar numa sociedade que, a passos largos a reconhece como indissociável da qualidade da sua própria organização.

A invisibilidade das crianças naquilo que apresentavam de específico, foi um principio dominante até o século XVII (ARIÈS, 1981), ainda que as primeiras instituições de educação infantil tenham surgido no século anterior, na esteira da escola e do pensamento moderno (BUJES, 2000). Mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, produzidas

com a entrada da força feminina no campo de trabalho, e novos conceitos sobre a criança e a educação (KUHLMANN JÚNIOR, 2001), alavancaram a revisão do paradigma anterior, promoveram o reconhecimento de haver uma marca distintiva da infância, descolada do sentido de incapacidade ou inferioridade, e convocaram atenções na educação dessa categoria social geracional, já não comportada exclusivamente no espaço doméstico.

Data ainda do século XIX, nomeadamente a partir de Froebel, pioneiro na organização dos Jardins de Infância na Europa – criador do kindergartens, na Alemanha em 1940 -, o reconhecimento do valor da participação das crianças nas decisões desse contexto de educação coletiva, (ARCE, 2002) assim como da indissociável relação natureza e cultura; vida e conhecimento. Todavia, séculos de desenvolvimento científico, social, cultural, econômico e político não parecem ter sido suficientes para afirmar um modelo de escola para a infância com garantias à liberdade, à autonomia, à participação autoral e à valorização da cultura de pares.

Para além dos objetivos da educação infantil, há de termos em conta os cotidianos apresentados às crianças, num contexto em que a transição ao espaço escolar é cada vez mais precoce e de longo prazo, ou seja, grande parte da vida de uma criança é protagonizada nos limites do que oferece e garante a instituição/escola de educação infantil. Assim, há que identificarmos se agimos sobre um parâmetro quantitativo - assegurar vagas para todas -, ou se superamos esse patamar e a ele agregamos uma estrutura de qualidade, essa que nos confronta com a escola que efetivamente lhes garantimos.

No plano da arquitetura e na organização dos tempos e espaços, não é difícil observarmos a problemática para a mobilidade infantil, dimensão que comporta explorações, descobertas, aprendizados sobre si, o Outro e o ambiente. (TSIKALAS, BARNETT & MARTIN, 2014) Ainda que sejam conhecidas as características sociais geracionais relacionadas à expressão lúdica, espaços fechados e artificializados são sobrevalorizados, e salas de aula não são pensadas, organizadas ou dinamizadas na perspectiva de uma corporeidade expressiva, com grande poder comunicacional.

Escolhas educativas suportadas em frágeis apropriações dos estudos da criança e da

ciência pedagógica legitimam essa visão adultocêntrica, voltada ao trabalho individual e silencioso, com crianças sentadas não porque o queiram, ou desse imobilismo precisem para as aprendizagens, mas por força de uma normatividade que prevê sanções aos transgressores.

Nas últimas décadas as contribuições de Barbosa (2006), Corsaro (2011), Sarmento (2005), Prout (2005), Sirota (2001), Wyness (2006), e outros estudiosos da infância, problematizaram e ampliaram substancialmente esse campo teórico, sendo a sua vertente prática a concretização da garantia de direitos, e a difusão de novas intencionalidades para interpretar o ser criança; as especificidades sociais geracionais da infância; a participação e a cidadania infantil; o ofício de criança e de aluno; a formação da subjetividade, a produção das socializações e demais dimensões - antropológicas, sociais, culturais e políticas -, até então assentes em histórica carga de negatividade - a marca do impedimento - colada a esse sujeito social e à categoria que o representa. Apesar do inegável avanço democrático, com a redução da assimetria participativa geracional, ainda nem a cultura escolar nem os processos de formação inicial e em serviço de professores espelham nitidamente essa demarcação da ideia de incapacidade.

De qualquer forma, deixaram de contar com legitimidade, lógicas higienistas e centralizadas nas funções de cuidado, que condicionam à proteção excessiva, ou à insularização das crianças em relação aos demais espaços e eventos da vida na comunidade, bem como aos fenômenos do mundo do conhecimento.

No modelo inicial de educação infantil, de viés assistencialista, instituições configuradas como "depósitos de crianças", de práticas alheias à participação desses sujeitos, e ao reconhecimento da sua condição de cidadania, não geravam estranhamentos, antes eram acolhidas como a concretização de funções do Estado. Com a abertura democrática e o reconhecimento de direitos essenciais, a exemplo dos preconizados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (UNESCO, 1989) da qual o Brasil se fez signatário, foram impulsionadas políticas públicas para a Educação Infantil. De forma nem sempre linear, e mesmo sem a garantia de responsabilidade na sua efetiva implementação, um sustentáculo de legislação democrática clarificou os deveres do Estado nessa área, e

introduziu uma agenda para o fator da qualidade. Entre esses a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); a definição dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Convergem todos esses documentos quanto à necessidade de aliar expansão e qualidade, e no caso específico da avaliação, quanto aos princípios de eleger uma documentação consonante às especificidades sociais geracionais, de não atomizar o conhecimento, e de não orientar-se pela medição ou controle.

Como vemos, é um constante e recente fazer a história da Educação Infantil no Brasil. A sua legislação e organização não estão plenamente apropriadas pela sociedade, pelo que se mantém o desafio da garantia de acesso, no que radica a sua universalização, bem como a qualidade dos seus processos educativos. Nesse contexto, emerge a complexidade da avaliação, na medida em que ora as crianças são subestimadas nas suas capacidades e no contributo que teriam a dar, através da sua voz e participação, ora são demasiadamente exigidas, porque antecipados os objetivos da educação básica e de preparação para o mundo do trabalho.

3 Avaliar na Educação Infantil: desafios ético político pedagógicos

O ato de avaliar tem em consideração um sujeito histórico constituído na reciprocidade interativa. Avalia-se o processo, as práticas, as estratégias, enfim, todas as dimensões implicadas na afirmação da escola como uma comunidade educadora. Nesse propósito há a consciência de que essas dimensões são coproduzidas, com duplo protagonismo, de adultos e de crianças. Faz-se, portanto, equivocada a tradição de responsabilizar essas últimas pelo seu fracasso, e atribuir mérito aos adultos quando os resultados estão em conformidade com as expectativas institucionais.

Crianças têm um estatuto social geracional próprio, portanto corporal, ficcional, interativo e de linguagens que as distinguem do adulto. Sabê-lo é incontornável ao educador:

> As crianças aprendem em permanente atividade e sempre com grande potencialidade para descobertas e invenções em todas as áreas do desenvolvimento. Com a mesma rapidez com que se desenvolvem, novas capacidades emergem. Essa evolução é visível, no dia a dia, por pais e profissionais que convivem com elas. Além disso, não há uma criança que apresente desenvolvimento similar a outra, mesmo tendo sido criada no mesmo ambiente familiar ou social. Cada uma delas apresenta características únicas, maneiras de agir peculiares que independem da sua idade, origem sociocultural, educação da família e outras variáveis. (CARDONA e GUIMARÃES, 2012, p.254).

A produção de conhecimento terá valor formativo e será agregada ao exercício cotidiano de cidadania infantil se fizer sentido para a criança, o que pressupõe participação ativa – não é esporádica ou cosmética - e com poder de decisão na cultura escolar. Reconhecer a criança cidadã, nas suas competências específicas, e garantir-lhe o direito à voz através de uma pedagogia participativa determina pensar a avaliação noutra perspectiva, que não a do exercício unilateral de poder, dirigido ao controle e ao disciplinamento do grupo geracional não dominante.

Uma "avaliação mediadora", (HOFFMANN, 2003) é suportada em interações dialógicas, que não prescindem da voz da criança ao longo do processo. Neste sentido, os momentos de brincadeiras constituem-se numa das mais importantes oportunidades de compreensão dos modos de ser e de estar da criança, bem como da cultura produzida entre pares.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI expressa a centralidade da dimensão avaliativa na qualidade do ensino e das aprendizagens, definindo-a como "[...]um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, reorientar sua prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças." (BRASIL, 1998, p. 157).

Avaliar é um exigente exercício de comunicação, impreciso se solitário. Ao diálogo aberto, respeitoso, entendido como eixo democrático, balizador das relações e da intencionalidade socializadora da escola, produzido com o coletivo de professores, demais equipes de apoio e com as crianças, há que agregar-se a voz dos pais e/ou responsáveis.

Rompe-se a unilateralidade do olhar na medida em que diferentes partícipes passam a acompanhar crítica e propositivamente à avaliação.

Práticas avaliativas participativas, portanto respeitosas à autonomia infantil, favorecem que a criança produza conhecimento sobre si, pré-condição à uma estima positiva e à autodeterminação para que supere possíveis obstáculos na aprendizagem. É por isto, por exemplo, que ao invés de "enfeitar" a sala e demais espaços escolares com motivos coloridos da sua preferência, e à revelia das crianças, o professor opta por organizá-los como territórios

valorizados para as (e através das) produções da cultura infantil. Também no reconhecimento aos tempos livres como direito inalienável, e nos quais as crianças podem exercer um protagonismo transformador e criativo, não apenas de uso, afirma-se uma pedagogia participativa. Fazer da escola uma totalidade educadora passa por decisões como essas, complementadas pela mobilização dos profissionais das equipes de apoio - cozinha, refeitório, limpeza, secretaria, estagiários, monitores -, frequentemente alijados do planejamento, da avaliação... Um coletivo instituído na pertença, na sintonia de propósitos e de práticas, habilita-se a produzir um processo qualificado de educação da infância.

Instituições qualificadas são determinantes ao bem-estar e à afirmação da identidade individual e geracional das crianças:

> As crianças não aprendem sozinhas. Aprendem interagindo com as pessoas e com os objetos de exploração que estejam disponíveis no seu contexto social e educacional. Uma rica experiência com objetos, pessoas diferentes, atividades variadas e ambientes adequados é uma condição essencial ao seu processo de construção do conhecimento. (CARDONA E GUIMARÃES, 2012, p.256)

Observá-las e perceber os pormenores das suas estratégias de pensamento, das relações que estabelecem com o conhecimento, e interpretá-las na multiplicidade de linguagens, são desafios postos ao professor que trabalha com a infância, bem como aos seus formadores. Na observação sensível e contínua radica uma mediação não omissa, nem invasiva, portanto uma avaliação ampliada para além da intencionalidade disciplinadora ou de controle.

4 Registrar Para Avaliar Melhor

O desenvolvimento e as incursões da criança no mundo do conhecimento são constructos singulares, alicerçados nas interações sociais, pelo que nada justifica um contexto escolar de restrições na mobilidade, explorações, linguagens e habilidades. Será efetivo o modelo de educação que melhor mobilizar essas capacidades criativas, adaptativas e participativas.

Autores como Hoffmann (2003), Kramer (2014) e Craidy & Kaercher (1998),

posicionam-se sobre a necessidade de haver contínua intencionalidade na escolha e aplicação dos instrumentos que melhor permitem acompanhar, interpretar, sistematizar, portanto avaliar na educação infantil. O desafio à capacidade de fazê-lo coletivamente e sem concessões a comodismos, conveniências, leituras estereotipadas/preconceituosas, ou ainda ao conservadorismo pedagógico - que fez da avaliação sinônimo de "[...] classificar, ranquear, predizer, rotular, prognosticar, segregar, discriminar, sendo instrumento de controle, poder, de limitação, de tentativas de homogeneização e eliminação." (KRAMER, 2014, p.10) -, revela o valor da formação pedagógica, do próprio projeto pedagógico e demais dimensões que regem a vida na escola.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) "as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças... (BRASIL, 2010, p. 28). Observar, para ver além do que é habitual (ZABALZA, 1998), é um procedimento incontornável às práticas educativas. Está em jogo uma diversidade de linguagens que precisam ser conceituadas, delimitadas e compreendidas para que possam ser percebidas nas suas especificidades e na sua articulação com a identidade total da criança, ainda na relação dessa com os grandes conjuntos de conhecimentos a que pertencem, tais como a motricidade; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática.

Observar é disposição e disciplina interna necessária ao professor, para planejar e avaliar, mas especialmente para que possa responder com fidedignidade ao compromisso docente de refletir sobre a própria prática. É também princípio do exercício profissional, incontornável a produção de um ambiente educador envolvente, de bem estar discente e docente.

Múltiplos meios de registros das vivencias e de documentação pedagógica devem ser acionados, para garantir-se não só a plena participação das crianças, mas o mais amplo cruzamento de informações, ou seja, uma leitura tão plural quanto singular de cada criança, do grupo de alunos em que se insere, e inevitavelmente dos processos pedagógicos que lhes são garantidos. Diários de campo; fotografias de autoria (nem genéricas, nem "de poses" se o

propósito é tornar as aprendizagens visíveis) também feitas pelas crianças; vídeos; entrevistas e portfólios, entre outros recursos são excelentes ferramentas para registrar a vida que pulsa na escola, nas suas diversas vertentes. Importa que esses instrumentos sejam, de fato, constituídos por produções autorais das crianças e não por "trabalhinhos", ou mesmo por imagens de momentos festivos que não revelam seus aprendizados, as práticas pedagógicas e os seus resultados. A documentação, resultado da reflexão sobre a prática, revela/traduz, mais do que ilustra os pormenores e o todo da vida que pulsa numa comunidade educadora, bem como a institui.

De acordo com Hernandez, o portfólio (ou arquivo biográfico) comporta um:

> [...] continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais; experiências de aula; trabalhos pontuais; controles de aprendizagem; conexões com outros temas fora da escola; representações visuais; etc) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo." (HERNANDEZ, 2000, p.166).

O portfólio traz a história da criança, espelha a cultura escolar e as concepções que a permeiam. É um valioso recurso na avaliação infantil, na medida em que sua construção é dinâmica, autoral, favorável a continua revisão e aprimoramento, instiga interatividade e a partilha desse processo. Constitui-se ainda em um banco de dados confiável para iniciativas de formação em serviço do pessoal docente, e para a investigação das culturas infantis.

Fichas de avaliação ainda são utilizadas para identificar habilidades e conhecimentos adquiridos, também pareceres descritivos de viés analítico, com enorme risco de redução a uma miscelânea composta por fragmentos de memórias, associada a uma base textual pré-existente, reeditada com pequenas variações e com grande imprecisão. Pareceres e relatórios de avaliação têm a sua validade condicionada a uma plataforma diversificada e precisa de registros: linguagens, interações, participações, etc. Sua elaboração, tradicionalmente unilateral, há que atender a diversidade de vozes, bem como o cruzamento crítico e propositivo das dimensões contempladas – reveladoras das conquistas das crianças - com o trabalho pedagógico, de modo a produzir novas propostas.

Não basta que cheguem às famílias. Socializá-los, na diversidade de interlocutores,

requer estratégias de comunicação para que sejam percebidos como uma referência às ações educativas, no âmbito familiar e escolar. Nessa perspectiva, as crianças são sabedoras do conteúdo desse documento, bem como das iniciativas com vistas a superar possíveis dificuldades identificadas, e principalmente são ativas nessa proposição.

Produzi-los exige definições de categorias prévias de análise, e uma intencionalidade para evitar dissociações entre o que tornam público e o que, de fato, constitui a trajetória e a identidade da criança. É um exercício ético e amoroso, de respeito a cada criança, à própria profissão e à identidade docente, na medida em que são documentos com poder de atestar ou diagnosticar, ainda que esse não seja o propósito. Servem a propósitos maiores do que a obrigatória "prestação de contas", e permitem ao educador olhar novamente, com mais elementos para o seu aluno e, a partir disto, buscar novas estratégias de ação.

5 Considerações Finais

Este estudo bibliográfico concretiza um esforço prospectivo, crítico e propositivo radicado no desejo de melhor compreender e qualificar a prática de avaliar na Educação Infantil. Exercê-la nessa perspectiva é ter presente uma complexidade permeada de paradoxos e desafios éticos, exige cortar laços com uma tradição que naturalizou o exercício de poder vertical, e o tornou absoluto nas relações entre gerações. Exige ainda destinar novos olhares à criança, e reconhecê-la como cidadã plena, com especificidades sociais geracionais que em nada a desmerecem, entretanto precisam ser pormenorizadamente compreendidas se o que queremos é garantir-lhe o pleno exercício do ofício de criança, em simultaneidade ao ofício de aluno.

No contexto da Educação Infantil nem sempre a prática de avaliar é consonante às políticas públicas de educação, ou mesmo aos estudos da criança, que convidam a novos entendimentos dos conceitos de participação e da cidadania infantil, entre outros. Tê-los como referência é assumir que propósitos de controle e de promoção definitivamente não são próprios à avaliação na educação infantil, ainda que no atual momento histórico a permeiem e determinem. Também é reconhecer a continuidade, o detalhamento, e a diversidade nas

formas de registrar os conteúdos descritivos e reflexivos produzidos na observação - na perspectiva de uma avaliação formativa -, como princípios básicos legítimos da avaliação nessa modalidade.

Este artigo convoca à ousadia de pensar uma avaliação livre da visão redutora que elege a criança como destinatária de mensurações, medida estreita que enquanto conservada produz rotulagens, estereótipos, condiciona papéis sociais no grupo de pares, e serve ao cumprimento de uma formalidade. Também fundamenta e reafirma a indispensável presença ativa da voz da criança, como uma das estruturas que legitimam o processo, atribuem fidedignidade à base de dados, aos resultados, ao fazer pedagógico, e os tornam confiáveis. A multiplicidade de vozes é condição inalienável a quaisquer dos instrumentos de avaliação.

O exercício da cidadania infantil na escola, entendido como ação influente da criança (SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2006) resgata o direito ser coprodutora de conteúdos e documentos avaliativos. Quanto à ação docente, há que também dedicar intencionalidade ao ato de apresentar esse material aos pais, através de uma plataforma comunicativa de precisa difusão dos processos socializadores e educativos produzidos nessa etapa que precede a escola.

Na formação docente concentram-se as possibilidades para produzir não apenas capacidade de resistir à tendência de escolarização - alicerçada na exigência à recusa do exercício de criança para que nasça o aluno -, como de fomento a um processo educativo sintonizado com as linguagens das crianças, portanto lúdico, pleno de experimentações, de mobilidade corporal, de autonomia, de interações com os pares e de partilha dos seus significados.

Garante-se assim, através de um trabalho pedagógico sintonizado com o campo de conhecimentos produzido sobre as crianças e sobre as ciências da educação, práticas educativas dialógicas, respeitosas e reconhecedoras das especificidades e das competências infantis.

Avaliar é avaliar-se, disto deve estar ciente o educador. A avaliação é um ato de reflexão sobre a prática docente indispensável para qualificá-la. Precede e acompanha a

escolha dos instrumentos, a determinação docente para dispor de uma base de informações qualitativas, que permita o profundo entendimento da criança enquanto sujeito pleno e diferenciado de direitos e de uma condição de cidadania, que se reforça na medida em que participa dos processos decisórios que dizem respeito à própria vida.

Uma avaliação estranha a pais e alunos denota falhas comunicacionais, descontinuidade na geração de registros e tratamento unilateral dos mesmos. Se construída dialogicamente ensejará ainda mais participação, e reforçará as vias de entendimento com os diversos sujeitos da comunidade escolar. Fazê-la nessa perspectiva, a partir deste momento e, em decorrência deste estudo, é um compromisso inadiável porque incorporado a uma identidade pedagógica compromissada com novas formas de ensinar e de aprender, e com outros parâmetros interativos com a infância.

EVALUATE IN THE CHILDREN'S EDUCATION: UNCONTROLLED CHILDREN'S PARTICIPATION

Abstract: This article dedicates itself to a critical and purposeful analysis about one of the determinate factors related to the quality of children's education : the evaluation. It is done in an approach that has the aim to be deep and expansive with emphasis in the autonomy in responsibilities and challenges in the school's space. In the centrality of the problem we situate the school management and the collective pratices in the evaluation process, confronted by the principle of children's participation. The systematization and the documentation of the particularity of school culture with the function to resignify them, it's only possible if it's put in motion the collective of social protagonists of the school. Exclude or put in second place the segments, for example, the children, it's a favourable tradition to the look fragmentation, as well to power concentration for a social gerational category, the adults' category, which leads to anticipated education, understood as forcible curriculum formatting to this educational modality. The formation of teachers and the concepts disseminated by it, children and student duty, deserve to be problematized, because determinate a type of evaluation and not other. The present approach aims to this .
Key words: Children's education. Evaluation. Children's participation.

Referências

ARCE, Alessandra. *A Pedagogia na "Era das Revoluções"*: uma análise ao pensamento de

Pestalozzi e Froebel. Ed. Autores Associados. Campinas: SP, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. – Rio de Janeiro: Editora GuanabaraKoogan S.A, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. (1998). MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (2001). Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL (2006). Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2006.

BRASIL (2009). Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL (2010). Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB. 2010. 36p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 25-44, jan./jun.2000.

CARDONA, Maria João. GUIMARÃES, Célia Maria. Avaliação na Educação da Infância.1 ed.Portugal: Editora Psicosoma, 2012.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. São Paulo: Artmed, 2011.

CRAYDI, Carmem M. & KAERCHER, Gládis. Educação Infantil pra que te quero. Porto Alegre: STAS, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Cultura visual. mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed. 2000.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola á

universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KRAMER, Sonia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. Interacções Nº. 32, PP. 5-26 (2014).

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

PROUT, Alan. The future of childhood, London: Routledge. 2005.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto ; FERNANDES, Natália ; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. IN: RODRIGUES, David. Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. P.141:159.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.
TSIKALAS, K. E.; BARNETT, S. e MARTIN, K. L. More Than S'mores: Successes and Surprises in Girl Scouts' Outdoor Experiences. New York: Girl Scout Research Institute. 2014.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1989. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm Acesso em 14/10/2015.

WYNESS, Michael. Childhood and Society. London/NY: Palgrave-MacMillan. 2006.

ZABALZA, Miguel Angel. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA FERRAMENTA EFICAZ PARA A MANUTENÇÃO DA LÓGICA NEOLIBERAL

Vanessa Silva da Silva[1]
Daniela Oliveira Lopes[2]
Maria de Fátima Cóssio[3]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: Neste texto buscamos fazer uma análise referente à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de identificar os mecanismos neoliberais que subjazem este modelo de unidade curricular em nosso país. Neste sentido, discutiremos acerca da concepção de neoliberalismo e do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), associando esta política educacional a mais uma ferramenta, a nosso ver eficaz, para a manutenção da lógica neoliberal.

Palavras Chave: Base Comum Curricular; Neoliberalismo; Currículo

1 Introdução

Entender o neoliberalismo implica entender a capacidade deste modelo de se reinventar, renascer e se reestruturar em decorrência de suas lógicas e de sua impregnação na sociedade. Neste sentido, o neoliberalismo não se propaga por ações alheias às pessoas; se propaga porque é imposto às pessoas que, por sua vez, o reforçam em suas ações. Assim, podemos dizer que a lógica neoliberal é incutida naqueles que tem o poder de a propagar, ou seja, incutida em cada indivíduo de uma sociedade. Nesta linha de pensamento, Alfredo Veiga Neto (2011) associa o neoliberalismo a um *ethos.* Para usar as palavras do autor:

[1] Mestranda em Educação (UFPEL). Especialista em Gestão Escolar (UFRGS-2016) Licenciada em Pedagogia (UFPEL-2015).Universidade Federal de Pelotas. E-mail:vaneguinh@hotmail.com.
[2] Mestranda em Educação (UFPEL). Especialista em Leitura e Escrita (UNIPAMPA-2013) Licenciada em Letras Inglês e Respectivas Literaturas (UNIPAMPA- 2011). Universidade Federal de Pelotas. E-mail: dol_60@yahoo.com.br
[3] Doutora em Educação (UFRGS – 2008). Mestre em Educação (UFRGS – 1999). Especialista em Metodologia

da Alfabetização (URCAMP – 1999). Licenciada em Pedagogia (URCAMP – 1982). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: cossiofatima13@gmail.com

> Está bem claro que, ao invés de compreendermos o liberalismo e o neoliberalismo como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo e do capitalismo avançado (respectivamente), é mais produtivo compreendê-los como modo de vida, como *ethos*, como maneira de ser e estar no mundo (VEIGA-NETO, 2011, p.38) .

A definição de Veiga-Neto nos encaminha para o enraizamento desta lógica. Ora, se o neoliberalismo é uma maneira de ser e estar no mundo, este "projeto teórico para a reorganização do capitalismo internacional" (SHIROMA; EVANGELIS,TA, 2014, p. 29 apud Harvey, 2007, p.19) abrange a sociedade de tal forma que nenhum setor, e ainda, nenhum indivíduo consegue ficar imune.

E por que não é possível escapar a esta lógica? Não é possível porque ela é reforçada a todo o tempo; não é possível porque vivemos em uma sociedade capitalista; porque a noção de mercado está impregnada nas políticas e nas ações individuais.

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular é mais um mecanismo de reforço e manutenção da lógica neoliberal no país. E qual é a relação da criação de uma base comum curricular ao neoliberalismo? Onde pode ser identificada a lógica de mercado na adoção de um modelo de currículo único para todo o país?

Como observa Veiga-Neto (2011), ao contrário do liberalismo, no neoliberalismo os processos econômicos não são naturais, e portanto, devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados (VEIGA-NETO, 2011, p.39). Ora, que forma mais eficaz de controle do que pela educação, pela adoção de um currículo que molde nossos alunos; futuros propulsores da engrenagem do mercado. Muito mais que moldar nossos alunos, a Base Nacional Comum Curricular desempenha um papel chave para que o mercado tenha cada vez mais - no setor da educação - um campo de atuação para aumentar seus lucros.

2 A Elaboração da Base: a efetivação de mais um mecanismo regulatório do trabalho docente

Dentro deste cenário econômico, em 2015, o governo federal anuncia a educação

como lema de seu segundo mandato ¨Brasil, pátria educadora", lançando em abril do mesmo ano um documento preliminar elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégico (SAE), intitulado "Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico como Obra da Construção Nacional" trazendo diretrizes de uma reforma em toda educação básica brasileira.

O documento divide-se em duas partes, sendo a primeira seu ideário pautado na busca por um modelo particular de qualidade da educação e a segunda as ações necessárias para alcançá-lo. Uma dessas ações é a necessidade de uma reforma curricular da educação básica pautada em um currículo nacional único, com o objetivo de "substituir uniformidade desorganizada por diversidade organizada¨ (Pátria Educadora, 2015, p 24).

Em 16 de setembro de 2015, o governo federal apresenta uma proposta de um currículo nacional. Chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta proposta tem a pretensão de orientar a construção do currículo de todas as escolas de ensino básico no Brasil, sendo estas públicas ou privadas (BRASIL, 2015).

Segundo a definição apresentada na proposta do Ministério da Educação – MEC, currículo nacional é um conjunto de conhecimentos e de aprendizagens que devem ser comuns a todos os alunos, seja porque são universais ou porque dizem respeito à nossa identidade brasileira. Esse conjunto de conhecimentos, na acepção da proposta, trata-se de conhecimentos necessários para a garantia de igualdade de oportunidades aos educandos, dentro do contexto atual da sociedade que vem sofrendo mudanças desde o início do século XXI.

Assim, na proposta apresentada pelo MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) padronizará e explicitará 60% de conteúdos comuns para a educação básica, elencando quais conhecimentos das áreas de linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza, são imprescindíveis para formação dos estudantes desde a creche até o final do ensino médio (BRASIL, 2015), deixando 40% a cargo dos estados e municípios, considerando as especificidades regionais. A proposta para a elaboração da base é de que, além da participação dos estados e municípios por seus órgãos representativos, a construção desta também se dê por consulta popular. Esta consulta foi realizada entre setembro de 2015 e março de 2016 por

meio de um endereço eletrônico, através do qual qualquer cidadão - professor, aluno, representante de instituição - poderia comentar, criticar e/ou dar sugestões para uma possível qualificação do documento, gerando, assim, uma segunda versão. De posse desta segunda versão, fica a cargo dos estados e municípios promoverem discussões e debates para que diante destas últimas contribuições se finalize o documento oficial ainda no ano de 2016.

Embora o cenário pelo qual se descortina a elaboração da Base Nacional Comum Curricular- BNCC seja pautada na participação popular, se faz necessária considerações pertinentes ao processo. Um dos pontos relevantes é a pouca mudança real nos conteúdos elencados pela BNCC frente às diretrizes curriculares nacionais já existentes, ressaltando os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais que, embora criticado pela verticalização de sua construção, elencam os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos nacionalmente. A consulta popular na construção da base, vem de certa forma suprir essa demanda referente a participação dos professores, dando uma ideia de maior horizontalidade dos docentes diante da elaboração tão pertinente ao seu fazer pedagógico.

O uso da interatividade na participação da escolha dos conteúdos por parte dos professores, embora suprimido o caráter explicativo de tais escolhas em detrimento de tantas outras, possibilita ao participante um imaginário de efetiva democracia na escolha dos conteúdos, todavia não é explícito como e se serão trabalhadas essas contribuições na elaboração do documento final. Não há uma garantia que o processo de participação levará em conta as divergências de ideias entre os colaboradores, visto que não se tem como mensurar a abrangência destas discussões por terem individualizado o processo, impossibilitando um confronto de pensamentos como explicita a gestão democrática em seus fundamentos.

Outra questão que perpassa a discussão referente a base curricular é a possibilidade de que a discussão e construção dos 40% dos conteúdos regionais não aconteça, visto que as avaliações em larga escala não os contemplaria, o que acabaria por prejudicar o desempenho dos alunos diante das provas nacionais. Esse movimento tornaria então os 60% dos conteúdos nacionais em 100% da base curricular das escolas, o que prejudicaria as especificidades

socioculturais e econômicas, defendidas por teóricos que entendem a educação como um processo de formação mais ampliada e socialmente circunstanciada. Sendo assim, percebe-se que a proposta da BNCC vem mais com um caráter regulatório para o sitema de ensino brasileiro do que propriamente como inovação em busca de uma efetiva qualidade de ensino, pretendendo consolidar a centralidade curricular.

A reforma educacional proposta não se limita apenas a construção do currículo único, pois afeta também a formação dos profissionais da educação e a prática docente, as quais são atravessadas pelas políticas de avaliação em larga escala que auxiliam como instrumento regulador do currículo e da autonomia docente.

Nesse sentido, embora pautando os discursos e textos oficiais no anúncio de princípios democráticos de acesso e qualidade, a vinculação de uma base curricular comum aos mecanismos de controle propiciados pelas avaliações nacionais e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, lançado em 2007 pelo governo federal e alçado à condição de política de Estado após a sua inserção no Plano Nacional de Educação – PNE, nos permitem inferir que está em sintonia com o modelo de reforma educacional proposta pelos Organismos Multilaterais, sobretudo pelo Banco Mundial que, por sua vez, se inscreve no quadro das mudanças no papel do Estado (de executor para regulador) e na Nova Gestão Pública - NGP (CÓSSIO, 2014, 2015), em que a formação dos estudantes passa a adotar uma perspectiva instrumental, consistindo em algumas habilidades e competências, expressas nos currículos e medidas nas provas nacionais, preparando-os para serem os futuros consumidores, restringindo e regulando o campo de atuação do trabalho docente. Desta forma, podemos entender que as mudanças curriculares atendem aos princípios do mercado, solidificando o ideário neoliberal.

3 A Base Nacional Comum Curricular e o neoliberalismo

Afirmamos neste texto, desde o título, que a Base Nacional Comum Curricular é uma ferramenta eficaz para a manutenção do neoliberalismo. Procuramos, assim, nesta sessão, explicitar esta afirmativa através da associação da BNCC à lógica neoliberal. A fim de

realizar esta tarefa, faz-se necessário, inicialmente, refletir acerca das características e dos mecanismos do neoliberalismo que podem ser identificados na proposta de implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Para entender a influência que o modelo capitalista neoliberal exerce sobre a educação, nos respaldamos em Silva (2002) que oserva que uma das operações centrais do pensamento neoliberal, especialmente ao que diz respeito ao campo da educação, consiste na transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas. Nesta esteira de pensamento, a padronização de um currículo, em nível nacional, pode ser entendida como a tentativa da implementação de uma solução técnica para a melhoria da qualidade da educação, que com base nesta lógica, é medida através dos resultados dos alunos em avaliações de larga escala. Neste sentido, através desta base comum torna-se mais fácil incluir nas disciplinas das escolas públicas, conteúdos que são cobrados neste tipo de avaliação, e assim, cresce a possibilidade de os alunos obterem notas mais altas nas avaliações. Seguindo este raciocínio, podemos entender, que um dos propósitos desta política, consiste em elevar os índices que apontam a 'qualidade' da educação em nosso país.

Repousa aí - na necessidade de aferir qualidade através dos números - uma outra característica do sistema neoliberal: os números representam o resultado; indicam o nível de aproveitamento de um aluno; a porcentagem de aprovação de uma turma; as horas necessárias em formação continuada para que um professor ascenda de nível na carreira. Para Popkewitz, os números estão "inscritos em uma rede de práticas que atuam como 'fatos sociais' *[grifo do autor]* e como atores[...] [e] a discussão sobre números como 'atores' *[grifo do autor]* foi centrada na ideia de fabricação de tipos humanos'. (POPKEWITZ, 2013, p.45/46).

Assim, com esta carga de significado, os números estão presentes na vida dos professores; alunos e equipe gestora, ou seja, presentes na vida dos indivíduos que compõem a sociedade capitalista neoliberal em que vivemos.

A evidência do sistema capitalista de cunho neoliberal incidindo sobre a educação, que pode ser identificada, entre outras, na política curricular, traduzida atualmente na BNCC, é assinalada por Peck (2010) que salienta o fato de que o neoliberalismo "foi associado a

programas de reforma direcionada *para o mercado* [grifo nosso], numa espécie de revolução permanente" (PECK, 2010, p.31 APUD ROBERTSON, 2012, p.287).

Ora, a padronização do currículo facilita a elaboração de produtos que atendam às novas necessidades das escolas. Assim, o mercado de produção de livros didáticos, por

exemplo, tem um documento oficial no qual pode se basear para produzir seus produtos de acordo com a demanda do mercado - que nesse caso, corresponde a demanda de todo o sistema educacional.

Como podemos apreender, várias das lógicas do neoliberalismo são reforçadas através da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular. E este reforço precisa ser realizado constantemente através de políticas que reafirmem o *ethos* neoliberal. Neste sentido, reforçamos, mais uma vez, a afirmação de Veiga-Neto, 2011, que observa o fato de que no neoliberalismo, os processos econômicos "devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados (VEIGA-NETO, 2011, p.39)

Desta forma, podemos entender a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular como mais uma ferramenta adotada para a manutenção do neoliberalismo através da adoção de processos regulatórios – efetivados por meio da educação - ligados à lógica do mercado.

4 A base comum curricular: no mundo oficial e no mundo real

A proposta da Base Nacional Comum Curricular propaga um discurso vinculado, entre outras ideias, ao fato de que a sua implementação promoverá a redução das desigualdades regionais e garantirá, desta forma - a todos - o direito à aprendizagem (CÓSSIO, 2014, p.1579). No entanto, este discurso precisa ser analisado de forma crítica já que apresenta uma 'fórmula' simplista para solucionar problemas tão complexos da educação. Será que a implementação de um base nacional comum curricular teria o 'poder' de reduzir desigualdades regionais e garantir o direito à aprendizagem? E qual é o currículo necessário que permita alcançar estes objetivos?

As desigualdades regionais estão associadas a fatores muito mais profundos que o currículo. Entre estes fatores, podemos citar: infraestrutura, saúde, segurança, educação, enfim, as desigualdades regionais estão diretamente associadas ao funcionamento do Estado em relação à sociedade. E o direito a aprendizagem, por sua vez, é garantido através do reconhecimento da diversidade da escola e não através da criação de um sujeito universal que

aprenderá com base em um currículo padronizado.

Assim, as justificativas enunciadas para a conformação de uma BNCC apresentam uma sustentação bastante frágil, já que, através da leitura de poucas linhas do documento já é possível perceber que o discurso difundido pelos defensores da implantação do currículo único não pode ser efetivado no mundo real, nos sentidos proclamados. Pode ser entendido, assim, como um discurso de convencimento; de sedução. O motivo pelo qual este discurso precisa ser convincente e sedutor se dá pelo fato de que é necessário fazer com que os sujeitos que têm como incumbência colocá-lo em prática o aceite e o associe a uma política positiva e necessária para o bem de todos. Desta forma, a possibilidade de sucesso e consolidação da Base Nacional Comum Curricular torna-se muito maior. Em outras palavras, quando os sujeitos entendem como verdadeiras e legítimas as razões enunciadas para a adoção de uma política; esta é incorporada mais facilmente à sociedade.

5 Considerações Finais

Esse trabalho permitiu analisar as implicações referentes à construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) identificando os mecanismos neoliberais que permeiam esse processo. Percebe-se que a construção da BNCC se dá dentro de uma conjectura socioeconômica favorável aos interesses do mercado, que encontra no currículo único uma maneira eficaz de regulação e controle social, permitindo a consolidação de sua lógica de produção, qualidade e eficácia, exercendo um papel de controlador das diversas facetas educacionais, como o processo pedagógico, administrativo e sobre a própria cultura escolar. Além disso, a padronização do currículo, em nível nacional, vem ao encontro do interesse do mercado, nas relações de parceria com o setor público, no que se refere aos produtos (kits pedagógicos, livros didáticos, consultorias) que serão disponibilizados, atendendo a nova perspectiva curricular.

Percebemos também a fragilidade quanto ao processo democrático que a construção de uma Base Nacional Comum Curricular deveria abarcar. A consulta popular realizada de maneira interativa só garante a participação nas propostas, todavia não caracteriza como serão trabalhadas as contribuições dos seguimentos consultados. Quanto à discussão referente à

construção dos 40% dos conteúdos regionais, cabe-nos a preocupação frente as avaliações em

larga escala, visto que estas priorizariam os 60% do currículo nacional, podendo assim restringi-lo a totalidade da base curricular, prejudicando substancialmente as especificidades socioculturais e econômicas regionais, defendidas pela gestão democrática. Cabe ressaltar que a inversão do caráter avaliativo caracteriza-se por um profundo equivoco pedagógico, visto que, o processo de ensino aprendizagem acaba sendo moldado pelas avaliações, ao invés de indicar os pontos atingidos e propor melhorias no ensino, acabam por determinar conceitualmente o currículo a ser desenvolvido.

A justificativa enunciada para a elaboração da BNCC apresenta em si certas fragilidades, quanto ao poder do currículo frente a capacidade de redução das desigualdades sociais e quanto a melhoria da qualidade da educação, uma vez que ambas dimensões estão relacionadas diretamente a questões sociais que, embora perpassem a esfera escolar, não se restringem a esta.

Sendo assim, percebe-se que a proposta da BNCC apresenta um caráter mais regulatório para o sistema de ensino brasileiro do que propriamente como inovação em busca de uma efetiva qualidade socialmente referenciada. Esta política educacional é, no nosso entendimento, mais uma ferramenta para a manutenção da lógica neoliberal que vem moldando a sociedade brasileira.

NATIONAL CURRILAR COMMON CORE: AN EFFECTIVE TOOL ADOPTED TO MANTAIN THE NEOLIBERAL LOGIC

This text aims at analyzing the implications related to the implementation of the National Curricular Common Core in order to identify the neoliberal mechanisms behind this model of curricular unit in Brazil. In this sense, it discusses the conception of neoliberalism and the process of implementation of the National Curricular Common Core, associating this educational police to a effective tool adopeted to mantain the neoliberal logic.
Keywords: Curricular Common Core. neoliberalism. curricullum

Referências

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Versão preliminar, Brasília, 22 de abril de 2015.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. SAE: Brasília, 2015. [Versão Preliminar].

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.12, n.3, p. 1570 – 1590 – out./dez.2014.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 13, p. 616-640, 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. Números em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel & GARCIA, Maria Manuela. *Currículo, Política e Ação Docente*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2013.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*. V.17 n.50 maio-ago. 2012, p 283 – 302.

SHIROMA. Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* Petrópolis, Vozes, p. 9 – 29, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo**.** Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo (orgs). *Foucault: filosofia e política.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 37 – 52.

CULTURA E APRENDIZAGEM: PARTICIPAÇÃO, REPRODUÇÃO E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Ricardo Cocco[1]
Flávia Eloisa Caimi[2]
Rosenei Cella[3]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: Práticas culturais não são naturais, nem mesmo acidentais, são resultado de um amplo e histórico processo, ora de consensos, ora de conflitos, de aceitação e resistências frente a comportamentos, modos de pensar e agir, enfim, que confluem e/ou conflitam. O homem move-se e se desenvolve neste horizonte por meio de sua participação variável nas mais diversas comunidades culturais e de aprendizagem, as quais, como aquele, transformam-se continuamente. O artigo mostra que esta participação não acontece de forma unilateral, mas se dá, desde sempre, a partir de uma apropriação compartilhada de vivências, saberes e informações. Enfatizar a importância da cultura para compreensão do desenvolvimento humano exige o reconhecimento das tensões entre produção e reprodução, repetição e ruptura nos processos culturais e um sujeito que reivindica, interativa e socialmente, participação nos processos de significação. Aos processos educativos uma nova dimensão vem à luz. Os indivíduos culturalmente constituídos são vistos na perspectiva de sujeitos ativos e não homogeneamente determinados pelas estruturas. Estes não recebem simplesmente os materiais simbólicos e culturais tais como são transmitidos: existe um *espaço cultural* no qual os elementos e materiais simbólicos são transformados, reelaborados e traduzidos de acordo com parâmetros que pertencem ao horizonte cultural dos envolvidos.
Palavras-chave: Educação; Práticas Culturais; Produção de significados

1. Palavras iniciais: um conceito de cultura

O homem move-se no horizonte da cultura por meio de sua participação mais ou menos ativa nas mais diversas comunidades culturais e de aprendizagem que se transformam continuamente, assim como os próprios indivíduos. Indagar acerca de como os processos culturais nos quais estamos imersos (visto que não podemos falar de um lugar fora do

[1] Mestre em Filosofia e Doutorando em Educação PPGEU – UPF. UFSM Campus Frederico Westphalen e URI Campus Frederico Westphalen. E-mail: rcocco@uri.edu.br.

[2] Doutora em Educação. Universidade de Passo Fundo. E-mail: caimi.flavia@gmail.com.
[3] Mestre em Educação e Doutoranda em Educação PPGEDU – UPF. Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó e Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: roseneicella@gmail.com.

universo da cultura) é importante para compreendermos o desenvolvimento humano e pode nos ajudar a evitar as generalizações enganosas, superar as padronizações totalizantes e ultrapassar as tendências hegemônicas.

Movimentemo-nos neste debate motivados por algumas ideias basilares. Inicialmente de que a cultura e as práticas culturais não são naturais, nem mesmo acidentais, ao invés disso, são resultado, produto e marca de um amplo e histórico processo, ora de consensos, ora de conflitos, de aceitação e resistências, de produção e reprodução de comportamentos, valores, modos de pensar e agir, enfim, de práticas humanas individuais e sociais que confluem e/ou conflitam. "A cultura, teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação," (SILVA, 2000, p.32) aponta para o fato de que as práticas culturais não são determinadas ou um reflexo automático, mas um campo de conflito em torno de duas dimensões centrais: o conhecimento e a identidade. "Da mesma forma que o peixe não tem consciência da água até que a tenha deixado, as pessoas muitas vezes tomam as formas de fazer as coisas em sua comunidade como algo natural" (ROGOFF, 2005, p.23). A natureza biológica não é determinante, mas constituinte do sujeito, e pode ser transgredida a partir do desenvolvimento cultural. Isto não exclui as perspectivas das ciências biológicas, naturais e sociais, mas as redimensionam no trabalho de compreensão dos processos culturais. Desta maneira, apóia-se na idéia de que os seres humanos são "biologicamente culturais" (ROGOFF, 2005, p. 22).

Os sujeitos não são apenas membros de uma cultura, mas participam dela. Desta maneira, o próprio desenvolvimento humano é um processo cultural, e um processo contínuo ao longo de toda a vida, no sentido de que cultura não é apenas àquilo que os outros fazem ou deixam de fazer, copiam ou produzem, mas compreende todas as experiências e atividades do cotidiano humano (individual e social) num movimento permanente de sujeitos que participam de comunidades culturais como constituintes e constituídos por tais práticas. Para Bárbara Rogoff, "as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades, as quais também mudam" (ROGOFF, 2005, p.16).

A cultura e o mundo social não são apenas aquilo que se recebe como doação ou legado, mas é algo que é transformado pelas pessoas dessa cultura. A cultura não é, nesta perspectiva, o endereço social estático carregado pelos indivíduos. Os sujeitos, quando se apropriam de diferentes práticas e as transmitem às próximas gerações levam em conta às necessidades e circunstâncias específicas, transformando, deste modo, a própria cultura e a si mesmas (uma relação dialética onde estão implicadas cultura e formação do sujeito). Assim, as pessoas participantes têm uma função ativa na cultura, não apenas reduzidas a produtos mas como produtores.

Rogoff discute o papel do sujeito e do meio social para a formação e o desenvolvimento da mente humana, ou seja, de como a mente se desenvolve socialmente. Para ela, historicamente, a discussão convencional sobre o tema aponta para uma dicotomia de respostas, que se mostraram significativas ao seu tempo e contribuíram à sua maneira com a discussão, mas que se evidenciaram insuficientes, ora valorizando preponderantemente a ação do indivíduo sobre o coletivo, ora sobrepondo a força do social sobre o sujeito. Ela advoga em favor de uma terceira via que unificaria ambos numa unidade de movimento e que não privilegia nem o sujeito, nem o meio social ou cultural, e que é a interação. Ela evidencia a complexidade da unidade entre as pessoas e os seus contextos socioculturais, numa recusa em separá-los teoricamente. Tal perspectiva permite ver sujeito e cultura, mesmo com seus elementos próprios, como um todo indivisível, de maneira que o sujeito não pode ser considerado separadamente do seu meio cultural, nem as relações sociais e a cultura podem ser pensadas isoladamente sem a mobilização do sujeito enquanto elemento transformador, constitutivo e enredado pela cultura. Superar as dicotomias e oposições categóricas não significa excluí-las, mas antes pelo contrário, considerá-las como parte do processo de compreensão da realidade e reconhecer, que apesar disso, elas existem.

O sujeito, as relações interpessoais, os artefatos culturais e simbólicos e a comunidade em que ele atua estão intrínseca e dinamicamente relacionados e em estado permanente de desenvolvimento, de maneira que o sujeito é tido "como um sistema auto-suficiente e autônomo em relação à cultura, embora ativo e aberto ao meio, […] onde o meio social e

cultural é fator indispensável e constituinte de um sujeito que mantém uma relação de mútua

constituição com este meio" (COSTA, 2002, p. 639). Uma abordagem alicerçada numa perspectiva sócio-histórica da cultura pode contribuir para uma compreensão mais equidistante das nuances, das regularidades e da diversidade, e no que diz respeito às semelhanças e variações dos processos culturais.

> Trata-se de esclarecer que, se por um lado, o sujeito está imerso na cultura, por outro, este sujeito não é apenas um elemento na atividade sociocultural, mas o elemento por excelência, porque é capaz de emergir desta como um ser que pensa sobre ela, utilizando-se dos mesmos instrumentos socio-culturais que o constituem e, ao mesmo tempo, o mantém inseparavelmente relacionado à cultura (COSTA, 2002, p. 638).

Nesta perspectiva, para compreender as comunidades e os processos culturais deve-se evitar reduzi-las a alguns dos elementos que as constituem, ou a um único modo de ver tais modos de ser. É imprescindível perceber que, embora variem obedecendo algumas regularidades ou formas padronizadas, cada uma delas constitui-se historicamente a partir de encadeamentos plurifacetados e ajustamentos em relação aos próprios aspectos do seu funcionamento, da mesma maneira que estão suscetíveis a transformações a partir da relação e conexão com outras comunidades e processos.

Os processos culturais se configuram no tempo e em articulações envolvendo espaços locais e globais onde tais processos se manifestam. Para compreendê-los é importante observar as singularidades presentes em cada comunidade local, mas, ao mesmo tempo, identificar similaridades em relação a comportamentos de outras comunidades em outros espaços geográficos. É preciso ir além dos pressupostos inicias a fim de se evitar conclusões precitadas e prejulgamentos sem conhecimento adequado. "Uma postura voltada à aprendizagem, que suspenda o julgamento tanto a respeito dos próprios modos de vida quanto dos de outros é necessária para chegarmos a entender como as pessoas que vivem conosco e em outros lugares funcionam em suas tradições e circunstâncias" (ROGOFF, 2005, p. 31). Desta maneira, "é improvável que exista uma forma melhor" (ROGOFF, 2005, p. 22), visto que apenas existem práticas diferentes, complexas em relação ao seu sentido e significado, e que, enquanto consideradas como tais, não nos autorizam a determinarmos *apriori* que existam aquelas que sejam as "corretas" ou "mais corretas" em comparação àquelas que

supostamente seriam as "erradas". O que chamamos de "verdade" é simplesmente "nosso

acordo momentâneo sobre o que parece ser uma forma útil de compreender as coisas, e está sempre passando por revisões, que se dão a partir de intercâmbios construtivos entre pessoas com perspectivas diferentes" (ROGOFF, 2005, p. 32)

Manifestações culturais e modos de comportamento podem se constituir em curtos espaços de tempo, no entanto, compreendê-los, e a outros, em sua complexidade exige observação apurada e demorada nos processos históricos que os constituem. É necessário observá-los numa perspectiva longitudinal, visto que todo significado atribuído aos sujeitos e suas manifestações é resultado de uma tensão histórica entre vozes, instituições e comunidades que dão sentido às suas práticas.

A ideia, nesta discussão, de que a cultura obedece a uma evolução linear e progressiva, que, conforme Rogoff, "infesta, há muito tempo, o pensamento relacionado aos processos culturais" (ROGOFF, 2005, p. 26), tem se mostrado um pressuposto limitador nos estudos sobre a cultura. Ao considerar os processos culturais a partir de uma linearidade, é estabelecido um prejulgamento considerando às manifestações culturais de acordo com sua posição em uma suposta linha de evolução temporal, demarcando sujeitos, instituições e comunidades culturais como "atrasadas" e/ou "primitivas" em relação às tratadas como "avançadas" ou "modernas", ajudando a separar os ditos "selvagens"/"bárbaros" dos "civilizados" Este pressuposto justificou, durante muito tempo, a dominação cultural, econômica e política e a implantação e manutenção de impérios coloniais além do controle e dominação de grupos ou instituições sobre outros sob a justificativa e a tutela de que algumas culturas e práticas eram superiores à outras e possuíam a prerrogativa e, em alguns casos, até mesmo o dever, de levar o "desenvolvimento" às mais "atrasadas", até mesmo utilizando a violência para dominar tal interação.

> Impor o julgamento de valor da própria comunidade sobre as práticas culturais de outra, sem compreender de que forma essas práticas fazem sentido naquela comunidade, é etnocêntrico. O etnocentrismo diz respeito a fazer julgamentos segundo os quais os hábitos de uma outra comunidade cultural são imorais, não inteligentes ou inadequados, com base na própria origem cultural, sem levar em conta o sentido e as circunstâncias dos eventos naquela comunidade (ROGOFF, 2005, p. 24).

"O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas 'diferentes"'

(CARVALHO, 1997, p. 181). Posturas etnocêntricas, que tomam as suas próprias práticas como referência e critério único para avaliar e hierarquizar as outras, revelam-se em atitudes e sentimentos de superioridade em relação aos elementos de outras comunidades culturais manifestando incompreensão em relação aos elementos que não são os seus. "Vistos de fora de cada sistema de significado, [...] práticas podem ser julgadas inadequadas, ao passo que, se vistos de dentro fazem sentido" (CARVALHO, 1997, p.25). Até mesmo práticas semelhantes têm sentidos diferentes em diferentes espaços culturais: "o foco na função no comportamento das pessoas facilita a compreensão a respeito de como formas diferentes de fazer as coisas podem ser utilizadas para se atingir objetivos semelhantes e como formas semelhantes podem ser utilizadas para se chegar a objetivos distintos" (CARVALHO, 1997, p.38).

Nesta perspectiva, se abrem janelas para a discussão dos conceitos de identidade e diferença em relação às práticas individuais e socioculturais. Não existem seres humanos ou comunidades culturais exatamente iguais. Como, então, uma pessoa ou cultura possui características estáveis ou variáveis que a tornam semelhantes ou diferentes de todas as outras pessoas ou culturas? "O que importa então não é a análise da veracidade ou falsidade das representações, mas a análise dos efeitos de verdade e de falsidade que elas produzem" (ALMEIDA, 2011, p. 19). Na teoria cultural crítica contemporânea não existe uma única identidade "verdadeira", o que na verdade existe são representações distintas imersas em discursos dependentes das relações de poder estabelecidas na existência concreta dos indivíduos.

2. Para compreender os processos culturais

Rogoff, inspirada na perspectiva sociocultural, situada numa perspectiva que enfatiza simultaneamente a individualidade e o relacionamento (interação) da pessoa com as unidades sociais e concentrada na participação das pessoas nas práticas e tradições culturais de suas comunidades, aponta algumas ferramentas de análise que contribuiriam na reflexão de como as pessoas chegam a compreender suas próprias práticas e tradições culturais, assim como as de outros e no entendimento de como a mente se desenvolve num ambiente sócio e

culturalmente constituído. Seu trabalho inclui-se dentre àqueles que, ao abordar o estudo do

desenvolvimento humano, "deslocam-se de uma abordagem do desenvolvimento individual, como se este acontecesse no *vacuum*, para o estudo de como as pessoas crescem e se desenvolvem como participantes, em comunidades culturais (ROGOFF, in.: FIDALGO, 2004, p. 8).

Nesta perspectiva, as instituições, práticas e normas, bem como os sujeitos, as relações intersubjetivas, os artefatos materiais e simbólicos e as comunidades em que sujeito atua são compreendidos como um todo indivisível que compõe o contexto social. É nesta *atividade sociocultural* que os sujeitos se movimentam e são mobilizados a ação compartilhando, desde sempre, vivências e significados.

Os sujeitos, no processo de participação de uma atividade social, se encontram expostos e dispostos a uma gama de elementos e acontecimentos e a uma extensa e intensa rede de disputa e produção de significações que, de certo modo, ele mesmo teceu e/ou recebeu como herança. Este caráter intersubjetivo e interativo que marca o desenvolvimento humano sugere que ele se dá intrinsecamente através do compartilhamento de significados. Estas significações são construídas no interior das comunidades culturais e a partir delas fazem sentido ou podem ser compreendidas. Desse modo, "em cada comunidade, o desenvolvimento humano é orientado por objetivos locais, que priorizam aprender a funcionar no âmbito das instituições e tecnologias culturais da comunidade" (ROGOFF, 2005, p. 30).

Neste sentido, Rogoff afirma que para que possamos compreender os processos culturais precisamos ir além dos olhares etnocêntricos convencionais e reconhecer inicialmente (o que pode ser o passo mais doloroso e decisivo) que nossa visão é resultado da nossa própria experiência cultural e que esta pode não ser a melhor ou única forma de ver as coisas, mas uma delas. Assim este processo de desarmamento propedêutico implica inclusive um olhar crítico sobre o nosso próprio modo de vida. "Aprender a considerar a cultura de outras comunidades não exige abrir mão dos próprios hábitos; requer sim, suspender temporariamente os próprios pressupostos para que se levem em consideração os outros, separar cuidadosamente as iniciativas para entender os fenômenos culturais daquelas voltadas a julgar o seu valor" (ROGOFF, 2005, p. 22). A *epoché* (tomando emprestada a expressão de

Edmund Husserl) consiste em uma suspensão (ou colocar "entre parênteses") momentânea e

metódica de uma atitude naturalmente ingênua com a qual tendemos a olhar o mundo e os processos culturais que estão ao nosso redor, o "fato bruto", abrindo campo para uma ampliação do entendimento sobre o desenvolvimento humano a partir de uma abordagem cultural olhando-o em sua totalidade, permitindo ao olhar, inclusive, olhar o próprio olhar. Isto consiste em deixar provisoriamente os preconceitos, definições e teorias que utilizamos para conferirmos sentido às coisas e separarmos os julgamentos de valor das observações dos eventos. Dessa forma, suspender o julgamento, mesmo que provisoriamente, significa pôr-se à disposição para compreender nossos próprios hábitos culturais.

> A interpretação da atividade das pessoas sem levar em consideração seu sistema de significados e objetivos torna as observações desprovidas de sentido. Precisamos compreender a coerência daquilo que as pessoas de outras comunidades fazem, em lugar de simplesmente determinar que alguns grupos de pessoas não fazem o que 'nós' fazemos, ou não o fazem tão bem, ou da forma que fazemos, ou tirar conclusões precipitadas de que suas práticas são 'bárbaras' [...] se quisermos ir além da ideia de que uma *forma* de agir é necessariamente melhor, podemos considerar as possibilidades de outras, buscando compreender como funcionam e as respeitando em seu tempo e espaço. Isso não significa que todas as formas sejam boas – muitas práticas de comunidades são objetáveis. Meu argumento é de que os juízos de valor devem ser bem-informados"(ROGOFF, 2005, p. 25).

Neste sentido, as práticas culturais em seus contextos não são como algo definitivamente dado ou engessado de modo dogmático, mas se constituem dinamicamente com a atividade dos participantes e mediante as condições sócio-históricas em que estão envolvidos. É imprescindível que a análise acerca desses processos, práticas e instituições não seja demarcada *apriori* por teorias inflexíveis e ideologicamente marcadas e pressuposições que dêem uma falsa e antecipada ilusão ao observador e que o induzam ao erro ao produzir julgamentos morais desinformados. Isso não exclui, por outro lado, que devamos nos abster de qualquer julgamento em relação à cultura, mas é preferível a compreensão e a explicação aos prejulgamentos não informados. Há sempre mais a aprender.

Rogoff aponta para uma ideia que pode ser tomada como orientadora para compreender os processos culturais: "os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam" (ROGOFF, 2005, p. 21). É a partir da participação nas comunidades culturais,

inclusive participando simultaneamente em várias comunidades diferentes, que o sujeito se

apropria das práticas culturais, informações e modos de ser e agir neles presentes que foram produzidas de distintas maneiras em diferentes espaços e tempos.

Esta participação, no entanto, não acontece de forma unilateral, mas se dá, desde sempre, a partir de um compartilhamento de vivências, saberes e informações. "Implica na apropriação da atividade compartilhada através da qual cada indivíduo reflete a sua compreensão de acordo com o seu envolvimento na atividade" (COSTA, 2002, p. 641). Trata-se de afirmar que o desenvolvimento humano é profundamente social e a aprendizagem é resultado da forma, intensidade e modos de participação dos indivíduos em suas comunidades culturais, de modo que o "polo da subjetividade (individual) surge na fusão com o ambiente cultural" (COSTA, 2002, p. 644).

A exposição do indivíduo às informações e às experiências, oferecidas por diferentes práticas culturais ou vice-versa, constitui-se no suporte do desenvolvimento humano, no entanto "a intersubjetividade não se desenvolve pelo fato de o indivíduo estar em contato com o meio, mas depende da qualidade das relações estabelecidas com ele" (COSTA, 2002, p. 643). É o que Rogoff chama de *frequência de exposição*. Ou seja, os sujeitos transitam por diversos espaços e participam de modo cooperativo ou por observação de situações cotidianas, entram em contato e/ou utilizam ferramentas ou são expostos à informações transmitidas por outros e neste contexto vão elaborando e reelaborando suas práticas.

Neste sentido, o meio em que o sujeito se encontra e ao qual ele está exposto mobiliza o indivíduo a ação, no entanto, esta atividade sociocultural não se reduz simplesmente a uma reação automatizada e condicionada aos estímulos, mas constitui-se em uma construção dinâmica e interativa que pode resultar na manutenção e reprodução das estruturas, das práticas e processos já existentes, mas abre a possibilidade de modificá-los. Paul Willis (1991) evidencia que no processo de desenvolvimento humano, marcado profunda e essencialmente pela cultura, os sujeitos sociais não são apenas entes passivos portadores de ideologia ou receptores inertes ou desinteressados, mas "apropriadores ativos, inseridos num jogo de produção/reprodução social por meio de lutas, contestações e uma penetração parcial nas estruturas" (MAIA, 2000, p. 211). Enfatizar a importância da cultura como eixo principal de

compreensão do desenvolvimento humano (e social), e perceber a tensão entre produção e

reprodução, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura nos processos culturais gera uma noção de sujeito marcadamente diferente das perspectivas tradicionais, um sujeito participante e atuante que debate constantemente sua posição em relação aos processos culturais e que, interativamente e socialmente participa dos processos de significação.

3. Processos Culturais e Educação

A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, é uma experiência que acontece no e com o cotidiano no qual os sujeitos sociais, fazendo parte do mundo, constroem conhecimentos na relação intersubjetiva, na participação nas instituições e a partir dos artefatos materiais e simbólicos que permeiam a(s) comunidade(s) em que o sujeito atua.

Todos influenciam, de alguma maneira, com maior ou menor intensidade na cultura de sua geração, aceitando, rechaçando ou modificando o que outros passaram, ressuscitando ou reposicionando o que foi-lhes dado anteriormente. A aprendizagem é uma atividade sociocultural que implica movimentos do sujeito inserido em uma comunidade e num processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e prática, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. Há, portanto, uma simetria entre desenvolvimento individual e desenvolvimento ou transformação coletiva e histórica, de modo que os indivíduos contribuem à cultura e a cultura contribui no desenvolvimento dos indivíduos.

Para Rogoff, os indivíduos aprendem por observação ou cooperação. Os indivíduos desde sempre estão envolvidos em atividades cotidianas em suas comunidades, interagindo, ajudando ou simplesmente observando. Aprendem pela oportunidade de estar presentes, envolvidos na atividade ou ao menos observando-a. Aprender por meio da participação em comunidades de aprendizagem é estar presente, ajudando, experienciando. Não aprendemos sozinhos, mas na interação na colaboração de uns sobre os outros assim como não existe uma forma única de aprender. Os participantes guiam-se de forma colaborativa. Quando estão trabalhando juntos há discussão sobre o que está sendo feito, desta ou daquela maneira.

Aprender por participação intensa em comunidades é respeitar, valorizar o que cada

um tem a oferecer. Quem está aprendendo também ensina ao aprender. Os indivíduos estão

dentro da atividade. Diferente de quando alguém está fora da atividade e necessita de longas explicações para que algo seja entendido. Pode-se aprender e produzir cultura com interesse, com animo de ajudar, de aprender, de ser parte da comunidade, e de um povo como um todo e do mundo.

Os processos de significação, de aprendizagem e de produção de cultura e conhecimento se apoiam na disponibilização de informações, mas vão além dela. Eles não se reduzem a um regime de transmissão de via única, mas acontecem de forma interativa onde as pessoas aprendem umas com as outras envolvidas pelo contexto sócio-cultural. Diante disso, "nada está 'isento de cultura', mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos da cultura" (BRUNER, 2001, p. 24). Ele produz cultura e é, em parte produzido por ela. De fato, a participação é o motor da aprendizagem, que oscila e varia em virtude do engajamento no processo e das oportunidades oferecidas pelo ambiente que podem limitar ou expandir as potencialidades do desenvolvimento humano.

> Seria como se houvesse uma "parede" entre o indivíduo e a cultura, e essas fronteiras não existem. [...] As pessoas e a cultura não são separadas, por isso a palavra participação, de momento, é suficiente para mim. E não tem nada de "mágico", mas traduz o que as pessoas fazem para que as coisas aconteçam. Na participação num sistema cultural há transformação (ROGOFF, in.: FIDALGO, 2004, p. 8).

A cultura é entendida, neste sentido, como algo não estático, assim como o processo de aprendizagem, e "nem tampouco composta de categorias invariantes que possam ser deduzidas ao mesmo nível em qualquer tipo de sociedade. […] A essência do cultural está na sua contribuição para o processo de reprodução criativa, incerta e tensa advinda de diferentes tipos de relações" (MAIA, 2000, p. 229).

A educação não é apenas um processo de transmissão de cultura, nem a escola está a serviço unicamente de um processo que objetiva incutir determinada ideologia nas mentes ou um instrumento de dominação nas mãos de uma determinada classe social (podem atuar desta maneira, mas não necessariamente), mas fazem parte de um processo dinâmico sócio cultural dialético de tensão constante entre reproduzir o já existente e gerar o novo. Ao mesmo tempo que precisamos reconhecer que a transmissão institucional ou informal do conhecimento e de

práticas culturais "não é o resultado de uma seleção neutra, mas a sedimentação de uma

tradição seletiva, em que outras possibilidades acabaram descartadas", também temos que considerar que ele "não é um produto homogêneo, em que um mesmo conteúdo é transmitido de um mesmo modo a todas as classes e grupos sociais" (SILVA, 1992, p. 62), e que as pessoas não recebem simplesmente os materiais simbólicos e culturais tais como são transmitidos.

Segundo o Willis, a educação, enquanto processo que está relacionado dialeticamente com a sociedade e o processo de escolarização, o qual criou um espaço institucionalizado para a primeira, e que há muito tempo é compreendido como "o lugar especializado" para a aprendizagem, tem sido compreendidos enquanto mecanismos de reprodução social. No entanto, a partir da análise dos processos culturais, uma nova dimensão vem à luz, onde os participantes sociais são vistos na perspectiva de sujeitos ativos e não homogeneamente determinados pelas estruturas. "A noção de uma classe operária passiva, ignorante, é descartada em seu livro, e é substituída por um conhecimento urgente e impositivo de que as escolas são, e continuam a ser, um local de luta; uma luta que não está nunca concluída e um resultado que não é nunca assegurado" (SOUZA, s.d., p. 3).

A aprendizagem, assim, não se processa a partir de uma simplista transmissão, resultado de uma causa mecânica ou como um reflexo automático, mas concede aos sujeitos sociais uma atuação mais significativa, numa perspectiva de que o processo educativo instaura-se num campo de luta, onde sujeitos, instituições sociais e os artefatos simbólicos e culturais estabelecem uma disputa pela interpretação, nos quais os grupos e comunidades culturais disputam a hegemonia. Para Paul Willis "existe um *espaço cultural* no qual os elementos e materiais simbólicos são transformados, reelaborados e traduzidos de acordo com parâmetros que pertencem ao próprio nível cultural das pessoas envolvidas" (SILVA, 1992, p. 68).

> A vida cotidiana implica uma produção humana, habitual, de sentido. Os seres humanos são levados não apenas à luta pela sobrevivência por meio da produção e da reprodução das condições materiais de existência, mas também por intermédio da compreensão do mundo e de seu lugar nele. […] A produção do sentido de si e de seu mundo cultural é alcançada, de modo crucial, pelas práticas culturais que produzem algo que ainda não estava lá, ao menos não completamente ou da mesma maneira (WILLIS, in.: PIMENTA, 2005, p. 325).

A aprendizagem é construída culturalmente e reflete o embate dessas forças, resultando na produção de sujeitos, identidades sociais e na transformação da cultura. Sobretudo, os sujeitos são "produtores culturais e as práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores" (COSTA, 2003, p. 58). Desta forma, não é pela natural existência de determinantes culturais, estruturais ou mecanismos de controle e transmissão que os sujeitos submeter-se-ão a eles sem algum tipo de reação.

LEARNING CULTURE: PARTICIPATION, REPRODUCTION AND MEANING PRODUCTION

Cultural practices are not natural, not even accidental, they are the result of a huge and historical process, sometimes as consensus, few times as conflict, from acceptance and resistance against behaviors, ways of thinking and acting, in short, that converge and/or conflict. The man moves and develops this horizon through his variable interest in several cultural and learning communities, which, like that, they changes continuously. The article shows that this participation does not happen unilaterally, but gives, since all time, from a shared appropriation of experiences, knowledge and information. Emphasize the importance of culture for understanding human development requires the recognition of the tensions between production and reproduction, repetition and rupture in cultural processes and a subject who claims, interactive and socially, participation in the meaning processes. To the educational processes a new dimension comes up. The culturally constituted individuals are seen from the active subjects perspective and not homogeneously determined by the structures. They do not just receive the symbolic and cultural materials such as are provided: there is a cultural space in which the elements and symbolic materials are transformed, reworked and translated according to parameters of the cultural horizon of those involved.
Keywords: Education; Cultural practices; Meaning production.

Referências

ALMEIDA, Leda Maria de. **A identidade cultural na teoria educacional contemporânea**. In.: Revista Tempos e Espaços em Educação/ Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. — Vol. 01, n.1 (2008). -- São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Etnocentrismo**: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. In.: Interface — Comunicação, Saúde, Educação, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/14.pdf. Acessado em 01 de julho de 2015.

COSTA, Eveline Vieira; LYRA, Márcia. **Como a mente se torna social para Bárbara Rogoff?** A questão da centralidade do sujeito. In.: Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a17v15n3.pdf. Acessado em: 01 de julho de 2015.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. In.: Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03. Acessado em 22 de julho de 2015.

FIDALGO, Zilda. **Psicologia Cultural e Desenvolvimento Humano**: Um encontro com Barbara Rogoff. In.: Revista Análise Psicológica (2004), 1 (XXII). Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a02.pdf. Acessado em 01 de julho de 2015.

MAIA, Deise; Et. All. **Willis: Aprendendo a ser trabalhador**. In.: Revista Mediações. Londrina, v.5, n.2, 2000. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/.../7780. Acessado em 01 de julho de 2015.

PIMENTA, Melissa Mattos. **Entrevista com Paul Willis**. In.: Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. São Paulo: 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a14v17n2.pdf. Acessado em: 01 de julho de 2015.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **O que produz e o que reproduz em Educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Ates Médicas, 1992.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Movimentos Sociais e Educação**. S.d. Disponível em http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/joao.htm. Acessado em: 01 de julho de 2015.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO NO ADOLESCENTE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Adriana Fátima Canova Motter[1]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: Esta comunicação apresenta um projeto de pesquisa que trata da formação de conceitos científicos-escolares. O objetivo é investigar implicações dos processos de planejamento no desenvolvimento do trabalho educativo para com a formação de conceitos científicos-escolares, bem como suas relações com o desenvolvimento do psiquismo humano no adolescente. A problemática que circunscreve o tema decorre das dificuldades no que diz respeito à apropriação, por parte do professor, de conhecimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho educativo e à apropriação, por parte dos estudantes, de significados conceituais. A vertente epistemológica é crítico-dialético, de abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, tendo como procedimento metodológico a Análise Textual Discursiva (ATD). O tensionamento teórico terá por fundamento a Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Os estudos de Vigotski demonstram que é na adolescência que residem as maiores dificuldades e limitações para a formação dos conceitos científicos-escolares no que pressupõe o desenvolvimento das funções mentais superiores como atenção, memória, raciocínio, abstração, entre outros. Esta pesquisa se situa como relevante para a Educação Escolar por investigar as possibilidades reais de produção do conhecimento científico-escolar, ampliando a compreensão da relação entre a educação escolar e o desenvolvimento humano, empreendendo a atividade do professor como atividade principal.

Palavras-chave: Conceitos científicos-escolares. Atividade de estudo. Atividade de ensino. Lev Vigotski. Alexis Leontiev.

1 Introdução

Esta comunicação tem como propósito apresentar um projeto em Educação Escolar que visa investigar o processo de formação do conhecimento científico-escolar na área das Ciências Humanas, por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública,

[1] Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - UNIJUI. Professora na Sociedade Educacional de Três de Maio – SETREM e na Escola Estadual de Educação Básica Yeté/ Tuparendi/RS. E-mail: adrianamotter@detrem.com.br - canovamotter@outlook.com.br

visando compreender as contribuições da educação escolar para o desenvolvimento do psiquismo humano, sob a perspectiva histórico-cultural.

Frente às fragilidades e dificuldades no que diz respeito à apropriação, por parte do professor, de conhecimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho educativo e à apropriação, por parte dos estudantes, de significados conceituais, busco, para pensar a questão, subsídios em pressupostos teóricos no campo da psicologia, a Teoria Histórico-Cultural, e de sua afiliada no campo pedagógico, a Teoria Histórico-Crítica - ambas fundamentadas no materialismo dialético marxista. O postulado desse aparato teórico é a compreensão da constituição humana, a qual se dá por processos educativos. Nessa perspectiva, a escola constitui-se no principal meio a possibilitar aos indivíduos a incorporação de "elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados" (SAVIANI, 2015, p. 34), desenvolvendo as funções psíquicas superiores pelos conhecimentos científicos. Sob concepções vigotskianas, os conceitos espontâneos não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos. Esses últimos são base para o desenvolvimento das funções mentais superiores e consequentemente do psiquismo humano.

No conjunto das contribuições do referido campo teórico à educação, Vigotski e seus colaboradores desenvolveram estudos que tiveram como objetivo observar a dinâmica interna do processo de formação de conceitos nos indivíduos. As pesquisas vigotskianas mostraram que a formação de conceitos se desenvolve numa trajetória de três fases básicas divididas em diferentes estágios – a primeira, caracterizada pela formação sincrética, onde os elementos de uma situação não possuem correspondência objetiva. A segunda, o pensamento por complexos, na qual o pensamento busca estabelecer relações e generalizações de elementos e objetos distintos; e por fim, a formação de conceitos. Os processos intelectuais de uma fase para a outra desaparecem gradualmente, de forma que, os pseudoconceitos - último estágio da segunda fase - vão se enfraquecendo da adolescência para a vida adulta, cedendo espaços para a formação de verdadeiros conceitos. Os pseudoconceitos assemelham-se aos conceitos, porém diferem na estrutura, isso porque no aspecto externo o pensamento se apresenta como

conceito, porém internamente, como pensamento por complexo (VIGOTSKI, 2008). Já os verdadeiros conceitos, pressupõem "o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar" (Ibidem, p. 104). É nessa fase de transição, própria da adolescência, que reside, segundo Vigotski, limitações e dificuldades quanto à formação de conceitos.

Entre os problemas enfrentados pelos adolescentes, Vigotski aponta a discrepância entre a capacidade de formar um conceito e a capacidade de defini-lo. Nesse sentido, o autor salienta que "o adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas achará estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras [...]" (Ibidem, p. 99). Situação muito recorrente que pode ser observada em sala de aula nas manifestações dos alunos: eu sei o que é, mas não sei dizer; está na "ponta da língua", mas não consigo lembrar, etc.

Outra dificuldade corresponde a "tarefa de definir um conceito quando esse não mais se encontra enraizado na situação original, devendo ser formulado no plano puramente abstrato, sem referências a quaisquer impressões ou situações concretas" (Ibidem, p. 99-100). Situação observada na formação de conceitos essencialmente abstratos das Ciências Humanas, como por exemplo: democracia, cidadania, direitos, deveres, república, entre outros.

Também é obstáculo para o adolescente a aplicação de um conceito formado numa situação específica a outra situação, ou a outro conjunto de objetos e circunstâncias "em que os atributos sintetizados no conceito aparecem em configurações diferentes dos originais" (Ibidem, 99). E por fim, Vigotski assinala a dificuldade no que se refere à "aplicação de um conceito" (Ibidem, p. 100), ou seja, como um conceito apreendido e formulado em níveis abstratos são utilizados em novas situações concretas?

Perante a complexidade identificada por Vigotski e seus colaboradores quanto à formação e apropriação de conceitos científicos pelos adolescentes, considero necessária a apropriação desse conhecimento teórico para repensar a atividade do professor no desenvolvimento do trabalho educativo. Nessa perspectiva teórica, a atividade de ensino deve

ser a atividade principal do professor, e a atividade de estudo a atividade principal do estudante. Entendo que quando a atividade de ensino não for bem planejada, organizada e

embasada teoricamente, a atividade de estudo pode não se constituir a atividade principal do estudante, e com isso, fragilizar o processo de formação de conceitos.

2 Aproximação E Mediação Teórica

A investigação é construída sobre uma base teórica psicológica e outra pedagógica – a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, respectivamente, ambas com origem epistemológica no materialismo dialético marxista.

Fundamentada na psicologia soviética da primeira metade do século XX e nas duas décadas seguintes, a Teoria Histórico-Cultural constitui-se em aporte fundamental para compreender a constituição humana através do estudo da "subjetividade dos indivíduos a partir do mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana e sua relação com a atividade" (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 480). Nesse intuito, consciência e atividade constituem-se em categorias e conceitos centrais para a referida teoria que tem a formação da psique como principal tese.

Entre os estudos que circunscrevem o contexto teórico psicológico, dois em especial, sustentam a investigação: a Teoria da Atividade e a Teoria Sociointeracionista - desenvolvidas respectivamente por Alexis N. Leontiev (1903-1979) e Lev S. Vigotski (1896-1934). Em conjunto com Alexander R. Luria (1902-1977), esses expoentes tornaram a psicologia soviética referência não só para a psicologia, como também para estudos em educação e sociologia (DUARTE, 2004), constituindo-se, na atualidade, em significativas contribuições para a mediação de teorias pedagógicas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem como principal expoente o filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani.

Leontiev, em suas investigações, esteve interessado na origem, função e estrutura do reflexo psicológico da realidade. Criticou a ciência humanística e a natural por se constituírem, segundo ele, em referenciais teóricos limitados (LEONTIEV, 1978). Sua metodologia permitiu a "penetração na real natureza da psique, na consciência do homem" (Ibidem, p. 2). O psicólogo parte da linha marxista de trabalho para chegar à atividade, usando esse conceito para explicar a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ou

seja, a apropriação pelos indivíduos do "patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural" (REGO, 2000, p. 105).

Atividade corresponde, na concepção de Leontiev (1988, p. 68), a todos "os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo". Entretanto, a atividade humana constitui-se num processo em que objeto, objetivo, motivo, necessidades, finalidades, condições, sentido, significado, orientação, execução e ação são condições fundamentais no desenvolvimento da sua estrutura dinâmica. Pela atividade, o homem apropria-se do objeto (material ou espiritual) num processo de internalização[1], transformando-se e constituindo sua psique.

No contexto escolar, para Leontiev (1988), o que determina o desenvolvimento da psique da criança é sua própria vida – atividades internas e externas. Nesse sentido, é fundamental, para entender o desenvolvimento da psique, analisar e compreender o conteúdo da atividade da criança nas suas condições reais de vida. Ao apresentar as transições entre as fases de desenvolvimento da psique infantil, Leontiev aborda que a entrada da criança para a escola secundária é marcada pelo desenvolvimento de atividade crítica e pelo "nascimento de novos interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos" (Ibidem, p. 63), os conhecimentos científicos.

A formação dos conceitos científicos foi uma das preocupações dos estudos de Vigotski (2008). Este demonstrou preocupação com a ausência de um método que permitisse observar a dinâmica interna do processo de formação de conceitos. Nesse sentido, seus experimentos e de seus colaboradores, desenvolvidos com material concreto e com diferentes pessoas, bem como as investigações com crianças em idade escolar, tiveram esse objetivo.

Com ênfase em críticas a concepções da psicologia infantil contemporânea, de modo especial a postulados piagentianos (adaptação, associação, egocentrismo), Vigotski (2008), defende que os conceitos científicos devem ter um estudo diferenciado, por formarem-se e

[1] De acordo com a concepção histórico-cultural, em especial com as contribuições vigotskianas, internalização

corresponde à reconstrução das atividades externas - atividades interpessoais com regulação interpsicológica - para atividade intrapessoal com regulação intrapsicológica. O processo de internalização é mediado pelo outro e pelos signos (REGO, 2000).

desenvolverem-se em condições internas e externas diferentes das dos espontâneos, da mesma forma que os motivos que levam à formação de ambos também diferem, bem como a funcionalidade.

Em conformidade com a posição teórica histórico-cultural, para Vigotski (2007), o processo de comunicação e as funções psíquicas superiores se constituem a partir da atividade externa (interpessoal e coletiva), regulados pela consciência (atividade interna, interpessoal) e mediados pela linguagem. A mediação da atividade humana ocorre pelo outro e pelos signos. Ao internalizar, o indivíduo passa a se apoiar dos recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos...), transformando-os em intrapsicológico (reconstrução interna). "*Desse modo, a atividade que antes foi mediada (regulação interpsicológica ou atividade interpessoal) passa a constituir-se num processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal)*" (REGO, 2000, p. 105, grifo da autora). Nesse sentido, a direção do caminho para a constituição da singularidade humana é do social para o individual, sendo a Educação, uma produção tipicamente humana, aquela que produz o homem, e o homem, seu produto. Em cada tempo presente, a Educação se manifesta com características históricas produzindo os homens singulares num processo de transformação.

No campo educacional, Dermeval Saviani, clássico da Pedagogia Marxista no Brasil, ao elaborar os pressupostos e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, tomou por base um sólido fundamento psicológico histórico-cultural. Essa corrente pedagógica se firma a partir da década de 80, em desacordo às tendências pedagógicas dominantes na educação brasileira até aquele momento, em vigor desde a pedagogia católica do século XVIII, passando pela Escola Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Tradicional. Tais tendências, segundo Saviani (s/d) caracterizaram-se por serem crítico-reprodutivista, crítico-mecanicista e crítico-a-histórico.

O pedagogo e filósofo brasileiro explica que sua proposta pedagógica tem por empenho "compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo" (Ibidem, p. 23). Portanto, tal concepção se funda nos pressupostos do materialismo histórico

dialético tendo "a compreensão da história a partir do mundo material" (op cit). A Educação,

se tomada sob essa concepção, deve ser compreendida em seu envolvimento histórico-objetivo, ou seja, construída num longo processo de transformação, a qual se manifestada no presente. Assim, uma proposta pedagógica cunhada sob pressupostos histórico-crítico deve assumir o compromisso de transformação da sociedade, produzindo "ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2009, p. 111).

Nessa perspectiva, penso que a escola cumpre papel fundamental e "tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; [...] levando em conta o problema do saber sistematizado [...]" (SAVIANI, s/d, p. 30). Os educadores, ao colocarem-se no campo de uma pedagogia fundamentada no materialismo histórico dialético marxista, situam-se em duplo movimento, segundo Saviani (2009). De um lado, criticam a educação burguesa e desmistificam seus mecanismos de justificação ideológica, e de outro, reorganizam a "prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado" (Ibidem, 2009, p. 114).

Martins (2013) enfatiza que uma das premissas básicas da pedagogia histórico-crítica aponta para a "educação escolar como condição de humanização dos indivíduos, bem como a transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados como uma das exigências para a consecução dessa finalidade" (Ibidem, p. 130), considerando essa uma das "condições decisivas para o desenvolvimento do psiquismo humano, identificado com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos com a formação das funções psíquicas superiores" (Ibidem, p. 131). A prática pedagógica que tem essa referência, cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos pelo ensino escolar, sob pressupostos histórico-críticos.

3 Problematização Da Temática De Pesquisa

A relação entre a estrutura da consciência e a estrutura da atividade é o elemento fundamental no desenvolvimento do psiquismo humano. As implicações desta relação levam a refletir sobre a educação escolar. Nesta pesquisa, a partir de conceitos da teoria histórico-

cultural, tentar-se-á responder as perguntas principais, assim formuladas: Quais as

implicações da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano do adolescente? Que e quando atividades planejadas constituem-se em atividade principal no desenvolvimento do trabalho educativo do professor e na atividade de estudo do aluno? Quais as contribuições da teoria da atividade para que o professor se aproprie com significado do conhecimento que ensina e para que o aluno se aproprie de significados conceituais do que é ensinado?

Um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea é fazer com que a aprendizagem dos conceitos tenha sentido para o aluno. Nesse contexto, o objetivo essencial da docência, sob perspectiva histórico-cultural, é possibilitar que o ensino resulte em aprendizagens reais, contribuindo para a constituição do psiquismo humano. A partir de conceitos da Teoria da Atividade como: atividade, trabalho, sentido, significado, motivos, apropriação, necessidade, mediação, internalização, outras perguntas conduzirão a investigação: Como o professor pode planejar a atividade de ensino, de forma que o principal objetivo da docência seja atingido, considerando os pressupostos histórico-culturais? Quais as contribuições da Teoria da Atividade para o trabalho educativo? Qual a relação entre a atividade de ensino do professor e a significação do conhecimento científico-escolar pelo aluno na atividade de estudo?

O ensino escolar tem função de humanizar os indivíduos, superando as funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores (SAVIANI, 2015). Diante disso, o trabalho educativo do professor exerce função primordial na forma de educação escolar. Quanto ao trabalho educativo, questiona-se neste projeto: Como é que o professor seleciona, organiza e desenvolve os conceitos científicos na atividade de ensino? Como o professor pensa o trabalho educativo de forma que o aluno se motive e se aproprie do conhecimento científico-escolar? Na perspectiva do professor, qual a contribuição dos conceitos científicos para a humanização de seus alunos?

Movida por esses questionamentos e orientada nos princípios histórico-culturais e da pedagogia histórico-crítica, busco compreender, a partir da atividade principal do professor em ensinar, como a educação escolar contribui no processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Estudo que toma por referência o trabalho educativo do professor na formação do

conhecimento científico-escolar da área de Ciências Humanas, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

4 O Contexto Da Pesquisa

O objetivo da pesquisa a ser desenvolvida com professores e alunos é investigar implicações de processos de planejamento no desenvolvimento do trabalho educativo para com a formação de conceitos científicos-escolares, bem como suas relações com o desenvolvimento do psiquismo humano no adolescente, à luz dos pressupostos da psicologia histórico-cultural.

Neste intuito, a pesquisa investigará as possibilidades reais de produção do conhecimento científico-escolar, ampliando a compreensão da relação entre a educação escolar e o desenvolvimento humano, empreendendo a atividade do professor como atividade principal, com base teórica na concepção histórico-cultural.

A vertente epistemológica da pesquisa é crítico-dialético (GAMBOA, 2012), a abordagem metodológica é qualitativa e a modalidade é pesquisa-ação. Pesquisa-ação (ELLIOTT, 1988; CARR; KEMIS, 1988) por ter os professores como produtores de dados num processo colaborativo (ZEICHNER, 1998) com a pesquisadora. A pesquisa visa provocar mudanças na atividade de ensino do professor e consequentemente na atividade de estudo do aluno através do tensionamento entre teoria e prática, sob princípios histórico-cultural.

Os sujeitos da pesquisa serão professores da área das Ciências Humanas e alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada em Tuparendi/ RS. A escolha de uma turma de 9º ano se justifica pela fase dos alunos - a adolescência. Como já abordamos, segundo Vigotski (2008), é na adolescência - fase de transição do pensamento por complexos para os verdadeiros conceitos - que residem as maiores dificuldades e limitações de abstração e generalização.

A produção de dados terá início pelo planejamento das atividades de ensino dos professores de História e de Geografia, considerando o que prevê o Plano de Estudos e o de

Trabalho da turma, no desenvolvimento de conceitos da área das Ciências Humanas. Todas as atividades (planejamento e aulas) serão gravadas.

O planejamento do trabalho educativo (sequência de aulas) deve considerar, sob pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a necessidade de: i) problematizar situações reais para estudo; ii) selecionar os conceitos científicos que possam enfrentar tais situações, promovendo a apropriação de elementos teóricos e práticos; iii) criar condições para a produção de relações entre conceitos e aplicação dos conceitos formados a outras situações abstratas e concretas (desenvolvimento do pensamento abstrato e generalizante).

A desgravação das aulas possibilitará analisar, refletir e avaliar as ações planejadas coletivamente para com a formação de conceitos científico-escolares, identificando elementos em acordo com a teoria que sustenta a pesquisa.

Ainda como procedimentos de produção de dados, está previsto para a pesquisa: i) o acompanhamento de aulas desenvolvidas junto à turma de estudantes com o propósito de investigar atividades de ensino que são motivadores e desencadeadores da atividade de estudo e que se constituem elementos potenciais para a formação de conceitos verdadeiros; ii) aplicação de questionários à turma para reconhecimento de suas ideias sobre atividades de ensino utilizados em sala de aula por professores que atuam na turma e as contribuições ou não dessas atividades para apropriação de significados conceituais; iii) entrevista semiestruturada com professores envolvidos no processo com o propósito de reconhecer suas compreensões sobre questões relacionadas ao trabalho educativo, aos processos de formação de conceitos e de desenvolvimento humano; iv) registros feitos por estudantes da turma participante deste processo: atividades avaliativas, relatórios, pesquisas, apontamentos nos cadernos de aula, entre outros.

A produção de dados está prevista para o 2º semestre de 2016 e após, os mesmos serão organizados com base na Análise Textual Discursiva (ATD), tendo por referência Moraes (2003) e Moraes e Galliazzi (2011). O tensionamento teórico e prático na análise dos dados terá por fundamento elementos e conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

5 Considerações Finais

Esta comunicação apresentou a intencionalidade de uma pesquisa a ser desenvolvida na Educação Escolar, motivada pelas limitações e dificuldades, tanto pelos professores como pelos alunos, em produzir significados do conhecimento científico-escolar produzido na escola.

Recorrer aos pressupostos histórico-culturais, de modo especial ao estudo de Vigotski quanto à formação de conceitos científicos na adolescência, e à Leontiev, no que se refere à atividade principal humana – no caso, professores e alunos – os primeiros responsáveis pela atividade principal de ensino, e os segundos, pela atividade principal de estudo, busca-se pensar a questão com vistas a contribuir com a Educação Escolar no que concerne à significação daquilo que é ensinado e do que se aprende.

De forma operacional, tomando por referência os pressupostos orientadores da pedagogia histórico-crítica, entendemos que a atividade de planejamento no desenvolvimento do trabalho educativo do professor contribui significativamente com a formação de conceitos científicos-escolares, implicando no desenvolvimento do psiquismo humano no que tange a elaboração das funções mentais superiores.

Neste intuito, esta pesquisa investe nas possibilidades reais de produção do conhecimento científico-escolar – o espaço da escola (sala de aula), ampliando a compreensão da relação entre a educação escolar e o desenvolvimento humano. Assim sendo, visa provocar mudanças na atividade de ensino do professor e consequentemente na atividade de estudo do aluno através do tensionamento entre teoria e prática, sob princípios histórico-cultural, constituindo-se como relevante para a Educação Escolar, de modo especial à Básica.

HUMAN PSYCHE DEVELOPMENT IN TEENAGERS AND ITS RELATION WITH SCHOOL EDUCATION: HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

ABSTRACT This study presents a research project about school scientific concepts. It aims

at analyzing the influence of planning processes on the development of educational work for school scientific concepts as well as the relations with the development of human psyche

development in teenagers. It is due to the difficulties related to the knowledge by the teachers for the development of the educational work and also the conceptual meanings by the students. The epistemological aspect is critical-dialectical, of qualitative approach, in the form of action research, having as methodological proceeding the Textual Analysis Discourse (TAD). The theoretical tensioning it will be based the Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. The studies of Vygotsky demonstrate that it is in adolescence that the greatest difficulties lie and limitations for the formation of school scientific concepts in which presupposes the development of higher mental functions such as attention, memory, reasoning, abstraction, among others. This research is relevant for School Education because investigate the real possibilities of production of school scientific knowledge, increasing the understanding of the relationship between school education and human development, undertaking the teacher's activity as main activity.
Key words: School scientific concepts. Study activity. Teaching activity. Lev Vigotski. Alexis Leontiev.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARR, Wilfred; KEMMIS, Sthepen. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción em la formación del professorado. Barcelona/Espanha: Ediciones Martínez Roca, 1988.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. CEDES, v. 24, n. 62, Campinas, abril 2004.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In.: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. de A. (orgs.) **Cartografia e trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

LEONTIEV, Alexei N. Actividade Consciência e Personalidade. The Marxists Internet Archive, 1978. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf> Acesso em 02 de novembro de 2015.

LEONTIEV, Aexei N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação**

em Debate. Salvador, v.5, nº2, p. 130-143, dez., 2013. Disponível em:

file:///C:/Users/amotter/Downloads/9705-26985-1-PB.pdf. Acesso em 09 de dezembro de 2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. v. 9, nº 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, nº 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf. Acesso em 14 de dezembro de 2015.

MORETTI, Vanessa D.; ASBAHR, Flávia da Silva F.; RIGON, Algacir J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**. Vol. 23 nº 3, pp. 477-485, Florianópolis: set/dez/ 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000300005&script=sci_arttext. Acesso em 02 de outubro de 2015.

REGO, Tereza Cristina R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 35, julho de 2000.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. **Boletim Educação Física**, s/d. Disponível em file:///C:/Users/amotter/Downloads/Pedagogia-historico-critica-e-a-educacao-escolar%20(4).pdf. Acesso em 03 de fevereiro de 2016.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844. Acesso em 03 de fevereiro de 2016.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1. p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fortes, 2007.

_____**Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fortes, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In.: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. de A. (orgs.)

Cartografia e trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELAÇÕES ENTRE NATUREZA, MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE

Carine BastianKnebelBackes[1]
Karla MarinaZiembowicz[2]
Noemi Boer[3]
Neusa Maria John Scheid[4]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar as percepções e práticas em Educação Ambiental (EA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Após a delimitação do tema da pesquisa, que emergiu da necessidade evidenciada na prática em sala de aula, iniciamos o estudo bibliográfico com o objetivo de construir um referencial teórico que abarcasse as diferenças e aproximações entre os conceitos de natureza e meio ambiente e suas relações com a sociedade. Também destacamos a necessidade de ampliar o trabalho que já vem sendo realizado, buscando inserir uma EA Crítica, que instigue uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos, que atuem no cotidiano, provocando novas questões e situações de aprendizagem. Situar o educador como um mediador de relações sócio educativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões, escolares e/ou comunitárias, que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais.
Palavras-chave: Educação. Natureza. Meio Ambiente. Sociedade

1 Introdução

A busca de alternativas para reverter à situação ambiental, de má utilização e gestão dos recursos naturais, necessariamente perpassa a educação. Inicialmente, pensou-se numa educação específica para sensibilizar as pessoas acerca dos problemas ambientais e ensinar a preservar a natureza, criando uma disciplina que abarcasse conteúdos específicos de educação ambiental (EA). Mas, a partir de pesquisas, debates e práticas desenvolvidas, constatou-se que a temática não se restringe apenas a uma área do conhecimento, devendo ser trabalhada de forma interdisciplinar em todos os níveis de ensino. A legislação sempre foi clara quanto à educação ambiental: "não deve se constituir em uma disciplina e sim em um tema graduação e cursos de extensão.

Nesse contexto, Carvalho (2011), salienta que as preocupações da sociedade com o futuro e com a qualidade de vida das presentes e futuras gerações faz com que a EA surja como uma alternativa de construir novas maneiras das pessoas se relacionarem com o meio ambiente. Procurando ampliar o processo de extensão, informação e comunicação ambiental é que se incentiva a promoção de ações e atividades em nível local ou regional, onde os resultados concretos são mais fáceis de serem percebidos pela sociedade, criando condições para um processo de melhoria contínua do meio ambiente. Precisamos conhecer a questão ambiental globalmente e intervir de forma local, partindo do lugar onde se vive.

Oliveira (2006) destaca que a EA se constitui num exercício de cidadania, com o objetivo de desenvolver uma consciência crítica nas pessoas. Assim, devem ser abordadas problemáticas ambientais que se inter-relacionem com os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos, ecológicos, legais e éticos.

De acordo com Loureiro (2005), é necessário educar para transformar e assim agirem processos que se constituem dialogicamente e conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. Ainda, segundo o mesmo autor:[...] a práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais (p. 19). Nesse sentido, a prática educativa que a partir da realidade, propõe também a das relações de dominação e de exclusão social, marcas que definem a sociedade capitalista e globalizada.

Compartilhamos o entendimento de Leff (2003) quando explica que a problemática ambiental, mais que uma crise ecológica, [...] “problematiza o pensamento metafísico e a racionalidade científica, abrindo novas vias de transformação do conhecimento por meio do diálogo e da hibridização do saber e do pensar para aprender a complexidade ambiental” (p. 17).

É importante destacar que a aceitação dessa visão de ambiente como um sistema complexo e das possíveis ações sobre o mesmo poderá evitar a adoção de uma postura comum

e equivocada na qual se considera, nele incluídos, apenas os elementos do meio ambiente que

interessam diretamente ao homem. O correto seria, portanto, que ao se tratar de ambiente, se incluam além do humano, também os meios ambientes de todas as demais espécies conhecidas pelo homem (MEYER, 2008).

Como vimos a EA já não é uma novidade, muitos estudos, ações e metas foram traçadas, porém os desafios futuros são desafiadores tendo em vista que, em geral, as pessoas não se identificam como sujeitos ativos e atuantes nas questões ambientais. Por outro lado, a educação não está cumprindo seu papel na formação de cidadãos críticos e participativos, como prevêem as políticas públicas de EA. Segundo Layargues (2002, p.87), "surge o desafio de incorporar novos conceitos na educação ambiental que dêem conta das novas realidades." De acordo com Boer e Moraes (2006) para dar conta dessa demanda educacional se faz necessário uma abordagem no plano individual e também no coletivo adequando e até modificando as visões de mundo que os sujeitos têm.

É fundamental que repensemos nossas ações e consigamos tirar do papel a EA, construindo os conhecimentos necessários para a sensibilização e modificação de atitudes e comportamentos que poderão contribuir na preservação e/ou recuperação do meio ambiente. Sendo o meio ambiente objeto de estudo da EA, consideramos que a clareza conceitual possa facilitar a compreensão das relações entre natureza, sociedade e ambiente. Em vista disso, neste trabalho, objetivamos apresentar conceituações de natureza e meio ambiente, identificando diferenças e aproximações.

2 Natureza e Meio Ambiente: diferenças e aproximações

A intenção dessa primeira parte é discutir conceitos de natureza e meio ambiente, diferenciando-os, porque acreditamos que esses termos são frequentemente confundidos, o que dificulta o entendimento das relações estabelecidas pela sociedade. A expressão meio ambiente tem sido utilizada como sinônimo de natureza ou recursos naturais, isso faz com que a sociedade manifeste uma ideia romântica do assunto ignorando a dimensão política ou ideológica que está atrelada ao tema meio ambiente. Portanto, nosso objetivo é delimitar, com base na legislação e nos estudos especializados, o conceito de natureza e de meio ambiente

destacando os elementos que fazem parte de cada um.

Segundo Meyer (2008) as relações que a espécie humana mantém entre si e com os demais seres animados e inanimados e a reordenação do mundo natural se fundamentam em duas perspectivas sob as quais a natureza é concebida. A primeira focaliza o ser humano separado da natureza e se caracteriza pela postura antropocêntrica, utilitária, naturalista e civilizada, em que a perspectiva de *conviver com* está ausente, se sobressaindo ações de usufruir, extrair, dominar, controlar e usar os recursos naturais. A segunda vê o ser humano na natureza, interagindo com os outros elementos que também fazem parte dela.

A primeira perspectiva, apontada por Meyer (2008), é aquela em que o ser humano não se percebe inserido na natureza, fazendo com que o mesmo passe a dominá-la, a usá-la em benefício próprio, apossando-se de seus recursos e se apropriando também das outras espécies existentes. Outra atitude típica de sujeitos que não se sentem parte da natureza é concebê-la como *um lugar*, distante, com características próprias de um imaginário abstrato que se configura com rios, florestas, animais entre outros caracteres que não fazem parte da sua realidade cotidiana.

Na segunda perspectiva, o ser humano percebe-se como parte integrante da natureza, interagindo com a mesma e convivendo harmonicamente com os outros seres que nela vivem. Nesse contexto, Loureiro (2004, p. 81) afirma que "A natureza deve ser pensada como movimento permanente de auto-organização e criação do universo e, portanto, da vida". Decorrente deste tipo de entendimento inferimos que a cultura é a especificidade organizacional da nossa espécie.

Em sociedade, como totalidade dinâmica cultural, nos relacionamos produzindo e reproduzindo, aprendendo e reaprendendo. Quintas (2004, p. 118) afirma que:

> [...] os seres humanos estabelecem relações sociais e por meio delas atribuem significados à natureza (econômico, estético, sagrado, lúdico, econômico-estético etc.). Agindo sobre ela instituem práticas e alterando suas propriedades garantem a reprodução social de sua existência. Estas relações (dos seres humanos entre si e com o meio físico natural) ocorrem nas diferentes esferas da vida societária (econômica, política, religiosa, científica, jurídica, afetiva, étnica, etc.) e assumem características específicas decorrentes do contexto social e histórico onde acontecem.

Nesse caso, percebemos que são as relações sociais que explicam as múltiplas e diversificadas práticas de apropriação e uso dos recursos ambientais. São as decisões tomadas no meio social que definem as alterações do meio físico-natural.

De acordo com Sánchez (2006), o conceito de ambiente admite múltiplas acepções que precisam ser exploradas para se construir uma prática de EA coerente e bem fundamentada. Para esse autor, a extensão do natural no planeta Terra se modifica conforme a humanidade progride. A relação das sociedades contemporâneas com seu ambiente é medida pelo emprego de técnicas cada vez mais sofisticadas, a ponto de muitas vezes diluir a própria noção de ambiente como um elemento distante ou virtual. "Na prática, a sociedade moderna não tem outra opção a não ser gerir o meio ambiente, ou seja, ordenar e reordenar constantemente a relação entre a sociedade e o mundo natural" (p.22).

Segundo Godard, (apud SÁNCHEZ, 2006, p.21) "[...] O conceito de ambiente oscila entre dois pólos – o pólo fornecedor de recursos e o pólo meio de vida, duas faces de uma mesma realidade." No nosso entendimento o pólo fornecedor de recursos seria a natureza com todos os seus elementos naturais e o pólo meio de vida pode ser compreendido como o meio ambiente (específico de cada espécie). Dessa maneira o ambiente não se define apenas como um meio a se defender, a ser protegido ou conservado de maneira intacta, mas deve ser considerado como potencial de recursos que permite renovar as formas materiais e sociais do desenvolvimento. (GODARD, apud SÁNCHEZ, 2006).

Theys (apud SÁNCHEZ, 2006, p. 21) conceitua o ambiente a partir de três concepções: uma concepção objetiva, uma concepção subjetiva e outra que o autor denomina de tecnocêntrica. Na concepção objetiva o ambiente é assimilado à ideia de natureza e pode ser descrito como "uma coleção de objetos naturais em diferentes escalas (do pontual ao global) e níveis de organização do organismo à biosfera e as relações entre eles (ciclos, fluxos, redes, cadeias tróficas)" (THEYS, apud SÁNCHEZ, 2006, p. 22).

Nessa concepção, o ser humano não se percebe como parte integrante da natureza e entende que os recursos naturais estão à seu serviço. A concepção subjetiva, segundo Theys, encara o ambiente como:

> [...] um sistema de relações entre os sujeitos (indivíduos, grupos, sociedades) e os objetos (fauna, flora, água, ar, etc.) que constituem o ambiente implicam necessariamente relações entre esses sujeitos a respeito das regras de apropriação dos objetos do ambiente, transformando-os em objetos de conflito, e o ambiente, em um campo de conflitos. A concepção antropocêntrica pode ser profundamente fragmentada, na medida em que cada indivíduo, cada grupo social, cada sociedade seleciona, entre outros elementos do meio e entre os tipos de relações, aquelas que lhe importam (THEYS, apud SÁNCHEZ, 2006, p.22).

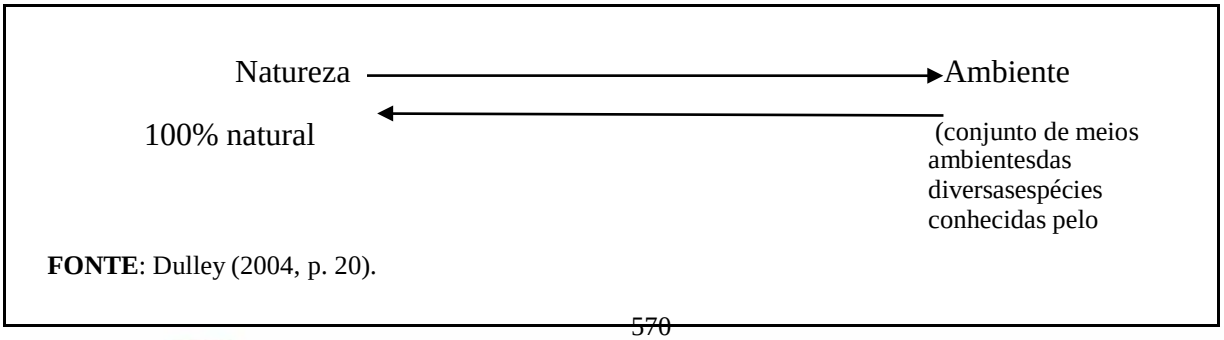
Segundo esse autor, não há, nem pode haver, independência ou autonomia da cultura em relação à natureza, por isso faz-se necessário gerir essa relação e aí se manifesta a concepção tecnocênctrica que, segundo o autor, se apresenta em duas perspectivas possíveis:

(I) Tentar determinar as condições de produção do melhor ambiente possível para o ser humano, renovando sem cessar as formas de apropriação da natureza,

(II) Tentar determinar o que é suportável pela natureza, estabelecendo, portanto, limites à ação da sociedade. (THEYS, apud SÁNCHEZ, 2006, p. 22).

Nesse sentido, o ambiente deve ser conhecido, mapeado, interpretado, definido coletivamente e dentro do qual evolui a sociedade. Meyer (2008) enfatiza que cada organismo requer seu ambiente particular, seu habitat específico. O meio ambiente humano é um desses diferentes habitats, nosso lugar para viver dentro da natureza. A sociedade confundiu isto, de modo que todo o mundo é compreendido meramente como o habitat humano, e nós falamos de um único meio ambiente, o nosso, que sozinho, deve ser protegido. Como resultado nós atingimos uma crise no nosso relacionamento com a natureza.

Para Dulley (2004), a natureza e o ambiente são duas faces de uma mesma moeda, sendo que o segundo teria uma conotação mais prática ou de utilidade, não só para o homem, mas também para qualquer espécie. A Figura 1 a seguir representa, na visão de Dulley, como o ambiente é constituído: **Figura 1**: Natureza e Ambiente



FONTE: Dulley (2004, p. 20).

A representação da Figura 1 define o ambiente como o conjunto de meios ambientes que são criados a partir da modificação da natureza realizada pela ação do homem. No caso dos seres humanos, o seu meio ambiente mais comum são as cidades que podem ser vistas como natureza modificada, denominado também de meio ambiente construído. A natureza tem, então, um sentido dinâmico, pois está constantemente sendo transformada em meio ambiente, como decorrência do constante aumento do conhecimento do homem sobre ela. Os sistemas sociais humanos afastam-se gradualmente do "natural", pois, por sua própria natureza, tem por objeto conhecê-la e modificá-la (DULLEY, 2004).

É importante destacar que a aceitação dessa visão de ambiente e das possíveis ações sobre o mesmo poderá evitar a adoção de uma postura comum, mas equivocada de considerar nele incluídos apenas os elementos que interessam diretamente ao homem. O correto seria que ao se tratar de ambiente, se incluíssem além do humano, os meios ambientes das demais espécies.

A partir dessa tentativa, de diferenciar natureza e meio ambiente ou, pelo menos, pensá-los separadamente, percebemos o quanto esses termos precisam estar claros quando se pretende desenvolver a EA na escola. Esses conceitos são muito importantes, pois o modo como são concebidos podem definir processos, ações e práticas que, muitas vezes, estão presentes na escola, mas, por falta de fundamentação teórica dos profissionais que atuam com a educação formal, não possuem uma avaliação adequada, impedindo avanços nesse campo.

3. Considerações Finais

A partir dessa tentativa, de diferenciar natureza e meio ambiente ou, pelo menos, pensá-los separadamente, percebemos o quanto esses termos precisam estar claros quando se pretende desenvolver a EA na escola. Esses conceitos são muito importantes, pois o modo como são concebidos podem definir processos, ações e práticas que, muitas vezes, estão presentes na escola, mas, por falta de fundamentação teórica dos profissionais que atuam com a educação formal, não possuem uma avaliação adequada, impedindo avanços nesse campo.

Vimos que não podemos apostar em ações isoladas e fragmentadas de práticas que se repetem sem serem pensadas coletivamente. É necessário incorporar uma nova visão de educação em que questões políticas, sociais e éticas sejam debatidas desde a infância e confrontadas com questões de natureza e meio ambiente para que a sociedade compreenda e interfira nos temas relacionados com essa temática.

ENVIRONMENTAL EDUCATION: RELATIONS BETWEEN NATURE, ENVIRONMENT AND SOCIETY

Abstract: This paper brings an analysis of the perceptions and practices in Environmental Education in the Elementary School. After this research topic delimitation, that emerged of the necessity evidenced in the classroom, it was started the bibliography study with the goal to get a theorist referential that obtained the differences and the approximations between the concepts of nature and environment and its relation with the society. After that it was traced a history trajectory of the Environmental topic in Brazil and the world, contextualizing with the Environmental Education in the school. This research is classifies as descriptive, because it has constantly characteristics of the pedagogical propose of the participant institution, as well the laws that reigns the Environmental Education in the country. Thought the appliance of the questionings about the aspects related with the Environmental topic, it was analyzed the knowledge that the students built during the Elementary grades with the manifested conceptions by the teachers that, necessarily, influenced the developed practices in the school. This way, it was built a view about the School Environmental Education, and based in expectative pointed by teachers and students, it is suggested actions which can contribute to fortify the Environmental Education in the school. Therefore, it is pointed the necessity to extend the work that has already done, seeking to insert a Critical Environmental Education, that instigate a change of values and actions, contributing to training critical and participative people that acts every day, awaking new questions and learning situations. To situate the student as a mediator of social educational relation, actions coordinator, researches and school and/or communitarian reflections that opportunity new process of social knowledge, individual or institutional.
Key words: Nature. Environment. Society. Environmental Education.

Referências

BOER, N.; MORAES, E. C., Políticas Educacionais, Visões de Mundo e a Articulação em Processos Educativos. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 3, p. 291-302, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n3/04.pdf. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 18 set. 2012.

DULLEY, R. D. noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais**(Coleção Estudos Agrícolas)**. São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2004.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAYRARGUES, L. **Educação para a gestão ambiental**. In:_. (Org.). Sociedade, e meio ambiente: a educação ambiental em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002 - p. 90 - 153.

LEFF, H. (Coord.). **A complexidade ambiental.** São Paulo: Cortez, 2003.

LOUREIRO, C. F. B., Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 93, p. 1473-1494, set./dez.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27289.pdf. Acesso em: dez. de 2013.

LOUREIRO, C. F. B., Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004.

MEYER, M.**Ser-tão natureza:** a natureza em Guimarães Rosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

OLIVEIRA, E. M. **Educação Ambiental:** uma possível abordagem. Brasília: IBAMA, 2006.

QUINTAS, J. S. **Educação no processo de gestão ambiental**: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004

SÁNCHEZ, L. E. **Avaliação de impacto ambiental**: conceitos e métodos. São Paulo: Oficina de Textos, 2006.

O FACEBOOK ENQUANTO UM ESPAÇO PEDAGÓGICO QUE GOVERNA A CONDUTA DOCENTE

Letícia Farias Caetano[1]
Kamila Lockmann[2]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEdu/FURG) e visa analisar como os discursos sobre uma imagem idealizada de professor, que circulam em redes sociais como o *Facebook*, vêm produzindo modos de ser docente. Para isso, analisamos as postagens publicadas em páginas virtuais como "Professores Sofredores", "Professora Indelicada" e "Pedagogia da Depressão", a partir de 2012, assim como os comentários feitos nessas páginas. Ao analisar o material empírico estabelecemos algumas relações com os estudos de Michel Foucault, a partir das problematizações que o filósofo faz sobre o poder pastoral. Nos discursos produzidos no *Facebook* vislumbramos algumas características do poder pastoral, reconfiguradas e atribuídas ao exercício docente na atualidade, aproximando o professor da figura de um pastor, condutor de um rebanho. Pautadas por uma vertente pós-estruturalista, sinalizamos, também, que os discursos produzidos nessas páginas vêm constituindo modos de ser e exercer a docência na Contemporaneidade, colocando o *Facebook* como um espaço pedagógico, pois, através das práticas discursivas que fabrica, conduz condutas, incidindo sobre o trabalho do professor e em como vivemos a docência hoje.

Palavras-chave: Facebook. Discurso. Docência. Poder Pastoral. Governo.

1 Introdução

O trabalho em questão traz o recorte de uma pesquisa de Mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEdu/FURG), a qual problematiza alguns discursos produzidos no *Facebook* sobre o papel do professor na atualidade. Para melhor organizar este artigo, dividimos este em

[1] Pedagoga. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEdu/FURG). Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/FURG). Órgão de fomento: CNPq. E-mail: leticiafariascaetano@gmail.com
[2] Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenadora do grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/FURG). Órgão de fomento: CNPq. E-mail: kamila.furg@gmail.com

três partes: na primeira seção apresentamos a escolha metodológica deste trabalho, assim como a perspectiva teórica que orienta a pesquisa. Na segunda seção destacamos, brevemente, pequenos fragmentos históricos que mostram como a imagem do professor associada a figura de um missionário foi sendo construída. Na seção seguinte, realizamos a análise dos achados da pesquisa, articulando com alguns estudos de Michel Foucault acerca do poder pastoral, evidenciando o *Facebook* como um espaço pedagógico que institui modos de viver e exercer a docência hoje, regulando e governando sua conduta. E por fim, discorremos sobre algumas considerações acerca da análise realizada na pesquisa.

2 As escolhas metodológicas: o *Facebook* como um potente artefato pedagógico

Ao pensar nos discursos contemporâneos acerca do professor e seu papel na sociedade vislumbramos o *Facebook* como um potente artefato pedagógico, pois, através das práticas discursivas que fabrica, conduz condutas e molda maneiras de ser, de estar e de interagir no mundo, incluindo, também, as formas como vivemos e exercemos a docência na contemporaneidade. Nessa esteira de problematizações entendemos que a pedagogia é uma ação de governamento, pois conduz a conduta dos homens, já que:

> O termo *pedagogia* é usado desde o princípio para referir a prática de conduzir e orientar a conduta dos outros. Esta palavra que provém do grego *paidagogia*,[...] foi usada na Antiguidade para assinalar a atividade que realizava um escravo que conduzia, vestia, acompanhava as crianças e jovens [...] e que, ao longo de suas caminhadas, era responsáveis por moldar o comportamento e o caráter do jovem (MARÍN-DÍAZ, NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 130).

Ou seja, o termo pedagogia, ao longo de sua história, aparece vinculado a práticas de condução e de governamento. Talvez o que possamos visualizar em nosso presente, seja a multiplicação de espaços pedagógicos que se destinam a conduzir, guiar, orientar e incidir sobre as formas como os sujeitos vivem e interagem entre si. Diante da proliferação de artefatos pedagógicos que vislumbramos em nosso presente, nos parece possível compreender o *Facebook* como um desses espaços pedagógicos de produção de subjetividades e de formas de condução. Pelos discursos que ele faz circular e pelas verdades que reitera ele produz efeitos nas nossas maneiras de ser, de agir e de viver, sendo que a docência não está alheia a esses processos. Ou seja, quando compreendemos a Pedagogia como esta atividade de

condução das condutas, podemos entender o quanto uma variedade de artefatos tornam-se pedagógicos no sentido que incidem sobre a forma como os sujeitos conduzem a si próprios. Entre estes artefatos olharemos especificamente para o *Facebook* como uma ferramenta que modifica nossas formas de interação, de exposição e existência.

Podemos afirmar, enfaticamente, que "não somos mais os mesmos, certamente" (FISCHER, 2006, p. 67). Somos reconstituídos constantemente pelas transformações tecnológicas que vêm alterando nossos modos de existência. As novas relações sociais e o jeito que interagimos e nos comunicamos, principalmente pelo acelerado avanço da internet, vêm produzindo e moldando outros tipos de sujeitos. Inevitavelmente, os professores também são atravessados por este novo contexto sociocultural, interferindo em suas condutas, por isso, problematizamos os efeitos do *Facebook*, enquanto um espaço pedagógico contemporâneo, que incide sobre modos de ser e exercer a docência. Nesse sentido, entendemos que:

> As tecnologias digitais tendem e devem converter a cultura de massa em cultura interativa, colaborativa, promovendo ampliações infinitas na circulação e na criação de informações e conhecimentos. Um novo *Ethos*, o *Ethos da mediatização infocomunicacional* na era digital, acelera mudanças sociais promovidas pela globalização da cultura digital e realiza criativamente novos modos de ser e viver (COUTO; MELO; MOREIRA; XAVIER, 2008, p. 116-117).

Sendo assim, as redes sociais [1] possibilitam a construção de novos sujeitos sociais, de novas relações e de outras maneiras de se expor e de interagir com o mundo.

Fizemos, também, algumas aproximações com os estudos culturais[2] e com o que alguns autores vêm chamando de pesquisa netnográfica, ou:

> "Etnografia digital", "etnografia on-line", "etnografia na internet", "etnografia conectiva", "etnografia da rede" são alguns termos utilizados para denominar uma forma específica da etnografia, aquela que se dá em ambientes virtuais. Essa metodologia consiste na "observação dos sujeitos em seu processo de construção de percepções e comportamentos na relação social em rede". Os objetos da pesquisa

[1] Por rede social compreendemos uma forma de comunicação mediada pelo computador, ou seja, um "grupo de atores que utiliza determinadas ferramentas para publicar suas conexões e interagir [...]. As redes sociais, desse modo, não são pré-construídas pelas ferramentas, e, sim, apropriadas pelos atores sociais que lhes conferem sentido e que as adaptam para suas práticas sociais" (RECUERO, 2014, p. 20).

[2] Ao estabelecer aproximações com os Estudos Culturais passamos a entender a cultura, não como saberes eruditos, elitizados e hegemônicos, mas como expressões culturais produzidas em diferentes esferas sociais. "Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões [...] os Estudos Culturais expressam, então, uma tentativa de "descolonização" do conceito de cultura" (COSTA, 2005, p 108-109).

> netnográfica são as conexões e os fluxos produzidos no ciberespaço (SALES, 2012, p. 116).

Vale ressaltar que não temos a pretensão de fazer uma etnografia ou uma netnografia, mas, talvez, seja possível afirmar que tal pesquisa seja de inspiração netnográfica. Nesse caminho, procuramos compreender como os professores são subjetivados a partir dos discursos publicados em páginas criadas no Facebook, tais como: Professores Sofredores, Professora Indelicada e Pedagogia da Depressão. A escolha por essas páginas se deu devido ao grande número de acessos, "postagens", "curtidas" e "compartilhamentos". A seguir apresentamos uma tabela com as páginas citadas, ano de criação, o endereço eletrônico e o número de "curtidas"[1]:

PÁGINAS	ANO DE CRIAÇÃO	ENDEREÇO ELETRÔNICO	NÚMERO DE "CURTIDAS"
Professores Sofredores	2012	https://www.facebook.com/Professores-Sofredores-310167222377505/?ref=ts&fref=ts	341.705
Professora Indelicada	2012	https://www.facebook.com/professoraindelicada01/?fref=ts	236.591
Pedagogia da Depressão	2012	https://www.facebook.com/PedagogiaDaDepressao/?fref=ts	155.183

Há ainda uma variedade de outras páginas que poderiam ser analisadas, mas consideramos essas mais relevantes por alguns motivos: 1) Pela quantidade de curtidas que cada uma apresenta. Fizemos um levantamento de várias páginas e percebemos que as selecionadas são as mais acessadas e curtidas pelos internautas. A página que ficaria em quarto lugar nesta classificação apresenta um pouco mais de 49 mil curtidas (até o momento deste levantamento), o que demonstra uma grande diferença quantitativa em relação às três primeiras. 2) Além do critério quantitativo, optou-se também pelo critério qualitativo, pois percebemos que as demais páginas começam a repetir conteúdo e, de certa forma, fazem

[1] Esses dados foram obtidos no dia 22/06/2016.

referência aos conteúdos postados nas três primeiras. Diante desses argumentos, escolhemos focar a análise apenas nas três páginas selecionadas, visto que elas já apresentam um universo bastante grande de postagens, opiniões, sentimentos e comentários acerca do fazer docente.

Compreendemos que tais páginas narram formas de ser e exercer a docência na contemporaneidade e que os professores passam a tomar essas narrativas como sendo suas verdades, produzindo efeitos sobre eles. Esses efeitos são, por conseguinte, produzidos por um conjunto de saber-poder-verdade de construções discursivas vinculadas em tempos históricos distintos e, por isso, torna-se indispensável olhar para alguns desses tempos, evidenciando a trama discursiva que os envolvem. É sobre isso que trataremos na seção seguinte.

3 Um recorte histórico sobre o ofício docente

Para analisar os discursos produzidos sobre a docência na Contemporaneidade recuamos um pouco nosso olhar para algumas cenas históricas, a fim de problematizar o caráter salvacionista e missionário atribuídos a esses discursos, uma vez que são esses que estão fortemente presentes em nossos dias e que compõem o vocabulário de muitos professores, governando seu modo de vida e seu exercício profissional.

Ao olhar para o passado evidenciamos que é na Modernidade que se constitui o que entendemos hoje por educação, escola e papel do professor na sociedade. De acordo com Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012, p. 18) "a Modernidade, entendida como um conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que aconteceram na Europa, a partir dos séculos XV e XVI, tem uma profunda marca educativa" (tradução nossa). Neste contexto, tem-se também a emergência de um modelo institucional de criança que necessita de um modelo institucional de educação que a controle e a regule.

É na Europa moderna que surge o conceito de infância enquanto uma classe social que precisa ser educada. Se na Idade Média a criança era vinculada ao mundo dos adultos – vista como um adulto em miniatura[1] – é no fim deste contexto histórico, na emergência de um

[1] O entendimento sobre a criança enquanto um "adulto em miniatura" foi defendido por Philippe Ariès ao fazer um estudo iconográfico das crianças na Idade Média e perceber – através dos quadros pintados na época – que as

novo mundo (o moderno) e de um novo conceito de família (a burguesa), que surge um "sentimento" com relação à criança e, com isso, um novo modo de educá-la, necessitando de um espaço institucional para que esta educação fosse efetivada. Assim,

> A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que a entendemos hoje (NÓVOA, 1991, p. 111).

O modelo escolar então se adapta para receber e preparar esse novo sujeito: o sujeito infantil. A escola se torna a instituição necessária (através de práticas disciplinares e corretivas), pois deverá agir sobre a criança, em sua conduta, para que ela possa ser preparada para viver em sociedade. Nesse caso, a figura do professor é imprescindível para que a formação da criança se tornasse possível. "Cria-se uma ligação especial entre a criança e um adulto determinado: o preceptor e/ou o professor. Ele deve, na escola e pela escola, *garantir* a infância das crianças" (GHIRALDELLI Jr. 2009, p. 18. Grifo do autor). Portanto, a educação da criança não deveria acontecer nos lares ou na comunidade, mas através da instituição escolar e do professor "[...] que passa a ser o guardião da infância e da juventude" (ibidem).

No entanto, a escola elementar não possuía um método específico de aprendizagem para as crianças, já que utilizava os mesmos ensinamentos das escolas do tempo medieval, destinada ao ofício do sacerdócio. Por muitos séculos, a Igreja Católica manteve a tutela da escola e seus ensinamentos baseavam-se nos princípios cristãos. "O fanatismo religioso é uma das chaves da modernidade" (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70). Pode-se afirmar que:

> As tradições religiosas proporcionavam outro modelo que inspirou muitos pedagogos no momento em que perguntaram de que maneira a sala de aula deveria ser organizada: o pastorado. Tudo parece indicar que, àquela época, os pedagogos não viam numerosos conjuntos de alunos como uma "tropa", mas sim como um "rebanho" (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 63).

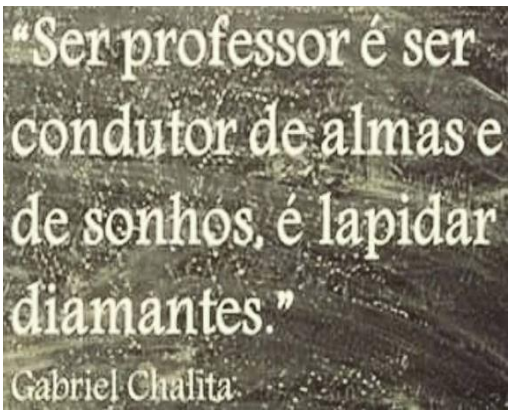
Percebemos, assim, o quanto a Igreja influenciou no processo de educação dos jovens, já que muitos se convertiam a doutrina cristã e a formação religiosa, reforçando seu caráter missionário e salvacionista. A partir deste entendimento estabelecemos algumas aproximações

crianças não possuíam nenhuma peculiaridade que as diferenciassem dos adultos. Salvo algumas ressalvas, as ideias de Ariès são consideradas um marco nos estudos sobre um conceito de infância, criado na Modernidade.

com os estudos de Michel Foucault acerca do poder pastoral cristão. Este se configura como um poder institucionalizado que deu lugar a uma nova forma de conduzir, de guiar, de manipular os homens durante toda a sua vida; regido por leis, mandamentos, técnicas e procedimentos. A seguir apontaremos algumas características do poder pastoral, ao analisar os discursos contemporâneos acerca do papel do professor na atualidade, fazendo algumas aproximações e problematizações.

4 Achados da pesquisa

Para analisar os discursos contemporâneos elencamos algumas postagens publicadas no *Facebook* acerca do papel do professor, assim como alguns comentários produzidos pelos usuários das páginas virtuais, mencionadas anteriormente, a fim de elucidar como estes discursos fabricam modos de ser e de exercer a docência na atualidade[1]. Vejamos alguns excertos:



Página: Professores Sofredores. Publicado em 27 de março de 2015.

- *Amo minha profissão* (Publicado em 1/4/2015).

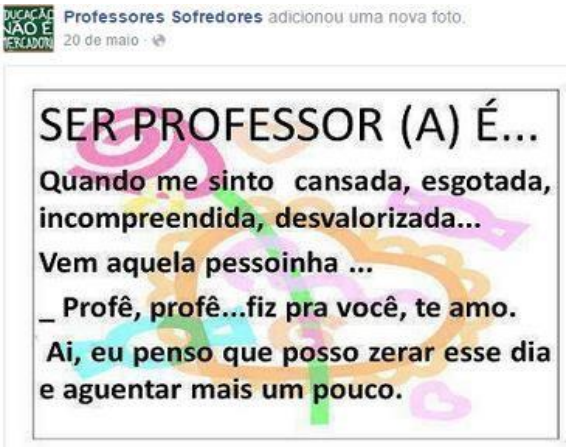
- *Tenho vários diamantes, que lapido com muito amor* (Publicado em 28/3/2015).

- *E amar a profissão e as crianças!* (Publicado em 28/3/2015).

[1] Os comentários apresentados nessa pesquisa foram publicados pelos usuários que curtem as páginas. Para preservar suas identidades, não utilizaremos seus nomes.

- *Muito bom fechar a noite encontrando essa frase, acho até que nos motiva um pouco mais. Essa semana acho que por momentos pensei em desistir da minha profissão ou melhor dizendo da minha missão de ser PROFESSORA, ao ser verbalmente ofendida por um aluno, mas ao ouvir aquelas palavras e o jeito como o mesmo falava, apenas silenciei e pedi a Deus discernimento para suportar aquela ofensa no silencio e não me entristecer, e claro que o meu bom Deus me lembrou na hora que o seu filho querido O MESTRE DOS MESTRES também foi insultado. E isso bastou para que eu levantasse a cabeça, e no final da aula agradecê-lo (pelos elogios), porque eles serão degraus que me farão subir na escada da vida. Cada um dá o que tem de melhor.* (Publicado em 28/3/2015).

- *Para todo o sempre minha vocação. . .* (Publicado em 16/11/2015).



Página: Professores Sofredores. Publicado em 20 de Maio de 2015.

- *São estes pequenos gestos que nos dão forças para continuar a caminhada* (Publicado em 3/9/2015).

- *É assim mesmo! E por eles esqueço o cansaço e tudo mais. Cada gesto de carinho vale muito, pois faço o que gosto!* (Publicado em 13/12/2015).

- *Exatamente isso, o amor que nos da força para prosseguir todos os dias, nessa profissão que não é nada fácil.* (Publicado em 8/1/2016).

- *Quando ESCOLHE ser professor a gente vai sabendo que aparece desafio de tudo quanto é lado. A gente ouve dizer, a gente vê, a gente intui mas a gente ESCOLHE MESMO ASSIM! Não aconselhem a colega a largar a escola. Sugerir isso é como sugerir abrir mão da vocação, de um sonho que teimosamente damos tudo pra tornar real. Um IDEAL não pode ser jogado fora! Por que tem gente dando aula nesses lugares? Porque há a esperança de torna-lo melhor! Tem GENTE lá precisando de carinho, atenção e informação! E é por esses que damos de nós!* (Publicado em 20/5/2015 na página Professora indelicada).

Ao analisar esses discursos estabelecemos algumas articulações sobre as funções destinadas ao professor, com o que Michel Foucault definiu como poder pastoral. Ao pensar sobre as formas de governo dos homens, o filósofo afirma que este tipo de governo tem sua origem no Oriente, primeiramente entre os hebreus e mais tarde no Ocidente, pelo cristianismo[1].

No pastorado cristão, o pastor é sempre bondoso, zeloso, cuidadoso e conhecedor de seu rebanho; "o compromisso e a responsabilidade são o testemunho dos laços morais que unem o mestre pastoral a cada um dos indivíduos que estão sob seu cuidado" (GARCIA, 2002a, 63-64). Nesse tipo de poder, o pastorado cristão se relaciona com a salvação (o pastor guia pela vereda da salvação); com a lei (para que seu rebanho seja conduzido para a salvação, este deve seguir as leis de Deus) e com a verdade (para submeter-se à lei é preciso crer nela). Portanto, "o pastorado guia pela salvação, prescreve a lei e ensina a verdade" (FOUCAULT, 2008, p. 221).

Articulamos os discursos contemporâneos às características do poder pastoral, pois percebemos nos discursos publicados no *Facebook* um apelo moral e vocacional atribuído à profissão docente. O amor incondicional, a renúncia de si, o sacrifício, etc., são características

[1] Em seu curso "Segurança, Território, População", ministrado em 1978, embora tenha analisado o pastorado hebraico e suas características, Foucault se debruça precisamente em estudar o pastorado cristão, sendo este o modelo mais eficaz e mais contundente de governo dos homens, que o modelo hebraico. Neste curso, o filósofo não faz um estudo sobre o cristianismo, nem como religião, nem como instituição, mas pesquisa sobre as características deste tipo de poder e sobre um conjunto de técnicas de condução que foi se delineando em torno de uma instituição religiosa cristã e que se desenvolveu ao longo de quinze séculos. Nesta pesquisa, estabelecemos algumas relações com o poder pastoral cristão – nos afastando de uma análise do poder pastoral hebraico – pois entendemos que este tipo de poder deixou marcas no exercício docente, que podem ser percebidas até hoje.

do poder pastoral, entendidas como uma "missão docente". Como se os professores fossem pastores em busca da salvação de seu rebanho, ou, na lógica atual, como se o professor fosse o herói da Humanidade, aquele capaz de garantir a salvação do mundo, em nome do amor pelo seu ofício. As imagens docentes, produzidas no presente, refletem imagens de sacrifício que,

> [...] se naturaliza como um componente quase inexorável da profissão docente. O mestre da renúncia de si, do sacrifício pelo outro, como o peso das condições de trabalho e de vida, marcam grande parte das representações da profissão que circulam na sociedade. Ao aceitarem tais representações como naturais – e legítimas – as professoras acreditam demonstrar sua vocação, seu valor e, com isso, pensam conquistar o reconhecimento da sociedade (BALINHAS et al, 2013, p. 262).

Sendo assim, a renúncia de si, o sacrifício incondicional, absoluto e infinito em prol da educação se configura como parte inerente à profissão docente e acaba por regular seu exercício: "[...] a regulação e a organização da docência configuram-se a partir e por meio da figura de um professor-pastor e essa derivação da pastoral cruza os espaços-tempos da docência na contemporaneidade" (HERMES, 2012, p. 91).

Também podemos afirmar que este discurso só é aceito e reproduzido devido à adesão dos docentes. "São os próprios sujeitos professores que escolhem, em sua liberdade, ocupar esse lugar público de responsabilidade pela formação das novas gerações" (SILVA, 2014, p. 409). Nesse sentido, entendemos que o discurso produz efeito, pois os professores se "curvam" a sua verdade. A materialidade discursiva se torna inquestionável e irredutível, produzindo o que entendemos como sendo o verdadeiro, o sensato, a tal ponto que faz com digamos: "Se é verdadeiro, eu me inclinarei! Se é verdade, portanto, eu me inclino" (FOUCAULT, 2014, p. 88).

Essa inclinação, às verdades produzidas em nosso tempo, leva os professores a processos de autoculpabilização docente, fazendo-os sentirem-se permanentemente endividados por não conseguir cumprir as missões salvacionistas a eles atribuídas. É aí que vemos a articulação de características de um poder pastoral que cruza os tempos e se reconfigura em nossos dias sob a égide do neoliberalismo. É sobre esses entrecruzamentos que tentaremos falar na seção seguinte, que encerra este texto.

5 Considerações Finais

Ao analisar os discursos produzidos no *Facebook* acerca do papel atribuído ao professor na atualidade evidenciamos que estes associam-se a figura de um missionário, vocacionado ao exercício de educar, o que nos faz pensar que "o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre" (NÓVOA, 1991, p. 119). Este modelo vem sendo construído historicamente e intensificado pelos discursos contemporâneos. Uma imagem de doação e renúncia, que se transformam em grandes fardos atribuídos à ação docente.

> É dessa maneira, pois, que, em face de sua desmedida missão civilizadora, a tarefa de educar parece ter assumido uma extrema gravidade, podendo-se facilmente associar o educador à figura de um soldado e de um salvador. E, no entanto, não seria menos correto associá-lo também à figura de um *carregador de fardos*: tanto voluntarismo, tanta abnegação, tanta renúncia e, por que não dizer, tanta culpa... (GADELHA, 2005, p. 1265-1266).

É a partir desse entendimento sobre a missão docente que o cargo atribuído à sua função se torna um peso excessivo, difícil de ser carregado. Tal responsabilização acaba por gerar culpa, frustração, ocasionando assim um mal-estar no exercício da sua profissão, que faz dos docentes, sujeitos endividados que se autoculpabilizam por não conseguir dar conta da missão salvacionista que historicamente lhe foi atribuída. Como afirma Lazzarato (2011, p. 81) "o usuário transformado em 'devedor', em contraste com o que se passa nos mercados financeiros, não deve reembolsar em dinheiro local, mas em comportamentos, atitudes, maneiras de agir, projetos, engajamentos subjetivos". O professor tem que ser capaz de dar conta e pagar essas e tantas outras "dívidas" que são impostas pela sociedade, tornando-se, nas palavras de Lazzarato (2011) um *homem endividado*. Na racionalidade neoliberal somos todos sujeitos altamente endividados, pois como sujeitos empresários de si mesmos, somos responsáveis pelo nosso sucesso ou pelo nosso próprio fracasso.

Ao olhar para as características do poder pastoral e perceber algumas dessas formas no exercício docente contemporâneo, não pretendemos aplicá-las da mesma maneira como era organizada no passado. Obviamente estas características assumem outras roupagens dentro desta nova racionalidade política em que vivemos. Contudo, estabelecemos algumas relações com esse tipo de poder, pois isto nos possibilita enxergar e problematizar o caráter missionário e salvacionista que os discursos contemporâneos sobre a profissão docente acabam assumindo e os efeitos que esses discursos produzem nos modos de viver e exercer a docência hoje.

FACEBOOK AS A PEDAGOGICAL SPACE GOVERNING TEACHER CONDUCT

Abstract: This work is a piece of a Master's research, in progress, developed in the postgraduate Education Program of the Universidade Federal do Rio Grande - FURG, and aims to analyze how the discourse of an idealized teacher image, circulating on social networks like Facebook, has been producing ways of being teachers. For this, we analyzed the posts published on virtual pages such as "Professores Sofredores", "Professora Indelicada" and "Pedagogia da Depressão", since 2012, as well as comments on the pages. While analyzing the empirical data, we have established some relations with the studies of Michel Foucault, from the problematizations that the philosopher does regarding the pastoral power. In the discourses produced on Facebook, we have glimpsed some pastoral power characteristics reconfigured and assigned to teaching practice nowadays, resembling the teacher to the figure of a shepherd, leader of a flock. Guided by a poststructuralist side, we also have highlighted that the discourses made on these pages have been constituting ways of being and exercising the teaching in the Contemporaneity, putting Facebook as a space of educational and pedagogical productions, since through the discursive practices that it generates, it conducts behaviors, reaching the work of teachers and how we live the teaching today.
Keywords: Facebook. Discourse. Teaching. Pastoral power. Government.

Referências

BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa. et al. Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e o mal-estar docente. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza. Vol. XIII. Nº 1-2. Mar/Jun., 2013, p. 249-270.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). Cultura, poder e *educação*: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Editora ULBRA, 2005. p. 107-120.

COUTO, Edvaldo Souza.; MELO, Caio.; MOREIRA, Ana Paula.; XAVIER, Maíse. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *R. Faced*, Salvador, n.14, p. 105-118, Jul/Dez. 2008.

DUSSEL, Inês.; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula*: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FISCHER, Rosa Marias Bueno. Técnicas de si e tecnologias digitais. In: SOMMER, Luis Henrique. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea*: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GADELHA, Sylvio de Souza. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação e Sociedade*. vol. 26, n. 93, p. 1257-1272, Set./Dez. 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 2, n.2, p. 53-78, Jul./Dez. 2002.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

HERMES, Simoni Timm. *O atendimento educacional especializado como uma técnica de governamento*: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. Santa Maria: UFSM, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

LAZZARATO, Mauricio. *La fabrique de l'homme endetté*: essai sur la condition néolibérale. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

MARÍN-DIAZ, Dora. NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Educar es governar*: In: SALCEDO, Ruth Amanda Cortés; Marín-Díaz, Dora Lilia. *Gobernamentalidad y educación: discosiones contemporâneas*. Bogotá, Colombia: IDEP, 2009. p. 127-151.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto.; MARÍN-DIAZ, Dora Lilia. Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42. n. 145. p. 14-29. Jan./Abr. 2012.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gnese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Maringá, nº 4, p. 109-139, 1991.

RECUERO, Raquel *A conversação em rede:* comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. cap. 5, p. 111-132.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Docência, governo e verdade: elementos para uma análise anarqueológica. *Espaço Pedagógico*. v. 21, n. 2. Passo Fundo, p. 403-418, jul./dez. 2014.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992, nº 6, p. 68-96.

PRÁTICAS E SABERES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Ana Paula Goulart Bonat[1]
Marcus Neves[2]
Cristiano Morais Nunes[3]
André Barbachan Silva[4]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Pelotas. Essas professoras, tendo em média mais de 20 anos de docência, despertaram interesse investigativo para suas práticas que, ao longo de sua docência, vêm sendo utilizadas permanentemente em sala de aula. Após o aceite e inserção das professoras na pesquisa, aplicou-se um questionário a partir do qual foram elencadas as seguintes categorias: práticas de leitura, utilização de material concreto, formação continuada e experiência profissional. Concluiu-se que as práticas mais utilizadas ao longo da docência são as de leitura e utilização de material concreto. Por intermédio dessas práticas diversos saberes são mobilizados, favorecidos pela formação continuada e pela experiência que vai sendo adquirida ao longo do desempenho profissional.
Palavras-chave: Trabalho Docente. Práticas Docentes. Anos Iniciais.

1 Introdução

No presente trabalho, pesquisamos as práticas de oito professoras de duas escolas da rede pública de Pelotas, que atuam em média há mais de 20 anos, em uma tentativa de compreender o que as professoras pensam e dizem sobre o que fazem e como fazem.

Cabe ressaltar que as práticas foram escolhidas pelo fato de serem consideradas, por essas professoras, como sendo facilitadoras da atividade docente e que, portanto, acabaram tornando-se permanentes. Maurice Tardif (2002) ressalta a importância do estudo do trabalho docente bem como o estudo/pesquisa das práticas. Segundo o autor,

[1] Especialista em educação pelo IFSul. Tutora na Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional do IFSul. Membro do grupo de pesquisa Escritas, leitores e História da Leitura: O letramento em manuscritos do século XX-UFPEL. ana_paula_bonat@hotmail.com.
[2] Mestre em Educação pela UFPel. Gestor de Áudio e Vídeo na Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional do IFSul. Membro do grupo de pesquisa FORPRATIC. marcusneves@ifsul.edu.br.
[3] Professor Licenciado em Música pela UFPel, Professor da rede municipal de São Leopoldo – RS. cristianonunes@gmail.com.
[4] Mestre em Artes Visuais pela UFPel. Professor de Arte no UNI COLÉGIO, Pelotas – RS. tecobarbachan@gmail.com

> (...) os conhecimentos constituídos a partir do estudo da própria prática dos professores, a contribuição da pesquisa para o exercício da profissão e para formação continuada dos professores dependerá de sua necessidade de atender às necessidades deles e de ajudá-los a solucionar as situações problemáticas com as quais podem deparar-se (TARDIF, 2002, p.293).

Em nossa percepção, o autor, ao salientar a importância do estudo/pesquisa das práticas docentes, sugere que a reflexão sobre o trabalho realizado em sala de aula seja uma constante. Por isso torna-se significativa uma pesquisa do próprio professor sobre sua prática para cercear suas necessidades dentro do exercer em sala de aula.

Entretanto, consideramos que a pesquisa sobre práticas/saberes constituintes do exercício da docência pode e deve ser feita não só pelo professor, mas externamente por pesquisadores da educação. Tendo em vista essa ideia, definimos como problema de pesquisa: Qual a relação dos professores com seu trabalho e suas práticas?

Delineamos como objetivos conhecer quais práticas as professoras dos anos iniciais da rede pública de duas escolas vêm utilizando permanentemente em sala de aula, para compreender o julgamento de importância que elas dão a essas práticas, bem como verificar quais variáveis contribuem positiva ou negativamente em sua aplicação**.**

Considerando que o estudo das práticas realizadas por professores experientes e suas problemáticas pode favorecer a uma teoria sobre a atuação em sala de aula, apoiamo-nos em Tardif (2002), que defende uma "epistemologia da prática". Uma ideia principal para melhor situar tal conceito de epistemologia da prática é a de que ela se caracteriza como o "estudo do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (TARDIF, 2002, p. 255). Este estudo tem como principal referencial teórico os trabalhos de Tardif (2002), Tardif e Lessard (2011), Cunha (2010), Gauthier (2006), e Nóvoa (1997), que abordam os temas do Trabalho docente, Práticas de professores, Saberes docentes e Formação de professores.

Inicialmente, apresentamos uma reflexão sobre o trabalho docente e sobre a relevância das pesquisas sobre práticas de professores experientes e seus saberes. Posteriormente, lançamos um breve relato do contexto de onde as professoras pesquisadas trabalham e seu perfil. Em seguida, apresentamos a metodologia usada nesta investigação e sua categorização, análises, reflexões e considerações finais.

2 Trabalho docente: práticas e saberes de professores experientes

O trabalho docente é um tema que vem despertando interesse e que pode contribuir para uma reflexão do que acontece com as práticas de professores que atuam algum tempo em sala de aula e constituem saberes para o exercício de sua profissão. Existem várias perspectivas de entendimento sobre o trabalho docente, tais como as de Aranha (1996) e Nunes (1985), que analisam o trabalho docente como doação, vocação; Costa (1995) e Perrenoud (2001), que o entendem como uma forma prescritiva e normativa de trabalho; Matos (1998) e Freire (2001), que consideram o trabalho docente como práticas sociais, e Tardif (2002), que entende o trabalho docente como prática social que integra os saberes cognitivos, de experiências curriculares e disciplinares dentro do contexto de socialização.

Para uma melhor compreensão histórica deste estudo, trazemos as contribuições de Nunes (2001; 2010). A autora enfatiza que as pesquisas a respeito dos saberes docentes no Brasil aconteceram a partir dos anos noventa, e foram fortemente influenciadas pelos estudos internacionais desenvolvidos desde o início da década de oitenta. Essas influências nos estudos e nas pesquisas, segundo a autora, tornam-se evidentes principalmente se tomarmos como base a forte tendência das pesquisas brasileiras em defender a centralidade da figura do professor. Nóvoa (1995) destaca que essa percepção veio de encontro a estudos anteriores que não levavam em conta vários aspectos e deixavam o trabalho do professor meramente como técnicas a serem aplicadas, sem considerar o trabalho complexo que exige o ensinar.

Consideramos que pesquisas em educação, principalmente em relação ao ensino no contexto escolar público da educação básica, se tornam importantes para oportunizar reflexões sobre o campo da educação e da formação inicial e continuada dos professores, inclusive nos cursos de licenciatura**.** Tardif, em suas pesquisas e trabalhos direcionados ao tema, acredita que o saber dos professores é um processo de construção. O autor destaca que

> o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2002, p. 14).

Justamente por acreditar neste processo de construção, esta investigação consiste em indagar os professores experientes, para tentar averiguar esse processo.

3 Metodologia

Esta pesquisa está inserida no campo da análise qualitativa de Minayo (2010). A primeira etapa do trabalho foi o contato com as escolas da rede pública, cujo critério de escolha foi a disponibilidade das direções em acolher a pesquisa, bem como a disponibilidade das professoras em aceitar a colaborar com a investigação proposta, além da facilidade de acesso dos autores a essas escolas.

Foram encontradas oito professoras atendendo ao requisito base da pesquisa: ter no mínimo dez anos de docência e aceitar participar da investigação proposta. As escolas em que as professoras atuam são uma escola estadual de grande porte, e outra municipal de médio porte, ambas no município de Pelotas.

As professoras pesquisadas trabalham de 20 a 40 horas nos anos iniciais, (1°ciclo do ensino fundamental), e têm especificamente entre 10 e 33 anos de trabalho docente, isto é, em média mais de 20 anos de docência.

No trajeto metodológico, optamos por uma conversa com as professoras sobre suas práticas e uma breve observação de seu ambiente de trabalho (sala de aula e escola). A segunda etapa foi a aplicação do seguinte questionário aos professores:

Que práticas (atividades, didáticas) utilizas constantemente em sala de aula desde o início de tua docência e manténs até hoje? Por quê?

Encontras dificuldade ou encontraste dificuldades em realizá-las? Quais? Por quê?

Consideras que algumas de suas práticas (atividades, didáticas) melhoraram no decorrer do teu fazer pedagógico? Se sim, que aspecto tu consideras ter contribuído para essa melhora?

Posteriormente, partimos para a organização e análise das informações.

4 A análise das práticas e sua categorização

Em síntese, as professoras relataram que há práticas permanentes em seu trabalho, embora a maioria das professoras tenha encontrado alguma dificuldade em determinado

momento de sua carreira ao tentar executá-las. Fazemos a consideração "a maioria" porque somente uma professora relatou que não teve dificuldade ao longo de sua carreira.

As práticas que foram citadas pelas professoras como permanentes foram as de leitura (a utilização de livros de literatura infantil, leitura individual e coletiva em sala de aula, produção de texto coletivo, trabalhos e atividades com letras de músicas e poesias) e de material concreto (utilização de jogos didáticos e sucatas, bem como de material dourado1).

Todas as professoras consideram que no decorrer dos anos suas práticas melhoraram e consideram também, em sua maioria – mais precisamente sete das oitos professoras –, que a formação continuada e a experiência foram um fator importante para tal. Tomando por base essas respostas, elencamos as seguintes categorias a serem analisadas: práticas de leitura, utilização de material concreto, formação continuada e experiência profissional.

4.1 Práticas de leitura

As professoras pesquisadas atendem especificamente aos anos inicias, nos quais um dos objetivos destas etapas é a alfabetização. Fica claro, portanto, o estímulo aos alunos à leitura, enfatizado constantemente. Com relação a que práticas de leitura frequentemente apareceram nos relatos destas professoras, percebemos grande diversificação. Atribuímos esse fato à orientação pedagógica para os anos iniciais (1°ciclo), que é realmente a abordagem da leitura pelo professor em sala a partir de várias metodologias que propõem modalidades diferentes de exploração e de exposição de textos a serem trabalhados pelo aluno.

Podemos ver algumas orientações especificas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) acerca da prática da leitura e a formação do leitor: "Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato" (p.38). Esse direcionamento ocorre por causa da preocupação com alfabetização brasileira. Um dos grandes problemas é os alunos

[1] Material Dourado foi criado pela educadora italiana Maria Montessori e destina-se às atividades que auxiliam na aprendizagem do sistema de numeração decimal. Com esse material (cubos de madeira), as relações numéricas abstratas passam a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão. (SARMENTO, 2010)

decodificarem as letras, porém não entenderem o que leem, ou até mesmo nem a decodificação conseguirem realizar, sem repetir muitos anos no ensino fundamental.

Agregamos a essa categoria o programa citado pelas professoras denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que consiste num compromisso formal, assumido pelos governos dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, são fornecidos acervos didáticos para que ocorra um incentivo maior à leitura em sala de aula. Na análise de dados identificamos que o conhecimento do Pacto, por parte das professoras, as tem levado a uma maior preocupação com a leitura e as práticas direcionadas a elas.

Com o objetivo de esclarecer um pouco mais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização, ressaltamos que suas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social (MEC, 2012).

Portanto, quando as professoras investigadas citam as práticas de leitura, seguem, de certa forma, as orientações tanto do PCNs de Língua Portuguesa quanto dos objetivos do estímulo à prática de leitura para a alfabetização do PNAIC.

4.2 Utilização de material concreto

A utilização do material concreto foi mencionada por algumas professoras especificamente na disciplina de matemática. Esse material serve para auxiliar na aprendizagem do ensino da disciplina nos anos iniciais, e tem como uma das fontes referenciais os estudos de Piaget (1998). O autor considera como essencial a utilização de materiais concretos no ensino-aprendizagem da matemática para as crianças. Segundo Schliemann (1995, p. 178), "o ensino de matemática no Brasil, após ter sido basicamente formal, foi estimulado pela ideia da introdução de 'materiais concretos' em sala de aula".

Observamos também os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) na disciplina de matemática, que destacam a utilização de material concreto pelos professores como recurso alternativo para tornar significativo o processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Assim sendo, avaliamos que as professoras, ao citarem o material concreto como práticas permanentes, acreditam em seus pressupostos pedagógicos no ensino de matemática. Ponderamos, no entanto, que o uso do livro não deixa de ser, na nossa percepção, um material concreto que está sendo utilizado, porém, na prática de leitura.

4.3 Formação continuada e experiência profissional

A formação continuada apareceu com frequência no relato das professoras, como um elemento facilitador de suas atuações em sala de aula, e até mesmo como contribuinte na melhora das práticas citadas como permanentes em seu trabalho. Consideramos a formação continuada como um elemento propiciador de permanência de práticas das professoras, porém acreditamos que essas práticas são reformuladas no decorrer do tempo (experiência).

Nas considerações de Tardif (2002, p. 292), "os práticos mantêm vínculo entre a formação contínua e a profissão baseando-se nas necessidades e situações vividas." As professoras pesquisadas relataram uma espécie de "acolhimento" e "auxílio" sentidos ao procurarem algum tipo de formação. Percebemos, assim, a importância da formação continuada, quando as observamos e em suas respostas ao questionário. Outro fator que percebemos nesta análise é que todas as professoras, quando indagadas sobre a possível "melhora" de suas práticas, afirmaram positivamente que melhoram no decorrer do tempo.

Relacionamos a isso a questão da experiência, tal como apontam as pesquisas de Tardif (2002), que afirmam que com o passar do tempo as práticas vão melhorando. O autor aponta várias questões relacionadas a esse aspecto. Uma delas diz respeito aos saberes da experiência que são, para ele, resultantes da experiência do professor e se referem ao conjunto de saberes atualizados, adquiridos por meio da prática da profissão docente, podendo servir de referênciais para sua orientação profissional.

5 Análises e reflexões sobre os Saberes das professoras

No relato das professoras pudemos perceber diversos saberes engendrados em suas práticas e mobilizados por elas. Com relação a esses saberes1, utilizamos Tardif (2002), que os classifica tipologicamente em: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Segundo o autor os

> saberes da formação profissional: são aqueles saberes (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Saberes disciplinares: correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente. Saberes curriculares: dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; Saberes experienciais: aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2002, p.38)

Constatamos que ocorreu nos relatos das práticas das professoras pesquisadas vários saberes que foram mencionados acima, articulados entre si, como nessa fala:

> Utilizo muito, livros de literatura infantil, porque através desta prática podemos despertar no educando o prazer da leitura. Sim, todas as minhas práticas melhoraram porque ao longo do meu fazer pedagógico estou constantemente me atualizando com leituras, cursos e seminários, isso é natural quem ama o que faz busca o aprimoramento (Professora 2, com 20 anos de docência, em resposta às perguntas 1 e 2).

Neste relato pudemos observar saberes curriculares, onde a professora menciona que através da prática de utilização de livros de literatura infantil ela pode despertar o prazer à leitura que é um objetivo curricular. Constatamos também o saber da experiência agregado ao saber da formação, quando afirma que suas práticas melhoram, pois constantemente atualizam-se com leituras, cursos e seminários. Analisando outro relato pudemos perceber outros saberes advindos do saber da experiência como o dessa professora:

> Encontrei um pouco de dificuldade nos primeiros momentos. Foi na zona rural a metodologia era diferente da realidade daqui. Hoje não encontro mais dificuldades, acostumei com as atividades didáticas com a própria experiência, foram 33 anos de

[1] O conceito de saber/saberes usado neste artigo é o de Tardif, porém existem outros autores que classificam tipologicamente os saberes dos professores de formas diferentes. Tardif com Danielle Raymond (2000), no artigo "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério", mais especificamente na página, 213, fazem alguns esclarecimentos sobre as diferentes tipologias de saberes.

> trabalho. Sinto-me segura com o que faço. Foram muitas experiências com os próprios alunos eles trazem uma bagagem muito grande e é só explorá-las (Professora 5, com 33 anos de docência, em resposta à pergunta 2).

Neste depoimento, observamos a nítida questão dos saberes da experiência, e as questões de saber-fazer e de saber-ser. Quantos momentos ricos em experiência esta professora viveu? Quantos saberes foram utilizados por ela que resignificaram a sua prática? Esses relatos possibilitaram refletir um pouco mais sobre o trabalho em sala de aula. Pudemos analisar que a professora autora deste último relato tem a concepção pedagógica de trabalhar com a ‘’bagagem’’ que os alunos trazem valorizando a experiência deles. Isso pode ser considerado um saber curricular somado ao saber advindo da experiência.

Acreditamos que cada professor vai modificando seus saberes disciplinares à medida que saberes curriculares e saberes da experiência vão se consolidando. De certa forma, seriam as relações que os professores estabelecem com os saberes, tal como aponta Tardif, “a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos” (2002, p. 36).

Para o autor, a pluralidade dos saberes e, diríamos, a mistura desses saberes, define o saber da prática “... como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Contribui para essa pluralidade o avanço tecnológico, tal como revela outra professora investigada:

> As práticas vão se modificado ao longo do tempo à medida que as tecnologias disponíveis evoluem. Hoje agrego as práticas antigas com atividades que envolvam recursos mais modernos e que interesse dos alunos. Sim, percebo que com o avanço das tecnologias e dos recursos disponíveis a prática pedagógica se modifica e se torna prazerosa e isso reflete de forma positiva (Professora 8, com 10 anos de docência, em resposta às perguntas 1 e 2).

Os aspectos relatados por essa professora destacam essa pluralidade de saberes e o avanço tecnológico. Ela não citou práticas ou alguma prática específica. No entanto, responde que as práticas antigas foram ganhando a tecnologia como aliada.

6 Considerações finais

Sabendo que alguns aspectos analisados se repetem como a questão das práticas de leitura e a importância que as professoras dão a elas, reconhecemos nesses aspectos a perspectiva de Tardif (2002), quando ressalta que o saber curricular e o saber da experiência se cruzam, pois os professores têm consciência curricular e o saber da experiência para executar essas práticas.

Pela análise dos dados coletados, filiamo-nos novamente à perspectiva do autor, que considera que o saber dos professores não é definido num único momento, mas constituído no cotidiano de sua carreira profissional, ou seja, dentro do seu contexto de socialização durante seus anos de atuação. Percebemos que as professoras pesquisadas se sentem de certa forma amparadas pela formação continuada. Elas utilizam-na para suas práticas realizadas em sala de aula, bem como citam que as práticas de leitura tiveram uma melhora, pela contribuição da experiência e formação continuada. Dessa forma, acreditamos, tornam-se mais comprometidas com sua profissão, possivelmente configurando uma nova profissionalidade docente, tal como percebe Nóvoa:

> A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1997, p. 24).

Com as respostas das professoras que atuam a um tempo considerável na rede pública, percebemos que ocorre, sim, a permanência de certas práticas e que vários fatores podem contribuir para uma repetição destas de forma pouco criativa, como por exemplo, falta de recursos e de espaço físico nas escolas e a questão do baixo salário. Porém, esta última questão, no nosso entendimento, não impede que as práticas sejam feitas, não destoa de forma significativa o ato de ensinar, pois os professores sabem da importância de suas práticas.

Porém a pergunta que fica e que talvez caracterize a continuidade deste trabalho é: quais modificações ocorrem nas práticas permanentes sem serem percebidas pelas professoras? Essa questão é levantada no trabalho de Lemos et al. (2010), ao ressaltarem que:

> tem-se a impressão de que certas competências e habilidades são frutos do acaso ou apenas do ativismo pedagógico, deixando de se perceber todo um conjunto de saberes ´subsunçores` que funcionam como ferramenta fundamental na orientação

> desta prática. Ou seja, o que importa neste processo de instrumentalização docente não é percebido pelo docente (LEMOS et al, 2010, p.32).

Acreditamos que muitas variáveis acontecem dentro de uma sala de aula, afinal, lidamos com seres humanos com imensas e infinitas complexidades. Os anos de exercício e de práticas narradas pelas professoras revelaram que os saberes foram alicerçando-se e ao mesmo tempo pluralizando-se. Pode-se usar uma mesma prática durante muitos anos e aperfeiçoá-la, como foi encontrado nos relatos, em sua maioria.

Por outro lado, o que passa talvez de forma despercebida seja a questão "que recursos didáticos, que saberes agregados foram utilizados ao longo do tempo para que viesse a ocorrer uma epistemologia da prática?" Pensamos nas pequenas modificações, adaptações, para diversos alunos durante anos do exercício da docência, que o ser/ator professor estabeleceu em seu trabalho, abordam essa questão particular que constitui o trabalho docente os autores Tardif e Lessard(2011) e ressaltam:

> A docência é compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana (TARDIF; LESSARD, 2011, p.8).

Nesta interação humana percebida pelos autores, sucedem diversas questões que julgamos importantes. Uma das principais é a de que uma mesma prática não é assimilada da mesma forma pelos alunos, e que as mudanças de comportamento humano bem como de aprendizagem são variadas. Muitos alunos durante determinado espaço de tempo passaram por essas professoras com suas pluralidades e singularidades. Muitas experiências foram passadas e adquiridas mutuamente. Pensamos em uma professora que trabalhou mais de 20 anos em sala de aula, que é o perfil da maioria (seis professoras) das professoras pesquisadas neste ensaio: quantas vezes ela pode ter usado determinada prática e se utilizado dos saberes curriculares, dos saberes disciplinares, e mais os singulares e plurais saberes da experiência dela, para poder atender a necessidade de chegar ao o objetivo que é ensinar?

Essas modificações, adaptações agregadas, plurais e multifacetadas, pensamos que deveriam ser anotadas, entendidas para um possível aprofundamento do leque de variáveis que podem contribuir para a teoria sobre a prática docente. Enfatizamos que o pensar sobre a prática e a própria prática em si, nos cursos de formação de professores deve ir além dos

estágios propostos, pois "essa lógica impede que o ensino assuma os princípios da pesquisa como referente. O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica" (CUNHA, p.137, 2010). Então ocorre o que Tardif (2002, p.87) chama de "choque de realidade", e que é muito bem explicado por Cunha (2010):

> Trata-se do impacto que sofre o professor iniciante quando enfrenta, pela primeira vez, a prática escolar e docente. Em geral afirma que se sente relativamente seguro com o conteúdo, mas dá-se conta que, para ensinar, outros saberes são fundamentais. Recorre à sua trajetória de formação inicial e não raras vezes encontra um vácuo de compreensões entre a realidade escolar e o percurso curricular que percorreu. Tem conhecimentos estanques sobre a matéria de ensino e sobre a organização escolar e a didática. Mas falta-lhe maior articulação desses componentes, especialmente diante do campo complexo e exigente que é a sala de aula (CUNHA, 2010, p.137).

Acreditamos que depoimentos de situações reais do cotidiano escolar relatados/documentados nas pesquisas feitas com professores amenizam o impacto do enfrentamento inicial de uma sala de aula, também sentido por nós no início da prática docente. Por isso, as leituras e reflexões sobre um ensaio/tentativa da epistemologia da prática, tal como defende o referencial teórico que norteou esse artigo, foram de grande importância para os autores, propiciando profundas ponderações sobre a própria prática e o quanto ela pode ser inovada em sala de aula, bem como dar continuidade a este estudo.

Portanto, cremos que esta investigação atendeu aos seus objetivos, ou seja, saber quais práticas permaneciam ao longo da docência e como os professores se relacionavam com elas (as variáveis), e que saberes eram oriundos dessas práticas. Consideramos como essencial o que ela nos propiciou, que foi a reflexão sobre práticas e saberes tão importantes para pensar a educação básica.

PRACTICES AND KNOWLEDGE OF TEACHERS AT EARLY YEARS

Abstract: This paper presents a research with eight teachers of early elementary public schools from Pelotas. These teachers, averaging over 20 years of teaching, aroused interest for its practices that throughout their teaching, that have been used permanently in the classroom. After the acceptance and inclusion of the teachers in the research, we applied a questionnaire from which were listed the following categories: reading practices, use of concrete material, continuing education and professional experience. It was concluded that the most used practices throughout the teaching are reading and using concrete material. Through these

practices many knowledges are mobilized, favored by the continued training and the experience that is acquired through professional performance.
Keywords: Teaching Work. Teachers Practices. Early Years.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Historia da educação**. São Paulo. 1996.

COSTA, Marisa C.V. **Trabalho docente e Profissionalismo**. Porto Alegre. Ed. Sulina, 1995.

CUNHA, Maria Isabel Da. **Lugares de formação**: tensões entre a academia e o trabalho docente. Coleção didática e prática de ensino convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática formação docente trabalho docente, 2010. Disponível em:<https://www.fe.unicamp.br/temporários/rp-dialogo.pdf >Acesso em: 04/04/2015.

DUTRA, Vânia L. R. **Abordagem funcional da gramática na Escola Básica**.
Anais do VII Congresso Internacional da Abralin. Curitiba, 2011. Disponível em: <https://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/vaniadutra.pdf>Acesso em: 07/04/2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: Ensaios. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LEMOS, Elson de Souza et al. **Currículo e formação docente**: saberes da práxis pedagógica do professor da educação infantil In: TENÓRIO, 2010.326 p. ISBN 978-85-232-0675-8. Disponível em:<http:www.creasp.org.br/biblioteca/wp-conten tenorio-9788523206758. pdf>. Acesso em: 11/05/2015.

MATOS, J. C. **Professor reflexivo? Apontamentos para o debate**. In: PEREIRA, E. M. de A. et al (org.). Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MEC. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Indicadores da Qualidade na Educação**: Dimensão Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita. São Paulo: Ação Educativa. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).
NÓVOA. A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. 2 ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA. A. **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote 3ª ed. 1997.

NUNES, Celia Maria Fernandes. **O professor e os Saberes Docentes**: algumas possibilidades de análise das pesquisas. In: XV ENDIPE– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

- Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em:<https www.scielo.br/pdf/.s0101-73302001000100003.> Acesso em: 13/04/2015.

NUNES, Celia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001. Disponível em:<https www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274. > Acesso em: 13/04/2015

NUNES, Clarice. **A sina desvendada**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte 1985.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Matemática**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

SARMENTO, Alan. **A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de matemática**.Disponível:<http://www.ufpi.br/files/ppged/arquivos/files/vi/gt_02_18_2010.pdf>Acesso em : 11/05/2015.

SCHLIEMANN, Analúcia Dias; et al.**Na vida dez na escola zero**. 10ª ed. São Paulo: Cortez,1995.Disponível:<htt://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/588.pdf.> Acesso em: 23 /04/ 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF; RAYMOND; Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 20, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf >Acesso em: 13/04/2015.

PROFESSOR FLEXÍVEL: FACILITADOR DE APRENDIZAGENS?

Renata Porcher Scherer[1]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: Este trabalho apresenta o recorte de uma dissertação de Mestrado que teve como objetivo discutir e analisar os significados sobre as adaptações curriculares que são produzidos e colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas. O procedimento metodológico utilizado foi a análise documental, para tanto foi selecionado um conjunto de documentos legais nacionais e internacionais que discorriam sobre as temáticas de: currículo, inclusão e adaptações curriculares, e um conjunto de revistas pedagógicas brasileiras, com grande circulação no território nacional, que também abordavam tais questões. Ao analisar tais materiais ficou evidente uma mudança de ênfase das adaptações curriculares para as flexibilizações curriculares. Ao analisar essa mudança de ênfase encontrei uma série de excertos do meu material analítico que investiam na constituição de uma docência flexível. As principais estratégias para constituição dessa docência flexível descritas nesse texto são: (1) O deslocamento da ênfase do ensino para aprendizagem trazendo esse docente como um facilitador de aprendizagens. (2) A chamada de especialistas para validar (ou não) as práticas pedagógicas descritas pelos professores nos materiais analisados.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Docência. Ensino e aprendizagem.

1 Contextualizando a pesquisa

Esse trabalho apresenta um recorte de uma dissertação de Mestrado, que foi defendida no ano de 2015[2]. A dissertação teve como objetivo discutir e analisar os significados sobre as adaptações curriculares que são produzidos e colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas. O procedimento metodológico utilizado foi a análise documental, para tanto foi selecionado um conjunto de documentos legais nacionais e internacionais que discorriam sobre as temáticas de: currículo, inclusão e adaptações curriculares, e um conjunto de revistas pedagógicas brasileiras, com grande circulação no

[1] Doutoranda e mestra em Educação, especialista em Educação Especial e graduada em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora na rede municipal de Portão, RS/Brasil. Grupo Interinstitucional em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq). renata_ps3@yahoo.com.br.

[2] A dissertação de Mestrado intitulada: "Cada um aprende de um jeito": das adaptações as flexibilizações curriculares, foi defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e foi realizada sob a orientação da professora Maria Cláudia Dal`Igna. Para mais informações ver Scherer(2015).

território nacional que também abordavam tais questões. Ao analisar tais materiais ficou evidente uma mudança de ênfase das adaptações curriculares para as flexibilizações curriculares. Ao analisar essa mudança de ênfase encontrei uma série de excertos do meu material analítico que investiam na constituição do que chamei em minha pesquisa de uma docência flexível. A constituição dessa docência consistia em descrever o professor não mais como aquele que ensina, mas como aquele que facilita as aprendizagens. E será as análises relacionadas a constituição dessa docência flexível que escolhi como recorte para discorrer nesse texto.

2 Foco na constituição de uma docência flexível

> [São funções do professor capacitado[1]] (1) Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos. (2) Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento. (3) Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo. (4) Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p.31-32).
>
> [São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado]: (1) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. (2) Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. (3) Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais. (4) Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade. (5) Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. (6) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).
>
> [São funções do professor no ciclo de alfabetização]: (1) Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos. (2) Criar um ambiente

[1] A partir da LDBN 9394/96 e das Diretrizes para Educação Especial (2001), são apresentados dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

> alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização. (3) Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos na sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos. (4) Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles propostos (BRASIL, 2013, p. 5).

Abro esse texto, apresentando três excertos retirados de documentos legais onde podemos observar como, ao longo dos anos 2000, professores que atuam em distintos níveis/modalidades de educação são interpelados para atender à demanda de turmas, que se apresentam cada vez mais heterogêneas. Nos documentos de 2001 e 2009 que se destinam, respectivamente, a professores que atuam nas classes comuns onde estão inseridos alunos com necessidades educacionais especiais e a professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, podemos identificar uma ênfase para que a organização das atividades curriculares sejam flexibilizadas para atender as necessidades educacionais específicas de cada aluno, visando sua participação nas atividades escolares. Além disso, como desejo mostrar neste texto, podemos observar que a flexibilização das atividades pedagógicas e das práticas curriculares começa a ser uma prática exigida para todos os professores e professoras e não mais uma demanda exclusiva dos professores que vão atuar em turmas com alunos ditos de inclusão. Assim, desejo mostrar o deslocamento: do *professor inclusivo*, que deveria *adaptar conteúdos* para os *alunos com deficiência*, para o *professor flexível*, que deverá possibilitar a *flexibilização para todos* e não mais só para os ditos alunos de inclusão. Assim, busco analisar os (novos) significados construídos sobre a docência a partir de uma exacerbação da flexibilidade que podemos observar na Contemporaneidade, e suas implicações na constituição de uma *docência flexível*.

3 Da docência inclusiva para a docência flexível

Começo esta seção apresentando alguns títulos de reportagens que têm como foco a constituição de um docente inclusivo que deverá estar preparado para receber alunos com

deficiência, cabendo-lhe buscar esta preparação, como podemos observar nos exemplos seguintes:

Inclusão: Você está preparado?
Fonte: Nova Escola, n. 11, Edição Especial, out. 2006, p. 7.

Atitudes do Educador que inclui!
Nova Escola, n. 192, maio 2006, p. 42.

É preciso estar atualizado para fazer a diferença!
Fonte: Pátio, n. 48, nov. 2008/jan. 2009, p. 20.

A primeira chamada, da revista *Nova Escola*, publicada em 2006, convida o professor a fazer uma autoavaliação, pois é importante verificar se ele está preparado para promover a inclusão. Em outra reportagem do mesmo ano, são mencionadas atitudes do professor inclusivo: conhecer a legislação, estudar as deficiências e síndromes, acreditar no potencial de aprendizagem de cada aluno, planejar as aulas para oferecer possibilidades de aprendizagem para todos os alunos. Na reportagem da revista *Pátio*, de 2008/2009, uma especialista destaca a importância de os professores se manterem atualizados para promover a inclusão. Outras reportagens, não apresentadas aqui, reforçam o que foi dito e procuram tranquilizar os professores com relação ao sentimento de receio frente à inclusão, garantindo que *na prática tudo ficará mais fácil*.

Acredito que, para refletir sobre essas questões, vale realizar uma breve reflexão com relação ao neoliberalismo e a formação de um professor *empresário de si mesmo*, pois acredito que essa exigência de atualização permanente e constante do docente (inclusivo e flexível) parece ser uma marca deste tempo. Silva e Fabris (2013), ao analisarem os modos contemporâneos de constituição da docência no Ensino Médio, apontam três estratégias: atualidade, inventividade e determinação voluntariosa. Em suas análises, articulam essas estratégias a uma economia de poder que busca fabricar, numa perspectiva de inovação para a docência na atualidade, "uma forma de condução em que todos devem estar alinhados: docentes e estudantes empreendedores". (SILVA; FABRIS, 2013, p.259).

Seguindo esse raciocínio, é preciso examinar as relações entre empreendedorismo e educação. Gadelha (2009) discute o que ele tem chamado de uma *cultura de empreendedorismo*. Segundo o autor, tal cultura favorece a constituição do "indivíduo-microempresa", o qual deve assumir uma atitude de *investimento permanente em si mesmo*. Assim, pode-se pensar que uma das características da docência flexível é o investimento em si mesmo, que faz com que professores aprendam a ser *empresários de si mesmos*, investindo por sua conta na própria formação. Como argumenta Machado (2011, p.62), "é possível verificar que também ao professor é recomendada a busca pelo seu aperfeiçoamento [...]. Sob a égide neoliberal, é preciso que ele tenha 'autonomia' para buscar por sua conta a formação necessária para trabalhar com todos os alunos".

Dal'Igna e Fabris (2013) também discutem os processos de fabricação da docência inovadora e mostram que, na Contemporaneidade, a regulação da conduta tem cada vez mais relação com uma cultura empreendedora. Nas palavras das autoras, "os/as docentes são cada vez mais regulados/as em função de seu desempenho. Eles/Elas devem tornar-se *sujeitos empreendedores* que vivem suas vidas como um *empreendimento*". (DAL'IGNA; FABRIS, 2013, p.55) (grifos das autoras).

Com o que foi discutido até aqui, é possível mostrar que a constituição de uma docência flexível está relacionada com o imperativo da flexibilidade[1], e também com outros imperativos examinados pelos estudos citados, como o imperativo da inovação pedagógica (DAL'IGNA; FABRIS, 2013). Com ajuda dessas pesquisas que examinaram a relação entre docência e inovação no âmbito da lógica neoliberal, é possível entender que a flexibilidade é também uma característica exigida desse docente que, além de ser *criativo* e *inovador,* também deve ser *flexível.*

Na Contemporaneidade, as ideias do livre-mercado e da concorrência ganham força no campo educacional, e características exigidas de gestores em empresas passam a ser transferidas para os professores, que devem agir de determinada forma para garantir o sucesso

[1] A compreensão de que a docência flexível é constituída por um imperativo da flexibilidade é mostrada na dissertação a partir de uma análise de diferentes revistas pedagógicas que apresentam matérias dirigidas para docentes desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, defendendo a necessidade de escolas, currículos e docentes flexíveis. Para maiores informações vide Scherer(2015).

de seus alunos. Por isso, acompanhando Silva (2010), penso que é importante compreendermos como e quando ideias como essas se tornam naturais e que matriz de sentido sustenta essas verdades. Precisamos estar atentos a essas questões, pois a Educação é um dos alvos estratégicos da lógica neoliberal, especialmente porque é uma das principais conquistas sociais e está envolvida na produção da memória e dos sujeitos. Nas palavras de Silva (2010, p. 28), "integrá-la à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos". Compreender como se constitui o imperativo da flexibilidade e o que ele implica em termos de enfraquecimento da função docente ao responsabilizar os professores pelos problemas educacionais torna-se importante para desnaturalizar algumas dessas verdades. Seguindo esse pensamento, questiono: quem tem interesse na Educação hoje no Brasil? Que interesses são esses? A necessidade de uma docência flexível está a serviço de que e de quem?

Outra questão que desejo analisar é o investimento na ideia de que o *docente flexível*, capaz de trabalhar com a heterogeneidade dos alunos, passa a ser considerado um facilitador/gestor de aprendizagens, e não mais o responsável pelo ensino, como mostro no excerto que trago a seguir:

> O professor é facilitador da aprendizagem, e não fonte de conhecimento. Os professores são organizadores do ambiente em sala de aula, das experiências de aprendizagem, dos recursos e das condições procedimentais e práticas de aprendizagem.
>
> Fonte: Pátio, n. 32, nov. 2004/jan. 2005, p. 16.

O que gostaria de destacar ao analisar o conjunto de excertos trazidos nesse texto, e mais especificamente este excerto, é que se em algumas matérias podemos destacar uma responsabilização do professor pela sua formação para atuar com a diversidade de alunos que poderá receber, este não deverá ser descrito como aquele que detém o conhecimento, mas como aquele que facilita aprendizagens. Entretanto, ao mesmo tempo em que as reportagens destacam a importância do professor no processo de aprendizagem, ao posicioná-lo como um facilitador, contribuem para enfraquecer a função docente. Isso me parece ser uma

ambiguidade: por um lado, o professor é responsável pelo sucesso escolar, pois todos aprendem, cada um do seu jeito; por outro lado, o professor não é considerado responsável pelo ensino, mas sim um *facilitador* ou *organizador de estímulos* que cria condições para que cada aluno aprenda de forma independente. Gatti (2011), discorrendo sobre a formação dos docentes, alerta para uma problemática importante e relacionada com essa discussão:

> É preciso então, de um lado, questionar vivamente, e de forma radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e, de outro, criar um pensamento pedagógico, discutindo e selecionando de outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a essa formação em termos de instrumentação profissional. É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Embora compreensivamente inter-relacionadas, são questões de natureza diversa, ambas é claro contribuindo para a formação desse pensamento pedagógico. (GATTI, 2011, p. 158).

Ao longo do texto, a autora demonstra como a relação *teorias de ensino versus teorias de aprendizagem* produz efeitos no processo de formação de professores. Conforme Gatti (2011), as teorias de ensino deveriam ter um papel central na formação de professores, mas têm sido pouco trabalhadas. De acordo com Biesta (2013), podemos observar, nas últimas duas décadas, uma ascensão do conceito de aprendizagem e um declínio do ensino. Nas palavras do autor, "ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem". (BIESTA, 2013, p.32).

Conforme Gatti (2011), as teorias pedagógicas propuseram a eliminação do "e" entre as palavras *ensino* e *aprendizagem* e substituíram-no pelo hífen, suprimindo algumas características importantes de cada um desses processos.

Mesmo que esses processos estejam intrinsecamente relacionados, eles têm características distintas. Afinal, podemos questionar: sempre que o professor ensina, o aluno aprende? E, toda vez que alguém aprende algo, necessariamente alguém precisou ensiná-lo? Da mesma forma, ao voltarem-se apenas para os processos de aprendizagem, as revistas

pedagógicas analisadas acabam contribuindo para a ascensão da aprendizagem, em detrimento do ensino, que é uma função docente elementar. O ambiente, os estímulos e os recursos parecem ser suficientes para que o aluno aprenda.

A ênfase dada aos processos de aprendizagem e o posicionamento do professor como facilitador contribuem, ainda, para enfraquecer a profissão docente, pois parece que qualquer pessoa pode vir a desempenhar essa função de organizadora/facilitadora de aprendizagens. Na Contemporaneidade, os saberes docentes estão esmaecidos e são sobrepostos por outros: *aprender a ser flexível*, transformar-se em um organizador ou facilitador da aprendizagem.

Aqui, torna-se importante destacar que esse enfraquecimento da função docente é um dos efeitos das transformações ocorridas na atualidade, as quais estão amparadas por uma lógica neoliberal. Isso porque uma das operações centrais do pensamento neoliberal no campo educacional é transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Segundo Silva (2010), ao transformar questões sociais mais amplas em problemas técnicos, a lógica neoliberal justifica a situação da educação como resultado exclusivo de fatores como: má gestão, falta de produtividade e esforço dos professores, métodos atrasados e ineficientes. Essas justificativas, ao serem apresentadas dessa forma, ao mesmo tempo em que responsabilizam os professores pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos, também reforçam a necessidade de que professores se tornem mais flexíveis para atender às necessidades de aprendizagem de todos.

Outra estratégia utilizada pelas revistas que merece ser destacada para analisar a constituição de uma *docência flexível* é o uso de relatos de professores, comentados por especialistas que fazem a validação ou não da prática relatada, como podemos ver nos excertos que trago a seguir:

Pesquisador francês afirma que, quando faltam reflexão no saber e prazer e aventura em classe, a escola perde o sentido original.

Fonte: Nova Escola, n. 196, out. 2006, p. 15.

O pesquisador francês investiga na prática como os alunos se relacionam com o saber.

Fonte: Nova Escola, n.223, jun./jul. 2009, p. 32

Socióloga francesa garante: a união da equipe docente leva à paz.
Fonte: Nova Escola, n. 165, set. 2013, p. 4.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola é um tema caro à professora Susan Bray Stainback. Pesquisadora da Universidade de Northern Iowa, a americana tornou-se mais conhecida no Brasil após a publicação pela ARTMED do livro Inclusão: um guia para educadores [...]
Fonte: Pátio, n. 32, nov. 2004/jan. 2005, p. 20.

Oferecer aos novos educadores o conhecimento de que necessitam para proporcionar uma excelente educação aos alunos portadores de deficiência e também para ter paixão por oferecer oportunidades para esses aprendizes e fazer diferença é o que a educadora americana Deborah Deutsch Smith almeja com o seu trabalho.
Fonte: Pátio, n. 48, nov. 2008/jan. 2009, p. 20.

Diversos pesquisadores/especialistas (especialmente estrangeiros) são apresentados pelas revistas. Considero relevante que as revistas mostrem as contribuições das pesquisas que têm investigado a escola e a inclusão escolar. Entretanto, ao mesmo tempo, questiono a centralidade atribuída aos especialistas, pois eles são citados para validar ou não as práticas docentes. Assim, seus saberes parecem sobrepor-se aos saberes docentes, especialmente no que tange aos saberes pedagógicos e disciplinares. Gatti (2011) sugere que, para rompermos com a dicotomia teoria/prática, professores experientes deveriam ser chamados a dar sua contribuição ao lado de pesquisadores e especialistas. Aqui é relevante pontuar que as revistas estão repletas de relatos de professores, mas o que acontece é que os professores trazem o relato de sua prática e os pesquisadores trazem sua teoria para validar (ou não) a prática daquele professor. O que Gatti (2011, p.156) propõe é que esses profissionais estejam lado a lado, e não posicionados de forma hierárquica: "a perspectiva do acadêmico tem que ser confrontada com a dos executores e com a própria dinâmica social". Cabe também perguntar quem são os especialistas que ganham o espaço para escrever/falar nas revistas analisadas e qual abordagem parece ser mais utilizada ao trazê-los para contribuir com a formação dos professores. No campo da inclusão, podemos identificar o valor atribuído aos pesquisadores

que vão apontar *soluções práticas*, como a elaboração de um *guia*, como percebemos no quarto excerto analisado.

Acredito que foi possível descrever como a *docência inclusiva* tem adquirido novos contornos, destacando alguns dos investimentos realizados na atualidade para constituição de uma *docência flexível*. Assim, argumento que tais investimentos extrapolam o campo da inclusão escolar para exigir que todos os docentes se tornem flexíveis para trabalhar com as aprendizagens de todos os alunos e de cada um. Então, me encaminho para as considerações finais deste texto, onde realizo uma reflexão sobre o quanto a flexibilização tem sido uma estratégia na profissionalização do trabalho docente com o objetivo de "domar o professor" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014)

4 Considerações finais: Da flexibilização à profissionalização do trabalho docente

Nesse texto, apresentei um recorte da minha dissertação de Mestrado onde analiso à constituição de uma docência flexível. Na pesquisa ao identificar e descrever à necessidade de flexibilizar como um imperativo da Contemporaneidade busquei descrever as implicações desse imperativo para o enfraquecimento da função docente. Mostrei que esse enfraquecimento tem se constituído através de três estratégias: a primeira seria a responsabilização dos professores de forma individual por problemas educacionais maiores. A segunda estratégia mapeada seria a ênfase dada aos processos de aprendizagem e um esmaecimento dos processos de ensino posicionando o professor como um facilitador de aprendizagens. A terceira e última estratégia consiste na chamada de especialistas para validar (ou não) as práticas realizadas pelos professores em sala de aula.

A reflexão que gostaria de deixar para finalizar esse texto, não com uma resposta, mas com um questionamento seria a ideia desenvolvida por Masschelein e Simons (2014) que ao refletirem sobre a profissionalização da carreira docente vão desenvolver o argumento de que a necessidade de uma profissionalização do professor é uma tática utilizada para domar essa figura, e tem uma longa história. Assim os autores optam por apresentar três variações dessa tática que tem ocorrido ao longo dos anos: 1- Substituir a chamada sabedoria da experiência

do professor por especialização ou competência; 2- Transformação do professor em um especialista ou um expert; 3- Profissionalização através da pressão da responsabilidade.

Os autores além de abordar o conceito de profissionalização, vão articular suas análises ao conceito de flexibilização, ao realizar sua argumentação eles vão realizar uma crítica aos discursos políticos atuais que obrigam o professor a construir seu trabalho como uma empresa produtiva, centrada em resultados mensuráveis. Assim Masschelein e Simons(2014) vão mostrar que a técnica de flexibilização objetiva alcançar um professor que "[...] nunca está *empregado*, mas pode ser *posicionado* em qualquer lugar. O professor flexível não mais é alguém que é arrebatado por seu assunto e vive para ele, mas alguém que pode ser arrebatado por tudo- na medida em que a demanda exija." (MASSCHELEIN; SIMONS, p.146, 2014).

Acredito que a crítica realizada pelos autores é pertinente e necessária para que possamos como professores e professoras olhar com suspeita tanto para o discurso da profissionalização, como para o imperativo da flexibilidade que tem exigido que nossa atividade seja constituída cada vez mais pela demanda do mercado, do que pelos princípios pedagógicos que acreditamos serem importantes para o desenvolvimento de processos educativos de qualidade. Que essa reflexão possa ser o início de uma conversar sobre essas questões que tanto tem me inquietado seja como professora, seja como pesquisadora.

PROFESOR FLEXIBLE : FACILITADOR DEL APRENDIZAJE ?

Resumen: En este trabajo se presenta el corte de la disertación de maestría que tuvo como objetivo discutir y analizar los significados de las adaptaciones curriculares que se producen y ponen en acción por los documentos legales y las revistas pedagógicas. El procedimiento metodológico utilizado fue el análisis documental fue seleccionado para los dos un conjunto de documentos legales nacionales e internacionales discurrió sobre los temas de: planes de estudio, la inclusión y adaptaciones curriculares, y un conjunto de revistas educativas brasileñas de amplia circulación en el país que también se refirió a estas cuestiones. Mediante el análisis de estos materiales fue evidente un cambio de énfasis de las adaptaciones curriculares a las flexibilidades del plan de estudios. Mediante el análisis de este cambio de énfasis he encontrado una serie de extractos de mi material analítico que invirtieron en la creación de una enseñanza flexible. Las principales estrategias para la creación de esta enseñanza flexibles se describe en este texto son: (1) el cambio de énfasis de la enseñanza al

aprendizaje con lo que este profesor como facilitador del aprendizaje. (2) la llamada de expertos para validar las prácticas no pedagógicos descritos por los profesores en los materiales analizados.

Palabras-clave: Prácticas pedagógicas . Enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje .

Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Cadernos de formação do Pacto Nacional para a alfabetização na idade certa. **Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.** Brasília: MEC, 2013.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes.** Bogotá, n.39, p.49-60, 2013.

FABRIS, Elí T. Henn; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS v. 36, n.2,p. 250-261, 2013.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p.171-186, 2009.

GATTI, Bernardete A; GARCIA, Walter E. (Org.) **Textos selecionados de Bernardete A. Gatti**. Belo horizonte: Atêncica Editora, 2011.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: Uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Sila; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de inclusão**: Gerenciando riscos e governado diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola.** Belo horizonte: Autêntica, 2014.

NOVA ESCOLA. A revista de quem educa.**A copa vai à escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 192, maio 2006.

_____. Edição Especial. **Inclusão**: todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 11, out. 2006.

_____. Edição especial. **Inclusão**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 26, jul. 2009.

_____. A revista do professor.**Os desafios da Educação Inclusiva**: foco nas redes de apoio. São Paulo: Fundação Victor Civita. Fev. 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml>. Acesso em: 5 jul. 2013.

PÁTIO. Revista pedagógica. **Aprendizagem para todos**.Porto Alegre: Artmed, n. 32, nov. 2004/jan. 2005.

_____. Revista pedagógica. **A escola flexível**.Porto Alegre: Artmed, n. 48, nov. 2008/jan. 2009.

SCHERER, Renata Porcher. **"Cada um aprende de um jeito"**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade e Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 9-29.

RESUMOS

O PROCESSO COLABORATIVO EM TEATRO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE ARTISTAS-PROFESSORES

Régis Jacques D'Ávila[1]
Inajá Neckel[2]

GT 5: Currículos, saberes e pedagogias contemporâneas

Resumo: Este resumo visa apresentar a pesquisa teórico-prática desenvolvida nas disciplinas de Montagem Teatral I e II do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria. O projeto desenvolvido tem por objetivo identificar possíveis diálogos entre a Pedagogia Teatral e a noção de Processo Colaborativo. Por meio do laboratório vivenciado no processo artístico são experimentados alguns pontos de consonância e dissonância entre o Processo Colaborativo e a experiência da prática teatral na formação do aluno-artista, futuro artista-professor. Partindo desses diálogos entre vozes não hierarquizadas, a pesquisa busca compreender a importância da experiência artística e suas potências pedagógicas extrapolando, portanto, uma função unicamente voltada à apresentação artística. Para realização desse objetivo, num primeiro momento, foi proposto um levantamento bibliográfico acerca dos conceitos que definem esse processo, incluindo os registros de algumas das montagens precursoras desse formato e suas diferenças em relação a outros métodos de montagem. Num segundo momento foi realizada uma comparação desses registros com os preceitos e a prática de montagem do espetáculo vinculado a universidade. Então, a partir da observação dessa prática artística e da reunião de relatos pessoais dos envolvidos nela, será discutida sua dimensão pedagógica e suas implicações na formação dos futuros artistas-professores como, por exemplo, a valorização da expressão artística individual dentro de um grupo e a gestão democrática da mesma. Por fim, serão registrados em relatórios, parcial e final, a experiência prática e sua relação com os estudos realizados. As prerrogativas do Processo Colaborativo como cooperação, compartilhamento criativo, supressão da hierarquia com a manutenção das responsabilidades de cada função e criação textual, fazem desse processo uma via à criação artística contemporânea. A análise deste processo dentro do ambiente acadêmico pode auxiliar na percepção de caminhos a serem seguidos na prática realizada pelos alunos em sua atividade docente.

Palavras-Chave: *Processo Colaborativo. Pedagogia Teatral. Artista professor*.

[1]Graduando – Licenciatura em Teatro, Universidade Federal de Santa Maria - regisdavila@gmail.com
[2] Professora Mestra - Departamento de Artes Cênicas, Universidade Federal de Santa Maria - ina.neckel@gmail.com

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 6

EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: INSTITUIÇÕES, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A CULTURA ESCOLAR E AS OBSCENIDADES INFANTO-JUVENIS – ABORDAGEM NA PERSPECTIVA CULTURAL

João Batista Storck[1]
Maria Tereza Cauduro[2]

GT 6: Educação e Imigração: Instituições, Saberes e Práticas Educativas em Contexto Latino-Americano

Resumo: O artigo aborda um aspecto da cultura infanto-juvenil denominada por Dominique Julia como cultura obscena, que se manifesta e se reproduz no microuniverso da escola, fazendo parte da cultura escolar e relaciona a sua origem, estruturação e reprodução com a macrocultura social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no pensamento de alguns autores das áreas da filosofia, sociologia, antropologia e história no qual se faz uma análise crítico-conceitual, axiológica e fenomenológica sobre o tema. A pesquisa teve os seguintes resultados: a existência do que Domique Julia denomina cultura infanto-juvenil obscena, sendo que essa se constitui, dentre outros elementos, por um conjunto de expressões escritas, verbais e gestuais, manifestando-se dentre outros lugares na escola e fazendo parte da cultura da mesma. Comprova-se também, que o microuniverso da educação escolar está intimamente conectado com o macrouniverso da cultura social se constituindo em grande parte, como um reflexo da mesma.
Palavras-chave: Educação. Cultura escolar. Cultura infanto-juvenil.

Introdução:

A instigação para realizar a escrita do presente texto, surgiu a partir da leitura de um artigo, que o historiador Dominique Julia, expôs, no encerramento do XV ISCHE (International Standing Conference for History of Education), em Lisboa, em 1993, denominado *A cultura escolar como objeto histórico*. Na conclusão, Julia diz ter a consciência de ter tratado apenas uma ínfima parte do assunto e assinala que gostaria, mas que não foi possível abordar o tema da existência de uma cultura infanto-juvenil, denominada por ele,

[1]Doutorando em Educação, na área de Educação História e Políticas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Filosofia e Teologia pelo Centre Sèvres – Facultés Jésuites de Paris. E-mail: <jbssj@hotmail.com>. Pesquisador do Observatório de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS/ RS.
[2] Pós-doutoranda em Educação na área de Educação, História e Políticas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Filosofia y Ciencias de la Educación pela Universitat de Barcelona (UB), Mestra em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), pesquisadora do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS e do Observatório de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS/ RS. Membro da Comissão de Especialista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, Brasil como avaliadora de cursos e institucional.

como folclore obsceno das crianças, que resiste a inculcação do *habitus* e se manifesta no ambiente escolar se tonando parte da cultura da mesma.

O objetivo do artigo é desenvolver uma reflexão, tomando somente uma perspectiva do tema, que é a manifestação e a reprodução do que o historiador denomina cultura infanto-juvenil obscena. Para isso, se abordará por primeiro a cultura, no seu aspecto amplo. Em seguida, entrar-se-á na temática mesma do texto, mostrando, por um lado, a existência e algumas formas de manifestação do que o autor denomina cultura infanto-juvenil obscena, que ocorre no ambiente escolar, e que acaba por fazer parte da cultura da mesma[1]. Por outro lado, mostrar-se-á que essa cultura infanto-juvenil possui uma profunda inter-relação com o macrouniverso da cultura social[2].

A Cultura e as 'outras culturas'

A polissemia em torno do termo cultura faz com que a reflexão a respeito do mesmo tenha certo grau de complexidade. Vivemos, no dizer de Hall (2003, p. 91-92), em uma "[...] época de hibridismo cultural, tratando-se na verdade, de uma pluralidade não só quantitativa, mas também qualitativa no interior de cada paradigma cultural, que apresenta sempre uma estrutura em processo incessante de autodiferenciação". O indivíduo não pertence a uma única cultura, mas a várias culturas diferentes (1998; BAUMAN, 1999; CASTELLS, 1999).

Desde que admitamos que o ser humano seja o único animal capaz de criar seu próprio universo de significação, seu espaço ou sua área simbólica que é, justamente, a cultura, é nela que vamos encontrar, em perfeita homologia, o ato e a forma da nossa expressividade como seres humanos. (CLIFFORD, 1998).

Por ter sido associada ao conceito de civilização, a cultura muitas vezes se confunde com noções de desenvolvimento, educação, bons costumes, etiqueta e comportamentos de

[1] Observamos que o termo infanto-juvenil utilizado pelo autor e, também no presente texto, diz respeito à idade de escolarização formal.

[2] Na elaboração deste trabalho, realizamos um levantamento nos seguintes Bancos de Teses, Dissertações e artigos publicados a partir de 1990: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Teses da CAPES; Portal Periódicos CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

elite. Essa confusão entre cultura e civilização foi comum, sobretudo, na França e na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, onde a cultura se referia a um ideal de elite.

A partir de meados do século XX, o conceito de cultura adquiriu outros significados, abrindo-se para uma ampla gama de sentidos, versáteis e mutáveis. A cultura deixou de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passou, a contemplar também, o gosto das multidões.

> Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivada, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularidade que o conceito comporta. (COSTA *et al*., 2003, p. 36).

Ao se percorrer publicações como essas, percebe-se que o termo cultura é entendido num sentido amplo, multifacetado, que inclui outras possibilidades de compreensão, que vão também em direção ao popular. Esse último termo, muito utilizado nas últimas décadas, encerra uma polissemia de sentido como o próprio termo cultura. As expressões popular e *pop* abarcam uma multiplicidade de sentidos nem sempre coerentes, podendo indicar algo brega, de gosto duvidoso, como também gostos e condutas comuns do povo, compreendidos como parcela mais simples e menos afortunada da população.

A Cultura e a cultura obscena infanto-juvenil

O que Julia denomina como cultura infanto-juvenil obscena, embora possa ser enquadrada na acepção de cultura popular acima referida, especialmente, se essa é compreendida, como ocorre em certos segmentos da sociedade autodenominada culta, como algo sem muito valor, ou mesmo desprezível, por fazer parte dela pessoas de classes sociais inferiores, não é privilégio da mesma, abarcando também a ‘alta cultura’ e as classes sociais mais elevadas.

Para dar um enfoque mais conciso ao assunto proposto e considerando o conjunto de concepções anteriormente apresentadas, se fará aqui um recorte. Para isso, é necessário retomar o ponto que Julia considerou como uma lacuna na sua conferência:

> [...] Todos sabem que os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio, que existe há séculos, um folclore obsceno das crianças e hoje, como ontem (pensemos nas antigas abadias da juventude), existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. (JULIA, 2001, p. 36-37).

Julia se refere aqui, de forma explícita, a um folclore obsceno das crianças e jovens, que se manifesta e é transmitido em determinados ambientes de maneira relativamente velada, especialmente nas escolas, muito embora não seja exclusivo dessas. Mesmo existindo uma educação religiosa, que enfatiza a moral dos bons costumes, persiste essa cultura que se manifesta através de um conjunto de expressões na maioria das vezes conhecida, nem sempre consentida, e raramente abordada pela educação formal.

Entre dezenas dessas expressões, estão, por exemplo, as chacotas e as imitações feitas pelos alunos em relação a determinadas expressões, manias e cacoetes dos professores, assim como, expressões de cunho racista e de conotação moral e sexual dirigidas aos próprios colegas. Essas expressões que não são consideradas de bom tom, sendo ofensivas e obscenas, sendo frequentemente faladas ao pé do ouvido, e muitas vezes escritas nas paredes dos banheiros, ou repassadas pelo rádio corredor, ditas e ouvidas por todos e por ninguém[1]. A maioria dessas expressões possui conotação pejorativa e são de cunho racista e discriminatório. Há, sobretudo, um conjunto de expressões para se referir às questões sexuais, que são consideradas chulas, de mau gosto, ofensivas, pelo menos para uma parcela culta e letrada da sociedade. Expressões que são relegadas a uma espécie de submundo das expressões culturais, bem vigiadas pela moral social dos bons costumes e a cultura erudita.

Com efeito, muitas crianças utilizam no interior de seu próprio mundo social, certo número de textos, de palavras e de gestos qualificados de obscenos. Esse folclore infantil de uma grande riqueza comporta elementos agressivos, desenvolvidos como reação aos tabus familiares e educacionais, bem como textos simplesmente divertidos, cuja função essencial é transmitir certo saber (GAIGNEBET, 2002).

[1] É importante esclarecer que atualmente essas atitudes são consideradas como Bullying. No entanto, não é sobre esta perspectiva que o tema é abordado por Dominique Julia no texto proferido em 1993, sendo considerado pelo autor como a manifestação de um comportamento cultural infanto-juvenil.

Trata-se de um conjunto de expressões que escapam da vigilância de muitos adultos e educadores, sendo um folclore obsceno ou uma cultura obscena infanto-juvenil, que no sentido antropológico do termo, para Julia, deveria ser estudado da mesma forma que se faz com a inculcação dos *habitus*, ou seja, da educação formal.

As crianças, de fato, não esperam pelos adultos para descobrir o que acontece. Há séculos, no interior da microssociedade infantil, há um conhecimento sexual que se transmite sob a forma de contos, rimas, palavrões, etc. Esta educação sexual interna ocorre, através de imagens, de símbolos ou de fantasias. A aquisição progressiva pela criança desse folclore sexual junto ao seu grupo de idade ou, de crianças mais velhas, faz parte integrante de sua formação (GAIGNEBET, 2002).

É importante compreender essa linguagem que Julia denomina como erótico-obscena, investigando as suas origens, as metáforas e as limitações morais do seu emprego – os tabus. Além disso, é importante considerar a ambiguidade do uso dessas terminologias, que são por vezes, permeadas de diversão, curiosidade e sarcasmo, mas também, podem ter implicações negativas na vida de muitas crianças e jovens criando sentimentos de culpa, vergonha, humilhação e discriminação. Na verdade, como assinala Pinker:

> Sejam elas chamadas de xingamentos, palavrões, baixo calão, profanidade, obscenidade, indecência, vulgaridade, blasfêmia, baixaria ou pragas; como palavras sujas, ou tabus; ou como termos, rudes, grosseiros, vis, baixos, chulos, indecorosos ou de mau gosto, essas expressões suscitam muitas vezes enigmas para quem estiver interessado na língua como janela para a natureza humana. (2008, p.371).

O medo e o desprezo não surgem dos conceitos em si, ou do fato de que as coisas e as atividades que eles nomeiam possuem diversos sinônimos polidos, nem mesmo pelo som das palavras, já que várias delas possuem homônimos respeitáveis com nomes de animais, ações e até de pessoas. Como observa Pinker (2008, p. 371), "O impublicável pode passar a publicável com um hífen ou um asterisco, e o impronunciável a pronunciável com uma mudançinha numa vogal ou consoante".

Segundo Gomes (2002, p. 9), "[...] enquanto o leigo tende a acreditar que há palavras bonitas ou feias em uma língua, o linguista prefere afirmar que, intrinsecamente, inexistem recursos lexicais esteticamente agradáveis ou desagradáveis". Considerando-se essa

perspectiva é que no presente estudo, serão citadas algumas expressões em geral estigmatizadas nas pesquisas linguísticas, adotando-se uma postura desprovida de qualquer preconceito linguístico ou moral, pois é necessário considerar que as frágeis linhas que marcam os limites dos bons costumes cujos conceitos continuamente se renovam dentro de uma comunidade são transpostas para o campo léxico, e que formas vulgares se incorporam à fala culta ou vice-versa.

O exame da linguagem ou de expressões que se considera de conteúdo erótico, abrange áreas sobre as quais se tem preferido ignorar ou calar, apesar de serem bastante populares e correntes, como é o caso dos vocábulos obscenos/palavrões, das blasfêmias das gírias e do discurso malicioso. Segundo Preti (1984, p. 3), a eles deu-se o nome de "[...] linguagem proibida ou tabu. Nessa linguagem estão formas estigmatizadas e de baixo prestígio, condenadas pelos padrões culturais, o que as condenou com poucas exceções em tabus linguísticos".

No entanto, a rejeição aos palavrões não corresponde com o seu intenso uso, especialmente, nos meios masculinos e infanto-juvenis, sendo escancaradamente e sem nenhum pudor veiculado nos meios de comunicação de massa. Em seu dicionário, Maior (1980, p. 13) atesta que "[...] o mundo inteiro diz palavrão: homens, mulheres, velhos, moços, crianças, ricos, pobres, em russo, em chinês, em croata, em todos os idiomas".

Muitos dos palavrões, no entanto, que não são aceitos em todos os contextos, encontram entre amigos, familiares e em relacionamentos amorosos, um emprego que assinala intimidade e familiaridade. Ou seja, no meio familiar não se adotariam palavrões se os pais não o permitissem e, quando em ambientes íntimos não há referência a um conteúdo ofensivo, o palavrão é simplesmente um registro que marca liberdade, além de ser um meio eficaz de despertar a atenção do receptor (TARTAMELLA, 2006).

Pode-se se citar a título de exemplo, algumas expressões ou termos utilizados pelas pessoas em geral, especialmente no mundo infanto-juvenil (MATTOSO, 1990; SCERBO,1991). Entre os mais comumente utilizados estão os que se referem ao órgão sexual feminino: aranha, pomba, perereca, periquita xana, etc. Para o órgão sexual masculino os mais comuns são: banana, badalo, pau, bilau, vara, linguiça, pinto, verga, benga, etc.

No dizer de Scerbo (1991, p.7) "O estudo sistemático e comparado dos nomes, apelidos e eufemismos relativos aos órgãos sexuais ainda representa um campo quase totalmente inexplorado. Não houve de fato publicações de obras de caráter linguístico dedicadas exclusivamente a tal argumento".

Além desses elementos de conotação erótico-sexuais há uma grande variedade de outras expressões, como por exemplo, o insulto, que em geral está associada à falta de inteligência ou capacidade intelectual. Utiliza-se com frequência termos como: animal, besta, boca-aberta, burro, égua, idiota, imbecil, palhaço, trouxa, dentre outros. Bastante comum, na cultura latina e de forma acentuada na cultura brasileira, a hombridade e a masculinidade são constantes objetos de insultos. Epítetos como bicha, gay, puto, putão e veado são constantes nesse espaço público. Lado a lado com essas formas, encontram-se aqueles insultos dirigidos à honra masculina, como chifrudo e corno, ambos designando pejorativamente o cônjuge enganado, mas dificilmente aplicáveis às mulheres; há aqueles que atingem a dignidade da família, o tradicional filho da puta e, sua variante sonora, filha da puta, mesmo que dirigido a alguém do sexo masculino (DAL CORNO, 2010).

Um dado lamentável é a manifestação de discriminação racial através de formas disfêmicas que atingem pessoas de cor negra. A referência denotativa aos negros, que no Brasil pode também ser chamados de crioulo, quando vociferada em certos contextos, perde a neutralidade e assume tom injurioso. Bastante depreciativos são os seguintes epítetos: chaminé do avesso, negão, macaco, etc. (DAL CORNO, 2010).

A cultura escolar e as outras culturas

Interessa aqui, menos considerar as expressões e atitudes acima apresentadas, seja no seu sentido estético-linguístico, seja numa perspectiva moralista. Trata-se sim, de compreender como se articula, se manifesta e se transmite a aprendizagem dessas expressões que são, inegavelmente, expressões culturais humanas que fazem parte do universo infanto-juvenil, mesmo que não seja considerada sob o aspecto da educação formal, ou, do que muitos consideram ser a boa cultura.

O fato, é que a aprendizagem das expressões acima citadas, ocorre devido à inter-relação que existe entre a escola e a sociedade. Ou seja, o microuniverso da educação escolar está intimamente conectado com o macrouniverso da cultura social, como atesta Forquin:

> Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação. (1993, p.10; 168).

Mesmo que sejam ignoradas pela educação formal, essas expressões circulam nos ambientes escolares entre crianças, jovens e adolescentes que as reproduzem e disseminam. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, como afirma Moreira (2003, p.159-160) "As relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados". As relações entre escola e cultura são, portanto, inerentes a todo processo educativo. Não se pode conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, em que a referência cultural não esteja presente.

Bourdieu (1998) aponta para as condições diferenciadas na aquisição de uma cultura escolar. Distingue dois tipos de aprendizado: de um lado, o aprendizado precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no ambiente familiar, que pode ou não, ser prolongado por um aprendizado escolar que o pressupõe e o complementa; de outro lado, o aprendizado tardio, metódico, adquirido fora da família, nas instituições de ensino ou em outras esferas informais da educação. A distinção entre esses dois tipos de aprendizado refere-se, pois, a duas maneiras de adquirir a cultura.

Percebe-se, pois, que o processo educativo se desenvolve no âmbito das vivências culturais distintas: na esfera familiar, no trabalho, no lazer, na rua, nos grupos, na escola, na mídia, entre outros, nas quais são tecidas relações sociais das quais emergem significados vários e diversos, pois como diz Lahire (1997, p. 51) "As crianças constroem seus repertórios sociais distintos, mas interconectados, formulados em meio ao volume global de capital

cultural da família". Convêm considerar, que as crianças não sabem menos, elas na verdade veem e compreendem de maneira diferente dos adultos. Por isso, seu saber também é diferente (COHN, 2006).

Considerações finais

Mais do que apontar resultados conclusivos, trata-se aqui de fazer algumas considerações sobre o eixo central no qual foi desenvolvida a pesquisa e a escrita dela resultante. Entre os dados mais significativos da pesquisa, foi a comprovação da existência do que Dominique Julia denomina cultura infanto-juvenil obscena. Constata-se que essa cultura infanto-juvenil se manifesta como algo característico de uma determinada faixa etária, fazendo parte do universo infanto-juvenil, indicando simples curiosidade ou mesmo a repetição comportamental de papeis observados no próprio ambiente doméstico. Por outro lado, muitas expressões largamente empregadas, mostram e sustentam aspectos bastante negativos, como a discriminação religiosa, racial e sexual, provocando violência, acanhamento, humilhação e dor. Cabe perguntar sobre as origens e como essa cultura se estrutura nos meios infanto-juvenis e acabam por se manifestar no ambiente escolar. A pesquisa mostra que se trata da manifestação de uma aprendizagem que ocorre por um processo de socialização e interação com o mundo adulto. Ou seja, ela nada mais é do que um reflexo daquilo que as crianças ouvem e veem no mundo adulto, seja na família, com os amigos ou através dos meios de comunicação. A face perversa desta cultura, portanto, é passada ou copiada pelas crianças a partir do mundo adulto. Percebeu-se que em geral, este é um tema envolvido por tabus, permeado de preconceitos, falta de informação e, sobretudo, considerado constrangedor de ser abordado, causando receio na maioria das pessoas, inclusive naquelas relativamente esclarecidas, como é o caso dos educadores, que abordam o tema com certo desconforto, ou simplesmente não o abordam. Se por um lado a maioria das famílias delega a responsabilidade da educação sexual à escola, por outro, recriminam quando a criança manifesta, em casa, o que aprendeu sobre a sexualidade no ambiente escolar.

Considerando as diferentes manifestações, que podem ser tanto expressões orais, gestuais, quanto escritas, dessa que Dominique Julia denomina cultura infanto-juvenil

obscena, tomadas tanto no seu aspecto positivo, quanto no seu uso menos nobre, e a sua relação com a educação e a cultura escolar, percebe-se, na verdade, que a pluralidade do universo infanto-juvenil precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade das socializações humanas. As crianças, os adolescentes e os jovens não são e não devem ser tratados como mônadas abstratas. Muito embora eles tenham um microuniverso que lhes é próprio e característico, e que de certa forma se autogere, este possui uma íntima conexão com o mundo adulto e o macrouniverso cultural.

Obscenities of chindren and young and school culture – a cultural perspective

Abstract

The article discusses one aspect of youth culture named by Dominique Julia as obscene culture, which manifests and reproduces in the school microuniverse as part of the school culture and relate their origin, structure and reproduction with social macroculture. This is a literature search, based on the thought of some authors from the fields of philosophy, sociology, anthropology and history in which it makes a critical and conceptual analysis, axiological and phenomenological on the subject. The research had the following results: the existence of what Domique Julia named juvenile culture obscene, and this constitutes, among other things, a set of written, verbal and gestural expressions, manifesting itself among other places in school and part of the same culture. It proves also that the micro world of education is closely connected with the macro universe of social culture constituting largely as a reflection of it.
Keywords: Education. School Culture. Children and youth culture.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CLIFFORD, James. **The predicament of culture**. Cambridge: Mass. Harvard University Press, 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber *et al*. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, Mai/Ago, 2003.

DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani. De paus e pedras a palavras: breve investigação sobre o insulto como linguagem disfêmica. **Revista Trama**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 39-49, 2º semestre, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAIGNEBET, Claude. **Le folklore obscène des enfants.** Paris: Maisonneuve e Larose, 2002.

GOMES Luiz Lugani. **Inglês proibido**: dicionário do sexo vulgar. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Campinas, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 9-43, jan/jun, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MAIOR, Mário Souto. **Dicionário de palavrões e termos afins**. 2 ed. Recife: Guararapes, 1980.

MATTOSO, Glauco. **Dicionarinho do palavrão e correlato**: inglês-português/português-inglês. Rio de Janeiro: Record, 1990.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de janeiro, n. 23, p. 156-168, mai/ago, 2003.

PINKER, Steven. **Do que é feito o pensamento**: a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PRETI, Dino. **A linguagem proibida**: um estudo sobre a linguagem erótica. São Paulo: Queiróz, 1984.

SCERBO, Ercole. **Il nome della cosa.** Nomi e nomignoli degli organi sesssuali. Milano: Mondadori, 1991.

TARTAMELLA, Vito. **Parolacce. Perché le diciamo, che cosa significano, quali effetti hanno**. Milano: BUR, 2006.

A IMIGRAÇÃO FRANCESA NO RIO GRANDE DO SUL (SÉC. XIX)

Caroline Rippe de Mello Klein[1]

GT 6: Educação e Imigração: Instituições, Saberes e Práticas Educativas em Contexto Latino-Americano

Resumo: Este trabalho foi feito em parceria com o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul e a professora Dra. Elizabeth Torresini. O presente trabalho apresenta alguns fragmentos sobre a política de contribuição da colonização entre Brasil e países da Europa, especificamente o artigo aborda o caso dos franceses que vieram através de iniciativas estatais para o Rio Grande do Sul e seus encaminhamentos, as análises se pautam principalmente no período final do II Império. A pesquisa versa sobre a instalação desses imigrantes no interior do RS e suas dificuldades de adaptação ao local, culminando em sua retirada e retorno à França.
Palavras-chave: França; Imigração; Império; Brasil.

Segundo os relatórios do Presidente da Província João Lins Vieira Cansansão havia dois sistemas de colonização no Império, o primeiro era fundado no princípio da parceria, onde os proprietários de terras contratavam e transportavam os colonos para trabalharem nas suas fazendas, e dividir o produto da propriedade em certa proporção entre o colono e o proprietário, esse sistema fora iniciado pelo Senador Vergueiro na Províncio de São Paulo. Já o outro sistema consistia em pequenas propriedades, ou aquele pelo qual o colono adquirindo terras, ao se instalar nelas, as cultiva por sua conta, sendo esse o plano um plano federal.

O Estado se comprometia a fornecer subsídios aos colonos para se fixarem aqui no Brasil, incluindo desde pagar as passagens dos colonos ao pagamento de um salário variante conforme o colono permanecia em seu lote de terra. Porém sabe-se que principalmente as medidas fiscais de pagamentos aos colonos não foram feitas, o que ocasionou certo repúdio dos países europeus para com o Brasil, incluindo Alemanha e França, chegando a França em 1876 proibir a vinda de imigrantes, sob a alegação de que as políticas de hospitalidade nada tem de reais.

[1] Mestra pela Unisinos e Museóloga pela UFRGS. Artigo confeccionado referente ao grupo de pesquisas da Profa. Elizabeth Torresini da PUCRS sobre imigração do RS. Email: carolinerippe@hotmail.com

Porém "desde 1850, o Presidente da Província declara que a colonização espontânea é a melhor: assegura a moralidade e a ordem nas colônias, entrada de capitais e economia para o governo" (ROCHE, 1969: 105 p.). Essa mesma idéia se encontra nos relatórios de 1859, 1861, 1866 e 1869. De fato, no início do século XIX vieram muitos imigrantes ao Brasil de forma espontânea, tais como os irmãos Brouchier - que serão tratados adiante no artigo, João Baptista Beranger – comerciante de 54 anos, Joaquim Reigneis – negociante de 27 anos, João Jon Bedosin – Alfaiate de 38 anos e Carlos Henrique – negociante de 38 anos.

No início do século XIX, ao que parece, "o primeiro francês, a tratar do RS, embora não o visitasse pessoalmente, foi Ferdinand Dénis, que em 1822, publicava em Paris sua obra Le Brésil [...] com colaboração de Hippolite Taunay".[1] Porém o primeiro a vir ao sul foi August Saint Hillaire em 1820-21, que realizou vários estudos historiográficos sobre a região, além de outro francês Aimé Jacques Goujard, onde suas obras foram aproveitadas pelo cônego João Pedro Gay.

Sabe-se que muitos franceses vieram ao Rio Grande do Sul de forma espontânea, muitos antes de 1870, sem auxílio estatal ou de empresas privadas, como é o caso do casal Jacques Blum e Amélie Moise Blum, que partiram da França por conta própria, Jacques era joalheiro natural de Alsácia e D. Amélie de Lorena, consta que chegaram à Bagé após ter nascido seu filho Emílio em 1861. Há casos de franceses em Pelotas também, que sua vinda provocou um avanço no comércio e na indústria, tais como Edmundo Berchon Desessard, um francês de origem de Gédeon, que possuía um latifundio na região, outra família que se instalou no local foi a Gastal, que possuía uma tradição artística e odontológica.

Muitos imigrantes tiveram destaque na época da Revolução Farroupilha em 1835, dentre eles jornalistas que se engajaram na causa revolucionária ou a condenavam, é o caso de Dubreuil, um liberal com tendências republicanas e Girard, um monarquista radical que sofreu uma morte trágica. Todos esses monarquistas e liberais franceses escreviam em jornais como o Diário de Pôrto Alegre e o Sentinaça da Liberdade, com influências de Cipriano Barata. Após esse período muitos franceses inspirados na revolução francesa, foram presos e enviados devolta a sua nação.

[1] OS FRANCESES. IN: *Enciclopédia Rio-Grandense*. Canoas: Regional, 1956-1958. v.5, p. 180-181.

Nos relatórios de João Pedro Carvalho de Moraes, em 1873 se vê que a população de Conde d'Eu e D. Izabel, atual Bento Gonçalves, inicialmente foram povoadas por franceses, pois havia um projeto do Império para que aquela área se tornasse tipicamente "francesa". Sendo que em 1873, o governo provincial obriga os colonos a colonizar suas terras, com o intuito de ligar Conde d'Eu ao Maratá, uma colônia povoada por alemães, para criar meio de viação animal para facilitar a comunicação com São João de Montenegro e os campos de Vacaria, pois nas palavras do responsável pelas colônias: "*realisada* essa idéia, mesmo em parte, posso garantir à V. Ex um brilhante futuro para a colonia de Conde d'Eu e a sua salvação do marasmo á que parece *condemnada*"[1]. Logo, a colônia de Conde d'Eu fica aos encargos de José Antonio Rodrigues Rasteiro, sendo contrata a empresa Caetano Pinto e Irmão Holtzweissig & C, para trazer e estabelecer esses futuros colonos, em suas devidas terras. O transporte desses colonos para Conde d"eu, D. Izabel e Alfredo Chaves sempre se fez por São João de Montenegro e São Sebastião, no Cahy:

> Chegado que seja esse imnigrante a esta capital, é logo transportado em vapor até Estrella, onde ficarão os que destinarem á colonia Conde d'Eu, cuja séde dista apenas sete leguas dessa *villa*; os que procuram D. Izabel, seguirão em lanchas até a povoação Thereza, que também se acha a sete leguas da séde D. Izabel; e , finalmente os que forem para Alfredo Chaves continuarão nas mesmas lanchas até Santa Barbara, no Carreiro em cuja margem esquerda demora essa colonia, sendo de seis horas a média da viagem aos pontos mais remotos da sua parte ocidental.[2]

A produção alimentícia das colônias onde se estabeleceram franceses é massiva na questão dos grãos, principalmente o trigo, produto muito cultivado na França inclusive. As produções de grãos em 1885 chegam até mesmo a superar a de Caxias, portanto como no *Relatório de Joaquim Jacintho de Mendonça,* o governo deveria construir moinhos nessas cidades em vista da produção local.

[1] *Relatório de João Pedro Carvalho de Moraes*. Porto Alegre: Typographia Rio-Grandense, 1873. 04 p. Datilografado.
[2] *Relatório Jacintho de Mendonça*. Porto Alegre: Typographia do Mercantil, 1877. 81 p. Datilografado.

Cidade	Trigo	Centeio	Aveia	Feijão	Milho	Cevada	Arroz	Vinho
Caxias	20740	10820	8920	27731	56070	-	-	6262
D.Izabel	25284	24221	-	30367	52777	6497	755	10168
Conde d'Eu	15209	25680	-	28473	62718	4680	647	6115

Tabela 1: Produção de grãos em 1885, em valores de sacos de 60K.

Os índices populacionais de franceses provenientes da Europa são muito variáveis conforme a faixa etária e as cidades de proveniência, vide a tabela abaixo. O que é sabido é que poucos se naturalizaram brasileiros, porque muitos franceses que vinham para o Brasil preferiam manter sua nacionalidade européia, sendo que nos *Termos de juramentos de estrangeiros naturalizados de 1871 a 1885*, somente quatro franceses se naturalizaram brasileiros – Domingos Rache em 1872, Baiard Máximo Mercun, em 1883, Emílio Simonet, em 1883 e Emílio Armando Henrique Schnoor, em 1881. E, inclusive em 1887, apenas 1 francês se naturalizou brasileiro, sendo que em torno de 31 franceses se estabeleceram em localidades distintas do RS.

Ano	Local	População Total	Franceses
1873	Nova Petrópolis	1.238	23
1873	Santo Ângelo	1.862	9
1875	Santo Ângelo	1.969	9
1874	D. Izabel	-	48
1876	Santo ângelo	2.048	9
1876	São Feliciano	167	147
1876	Nova Petrópolis	1.469	23

Tabela 2: Relação de colonos franceses nos anos de 1873-1876, comparado a população local da cidade em questão.

Em 1873 dos 1.866 imigrantes, 174 eram franceses, e desde 1866, 1.607 imigrantes vieram por conta do contrato celebrado com Caetano Pinto e Irmão Holtzweissig e Cia, já por conta do governo imperial 259. Sendo que no total, 134 colonos franceses em 1873 entraram na província. Consta na repartição de terras públicas, entre os anos de 1859 a 1875 entraram na provincia 12.563 colonos, sendo 648 franceses. Em 1887 estabeleceram-se em Porto

Alegre 5 franceses, 21 em Rio grande, 3 em Pelotas, 4 em Silveira Martins, 1 em Caxias e 1 em Santo Ângelo.

Com a insatisfação dos colonos com a política migratória imperial, que não fornecia as promessas feitas aos mesmos, alguns países, em especial a França em 1876, passou a proibir a imigração ao Brasil, por isso o império decide deixar o caso confiado às empresas de imigração.

No registro geral de colonos do contrato de Caetano Pinto e Irmãos, e Holtzweissig & Cia de 1872-1873, no dia 6 de Junho de 1873 houve uma grande leva de colonos trazida ao Brasil por essa empresa. Pois segundo o contrato celebrado de Caetano Pinto para com o governo imperial, estava estipulado que no prazo de 10 anos, a empresa seria reponsável por trazer 40 mil colonos às província, sendo que dentre esses deverão ser 3 classes: industriosos, jornaleiros e agricultores, os não agricultores não poderão exercer o número de 10% do total de tripulantes do navio.

Os contratadores receberiam a subvenção de 60 mil réis por indivíduos maior de 14 anos, 55 mil réis os de 10-14 anos e 25 mil aos menores de 2 anos. Inclusive "o contratador obriga-se a fornecer alimentos com gêneros de superior qualidade aos emigrantes, que por conta do governo desembarcaram nessa capital, sendo eles" [1]:

Produtos	Quantidade
Arroz	229g e 524mg
Açúcar Branco	57g e 524mg
Café	28g e 69mg
Carne Verde	459g e 5mg
Toucinho	20g e 69mg
Pão	45g
Vinagre	443ml
Ração	Aos menores de 12 anos

Tabela 3: Relação da alimentação por Caetano Pinto, destinada aos colonos.

[1] Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. **Contrato celebrado com Caetano Pinto e Irmãos Holtzweissig e Cia.** 1872-1885. Maço 76, caixa 39.

Nesse contrato celebrado, vieram pessoas das mais variadas faixas etárias e profissões, geralmente trabalhadores urbanos, no mesmo vieram em torno de 174 franceses, sem especificar suas províncias ou cidades, todas vindas no mesmo navio chamado Jeanne e de mesma religião – católica apostólica romana. Sendo a grande maioria direcionada aos municípios de Rio Grande e Pelotas, excluindo alguns indivíduos que se estabeleceram em Porto Alegre. Algumas pessoas vieram sós, outras vieram com sua família, dentre esses núcleos familiares, podemos citar as famílias: Colombo, Colomby, Perrin e Perron. A faixa etária predominante era jovem de 18 a 19 anos, as profissões eram predominantemente urbanas e agrícolas, sendo lavrador a mais recorrente, englobando em torno de 90 pessoas dentre os 174 imigrantes franceses.

Havia no Brasil três tipos de colônias – particulares, provinciais e do governo imperial. No caso Conde d'Eu e D. Isabel [1], eram colônias imperiais, sendo essas duas unidas, tendo cada uma delas 16 léguas quadradas de superfície, Conde d'Eu dista 11,5 léguas e Dona Isabel 15 léguas, possuindo uma distância de duas horas a cavalo por uma estrada que as ligava de 5 a 6 metros de largura, ambas pertencentes ao município de São João de Montenegro, divididas em linhas e picadas.

"Encontram-se elas situadas junto ao Rio das Antas, um dos afluentes superiores do Rio Taquari, e junto ao estreito caminho que de são João de Montenegro leva aos campos de Vacaria" [2]. Os principais produtos cultivados nessas localidades são o milho, cevada, centeio, aveia e amêndoa, enfim, grãos, pois a elevada altitude facilita a produção dos mesmos.

O governo imperial deliberou em 1871 a abertura das zonas de Conde d'Eu e D. Isabel[3] para início do povoamento, sendo que no ano de 1874 que pôde levar a cabo empresa tão corajosa e por conta do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a D. Isabel, "vieram 48 franceses assistidos por todos os auxílios. Mas também se retiraram, logo que

[1] No norte do Estado do Rio Grande foram fundadas duas colônias em 1875. Devido ao nome da filha de D. Pedro II, herdeira do trono, e de seu consorte, chamou-se respectivamente Dona Isabel e Conde d'Eu. Caído o Império, as duas colônias foram reunidas sob a denominação de Bento Gonçalves, mas tal nome é utilizado para denominar principalmente a primeira colônia, enquanto a outra continua sendo chamada por todos de Conde d'Eu. (COSTA; DE BONI, 1992, p. 45). In: COSTA, Rovílio; DE BONI, Luiz A. **As colônias italianas Dona Isabel e Conde d'Eu**. Apoio Giovanni Agnelli, 1992. 45 p.

[2] COSTA, Rovílio; DE BONI, Luiz A**.** *As colônias italianas Dona Isabel e Conde d'Eu*. Apoio Giovanni Agnelli, 1992. 14 p.

[3] D. Isabel foi fundada como colônia em 1870 e freguesia em 1874 respectivamente.

acabaram as antecipações, e sem que houvessem abatido uma árvore sequer" [1]. Esse trecho relata a vinda dos primeiros imigrantes a essas terras, sabe-se que esses seriam responsáveis por "limpar o local" para estabelecer as famílias, porém assim que chegam logo se vão sem deixar pistas para onde foram. Somente sabe-se que em 1875 houve uma seca na região, que fez com que os colonos perdessem a maioria de seu plantio, isso fez com que muitos fossem embora, principalmente os franceses.

Então com a saída dos franceses da região, em 1876 o governo imperial toma posse do território e aloca 200 italianos no local, onde somente 3 eram franceses. Onde no ano subsequente em 1877 já havia no local 1.929 colonos, dos quais – 1.302 eram italianos, 505 tiroleses, 12 franceses e 10 brasileiros. E dentro do tempo de 5 anos, a população que era de 1.929 em 1877, vai para 4 mil habitantes 1882. Sendo dividida em 15 linhas, onde foram gastos em torno de 3.600 contos de réis na formação da colônia.

A colônia de Conde d'Eu, atual Garibaldi, situa-se a norte e oeste pela colônia de D. Isabel, e ao sul pela colônia particular de Teutônia, com uma área calculada em 1877 de 46.754,40 hec, dos quais 5.352 são por colonizar. A colônia era dividida em 13 distritos, onde havia 5 mil italianos, 100 franceses e 400 tiroleses espalhados entre elas. O principal produto cultivado, devido às altas altitudes era o milho e a uva.

Produção em sacos (Kg) em 1976						
Milho	Feijão	Batata	Trigo	Cânhamo	Linho	Arroz
300	15	25	50	12	25	30

Tabela 4: Produção de produtos agrícolas, em sacos, em 1976, nas colônias de D. Izabel e Conde d'Eu.

De 1875 a 1877 Cartier fora diretor da colônia de Conde d'Eu, possuindo descendência francesa, onde ele contabilizara o número de franceses que habitavam as localidades da colônia no geral, sendo essas:

Colônia de Conde d'Eu em dezembro de 1883	
Local	Número de franceses

[1] COSTA, Rovílio; DE BONI, Luiz A. *As colônias italianas Dona Isabel e Conde d'Eu*. Apoio Giovanni Agnelli, 1992. 14 p.

Linha Estrada Geral	191
Sede da Colônia	3
Linha Alencar Araripe	4
Linha Azevedo	04
Linha Santa Clara	22
Linha Figueira de Melo	01

Tabela 5: Número de franceses nas linhas de Conde d'Eu (1883)

A cidade de Brouchier[1] juntamente de Maratá[2] fora emancipada em 1989 do município de Montenegro e Maratá em 1987. Em relação à Brochier, o núcleo de povoamento colonial vem a surgir devido após o ano de 1832, quando chegavam da Europa os irmãos João Honório e August Brouchier, sendo um deles mecânico e o outro ourives, que no início pretendiam se estabelecer em Montenegro, mas as terras haviam sido vendidas, então adentraram 25 km adentro da mata. "Logo em 1857, seguiu-lhe a fundação do núcleo Brochier pelos irmãos desse nome oriundos de Marselha, núcleo hoje conhecido por linha dos francezes ou França" (PELLANDA, 1925: 112).

Antônio Eduardo Brochier era filho legítimo de Paul Brouchier e D. Maria Brouchier, ambos falecidos. 46 anos de idade. Casado com D. Virgília Boudidon – Natural de Laval de Waroca (?). Departamento de Retz, França – Veio para o Brasil em 1953, e como colono foi estabelecer-se no Maratá. Onde tem vivido de agricultura, sendo hoje proprietários de uma colônia e estabelecimento de agricultura. Declaração de 20 de abril de 1861 (pág. 68) – Na página 68 e 68v registrou sua carta de naturalização assinada pelo Presidente da Provincia de São Pedro do RS, Conselheiro Jerônimo Antão Fernandes Leão, em 19 de julho de 1861.

A localidade hoje conhecida como Pinheiro Machado que liga Brochier a cidade de Poço das Antas - emancipada em 1888 de Montenegro era conhecida como linha dos franceses, ou como era dito pelos alemães da região *frechreich* ou terra francesa. E é

[1] Formação Administrativa: Elevado à categoria de município com a denominação de Brochier, pela lei estadual nº 8556, de 11-04-1988, desmembrado de Montenegro. Sede no antigo distrito de Brochier. Constituído de 2 distritos: Brochier e Maratá. Instalado em 01-01-1989.

[2] O nome Maratá tem sua origem no arroio de mesmo nome, que desagua no Caí. Em 1850 começaram a se estabelecer na localidade grupos germânicos da região de São Leopoldo.

justamente nessa linha onde se localiza os disitritos de Paris Alto e Paris Baixo. Nessa localidade teve-se o convívio de vários povos oriundos de locais diferentes.

Durante 20 anos viveram em harmonia com os bugres da região, passando a vender suas terras aos colonos alemães em 1956, sendo que a maioria era proveniente de colonias antigas aos arredores. Os irmãos foram responsáveis pela derrubada da mata virgem e a transformação da mesma em produtivas plantações.

Através da documentação presente até o momento no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, sobre a imigração francesa que ocorreu no RS, nos anos entre 1875-1880. Pôde-se realizar esse presente estudo, pois há poucas obras publicadas e trabalhos científicos sobre esse assunto.

Hoje, sabe-se que realmente não apenas alemães, italianos e poloneses migraram para o Brasil através de uma política colonizatória, mas indivíduos de nacionalidade francesa também. Embora se saiba pouco de seu legado no RS e as regiões que se estabeleceram, há apenas alguns resquícios fragmentados sobre o assunto. Mas, dentre essas peças que puderam ser unidas, encontrou-se várias políticas de colonização referente a esses imigrantes, não apenas de cunho estatal, mas privado também, como foi o caso da empresa de Caetano Pinto, outras fontes de imigrantes franceses que vieram ao sul do Brasil, também foram encontradas, mas em virtude do recorte desse presente estudo, elas foram deixadas para serem trabalhadas em outro momento.

Sobre essas imigrações que ocorreram antes do período abordado no artigo, sua grande maioria se deu de forma voluntária, principalmente na década de 1850, onde o Império valorizava esse tipo de imigração, visto que o mesmo não queria mais obter gastos com a vinda de colonos ao Brasil.

Neste recorte, foram abordados alguns municípios que tiveram influência francesa, ou em sua formação, colonizado por franceses. Mas, como no caso do município de Brouchier e Dona Izabel, devido a sua posteridade ter sido colonizada ou suas terras compradas por outras nacionalidade, a inicial cultura francesa que havia no local, acabou por ir se desfazendo, não chegando a atingir ou fazer parte da identidade local dos moradores desses municípios hoje, inclusive muitos nem sabem de sua gênese.

Portanto, essa esfera da imigração ainda tem muito a ser estudada e trabalhada, pois a união dessa documentação se torna, assaz necessária e importante, para que se demonstre que, no RS houve um panteão de nacionalidades convivendo umas com as outras.

Abstract: This work was done in partnership with the Rio Grande do Sul Historical Archive and Professor Dr. Elizabeth Torresini. This paper presents some fragments on the colonization contribution policy between Brazil and European countries, specifically the article discusses the case of the French who came through state initiatives for the Rio Grande do Sul and their referrals, the analyzes are guided mainly in final period of the Second Empire. The research deals with the installation of immigrants in small cities and their difficulties in adapting to the place, culminating in his retirement and return to France.
Keywords: France; immigration; empire; Brazil.

Referências Bibliográficas:

Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul**.** *Registro dos colonos ao contrato celebrado com Cetano Pinto e Irmãos Holtzweissig e Cia***.** 1872-1885.

Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. *Contrato celebrado com Caetano Pinto e Irmãos Holtzweissig e Cia***.** 1872-1885. Maço 76, caixa 39

Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. *Termos e Juramento de Estrangeiros Naturalizados*. 1871 – 1885.

SPALDING, Walter. Naturalizações de 1883 a 1864 em Porto Alegre**.** *Revista do Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, n. 137, 2002.

PELLANDA. Ernesto. *A colonização germânica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1925.

BEUX. Armindo. *Os Franceses no RS*. Porto Alegre: A nação. Sem data.

Relatório do Presidente de Província: Jacintho de Mendonça. Porto Alegre: Typographia do Mercantil, 1877. Datilografado.

Relatório do Presidente de Província: João Pedro Carvalho de Moraes. Porto Alegre: Typographia Rio-Grandense, 1873. Datilografado.

Enciclopédia Rio-Grandense. Canoas: Regional, v.5.1956-1958.

ROCHE, Jean. *A Colonização Alemã no RS.* Porto Alegre: Globo, 1969.

COSTA, Rovílio; DE BONI, Luiz A**.** *As colônias italianas Dona Isabel e Conde d'Eu.* Porto Alegre, RS: Escola Superior de Teologia, 1992.

AS RAÍZES HISTÓRICAS NA IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS: A HERANÇA COLONIZADORA NA EDUCAÇÃO

Claudiomiro da Silva1

GT 6: Educação e Imigração: Instituições, Saberes e Práticas Educativas em Contexto Latino-Americano

Resumo: O objetivo desse trabalho é apresentar através de um breve histórico da colonização do Oeste de Santa Catarina, como a relação que esse processo em sua natureza histórica, foi segregando e ao mesmo tempo subtraindo as demais culturas e povos existentes pelos sertões então colonizados. Refletir sobre os ideologismos do constructo histórico filosófico grego do ser e do não ser, que forjaram os papéis nos domínios e subalternizações dos mais diversos grupos étnicos. E a partir dessa confecção, num breve panorama histórico, queremos perceber, numa interface com Bourdieu, como foi se produzindo e reproduzindo esse processo excludente e marginal da história para dentro da escola. Entender como o papel da escola na conformação dos sujeitos vai legitimando em suas práticas pedagógicas a composição reprodutora de um espaço de segregados cujas raízes históricas são oriundas desse contexto e também de outras formas de diferenciação. Mesmo que em dados parciais, pois esse processo faz parte de uma pesquisa que está em andamento, sustentando-se na hipótese de que esse contexto histórico, forjado na concepção dominante do ser sobre o não ser, reproduzido no processo de colonização do Oeste de Santa Catarina, encontra na escola, de forma dissimulada, a proposição do outro como menos gente e que tende a receber um tratamento diferenciado por suas carências e impossibilidades. Mesmo criando suas formas de resistência, esses grupos, ou classes de aceleração, passam a ser o subproduto da colonização da educação, que encontra na sala de aula a condição para sua manutenção e reprodução em uma sempre presente marginalização histórica.

Palavras-chave: Ser e o não ser; Colonização; Reprodução; Segregação, Espaços de resistência.

1. Introdução

Buscar estudar, analisar e compreender onde foram gestadas as sementes, convertidas em raízes profundas na história, que ganharam forma, cor e preconceito e da condição do outro, do diferente como inferior, como incivilizado, insignificante, relegado a toda possibilidade de relativização, é tão complexo como querer entender como funcionam as

1 Aluno do Mestrado em Educação da Universidade Comunitária de Chapecó – UNOCHAPECÓ. claudiomiro07@hotmail.com

relações humanas e suas subjetividades. E é deste pequeno panorama, mesmo que em pequenas pinceladas sobre a história do avanço dos povos, desde pequenos ou grandes grupos sobre os mais diversos lugares e a profundidade de suas raízes na história, que vamos refletir e buscar compreender, como os preconceitos construídos nesse contexto de análise, se reproduzem no espaço escolar.

Com uma pitada aristotélica, não como explicação única das raízes do ser e do não ser da e na filosofia para a história, mas como entendimento de que as influências e as consequências de modelos pré-fabricados e historicamente constituídos como protótipos universais determinaram muito do "Modus vivendi" e do "Modus operandi" dos povos. Isso tão somente não explica tudo, mas o germe da supremacia dos povos sobre os outros começa a ser gestada nesse meio de domínios e conquistas. Ora levado pela necessidade de sobrevivência, de auto afirmação, ou mesmo pela necessidade de definir alguns espaços como sagrados, o que merece também um capítulo especial. Ora como desejo de posse, domínio e poder como uma necessidade voraz de sobreposição sob a condição de auto afirmação e de sobreposição.

E o que realmente move o objeto desse estudo é buscar entender no processo de colonização do Oeste catarinense, de como essa raiz, esse germe do preconceito e da discriminação ainda sobrevive em uma sociedade que carrega todas as pompas de uma era que se gaba da civilidade e do "*bem viver*". Perceber e refletir, nas relações cotidianas de trabalho, estudo, lazer e no ofício comum das coisas mais corriqueiras como os estereótipos mais danosos de preconceitos ainda sobrevivem na educação. Como compreender a raiz histórica, seja ela aristotélica, seja do "*pecado original*", seja da cobiça ou do poder ou dos domínios, ou de quaisquer outros matizes que forem e descobrir que mais complexa que sua origem é sua manutenção danosa. Quais são as implicâncias e formas ainda em nossa contemporaneidade e de como essa violência simbólica (*Bourdieu*), dissimulada e ardilosa ainda provoca arbitrariedades, rejeição e uma grande massa de sobrantes na esteira do progresso e das possibilidades.

Não quero com isso entrar no plano da ordem moral ou da conjuntura social para querer responder qual é desejo que move as pessoas a não se importarem mais com os outros

a ponto de fazer valer a epígrafe de *Randon*(RADIN, 2009, p. 118), donde "*esses degredados, com o tempo passarão para história como inúteis, intrusos e não representaram nada para o progresso e o desenvolvimento de um país soberano e independente*". Tudo isso, talvez, possa ser uma pequena faísca a reacender no coração e na mente das pessoas de que o direito em sermos iguais é apenas saber que somos diferentes e precisarmos aprender a conviver, como dizia Abrahan Lincoln de que "*o mundo comporta a necessidade de todos, porém, não a ganância de poucos"*.

Através de alguns pequenos retalhos de nossa história universal e do Oeste de Santa Catarina desenvolvidos nesse pequeno ensaio, se pode perceber, notar que em pequena ou em grande escala nossa histórica local não foge da lógica universal do domínio e da conquista. E ainda, de como estão presentes os mesmos estigmas de um germe, cuja origem não sabemos direito, ou de que possamos tentar identificar, mas que tem causado ao longo de tantos séculos, independente dos vieses que a história tomou, de que seus ardis são tão perniciosos que os fogos de tantas revoluções do mais variados ideais não conseguiram extirpar.

Pode parecer muita pretensão querer saber as origens desse mal social que o travestimos como preconceito, discriminação ou qualquer que seja o teor de apartheid, segregação ou rotulação. O que realmente importa é saber que diante de sua existência em qualquer grau ou proporção que assume na história, é de que o mínimo que possamos fazer é lutar numa tentativa de conviver com ele sem que nos possa trazer tanto mal, e nem ser tão danoso para o outro ou de vivermos ou fazer viver sob seu jugo, até a utópica condição redentora de seu extermínio. Logo, mais que saber suas raízes é a possibilidade em buscarmos formas e alternativas para que seus efeitos se minimizem e possamos estabelecer um predomínio da lucidez e do conhecimento do que possa ser mais igual em nossas diferenças. É conhecer o que é bom e o que é certo sem que a bondade e o certo possam ser supremos pelas mãos de quem não aprendeu a reconhecer verdade e bondade enquanto alteridade, enquanto possibilidade, certo e bom também na perspectiva e no chão da realidade do outro enquanto gente.

Em nossos espaços de ação, seja na família, escola e trabalho a pertinência de como fazer a grande revolução da conquista de novas possibilidades e avanços de relações mais

harmoniosas sem que o conflito seja a prerrogativa da ação, é o grande desafio. Quanto dessas invasões e transgressões de usos e costumes sob a bandeira do progresso e do desenvolvimento econômico, cultural e religioso, maquiou e escondeu as grandes mazelas que ainda assolam nossa sociedade. E o mais interessante é de que a busca nas fontes da história, vai nos empoderando de ferramentas para compreendermos melhor essa teia de complexidades que teceram e ainda vão tecendo a gama de preconceitos enrustidos em uma sociedade eugênica e intolerante com o diferente1.

2. As heranças históricas na "conformação" dos sujeitos

Nesta pequena abordagem introdutória, na tentativa de buscar seus enraizamentos históricos, fazendo um diálogo direto com a filosofia, nos permitirá percebermos o alcance de uma construção identitária e de como ela se processou com o passar dos anos. E é nesta perspectiva em trazermos para o debate a pertinência de um tema, onde vamos percebendo seu alcance e suas raízes profundas na luta dos povos e de sua formação. Não queremos aqui fazer uma reconstituição dos fatos nem tampouco um tratado de filosofia pela história para deliberarmos sobre a relevância dos ideologismos e das concepções arbitrárias sobrepostas que forjaram imposições, atitudes, ações e definiram os destinos de algumas pessoas. E é com Bourdieu e Passeron (1992), do livro *A reprodução* que faremos esse diálogo vincado no mais profundo ideário das concepções e construções em suas formas de intersecção:

> *"Para que o destino social seja transformado em vocação da liberdade ou o mérito da pessoa, como no mito platônico onde as almas que ganharam seu "quinhão", devem beber da água do rio do esquecimento antes de tornar a descer a terra para aí viver o destino que lhe coube, é preciso ser suficiente que a escola "hierofante da necessidade" consiga convencer os indivíduos que eles mesmos escolheram e conquistaram os destinos que a necessidade social antecipadamente lhes assinalou" (**Bourdieu, 1992. p. 216**).*

1As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. A perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate.As diferenças culturais e os processos educativos, vem se incorporando na perspectiva intercultural, que segundo Velho (1994): O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto (Candau, 2011, p. 240-255).

Passando por Aristóteles, cujo "pensamento político era de uma justiça distributiva, onde vão conceder méritos as pessoas que diferem e muito, mesmo que façam parte da pólis, já que muitos não possuem o tempo (*ócio1*) necessário para participar do governo, isso reforça o desprezo que os antigos tinham pelo trabalho manual que embrutece a alma e torna os indivíduos incapazes de uma prática esclarecida" (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 224).

Sendo que esses não vão participar de fato do composto principal da pólis, logo, o "*bárbaro*" (*que não é grego*), vai possuir a condição de inferior cuja disposição natural os obriga a escravidão. "Esse é o exemplo mais paradigmático da sobreposição do outro na categoria de inferior, proposta em Parmênides que afirmava que *o ser é e não é possível que não seja; o não ser não é e não pode ser de modo algum*" (SANTOS, 2002, p. 119). E de posse dessa construção histórica que Aristóteles forja essa cisão entre o ser (*grego, civilizado, da pólis, culto*) e o não ser (*o bárbaro, não grego, inculto...*), que vai percorrer toda a história, e que por vias de fatos e de feitos, vai chegar até os nossos dias com muita força onde está sempre presente nas proposições dos dominantes e no senso comum. Como afirma Edward Said, de que todas as ciências são coloniais e possuem uma estrutura comum: ***Nós e os outros***, as diferenças acabam sempre sendo desfavoráveis aos menos favorecidos. Essas diferenças justificam o colonialismo (KUPPER, 2002, p. 261).

A colonização passa a ser uma categoria de domínio e subjugação e não de cultivo como sua etimologia requer. A concepção de que fora do conjunto ou do engenho aristotélico devidamente arquitetado de que no além muro está o incivilizado, o bárbaro e aquém do progresso e da civilização, dá por assim dizer o direito da posse incluindo esses novos elementos humanos, nas "*novas terras*", no "*novo mundo*", como simples componentes de uma fauna e de uma flora pronta para ser conquistada, dominada e explorada. Nesta dinâmica de formação e consolidação dos mais diversos grupos de pessoas, que se desenharam ao longo da história, desde sua constituição identitária, se deve ao fato da busca do homem por melhores condições de sobrevivência, segurança e desenvolvimento em seus pequenos

1Cf: **Domenico De Masi** (Rotello, 1º de fevereiro de 1938) é um sociólogoitaliano. Tornou-se famoso pelo conceito de "***ócio criativo***" segundo o qual o ócio, longe de ser negativo, é um fator que estimula a criatividade pessoal (Wikipedia, acessado 30/01/16).

ajuntamentos. Os pequenos e grande fluxos migratórios1, definiram as mais diversas categorias de posse, domínio, subjugação entre tantas outras formas de conquista e/ou invasão.

Apesar da recente história no cenário mundial enquanto Brasil e de Santa Catarina em relação ao Brasil, as raízes da colonização e conquista são bem mais profundas na história universal e trouxemos algumas pequenas faíscas que possam incendiar outras discussões. "As constantes disputas de terras e demarcações de divisas, vai contrastar com um cenário nada comum ao caboclo e ao indígena na formação dos novos povoados ou colônias. Algumas delas traziam preferências pelos grupos de formação e na relação com os já moradores, donos da terra como "terra do Brasil", "terra dos brasileiros" ou "terra de Deus", na maioria das situações não foram nada amistosas. E a medida que esses grupos iam adentrando nos sertões junto com as Companhias de desenvolvimento os agravantes se tornavam cada vez mais acentuados" (CEOM, 2005, p.114-115).

As relações com os nativos (*caboclos e indígenas*) como não foram nada diplomáticas e tampouco levaram em conta a condição de espaço já ocupado, dão os indicativos que acabaram por se repetir assim como foi em toda história de invasão e conquista. Considerando esses grupos como "*frente da frente*" (HEINEN, 1997) do desenvolvimento e como uma possibilidade em vencer as hostilidades e distancias dos sertões, os conquistadores vão se deparar com as populações autóctones que não existiam para o estado, nem enquanto civil e tampouco como posse do local onde viviam. Portadores de outro habitus2,gerou um choque de cultura e opressão, legitimando toda a propriedade e expólio da terra e suas riquezas. Logo, o desejo em avançar para dentro desses sertões sem fim era mais que uma conquista, era uma missão.

1Usaremos o termo migração de forma mais corrente sem a preocupação em identificar quem vem de fora ou vem de dentro (*região ou país*) e sim de quais elementos o constitui e traz consigo, e de como chegaram nesses novos rincões em discussão (***Grifo meu***).

*2*Elaborado por Pierre Bourdieu é entendido como sistema de disposições duráveis e estruturadas, de acordo com o meio social dos sujeitos.e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, tendo como princípio gerador e estruturador das práticas e representações. É a ponteentre a dimensão objetiva e subjetiva. Não é algo inflexível, mas um princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas. (Cf. Bordieu& a Educação, Nogueira, 2014).

O índio e o caboclo que da posse passam a ser intrusos, conforme Randon, ainda representaram um papel importante nesse processo. A herança histórica e cultural apesar de pouco conhecida é muito presente em nosso meio através dos diversos nomes (FOLADOR, 1988, p. 30) de locais e regiões. No entanto, nossa dívida histórica com um passado de domínio e extermínio vai muito além da pouca importância que se deram a essas minorias em detrimento de um progresso hostil e avarento.

A necessidade em ocupar esses espaços e torná-los visíveis no cenário nacional, seguiram a lógica do Marechal Randon, donde essas "*terras de ninguém"*, devem ser ocupadas por pessoas dispostas a trabalhar fazendo uma inversão na lógica da história levando a entender que o intruso (BEN, et al, 2011), o posseiro sem direito são os índios e caboclos que nada representam para o progresso e a soberania de um país.

A mão de obra do colonizador vai dar suporte ao novo latifúndio que vai se instalando e necessita desta mesma mão de obra em substituição a escrava. Vão se forjando novas estruturas para garantir a entrada e a ocupação dessas terras devolutas que precisam garantir as fronteiras como uma espécie de barreira humana (VICENZI, 2008). O progresso, o desenvolvimento e a manutenção da política de espólio das grandes companhias colonizadoras vão servir como uma espécie de garantia. São deslocamentos de grandes massas de pessoal vindo principalmente do Rio Grande do Sul e de europeus italianos e alemães que foram fixando residências como exigência das empresas e até mesmo desses próprios grupos que deveriam se manter homogêneos, já que eram muito dados ao trabalho, a religião, a cultura e aos usos e costumes (WERLANG, 2002, p. 11).

Muito diferente da cultura cabocla e indígena que desenvolviam uma agricultura de subsistência, a voracidade pelos lucros, o esgotamento da terra despertaram a cobiça pelas terras do Oeste catarinense atraindo um grande fluxo de pessoas para essa região. Esses grupos locais, assim definiram de que foram acometidos da "*peste branca*"(WERLANG, 2006), que não só devorou seus espaços, sua cultura e seus meios de sobrevivência, bem como incidiu sobre suas estruturas mentais relegando a condição de inferiores, uma categoria de segregados condenada a errar pelas imensas terras, que não podem mais ser invadidas, pois já as foram em pequena ou grande escala com a sutil diferença de que agora existem

legalmente (*sob a força da lei e do documento*) diante do estado e passam a ser ocupadas por gente ordeira e trabalhadora.

3. O fluxo migratório para o Oeste Catarinense

Junto com esses ciclos migratórios, o processo de descoberta, conquistas, domínio e da colonização estão sempre imbricados. Logo, "colonização é uma categoria histórica, porque diz respeito a diferentes sociedades e momentos ao longo do tempo. A ideia ultrapassa as fronteiras do novo mundo; é um fenômeno de expansão humana pelo planeta que desenvolve a ocupação e o povoamento de novas regiões. Está intimamente associada a ideia de cultivar e ocupar uma área nova, instalando nela uma cultura preexistente em outro espaço" (SILVA, 2009, p. 67). É preciso povoar áreas desocupadas e iniciar um processo de desenvolvimento na região. Para Bosi, colonizar significa: "*Ocupar um novo chão, explorar os seus bens e submeter os seus recursos naturais*" (WERLANG, 2002, p. 11).

E é sobre a esteira desse grande fluxo migratório que sempre aconteceu na história do homem, ora sedentário, ora itinerante que foi se constituindo os mais diversos grupos e fenômenos que ainda faz e refaz o erário nos marcos e conjuntos civilizacionais, de ocupação, domínios e conquistas ao longo de toda a história. E junto com esse movimento humano que vai tecendo as novas configurações sociais, que na história prevaleceu o ideário do mais forte, o que tem o poder absoluto conferido sobre a égide do ser sobre o não ser forjado na filosofia aristotélica. É o que legitimou toda a barbárie romana e de tantos outros povos. E é "na esteira de um ocidente culturalmente próspero que se configurou a idealização da raça suprema, superiora e dominante" (PEDRO, et al, 2005, p. 63).

Para mergulharmos no microcosmo específico do nosso objeto, que é o aluno filho desse processo de exclusão, é preciso partir da premissa de que, "o estado brasileiro estabeleceu uma legislação específica para a política migratória. Um dos objetivos consistia na formação de núcleos populacionais de pequenos proprietários no sul do país a partir de imigrantes de várias nacionalidades européias para ocupar as então terras devolutas ou os grandes sertões de ninguém" (VICENZI, 2008, p. 21). E são destas e outras relações circundantes, que foi se estampando o cenário, que hoje muito parcamente conhecemos, e que

de feito e de fato na maioria das vezes não se faz questão de esconder em sua autosuficiência na dissimulada rejeição pelo outro, pelo diferente...

Segundo Bolzan, 2011, a migração para a região representou uma grande mudança para a vida dos caboclos. A introdução de novos valores deixou para eles duas opções: a adaptar-se a cultura dos imigrantes ou serem excluídos. Isso representou uma desestruturação dos modos de vida dos caboclos e aprofundou o descompasso entre os hábitos da população e as estruturas econômicas introduzidas com a colonização. Para os imigrantes, os caboclos deveriam "*ficar no seu canto*" se esconder. A presença deles tornava-se desagradável e perturbadora, porque contrariava o retrato que as elites deixavam transparecer, de que um povo "*civilizado*" ocupa um lugar digno na sociedade, bem distante das tribulações do caboclo, do negro e do índio (p.37). É importante destacar que com Bolzan passamos a ter uma compreensão mais aprofundada de como se dá essa relação escolar entre o colonizador e principalmente o caboclo. Deixa também bem evidente que mesmo que as relações do europeu eram de superioridade, os caboclos também criavam suas formas de resistir.

E por mais que pudéssemos dissertar ou acrescentar mais elementos nesse processo, mesmo diante de tantas outras possibilidades, estudos, análises que compuseram esse pequeno ensaio, no que diz respeito a construção dos processos colonizadores e a forma como os indivíduos ficaram subsumidos, anônimos e muitos simplesmente eliminados, gostaria, a partir do brilhantismo e da genialidade de Rosseau "encerrar" essa breve apresentação geral, usando na íntegra do seu *Discurso sobre a origem das desigualdades entre os homens*, de como se constitui essa supressão ou subalternização do outro e do como reagir: *"O primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer: "Isto é meu", e encontrou pessoas bastante simples para crê-lo, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, mortes, quantas misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: "Guardai-vos de escutar esse impostor: estais perdidos se esquecerdes que os frutos são para todos, e que a terra é de ninguém"!* Mas existe um grande indício de que as coisas aí já tivessem chegado ao ponto de não poder mais continuar como estavam: pois esta ideia de propriedade, provindo de muitas ideias anteriores, que não puderam nascer senão

sucessivamente, não se formou repentinamente no espírito humano: foi preciso fazer progressos, adquirir muito engenho e luzes, transmiti-los e aumentá-los de geração para geração, até chegar ao último limite do estado da natureza. Adotemos, portanto, uma perspectiva mais abrangente e tratemos de ordenar, sob o único ponto de vista, esta lenta sucessão de acontecimentos e de conhecimentos, na sua ordem mais natural (Wefort, 2006, p. 201).

4. E a escola?

Sob a perspectiva escolar1que vai se desenhando, objetivada nesse breve cenário aqui descrito, não basta afirmar como Bourdieu de que a escola não é neutra ou simplesmente reprodutora aos moldes dominantes. Suas várias tentativas enquanto espaço dos saberes, no processo histórico não só de colonização como também do avanço industrial, representaram e ainda existem como tentativas de minimização e as vezes de ocultamento das reais condições relacionais e existenciais entre os diversos grupos étnicos. É preciso entender como a escola foi definindo ações e estratégias para dar conta dessa teia, cujos agentes que vão sendo inseridos, representam uma diversidade complexa. Pois, como afirma Sacristán (2005), queé nas salas de aulas repletas, que encontramos seres reais com um status em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que tem suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam a ideias que os adultos haviam feito deles. O mundo mudou, os alunos também. Temos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos (p. 17).

A sala de aula é um dos termômetros pelos quais se mede o grau de mudanças educacionais, e é nesse microespaço que as transformações começaram a se efetivar ou fracassar. Mesmo que a palavra de ordem seja de reformar o ensino em todos os seus níveis, o que se verifica é que ainda predominam formas de organização de trabalho escolar que não se alinham na direção de uma escola de qualidade para todos (MAINARDES, 2007, p. 121).

1Vale a pena conferir o trabalho de Bolzan, 2011, no contexto de colonização do Oeste catarinense, sobre a relação escolar entre os caboclos e as famílias dos colonizadores.

No contexto de Brasil, por exemplo, uma das políticas públicas dirigidas para o enfrentamento da reprovação escolar é a Aceleração da aprendizagem, um entre os tantos problemas, termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A escola que se move e vai criando e se recriando nessa emergência de dar conta de um universo cada vez mais complexo para enfrentar as tensões da mundialização, da perda das referencias e raízes, das demandas de conhecimento científico e tecnológico (COIMBRA, 2008, p. 55), tende a criar meios que vão configurando a face de um sistema reprodutor, ajustado aos moldes do que a história sempre preconizou. As muitas alternativas, quando não uma forma dissimulada de preconceito, representam a face excludente de um mundo separado em duas categorias. O ser e o não ser, o gente e o não gente, o aprendente e não aprendente...

5. Considerações finais

Mesmo que de forma sintética, partindo da apresentação do que representou o processo de colonização, gerando seu subproduto que é o que se denominou "resto" da colonização que nem o nome de pioneiro leva na história, acabou por se transformar no que hoje temos como elemento forte dessa reprodução histórica em uma das tantas representações contidas nas classes de aceleração, como uma entre tantas manifestações.Éo que se solidificou no processo macro das relações, fazendo surgir no universo micro de "uma escola"; o separado, o diferente... É lá que está a turma dos "burros", dos que "não aprendem" e não servirão para nada além de peça de reposição para um capital emergente em franco desenvolvimento encampado pelas bandeiras ítalo germânicas de colonização que fincaram estacas de progresso e pujança, transformando esses rincões de mata sem fim, em lugar bom para se viver (FOLADOR, 1988). Mas sem esse elemento espúrio (o índio e o caboclo...) introjetado no processo colonizador, se teria mais eficiência e dinamismo para o progresso de uma nova gente.

É desse universo prescrito que o trabalho se desenvolve em forma de pesquisa etnográfica (SARMENTO, 2003 apud: ZAGO, 2003; ESPELETA et al, 1986), mergulhando na sala da Classe de Aceleração, cujo nome adotado é a Classe A (*no meu contexto de*

estudo), reforçando o estigma da dissimulada formula de preconceito que compromete muitas de nossas práticas e nos conforma a condição de crentes de que a melhor maneira é acelerá-los. Em que? De que forma? E entre as tantas tentativas que já se construíram ao longo dos tempos, mesmo as que produziram resultados, o grande problema é de que continua a se perpetuar modelos na tentativa de salvar o improvável. Logo, o grande problema são os alunos e não a forma ou modelo que estabelecemos para acelerá-los para fora de nossas reais e verdadeiras preocupações. Mostrar que a transformação desses alunos é possível, isso muitos trabalhos já demonstraram. Mas acreditar que a mudança mais crucial e radical que de fato deveria acontecer é a compreensão de que não é somente a escola o principal agente de mudança, mas do envolvimento de todo um conjunto na teia social e relacional que deve mudar junto. O universo complexo das relações humanas exige, nos obriga a uma mudança mais interiorizada em nossa dinâmica de vida social, relacional e pedagógica. Mas não pode prescindir de suas raízes históricas.

É essa a tentativa desse processo de pesquisa, que está em andamento, que em alguns de seus elementos que estão sendo visitados de forma preliminar numa turma de Aceleração, que recebe o nome de Classe A, em demonstrar como esse processo histórico de segregações se entrecruza nas práticas pedagógicas. Por mais que a junção de jovens em suas distorções idade série, são somadas a uma porção de outras tantas distorções, onde algumas versões preliminares nos indicam de que a escuta atenta e constante, a configuração dos pares com problemas familiares e existenciais são muito similares. Criam algumas aproximações possíveis em responder que estes problemas, mais que o resultado de um processo histórico-colonizador e escolar excludente, são frutos também da rejeição de seus pares, a começar pela família em suas relações comprometidas por questões sociais acrescidas a droga, abandono até prostituição. De uma estrutura escolar e didática em não se atentar para algumas particularidades que vão se universalizando. Um aluno numa escola é um problema. Numa rede municipal é uma classe inteira a ser acelerada. Não sabemos ao certo em que estão sendo acelerados, mas talvez para fora da sala convencional para que o professor possa dar sua aula em paz. Colonizar seu espaço e torna-lo conveniente a um pequeno segmento. Assim como foram alijados para fora do progresso e da colonização como uma classe que não produz ou

não responde da forma instituída nessa nova emergência social escolar, passam a não responder ao pioneirismo empreendedor que não os insere para dentro de novas possibilidades, mas que vai os arregimentando em uma disciplina do pouco ou minimamente permitido, a que possam responder as exigências do automatismo do capital dominante. De uma forma doce, o fato de estarem inseridos dentro de uma escola, os conforma a uma realidade ou a um canto onde não possam atrapalhar a ordem da normalidade convencional.

6. Referências

ARRANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando – Introdução a filosofia. 3ª ed. São Paulo. Moderna, 20013.
BEN, Fernanda. Et al. Retratos, memórias e fragmentos da história de Pinhalzinho/SC. Schaefer, 2011.

BOLZAN, OuroraRosalina**.** ***Cultura e escola: processos de inclusão/exlusão de caboclos***. Chapecó: Argos, 2011**.**

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. A Reprodução. Elementos para uma teoria de ensino. 3ª ed. Livraria Francisco Alves S.A. Rio de Janeiro, 1992. Tradução Reynaldo Brandão.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. ***Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.*** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio Brasil.Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.
CEOM – ***A viajem de 1929; Oeste de Santa Catarina***. Documentos e leituras. Argos, Chapecó 2005.
COIMBRA, Sandra Regina da Silva. ***Tese de doutorado: Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da analise do projeto Classes de Aceleração***. Florianópolis, 2008. Orientadora: Profª. Nadir Zago.
ESPELTA, Justa. ROCKWELL, Elsie. ***Pesquisa participante*** (traduzido por Francisco Salaltiel de Alencar Barbosa). São Paulo, Cortez: Autores associados, 1986.
FOLADOR, João David. ***História de São Lourenço do Oeste e do Oeste Catarinense***. Tipografia Cruzeiro, 1988.
HANFF, Beatriz Bittencourt Collere. BARBOSA, Raquel. KOCH, Zenir Maria.***Classes de Aceleração : "Pedagogia" da inclusão ou da exclusão?***Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 027-046, 2002 - acessado 17/11/2015

HEINEN, Luiz. ***Colonização e desenvolvimento do Oeste de Santa Catarina: Aspectos sócio políticos, econômicos e religiosos***. Editora Unoesc. Joaçaba 1997.

MAINARDES, Jeferson***. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem***. Cortez Editora, São Paulo 2007.

PEDRO, Antonio. LIMA, Lizânias de Souza. CARVALHO, YONE de. ***História do mundo Ocidental***. FTD 2005.

POLI, Jaci. ***Caboclo: Pioneirismo e marginalização***. Convênio UFSC/FUNDESTE. Artigo publicado nos Cadernos do CEOM v., n. (19) e reeditado no v. 5, n. 7. 1987.

KUPER, Adam. ***Cultura: a visão dos antropólogos***. Tradução: Mirtes Frange de Oliveira Pinheiro. Bauru – São Paulo; EDUSC 2002.

WEFORT, Francisco C. (Org.). ***Os clássicos da política***. 14ª Ed. São Paulo: Ática,2006. Texto extraído de Rosseau, J. J. Du contract Social ou Principes Du doit politique. Paris, ÉditionisGarnier, 1954. P.97-240. Tradução Cid Knipell Moreira.

RADIN, José Carlos. ***Representações da colonização***. Argos, Chapecó 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno***. O aluno como invenção***. Tradução: Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. Editora contexto. SP 2009.

VICENZI, Renilda. ***Mito e história na colonização do Oeste Catarinense***. Argós, Chapecó 2008.

WERLANG, Alceu Antonio. ***A colonização do Oeste Catarinense***. Argós, Chapecó 2002.

WERLANG, Alceu Antonio. ***Disputas e ocupação do espaço no Oeste catarinense; a ocupação da Companhia Territorial Sul Brasil.***Argós, Chapecó 2006.

ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixera (Orgs.). ***Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.*** 1ª ed. Lamparina Editora, (2003). Rio de Janeiro: DP&A.

EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO PORTUGUESA NA CIDADE DE PELOTAS/RS/BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO "CAMPO JURÍDICO".

Valesca Brasil Costa[1]
José Edimar de Souza[2]

GT 6: Educação e Imigração: Instituições, Saberes e Práticas Educativas em Contexto Latino-Americano

Resumo: Este trabalho tem por objetivos conhecer e analisar o papel da imigração portuguesa e a educação como herança constituindo solo fértil para sedimentarem instituições escolares, em especial no ensino jurídico. Quanto à trajetória metodológica realizada nessa investigação, bem como a escolha teórica que sustenta na análise documentos, objetos e pistas que permitiram chegar ao que hoje é a proposta deste trabalho, quanto à questão bibliográfica no que tange a obra do autor Pierre Bourdieu dedicado mais especificamente sobre questões que envolvem a Educação. Quanto os resultados este trabalho resulta da investigação da história de duas instituições jurídicas cabendo destacar que ambas as instituições são representativas de uma cultura jurídica, uma em Coimbra/PT, outra em Pelotas/BR. Ambas as instituições de ensino superior de relevante significado no contexto de formação de bacharéis em Direito, que fizeram da educação herança cultural intimamente relacionada com a imigração portuguesa. Esta pesquisa se propõe ir além e aprofundar o estudo sobre o tema, de forma que se conclui que a imigração portuguesa teve papel fundamental nas bases sociais e econômicas que deram origem a várias instituições escolares tomando a metrópole lusitana como modelo, em especial no campo jurídico.

Palvras-chave: Educação. Imigração. História da Educação. Curso de Direito.

1 Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior de doutorado intitulada "Memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/RS/Brasil e Coimbra/Portugal (1960-1970)-trajetórias no Campo Jurídico", entretanto ao elaborar este trabalho ficou evidente os traços

[1] Graduada em Direito (UCPEL) e em Filosofia (UFPEL), Mestre pelo PPGE/FaE/UFPEL, Doutora pelo PPGE/UNISINOS- Bolsista CAPES/PROEX- Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus-Chapecó E-mail: valescacosta@gmail.com
[2] Graduado em História (UNISINOS), Mestre em Educação pelo PPGE/UNISINOS, Doutor pelo PPGE/Unisinos – Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus- Erechim – Email: profedimar@gmail.com

marcantes deixados pela colonização portuguesa na cidade de Pelotas/RS/Brasil, em especial no que se trata por sua herança deixada no campo da educação.

É fundamental que se compreenda as bases históricas da cidade de Pelotas/RS, e sua colonização portuguesa para que se consiga observar a criação de determinadas instituições escolares, que foram solo fértil para a criação da Faculdade de Direito de Pelotas/RS.

Assim, estudar as origens das faculdades de Direito de Pelotas/RS/Brasil e de Coimbra/Portugal, foi um momento fundamental desta pesquisa para localizar as condições e a situação do contexto social e político das respectivas cidades no momento em que se instalaram estas duas instituições jurídicas nas respectivas cidades e em seus respectivos países.

Analisar as dinâmicas sociais desses espaços permitiu perceber a ligação destes cursos jurídicos desde sua fundação e principalmente faz perceber que a herança na área da educação deixada pelos colonizadores portugueses à cidade de Pelotas fez com que esta cidade constituísse uma instituição de ensino jurídico com destaque social tal qual em Portugal.

2 Imigração portuguesa em Pelotas/RS/Brasil e a herança cultural no "campo jurídico"

Ao decidir que o foco dessa pesquisa estaria vinculado a Faculdade de Direito de Pelotas, RS, em estudo concomitante com a Faculdade de Direito de Coimbra, Portugal, tornou-se fundamental buscar um pouco da história dessas instituições, em especial suas origens, que está intimamente ligada às condições financeiras dessas cidades naquele momento e a herança cultural de Portugal. É fundamental destacar que ambas as instituições de Direito estudadas são representativas de uma cultura jurídica, de relevante significado no contexto de formação de bacharéis em Direito, tanto no Brasil como em Portugal.

No que se refere à história do Direito na Europa remete até a base, a Escola de Bolonha (Itália) e a origem do Direito romano sistematizado, com uma data aproximada entre 1055-1130, entretanto o ensino de Direito Romano de maneira sistematizada e codificada seria atribuído a data entre 1112 e 1125.

Desta maneira, se observa que Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, representa a tradição de uma instituição que acumula mais de quinhentos anos. Além disso, a

prática do ensino canônico, até nos dias de hoje, reforça a influência que exerce a Igreja católica em Portugal, diferenciando-se um pouco do contexto de institucionalização da Faculdade de Direito de Pelotas, cuja contribuição da maçonaria é significativa.

Quanto aos estudos de Direito, no Brasil a "cultura do bacharel" advém dos tempos de nossa colonização, quando jovens de famílias ricas se direcionavam até a Faculdade de Coimbra, em Portugal, para desempenharem seus estudos, regressando com conhecimento jurídico, gerando grande prestígio.

A instalação dos cursos de Direito no Brasil, está intimamente relacionada com a história também de Portugal e a consequente transferência ou fuga, da família real portuguesa em 1808, quando Napoleão Bonaparte invadiu Portugal, e a sede do poder metropolitano foi deslocada para o Brasil. A necessidade de uma comunidade jurídica nacional no Brasil crescia em especial devido a independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, perante Portugal, fazendo surgir a necessidade de criação da própria comunidade jurídica brasileira, visto que, até então, grande parte eram de Bacharéis em Direito graduados em Coimbra.

Assim, nos decorrer deste trabalho se estudará como a Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal, bem como os da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil destacaram-se no campo jurídico, e são resultado da cultura portuguesa dedicada à implantação de instituições educativas, que em sua maioria era destinada à uma camada abastada da população que buscava através da instrução jurídica também destaque político.

Desta feita, na sequência, caracterizamos alguns aspectos da história da Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, como também da Faculdade de Direito de Pelotas. O cenário econômico em que se originou aquela instituição compreende o período de um Portugal rico e detentor de colônias. A pujança econômica também é uma evidência em Pelotas, quando da instalação da já referida faculdade.

A instalação dos cursos de Direito no Brasil, por exemplo, surge com a criação dos primeiros cursos jurídicos em Portugal, e, como é sabido, está intimamente relacionado com a história também de Portugal e a consequente transferência ou fuga, se assim preferirem, da família real portuguesa em 1808, quando Napoleão Bonaparte invadiu Portugal, e a sede do poder metropolitano foi deslocada para o Brasil.

Assim, com a sede política portuguesa focada no Brasil, era preciso também que se criasse um grupo de juristas, bacharéis, enfim, burocratas, para auxiliar na organização da nova estrutura política, jurídica e burocrática que agora era desempenhada no Brasil, entretanto o então Rei Dom João nunca se dedicou a criar universidades, e sim, criou cátedras isoladas de ensino superior, sendo elas: a de Medicina, localizada na Bahia (1808); e a de Engenharia, localizada no Rio de Janeiro (1810), cabendo ainda considerar que suas instalações eram precárias.

A necessidade de uma comunidade jurídica nacional no Brasil crescia em especial devido a independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, perante Portugal, fazendo surgir a necessidade de criação da própria comunidade jurídica brasileira, visto que, até então, grande parte eram de Bacharéis em Direito graduados em Coimbra. Assim, a criação dos cursos de ensino jurídico no Brasil se deu logo após à Independência, de maneira que na Assembleia Constituinte de 1823 começaram as discussões sobre esta necessidade, sendo em 11 de agosto de 1827 foi promulgada a lei que criou os cursos de ciências jurídicas e sociais em Olinda e São Paulo.

O atraso na implantação do ensino superior no Brasil reforça o aspecto colonial das instituições que existiram até o início do século XX. Em contrapartida, na Europa já ocorria o desdobramento de inúmeras universidades por variadas regiões. Nas Américas estas instituições apenas iniciavam seus primeiros passos; a primeira universidade fundada nas Américas foi a de Lima, Peru, em 1551. No Brasil, a criação da universidade se deu somente em 1909, em Manaus, inicialmente com vários cursos, mas, em decorrência da decadência econômica da região, restou somente a Faculdade de Direito, argumentam Lopes, Faria Filho e Veiga (2010), que essa primeira universidade no Brasil sucumbiu em meio à crise econômica daquela região e a permanência apenas da Faculdade de Direito mostra justamente a importância que a sociedade dá à criação e manutenção de um curso jurídico na sua região.

E em Pelotas, no Sul do Brasil, não seria diferente, "meu filho há de ser doutor" consistia em corriqueira manifestação entre as famílias brasileiras de classe abastada. Ser doutor, obviamente, significava ser bacharel (FISCHER; COSTA, 2013).

O bacharelismo, ou mais comumente denominado o bacharelismo liberal, foi identificado ao longo dos tempos como um fenômeno mundial. De fato, no Brasil a "cultura do bacharel" advém dos tempos de nossa colonização, quando jovens de famílias ricas se direcionavam até a Faculdade de Coimbra, em Portugal, para desempenharem seus estudos, regressando com conhecimento jurídico, bem como determinados costumes adquiridos no processo de formação e vivência europeia, gerando grande prestígio, vez que, como observado anteriormente, somente em 1927 é que passaram às Faculdades de Direito, iniciando no século XIX como curso jurídico no Brasil.

A fundação da Faculdade de Direito de Pelotas não seria diferente das demais do Brasil, ou seja, está intimamente relacionada com a base do Direito de Coimbra e com as condições financeiras da cidade naquele período, uma cidade que herdou muito dos seus hábitos e costumes de sua colonização portuguesa. Pelotas, RS, é uma cidade localizada no extremo sul do estado, distanciada 250 quilômetros da capital Porto Alegre, e, desde sua fundação, manteve laços diretos com as atividades culturais do estado do Rio Grande do Sul e também do Brasil.

Como bem observou um historiador pelotense, em 1747 a localidade era apenas um distrito do município de Rio Grande, quando um português, chamado José Pinto Martins, um homem de visão extremamente empresarial, vindo do Ceará, estabeleceu a primeira charqueada às margens do arroio Pelotas. Não demorou a que fossem instaladas 22 charqueadas que possuíam em média 80 escravos cada uma. Assim, a sociedade se sustentava graças ao trabalho do negro, e destinava o charque, sua principal produção, para o consumo e sustento das senzalas e dos inúmeros escravos. Esse era o retrato da sociedade pelotense, como salienta Magalhães (1981, p. 14):

> Claro, essa civilização se sustenta no suor do negro, na punição do escravo, na faca assassina, na degola do boi, no arroio tinto de sangue, no cheiro da carniça, nas mantas de carne sob o calor do sol. Era a civilização do sal, mas que procurava atenuar seus rituais de castigo e de brutalidade adocicando-se em cortesias e amabilidades – no teatro, nos saraus e nos salões. Era uma elite de novos áulicos e novos bacharéis que buscavam adoçar corpo e espírito, neste Brasil de clima europeu, com licores (os 'finos líquidos') e desserts, livros e versos rimados, saudações solenes, dedicatórias, rebuscadas e, veladamente, sensuais.

Com a ordem natural dos fatos e com todo esse desenvolvimento e progresso na região, surgiu a necessidade de se ter na cidade de Pelotas instituições de educação que sanassem o anseio de cultura de uma população que emergia junto a opulência de uma sociedade latifundiária, baseada na mão de obra escrava, e que buscava postos de destaque para seus herdeiros e influência nos altos postos políticos, como também aponta Magalhães (1981, p. 15):

> Nessa época a cidade já se autodenominava, enamorada de si mesma, 'Princesa do Sul'. Com idêntico orgulho, se autoproclamava "Atenas Rio-Grandense", identificada que estava se modo especial, com as artes e as letras. Numa espécie de desdobramento do seu apogeu econômico-urbano. Mas não era menos famosa, dentro e fora da Província, pelos seus viscondes e barões (houve 17 ao todo, durante os dois impérios), as suas damas, e seus doces, as suas festas, os seus sobrados, os seus monumentos públicos, as suas lojas.

Conforme os estudos da mesma autora, muito forte foi a influência da maçonaria na cidade de Pelotas, e em especial no que tange à educação e suas instituições, de modo que, quando falamos de aspectos educativos e culturais da cidade, por exemplo, não podemos deixar de considerar a contribuição dessa agremiação:

> Em Pelotas, a Maçonaria, desde o Império às primeiras três décadas do século XX, teve marcante participação política e social, exercendo inegável influência sobre a administração e a intelectualidade urbana. Muitos maçons estão ligados à instituição de obras filantrópicas, educacionais e culturais da cidade, o que contribuiu para que ela, destacada pelo elevado nível cultural e educacional, fosse considerada a 'Atenas Rio-Grandense' (AMARAL, 2003, p. 73).

Seguindo na mesma perspectiva, percebe-se claramente que a cidade consegue canalizar seus esforços e manter uma educação de alto nível, consagrando-se não só por uma boa educação nos anos iniciais de escolarização, mas também obtendo destaque por suas faculdades, como é o caso da Faculdade de Direito.

> Assim como as escolas de ensino primário, ao que tudo indica, as instituições educacionais de ensino secundário e superior apresentavam um bom nível de qualidade. É o caso do Ginásio Gonzaga (que possuía a Escola Superior de Comércio), do Colégio Pelotense e das Faculdades de Agronomia e Veterinária, de Odontologia e Farmácia e de Direito, que surgem a partir da iniciativa privada e que após alguns anos passam para o poder municipal. Sem sombra de dúvida tais

> instituições de ensino corroboraram na manutenção da aura intelectual que sempre pairou sobre a cidade (AMARAL, 2003, p. 77).

No decorrer do tempo há uma busca não somente pelo acesso à educação, mas igualmente à formação de uma elite pensante. Nesse sentido, destacou-se a importância da criação de uma das instituições mais antigas da cidade de Pelotas, o Colégio Pelotense, que se estruturou a partir do apoio da maçonaria e deu origem a algumas das instituições de ensino superior da cidade, dentre elas a Faculdade de Direito de Pelotas, como bem considera Amaral (2003, p. 110):

> A abordagem de aspectos da história do Gymnasio Pelotense que envolvem seu processo de criação pela Maçonaria e posterior municipalização engloba um período que se estendeu pelas três primeiras décadas deste século. [...] A cidade, desde o século passado, tendo por base um sólido desenvolvimento econômico assentado inicialmente na indústria do charque, só perdia para a capital a posição de destaque na vida econômica, social, política e cultural do estado.

Dessa maneira, no dia 24 de outubro de 1902, em reunião congregando as sociedades maçônicas Antunes Ribas, Lealdade e Rio Branco, concretizou-se a ideia de uma instituição de educação maçônica, então denominada "Gymnasio Pelotense", constituiu-se uma das instituições mais antigas e importantes da cidade, formando um contingente grande de pelotenses. Ainda com amparo em Amaral, é possível afirmar que, com as várias transformações que se deram nas legislações – em especial a Lei Rivadávia Correa, datada de 1911, que proporcionou a criação dos cursos superiores anexos ao então Gymnasio Pelotense –, acentua-se a disputa entre Maçonaria e Igreja Católica.

Com tal situação, a maçonaria pelotense tratou logo de se beneficiar dessa lei e colocá-la em prática, de maneira que deu origem aos cursos superiores de Farmácia e Odontologia, datados de 1911, e à Escola de Agrimensura e à Faculdade de Direito, em 1913. O Jornal "O Acadêmico", em sua edição de cinquentenário da Faculdade de Direito, publicou: "Depois do consagramento dos membros que formariam o primeiro corpo docente foi a Faculdade de Direito fundada oficialmente em 12 de setembro de 1912" (p. 1).

Assim, fica nítido que a instituição desses cursos superiores está intimamente ligada a uma elite agropastoril em ascensão, uma vez que a sociedade pelotense da época desejava que

seus filhos tivessem acesso e oportunidade até então só obtidos nas Faculdades do Rio de Janeiro, ou na Europa, como também observa Amaral:

> É possível deduzir que a criação destes três cursos de ensino superior, anexos ao Gymnasio, serviu aos interesses maçônicos de atuação junto à formação profissional de um grupo que se consolidava na cidade nos primeiros anos deste século: os profissionais liberais. Nos cursos de Farmácia e Odontologia e de Agrimensura, privilegiava-se o método experimental, de caráter mais técnico vinculados à realidade e a própria necessidade da comunidade. Já a Faculdade de Direito, através do desenvolvimento e domínio da retórica e do conhecimento das leis. Encarregava-se da indispensável preparação da elite dirigente. (AMARAL, 2003, p. 151).

Dessa maneira, a atitude fundadora da Faculdade de Direito de Pelotas se deu de um grupo de homens que eram parte de uma elite financeira e cultural de Pelotas e grande parte pertencente à Maçonaria na maioria faziam parte da Congregação do Gymnasio Pelotense ou eram homens pertencentes à elite social e cultural de Pelotas.

Com o passar dos anos, a Faculdade de Direito de Pelotas conseguiu sedimentar-se como local de educação. Recebeu forte apoio, com a chegada em 1916, do professor Bruno de Mendonça Lima, homem que dedicaria sua vida e obra a esta instituição, de tal maneira que ainda hoje muitos se referem à Faculdade de Direito de Pelotas como a "Casa de Bruno Lima", foco desta investigação.

Não se pode deixar de considerar que, ao longo dos anos, a Faculdade de Direito de Pelotas tem conseguido honrar seu propósito inicial: formar lideranças políticas e nomes destacados dentro do espaço jurídico não só gaúcho, mas também em nível nacional.

Dessa maneira, observa-se que todo um contexto contribuiu para a origem e para os primeiros anos da formação da Faculdade de Direito, relacionada ao foco de nossa pesquisa. Foi justamente a situação política, social e econômica, juntamente com a forte influência da Maçonaria que proporcionaram a fundação e existência até os dias de hoje de uma das mais antigas e tradicionais instituições do Rio Grande do Sul, ou seja, a "Casa de Bruno Lima", ou simplesmente a Faculdade de Direito de Pelotas, RS.

4 Olhar detetivesco: herança da imigração portuguesa no "campo jurídico" pelotense

Quanto à trajetória metodológica realizada nessa investigação, bem como a escolha teórica que sustenta a análise que dá corpo à escrita deste trabalho. Utiliza-se a expressão "pistas", pois, como Bacharel em Direito, no decorrer dessa pesquisa constituiu-se um "olhar detevivesco" chamando este momento de pesquisa de "desvendando pistas[1]", semelhante prática da área jurídica, de reunir pistas ou argumentos que servissem para desenvolver a tese argüida. Com tal propósito foram buscados documentos, objetos e pistas que permitiram chegar ao que hoje é a proposta deste trabalho.

O ponto de partida desta fase da pesquisa foi o "garimpo" de notícias que dessem conta do momento e das condições que vivia a sociedade pelotense na época e, mais especificamente, a comunidade jurídica pelotense, de maneira que dedicamos uma rotina diária de pesquisa na Bibliotheca Pública Pelotense, usando o jornal "Diário Popular" como uma das fontes de estudo. Isto porque a imprensa teve importante contribuição para a elaboração de trabalhos em História.

O Jornal Diário Popular, que data há 120 anos na cidade de Pelotas, encontra-se em sua maior parte, bem conservada na Bibliotheca Pública de Pelotas, armazenado em prateleiras adequadas e protegido com aparelhos desumidificadores de ar, pois a umidade no município é elevada, o que deteriora rapidamente os jornais, e qualquer outro tipo de documento. Cabe ainda dizer que os jornais estavam organizados por ano, facilitando o acesso e a consulta. A circulação do jornal "Diário Popular" é diária, cabendo considerar que foram consultados jornais desde o início do ano de 1960, até o final de 1965, na busca por notícias que estivessem relacionadas com a Faculdade de Direito de Pelotas e com alunos ou membros daquela faculdade.

Não limitada a este panorama local da cidade e da Faculdade Pelotense de Direito, a pesquisa também se propôs a um estudo global, dedicando-se à pesquisa da realidade social de Portugal no período e ainda a história da tradicional Faculdade de Direito de Coimbra.

[1] Esta expressão foi usada, uma vez que a consulta aos arquivos me remeteu à prática jurídica, que desempenhei quando pesquisava no grupo de pesquisa na Graduação em Direito (UCPEL). A decisão de pesquisar algo que estivesse relacionado com História da educação e Direito sempre foram condições *sine qua non* para meu projeto de doutorado, uma vez que sendo eu oriunda do curso do Direito, percebi logo após graduada que existia aí um campo fértil e ao mesmo tempo carente de pesquisa e que eu poderia então me tornar um pesquisador "lapidado" para esta área.

Desta maneira, seguindo ainda no estudo quanto à metodologia utilizada, cabe se observar que na segunda fase, feita em Portugal além de se aprofundar o estudo bibiográfico, teve a pesquisa de campo feita na Faculdade de Direito de Coimbra, e em jornais na Biblioteca Municipal de Coimbra e na Biblioteca Pública da Cidade do Porto, sendo feito concomitantemente entrevistas com alunos egressos da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal.

Prosseguindo esta pesquisa foi chegado o momento de aprofundar a questão bibliográfica no que tange a obra do autor Pierre Bourdieu dedicado mais especificamente sobre questões que envolvem a Educação.

Quanto ao conceito de *habitus*, tomado nesta tese como noção constituída de várias propriedades, este adquire um sentido histórico, produto de uma ação histórica individual e coletiva, bem como, de uma educação associada a determinado meio. Esse sentido individual e coletivo do conceito, para a história, é a associação como categorias de pensamentos, as categorias de juízos, esquemas de percepção e sistemas de valores incorporados às estruturas sociais deste modo, este conceito, quando apropriado para a realidade do ensino jurídico, adquire sentido nas características dos alunos que desde sua origem mantêm contato com o capital cultural, produto de seu meio de relações sociais.

Outro conceito bourdiniano utilizado neste trabalho é o de Campo que se distingue por possuir características próprias: com dinâmicas, regras e capitais específicos e por um pólo dominante e outro dominado. As tensões entre os grupos opostos são percebidas pelas possíveis gradações intermediárias e conflitos constantes definidos de acordo com seus valores internos (GONÇALVES, 2011).

O conceito de campo segundo a visão de Bourdieu é utilizado na pesquisa desenvolvida para esta tese, como campo jurídico, pois se trata de um estudo que aborda em seu conteúdo uma realidade ligada às trajetórias de egressos das faculdades de Direito. O campo jurídico:

> é o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o Direito [...] na qual se defrontam agentes investidos de competência ao mesmo tempo social a técnica que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de interpretar (de maneira mais ou menos livre ou autorizada) um corpus de textos que consagram uma visão legítima, justa, do mundo social (BOURDIEU, 1989, p. 212).

Cabe observar que um dos textos que mais contribuíram para a escrita deste trabalho foi justamente quando o próprio Bourdieu se dedicou a falar sobre o campo jurídico. Em seu livro intitulado "O poder simbólico", o autor dedica o capítulo VIII a estudar a sociologia do campo jurídico, com o título de "A força do Direito: elementos para uma sociologia do campo jurídico".

A partir do modo como se utilizou os conceitos bourdinianos, acima mencionados, em relação com a perspectiva da história cultural, foi possível reconstruir as trajetórias destas duas instituições de ensino jurídico, que trouxeram elementos para se conhecer e compreender como a condição dos acadêmicos de direito conduziu as escolhas no âmbito social e cultural.

5 Considerações finais

Ao concluir este trabalho se observa que a contribuição mais expressiva desta pesquisa é a certeza de que este estudo é o começo de um grande processo, que é o de revisitar a memória da centenária Faculdade de Direito de Pelotas, no Brasil, e da tradicional e histórica Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, isto porque não considero que esta pesquisa se dê por esgotada, vez que seria arrogância minha como pesquisadora acreditar que se tenha explorado completamente a bagagem histórica destas duas instituições e a contribuição da imigração portuguesa com o capital cultural e na edificação das instituições escolares. Importa dizer que as instituições pesquisadas representam relevantes significados no contexto de formação de bacharéis em Direito, tanto no Brasil como em Portugal.

Assim, a imigração portuguesa na cidade de Pelotas foi fundamental para a implementação destas instituições escolares e em especial para sedimentar o ensino superior nesta região, destaque para a Faculdade de Direito de Pelotas que possibilitou que seus alunos com os conhecimentos adquiridos nestas instituições de ensino superior, fizessem instrumento na luta pela justiça, buscando derrubar regimes totalitários e, além disso, viram a possibilidade de ascensão profissional e social mostrando que em mesmo em determinados casos a educação possui um papel de destaque na possibilidade de mobilidade do sujeito.

EDUCATION AND IMMIGRATION IN PORTUGUESE CITY PELOTAS / RS / BRAZIL: CONTRIBUTIONS TO THE HISTORY OF EDUCATION IN THE "LEGAL FIELD".

Abstract: This study aims to understand and analyze the role of Portuguese immigration and education as heritage constitutes fertile ground for sedimentarem educational institutions, especially in legal education. As for the methodological trajectory carried out this research as well as the theoretical choice that supports the analysis documents, objects and clues that allowed us to reach what is now the purpose of this work, as the literature concerned with respect to Pierre Bourdieu author's work dedicated specifically on issues involving education. The results this work results of research of the history of two legal institutions fitting to point out that both institutions are representative of a legal culture, one in Coimbra / PT, another in Pelotas / BR. Both of relevant meaning higher education in bachelors training context in law, which made the cultural heritage education closely related to Portuguese immigration. This research aims to go further and further study on the subject, so that it is concluded that the Portuguese immigration played a key role in social and economic bases that gave rise to various educational institutions taking the Lusitanian city as a model, especially in the legal field .

Keywords: Education. Immigration. History of Education. Law course.

Referências

AMARAL, Giana Lange do; SILVEIRA Josiane Alves da. Os bastidores de uma pesquisa em história da educação: a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande/RS. Conjectura, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 166-182, maio/ago. 2012.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre.*Homo academicus*. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013.

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

BOURDIEU, Pierre. *Los herederos:* los estudiantes y la cultura. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

BOURDIEU, Pierre.Esboço de auto-análise. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão, revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Beta. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COSTA, Valesca Brasil. A presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas/RS. 2009. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2009.

COSTA, Valesca Brasil. Memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e Coimbra/ Portugal (1960-1970) 2014. 163 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

FISCHER, Beatriz T. Daudt; COSTA; Valesca Brasil. Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil – considerações em torno de dois contextos: sua origem em 1912 e cinco décadas depois. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – ASPHE, 10, 2013, Pelotas. Anais eletrônicos... Pelotas, 1 CD-ROM.

FRAGO, Antonio Viñao. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (org.). História da Educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

GONÇALVES, Nadia G. Pierre; GONÇALVES, Sandro A. Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. (Coleção Educação e Conhecimento)

LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano de; VEIGA, Cyntia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAGALHÃES, Mário Osório. História e tradição da cidade de Pelotas. Caxias do Sul: Gráfica da UCS, 1981.

_____. Opulência e cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890). Pelotas: UFPel/Mundial, 1993.

_____. Pelotas princesa: livro comemorativo ao bicentenário da cidade. Pelotas: Diário Popular, 2012.

PICCOLO, Helga Iracema Landgraf. Vida política no século 19: da descolonização ao movimento republicano. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Um modo de ser professora primária: notas de trajetória docente de Telga Bohrer. Cordis História e Literatura, São Paulo, n. 10, p. 285-309, jan./jun. 2013.

O GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA E O PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO (1937-1942)[1]

Tatiane de Freitas Ermel[2]

GT 6: Educação e Imigração: Instituições, Saberes e Práticas Educativas em Contexto Latino-Americano

Resumo: O estudo analisa a documentação preliminar (1937) e o Relatório de Inspeção Federal (1942) para a equiparação do Ginásio Teuto-Farroupilha com o Colégio Pedro II, durante o processo de nacionalização do ensino. O Ginásio começou suas atividades no ano de 1936, no prédio onde já funcionavam as atividades de instrução primária e secundária *Do Deutscher Hilfsverin*, no centro de Porto Alegre, desde 1886. A documentação é minuciosa quanto ao histórico da Associação Mantenedora e do Ginásio, as matrículas, o regimento, organização e disciplina escolar, os pátios, recreios, espaço escolar, material didático, arquivo, professores e diretor. Consideramos que o estudo permite adentrar nas relações entre a instituição e o governo de Getúlio Vargas, destacando o empenho do Ginásio Teuto-Farroupilha em continuar suas atividades mesmo que sob controle do Estado Novo (1937-1945). Também, verificamos as tentativas da instituição em comprovar a sua não vinculação com a cultura alemã e as práticas do nazismo, inclusive com a alteração do nome. O encontro com essa documentação foi possível a partir da preservação e, posteriormente, da organização do acervo do Memorial do Colégio Farroupilha, criado em 2002.

Palavras-chave: ensino secundário; inspeção federal; imigração alemã; nacionalização.

1 Introdução

"Viva o Brasil"
(Correspondências da Liga de Defesa Nacional, 1939)

"Tudo pelo Brasil Imortal"
(Correspondências do Departamento Nacional de Educação, 1942)

[1] Um estudo amplo sobre a equiparação, reconhecimento e verificação do Ginásio está publicado no capítulo do livro intitulado": O processo de reconhecimento do Ginásio Teuto-Farroupilha: os relatórios de Inspeção Federal (1937-1962)". Sobre, ver ERMEL (2015).

[2] Mestre e Doutoranda em Educação PUCRS/CAPES. Integrante do grupo de pesquisa: "Entre Memórias e Histórias da escola do Rio Grande do Sul: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (1858-2008)" Email: tati.ermel@yahoo.com.br

O Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha começou suas atividades no ano de 1936, no prédio onde já funcionavam as atividades de instrução primária e secundária *Do Deutscher Hilfsverin*, no centro de Porto Alegre[1]. Um ano após a fundação do Ginásio, começam as negociações em torno da equiparação do mesmo ao Colégio Pedro II[2]. Segundo Kulesza (2011), o Colégio Pedro II tornou-se, desde sua fundação em 1837, modelo para o ensino secundário, não apenas para as escolas do município da Corte, mas para todo o ensino secundário brasileiro.

Os relatórios analisados podem ser divididos em dois principais momentos: primeiro, corresponde ao período entre 1937 e 1941, que traz os registros preliminares enviados pelo o Ginásio ao Ministério da Educação e Saúde[3], até que, em 1941 é enviado o Relatório completo da inspeção. A segunda, de 1942, consiste em um segundo volume do relatório, com a documentação anexa solicitada.

Como uma instituição de origem alemã, foram constantes as perseguições e os embates para seu funcionamento, já que o Estado Brasileiro, desde sua independência de Portugal, buscava formas construir a ideia de nação a partir da instrução, sendo a língua e a cultura dos imigrantes um empecilho a este projeto de identidade nacional. Com a instauração do Estado Novo (1937), os movimentos em torno da nacionalização corporificam-se, até que o Decreto-lei nº 406, de 1938, determina o fechamento das escolas estrangeiras no país, um ano antes da eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939).

[1] No ano de 1895 foi inaugurado o prédio próprio da escola, na Rua São Rafael, atual Alberto Bins, no centro de Porto Alegre. Neste local, desempenhou as atividades de ensino até 1962, quando uma nova sede é construída no bairro Três Figueiras, na cidade de Porto Alegre. O prédio antigo foi demolido, e, no terreno, funciona atualmente o Hotel Plaza São Rafael. A documentação analisada faz parte do acervo do Memorial do Colégio Farroupilha, fundado em 2002.

[2] O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, foi instituído pelo decreto de 02 de dezembro de 1837, tornando-se modelo de instituição de ensino secundário público para o Brasil. Seu funcionamento e administração estiveram estritamente ligados a elite da sociedade brasileira e a política nacional, com o envolvimento de intelectuais, Ministros e o Imperador, D. Pedro II.

[3] O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional de Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. De 1934 a 1945, o então Ministro da Educação e da Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171

A documentação analisada é minuciosa quanto ao histórico da Associação mantenedora e do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, as matrículas, o regimento, organização e disciplina escolar, o espaço (salas de aula, salas especiais, laboratórios, pátios, recreios), material didático, arquivo, professores e diretor. A partir dos relatórios, podemos adentrar nas relações entre a instituição e o governo de Getúlio Vargas, destacando o empenho do Ginásio Teuto-Farroupilha em continuar suas atividades mesmo que sob controle do Estado Novo (1937-1945). Também, verificamos as tentativas da instituição em comprovar a sua não vinculação à cultura alemã e às práticas do nazismo, inclusive com a alteração do nome para Ginásio Farroupilha.

2 Ensino secundário em duas reformas:

A Reforma Francisco Campos (1931) visava, de modo geral, superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados existentes até então[1]. A Reforma institui o aumento do ensino secundário de cinco para sete anos, divididos em dois ciclos. O primeiro, chamado "fundamental", com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o "ciclo complementar", formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior. Segundo Dallabrida (2009, p.187),

> A divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginasial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginasial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial.

Em relação às transformações gerais decorrentes da Reforma Francisco Campos, temos o rompimento com os "tradicionais" exames parcelados por meio da frequência obrigatória às aulas, prática que, em boa medida, permanece até os dias de hoje. Também, a seriação do conhecimento visando uma progressão obrigatória dos saberes escolarizados, com maior controle no processo de seleção, organização e avaliação.

[1] Com a Proclamação da República Brasileira (1889) e as constantes transformações do século XX, o ensino secundário passa por importantes reorganizações estruturais e discussões quanto a sua finalidade na formação da sociedade brasileira. Durante o período da Primeira República Brasileira (1899-1930), podemos destacar as seguintes reformas educacionais: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epitácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

No intuito de controlar esse processo de homogeneização e centralização do ensino secundário, o Ministério da Educação e Saúde Pública institui a Inspeção do Ensino Secundário, detalhando os procedimentos de monitoramento dos estabelecimentos em todo o território nacional. Os estabelecimentos eram livres para se estabelecer, mas passaram a ser submetidos à "inspeção preliminar", por um prazo não inferior a dois anos, e, posteriormente, à "inspeção permanente ou equiparação" (DALLABRIDA, 2009).

O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Reforma Capanema, mantêm uma série de elementos da Reforma Francisco Campos (1931), como o processo de equiparação e reconhecimento. O estabelecimento de ensino não poderia funcionar sem a prévia autorização do Governo Federal e, em seu artigo 72, é posta a concessão à equiparação ou o reconhecimento mediante prévia verificação aos estabelecimentos de ensino, cuja organização, sob "todos os pontos de vista", possuíssem condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento. Também, explicita que este poderá ser suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino secundário, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurasse as condições de eficiência indispensáveis.

Em relação à Inspeção Federal, o Ministério da Educação manteria a fiscalização sobre os estabelecimentos de ensino equiparados e reconhecidos, exposto no art.75, § 1º, que não seria somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

Outro aspecto fundamental para compreender o ensino secundário na primeira metade do século XX está diretamente relacionado ao humanismo e sua permanência como elemento fundamental na formação de jovens. Como salienta Souza (2009) ao analisar as transformações do currículo do ensino secundário no Brasil entre 1920 e 1960,

> Não por acaso, a questão do humanismo esteve no cerne dos debates culturais e educacionais dos anos 40 e 50 do século XX. A catástrofe humana representada pela Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e as transformações econômicas e sociais em curso no Ocidente punham em questão os princípios gerais sobre os quais estavam alicerçadas as sociedades até então. O humanismo foi retomado por diferentes grupos intelectuais e compôs as práticas discursivas de diversas tendências na busca de interpretação do presente (p.83).

O embate entre humanidades e cientificidade, constantes na segunda metade do século XX, culminam em uma das principais questões que envolviam o currículo do ensino secundário, o ensino de línguas, especialmente referente à permanência do Latim e do Grego. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 (Lei 4.024/61) foram instituídas as diretrizes curriculares para o ensino médio, concretizando a flexibilização e diversificação do currículo, com disciplinas obrigatórias, optativas e práticas educativas. No ano seguinte, em 1962, o Conselho Federal de Educação indicou as matérias do ensino médio, sendo as obrigatórias: "Português (sete séries), História (seis séries), Geografia (cinco séries), Matemática (seis séries) e Ciências (sob a forma de iniciação à ciência, 2 séries, sob a forma de Ciências Físicas e Biológicas, 4 séries)" (SOUZA, 2009, p.87).

Nesse contexto de expansão e consolidação dos estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, o Ginasio Teuto-Brasileiro Farroupilha esforça-se para manter suas atividades de ensino, com reconhecimento e constante verificação das condições para o seu funcionamento. Os relatórios e a correspondência remontam aos traços educacionais secundários marcados pela normatização, inspeção e controle do Estado Nacional em torno das instituições de ensino.

3 A documentação preliminar (1936-1941)

O conteúdo presente na documentação preliminar compreende, de modo geral, a solicitação para a oficialização do ginásio (1936), a ficha de classificação da Inspetoria Geral do Ensino (1937), o reconhecimento de capacitação de alguns professores (1937) e o pedido de reabertura o Ginásio (1940).

No dia 30 de dezembro de 1936, o diretor do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, Álvaro Difini, encaminha um documento para o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, solicitando a oficialização do colégio, que, segundo o Diretor, aproxima-se "sensivelmente" do Colégio Pedro II. A diretoria da instituição pretendia criar um curso preliminar, onde os candidatos nele aprovados passariam ao curso ginasial, mediante atestado

de término do curso, substituindo assim o exame de admissão[1]. Deste modo, solicitam a fiscalização prévia do exame final do 5º ano do curso preliminar.

Na revisão da ficha de classificação da Inspetoria Geral do Ensino Secundário (1937), realizada pelo inspetor federal Dr. Augusto Porto Pires[2], seguem os dados relativos ao local, sistema de esgoto, sistema de abastecimento de água, rede elétrica, canalização a gás, meios de transporte, população da cidade ou localidade e o número total de oito (8) estabelecimentos de ensino fiscalizados em Porto Alegre[3]. No âmbito geral, são analisadas cinco divisões principais, local, edifício, instalações, salas de aula e salas especiais e material didático. O Ginásio foi classificado como Regular, recebendo 7146 pontos.

Em relação ao quadro de professores do Ginásio, é enviado ao Diretor da Divisão de Ensino Secundário, Mário de Brito, em 09 de agosto de 1937, a descrição da situação dos mesmos. Dois professores, Jorge Paleikat e Bruno Klein, são apresentados como professores já atuantes em demais ginásios privados e públicos. O primeiro seria professor desde 1928 do Ginásio Bom Conselho (departamento feminino) e, o segundo, do Ginásio Estadual Julio de Castilhos, ambos localizados em Porto Alegre/RS. Os documentos de atuação no magistério destas instituições comprovariam a capacidade para lecionar no Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Outros casos de requerimento dos professores são também enviados, tendo em vista o reconhecimento dos mesmos para lecionar na instituição.

Em junho de 1940, correspondências (telegramas) e outros documentos são trocados entre o Ministro da Educação e o Inspetor de Ensino, Gustavo Capanema e Artur Porto Pires, respectivamente, com a direção do ginásio e o presidente da Associação Beneficente Alemã, Álvaro Difini e Rodolfo Abrons, relativo à reabertura do ginásio. No documento enviado ao Ministro da Educação é descrita a situação em que se encontram os alunos, já que, Porto Alegre/RS contava com um número pequeno de ginásios se comparado ao número de

[1] Sobre os exames de admissão ao Ginásio, ver Bastos e Ermel (2012 e 2014); Machado (2002); Pessanha (2002); Pinto (2008); Valente (2001).
[2] Na documentação analisada no período entre 1936-1940, temos a presença do Dr. Artur Porto Pires como inspetor de ensino federal.
[3] O Documento não menciona os nomes das instituições, mas entende-se que sejam as mesmas descritas em um documento de 1940, que será analisado a seguir. A lista compreende: Colégio Anchieta, Colégio Nossa Senhora do Rosário, Colégio Júlio de Castilhos, Colégio Sevigné, Colégio Bom Conselho, Colégio Nossa Senhora das Dores, Colégio Cruzeiro do Sul, Instituto Porto Alegre e Colégio Americano.

habitantes. São apresentadas as oito (8) instituições de ensino secundário (nível fundamental) existentes em Porto Alegre: Anchieta (masculino), Nossa Senhora do Rosário (masculino), Julio de Castilhos (masculino), Sevigné (feminino), Bom Conselho (feminino), Nossa Senhora das Dores (masculino), Cruzeiro do Sul (masculino), Instituto Porto Alegre (masculino) e Colégio Americano (feminino).

A partir da exposição da situação, o diretor do Ginásio solicita "urgentemente" a reabertura, já que os alunos não tinham possibilidade de transferência para outros estabelecimentos, pois o prazo legal para este pedido estava quase findando. O diretor se dispôs a esclarecer todas as "falhas do processo que determinam o indeferimento do pedido de inspeção preliminar" do ginásio até o término do ano letivo.

A solicitação de reabertura foi aceita em 26 de junho 1940, até o fim do corrente ano, tendo como justificava, "as razões e os documentos apresentados". Alguns dias após a reabertura, é expedido um documento solicitando o envio de um exemplar do Estatuto da Sociedade Beneficente Alemã, mantenedora do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Somente com este documento seria possível o Ministério da Educação e Saúde averiguar se o ginásio satisfazia as exigências do Decreto-Lei 383, de abril de 1938, que tinha como principal objetivo, vedar a participação de estrangeiros em atividades políticas, organizar associações e fazer qualquer tipo de movimento em prol de um país estrangeiro. Após essas primeiras negociações de oficialização, verificação das condições, fechamento e reabertura (que, não chega a uma semana de interrupção das aulas) é enviado o relatório completo de verificação das condições do ginásio.

4 O Relatório de Inspeção do Ensino (1941-1942)

No período compreendido entre a documentação preliminar (1936) e o Relatório completo, de 1942, o colégio troca de nome, suprimindo o "Teuto" e passando a chamar-se apenas "Ginásio Farroupilha". O relatório apresenta primeiro um resumo do processo de inspeção preliminar e, depois, é dividido em quatro grandes partes: os dados gerais; o elucidário para a ficha de classificação (contendo informações sobre todos os espaços

escolares); observações (arquivos, direção e organização escolar); e, para finalizar, a relação entre o nazismo e o ginásio farroupilha.

Na parte referente aos dados gerais, é descrito o histórico da instituição, organização administrativa, matrículas (1937-1941), horários, organização da escrita financeira, patrimônio, rendas, corpo docente e o regimento escolar. A organização administrativa era realizada pelo diretor, que convocava, uma vez por mês, o Conselho Escolar, constituído pelo Presidente da Associação Mantenedora, pelo primeiro tesoureiro e seis conselheiros.

Na ficha de classificação, documento da divisão de ensino secundário do Ministério da Educação e Saúde, temos os dados da instituição e algumas notas preenchidas pelo setor de inspeção responsável as notas.

No elucidário da instituição, temos os elementos que compõem a ficha de classificação, vinculadas à questão material da instituição, desde sua localização na cidade até os materiais que fazem parte das salas. Quanto à situação do Ginásio em relação à cidade, o primeiro item descreve que na vizinhança há prédios de moradia, com linhas de bonde. Também há "ausência de perigos a porta do Ginásio, permanentemente um inspetor de trânsito dirige a passagem dos alunos" e, "ausência de ruídos, já que são duplas as janelas que dão para a rua onde passam os bondes e autos". O terreno é descrito como "plano, argiloso, com rápido escoamento das águas, sem revestimento".

Quanto ao edifício e suas instalações, são apresentados dados da construção e as alterações feitas (desde 1895, data da inauguração) e o material utilizado (alvenaria de tijolo, piso, forro e vigamento de madeira, telhas portuguesas, ladrilho). Também, escadas, iluminação (natural e elétrica), extintor de incêndio (1), caixas da água, sistemas de limpeza, bebedouros e lavatórios.

A instituição possuía, além de 10 salas de aula, auditório ou salão (que era constituído pela sala de desenho e o museu de história natural), biblioteca, Ginásio (o local das atividades físicas eram realizadas na Sociedade Turner Band – atual Sogipa, situada na mesma rua, a 362 metros do Ginásio), sala de geografia, física, química e história natural (não havia sala de ciências físicas e naturais, sendo para estas atividades utilizadas as outras salas); sala de

desenho, laboratórios (Museu de História Natural, Gabinete de Física e Química, e História Natural), sala de demonstração de trabalhos práticos, sala dos professores e administração.

O arquivo estava composto por diversos papeis, sendo os principais: frequência, provas parciais, arguições, provas finais, boletim anual e geral, médias condicionais, matéria lecionada, obras executadas no edifício, comportamento e aplicação, revisão da ficha de classificação, aquisição do material didático, notificação do depósito da taxa de inspeção, taxas escolares, métodos de ensino empregados (resultados obtidos), horários, movimento de alunos (guias de transferência) e livros didáticos. Nesta secção do relatório, o diretor (que assumiu deste agosto de 1939) relata as faltas que o anterior deixou no arquivo de 1937 a 1939, sendo que o mesmo não poderia ser reconstituído.

A seguir, são anexados os dados do diretor do Ginásio, visando demonstrar ser este uma pessoa "de notória competência e irrepreensível conduta moral", a partir de documentação oficial de diferentes instituições, tais como: dados do Anuário de 1938 da Universidade de Porto Alegre; atestado da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS); Nomeação para conselho técnico-administrativo da Faculdade de Engenharia de Porto Alegre; Ofício do Presidente da Associação de Química do Brasil; Ofício do Diretor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; Ofício do Reitor da Universidade de Porto Alegre; Ofício do Diretor da Escola e Engenharia de Porto Alegre[1].

Quanto à organização escolar são descritas questões relativas à Educação Física, Ensino da Língua Alemã, Ensino Religioso, assistência médica e a situação geral do ginásio. Deste último item, temos,

> O Ginásio goza de ótimo conceito, não só pela disciplina imposta aos alunos, como também pela qualidade de ensino ministrado pelos professores competentes (doc. a fls.21). As matrículas aumentam anualmente e o Ginásio enfrenta ainda a concorrência dos outros estabelecimentos da cidade, com 300 mil habitantes e uma dúzia de ginásios, todos pertencentes a organizações religiosas, que suportam, por sua natureza um nível muito baixo de taxas. No último ano letivo houve 22 alunos grátis e a 40 foram concedidas grandes reduções; necessita, deste modo, o estabelecimento, do amparo da Associação. Todos os alunos, exceto seis, são brasileiros, descendentes quase todos de alemães. O atual diretor pretende fazer do Ginásio uma instituição de elite, e as fls. 88 se encontram fotografias das diversas

[1] O primeiro diretor foi Frederico G. Falk, catedrático da Faculdade de Medicina. Após seu falecimento, assumiu o cargo o Dr. Rodolfo Ahrons, atual presidente da Associação e, desde agosto de 1939, o Dr. Álvaro Difini exerce a função de Diretor.

> séries de 1941, positivando o bom aspecto dos alunos. As fls. 93, junto alguns impressos que dão a ideia da disciplina imposta ao corpo discente. (Relatório de Inspeção do Ensino Secundário, 1942)

O trecho apresentado acima mostra a construção discursiva acerca da instituição e sua vinculação com a cidade, fazendo ainda, projeções para a futura formação de uma elite de porto-alegrense. As fotografias serviam como registro e confirmação da "elegância" das turmas, com a presença de uniformes e disposição exemplar de meninos e meninas na companhia do professor.

Em relação ao Ensino Religioso e o Ensino da Língua Alemã eram facultativos, sendo que a instituição também oferecia cursos de inglês e francês para alunos de quinta série. É salientado que durante as aulas facultativas - Alemão, Religião Católica (ministrada na Igreja São José, à frente da instituição) e Evangélica (suspensas neste momento pelo Chefe de Polícia do Estado, tentando evitar a disseminação nazista) - os alunos, que não participassem das mesmas, seriam reunidos em aulas de estudo. O Ginásio também possuía gabinete biométrico, com dois médicos que avaliam o retorno dos alunos com atestado médico, antes de retornarem às aulas.

Em anexo ao relatório, é enviado um exemplar do Relatório Mensal do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, de 1939. Este traz conteúdos relativos à organização escolar, reportagens e, uma série de perguntas e respostas feitas à Divisão de Ensino Secundário pela direção da Instituição. Estas, por intermédio do inspetor, Dr. Artur Porto Pires, eram encaminhas à professora Lúcia Magalhães, responsável pelo expediente da Divisão de Ensino Secundário.

O último item do relatório compreende a comprovação de não vinculação do Ginásio com o nazismo, enviando relatório comprobatório da Delegacia de Ordem e Política Social (DOPS), atestado n°472, alegando que,

> "Nada consta nesta delegacia em desabono do Colégio Farroupilha, bem como da entidade que o mantém, ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE E EDUCACIONAL DE 1.858, EX-SOCIEDADE BENEFICENTE ALEMÃ, a qual não figura entre as que se filiaram á "Verband Deutscher Verein". (Plínio Brasil Milano. Delegado de Polícia – 09/12/1941).

Para tanto, também foram anexados os Diplomas que a Liga de Defesa Nacional (Diretório Regional do Rio Grande do Sul) conferiu ao Ginásio Farroupilha, na Parada da Juventude, na Semana da Pátria dos anos de 1940 e 1941. O Diretor do Departamento de Educação Física do Estado, capitão Olavo Amaro da Silveira, enviou os agradecimentos pelo "brilhantismo e garbo que o Ginásio Farroupilha se apresentou nas festividades da Semana da Pátria", em 1941.

5 Considerações finais:

A documentação analisada exemplifica o controle e inspeção do Estado Brasileiro em relação ao ensino secundário, durante o processo de nacionalização do ensino, posto em prática especialmente no Estado Novo (1937-1945). Um dos principais objetivos do Estado era criar uma unidade do ensino (primário e secundário), centrando pelo ensino da língua nacional e a desintegração de associações e instituições estrangeiras.

Os fragmentos dessa cultura, presentes nos relatórios de inspeção e verificação, demonstram as práticas, os esforços, as estratégicas, os mecanismos e processos utilizados pelo governo federal e pelos estabelecimentos de ensino a fim de manter, por um lado, o controle e, por outro, o funcionamento das instituições. O processo de controle, a burocratização, assim como a presença dos inspetores federais na escola, torna visível a cultura da padronização do ensino em todo o país, tendo como modelo o Colégio Pedro II.

O estudo pretende instigar outras problematizações no campo da história da educação, especialmente em relação ao ensino secundário. O empenho da instituição em organizar os documentos comprobatórios, devidamente registrados, resulta na sua autorização permanente e o funcionamento desta até os dias de hoje. Revisados em 1971, após promulgação da Lei 5.692, de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, os relatórios foram conservados pela instituição. Cabe ainda salientar que engloba ainda outros materiais, como a Inspetoria Federal Definitiva (1953-1954) e Relatório de Verificação (1962), momento em que a instituição foi transferida para nova sede, no bairro três Figueiras, em Porto Alegre.

INSTITUTO TEUTO-BRASILEÑO FARROUPILHA Y EL PROCESO DE NACIONALIZCIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA (1937-1942)

Resumen: El estudio analiza la documentación preliminar (1937) y el Informe de Inspección Federal (1942) de homogeneización del Instituto Teuto-Brasileño Farroupilha con el Colegio Pedro II, durante el proceso de la nacionalización del sistema de enseñanza. El Instituto comenzó sus actividades en 1936, en el edificio donde estaban en funcionamiento las actividades de educación primaria y secundaria del "Deutscher Hilfsverin", en el centro de Porto Alegre, desde 1886. Existe documentación abundante y rica sobre la historia de la Asociación que mantenía el Instituto, las matrículas, el regimiento interno, la organización escolar y la disciplina, patios, parques infantiles, espacio de la escuela, cursos, archivo, profesor y director. Creemos que el estudio permite entrar en las relaciones entre la institución y el gobierno de Getulio Vargas, destacando el compromiso de la primera para continuar sus actividades, incluso bajo el control del Estado Novo (1937-1945). También, vemos los intentos de la institución para probar que no estaba vinculada con la cultura alemana y las prácticas nazis, incluyendo el cambio de nombre. El encuentro con esta documentación fue posible a partir de la preservación y, posteriormente, la organización de la colección del Memorial do Colégio Farroupilha, creado en 2002.

Palabras clave: educación secundaria; inspección federal; inmigración alemana; nacionalización.

Referências:

BASTOS, Maria Helena Camara; ERMEL, Tatiane de Freitas. Ingresso ao Ginásio: manuais de preparação ao exame de admissão (1950-1970). In: Anais VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Florianópolis. UDESC. 2012, p.1-15. Disponível em http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio.

BASTOS, Maria Helena Camara; ERMEL, Tatiane de Freitas. Ritos de passagem, classificação e mérito: os exames de admissão ao Ginásio (1930 a 1961). In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima (orgs.). Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1960). Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014. pp.115-159.

BASTOS, Maria Helena Câmara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Orgs). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS Memórias e Histórias (1858-2008). EDIPUCRS: Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 406, de 1938.

BRASIL. Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Correspondências da Liga de Defesa Nacional, 1939. Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

Correspondências do Departamento Nacional de Educação, 1942. Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, maio/ago. 2009. pp. 185-191.

ERMEL, Tatiane de F. O processo de reconhecimento do Ginásio Teuto-Farroupilha: os relatórios de Inspeção Federal (1937-1962). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Orgs). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS Memórias e Histórias (1858-2008). EDIPUCRS: Porto Alegre, 2015. 2 vol.

GRIMALDI, Lucas. Espaço Urbano e Educação: o papel das instituições escolares na urbanização de Porto Alegre (1940-1970). Monografia de conclusão de Curso. Faculdade de História. PUCRS, 2014.

KULESZA, Wojciech Andrzej. O processo de equiparação ao Ginásio Nacional na Primeira República: o caso do Colégio Diocesano da Paraíba. Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, Campinas/SP, v.11, n.2 (26), maio/ago 2011. pp.81-102.

MACHADO, Rita de Cássio Gomes. Uma análise dos exames de admissão ao secundário (1930-1970): subsídios para a História da Educação Matemática no Brasil. São Paulo: PUCSP, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). 172 f.

MOURA, SJ., Laércio Dias de. As escolas católicas no Brasil: passado, presente e futuro. Rio de Janeiro, 1999, mimeo.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário. Momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação, n.14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, pp. 35-60.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação – História da Educação. PROGRAD-UNESP. Editora Santa Clara, 3ª ed. São Paulo, 2005. pp.49-60.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges. História da Cultura Escolar através dos exames. O caso dos exames de admissão ao ginásio. Interveio. Campo Grande/MS, v.8, n.16, 2002. pp.4-15

PINTO, Neuza Bertoni. Cultura escolar e práticas avaliativas: uma análise das provas de matemática do exame de admissão ao ginásio. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais. Campinas, SP: Papirus, 2008. pp.39-74.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, jan/jun 2009, pp.72-90.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os exames de admissão ao ginásio: 1931-1969. São Paulo, PUC/SP (Arquivos da Escola Estadual de São Paulo), 3 CDs, 2001.

WREGE, Rachel Silveira. A educação escolar jesuítica no Brasil Colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite – História da Companhia de Jesus no Brasil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação de Campinas, 1993.

UMA BIBLIOTECA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR: A INSTITUIÇÃO E A FORMAÇÃO DO SEU ACERVO E DOS LEITORES NA COLÔNIA DE NEU-WÜRTTEMBERG.

Denise Verbes Schmitt[1]
Marta Rosa Borin[2]
Maria Medianeira Padoin[3]

GT 6: Educação e Imigração: Instituições, Saberes e Práticas Educativas em Contexto Latino-Americano

Resumo: O presente texto apresenta os resultados parciais da pesquisa em andamento sobre a Sociedade de Leitura Hermann Faulhaber. Aqui apresentamos a biblioteca fundada em 1903 alocada dentro do espaço escolar, que serviu de base para a Sociedade de Leitura. Assim demonstramos a biblioteca à serviço da educação e do lazer, o que confere um público diversificado a biblioteca e o trabalho de formação de novos leitores, desenvolvido por Marie Faulhaber.

Palavras-chave: Biblioteca; Neu-Württemberg; Marie Faulhaber; Escola.

1. Introdução

O presente texto apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa do mestrado, desenvolvido junto ao Programa de Pós Graduação em História, da Univesidade Federal de Santa Maria, sobre a Sociedade de Leitura Hermann Faulhaber. Aqui apresentamos a gênese da Sociedade de Leitura, a biblioteca fundada na Colônia de Neu-Württemberg em 1903, colocada em funcionamento pelo casal Faulhaber, com orientações do fundador da Colônia, Herrmann Meyer.

A biblioteca tinha o objetivo de satisfazer as necessidades de lazer e informação, com um acervo inicial de 200 obras, que foi se ampliando com os anos. Segundo Baratin e Jacob (1995) uma biblioteca só adquire sentido pelo uso de seus leitores, assim a existência de uma

[1] Mestranda da UFSM. Bolsista CAPES/DS.E-mail: ise0770@yahoo.com.br
[2]Doutora. Professora vínculada ao PPGH da UFSM e orientadora da pesquisa .E-mail: mrborin@gmail.com
[3] Doutora. Professora e coordenadora do PPGH da UFSM e coorientadora da pesquisa. E-mail: mmpadoin@gmail.com

biblioteca só ocorre devido a sua utilização. Assim percebe-se que havia um público leitor na Colônia, que foi aumentando ao longo dos primeiros anos do século XX. Mas por mais que houvesse a tradição da leitura entre muitos dos moradores, por si só isso não garante a formação de leitores, o que nos leva a olhar para o trabalho de Marie Faulhaber, professora, bibliotecária voluntária, teatróloga, figura pública que tinham uma formação no magistério alemão e que pertencia a uma família influente e de posses na Alemanha. No Brasil envolveu-se com varias atividades culturais e recreativas na Colônia, promovendo entre elas a leitura e a formação dos novos leitores.

As fontes usadas são cartas enviadas a jornais, nas quais solicitava renovação de assinatura ou reclamações referente a atrasos na entrega, jornais, relatórios, fotografias, uma entrevista, livro *Neu-Württemberg. Eine Siedlung Deutscher in Rio Grande do Sul/ Brasilien*, criado para propagandear a Colônia na Alemanha, atas da Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas – OASE e atas da escola da Colônia. Este conjunto documental em grande parte esta no Museu e Arquivo Histórico de Panambi, algumas fontes pertencem a acervos particulares, como as copias das atas e relatórios da OASE.

2.1 A Biblioteca

Em 1903 uma biblioteca abria suas portas para os leitores da Colônia de Neu-Württemberg, biblioteca esta que não recebeu nem um nome em especial, apenas foi registrada nos relatórios da empresa de colonização de Meyer e nas atas escolares como *Biblioteca*. Os primeiros livros para compor seu acervo haviam chegado na bagagem do casal Marie e Hermann Faulhaber, doados por Meyer – recolhidos no Instituto Bibliográfico, que pertencia à família - ou angariados por ele junto a editoras ou instituições alemãs (NEUMANN, 2009; MAHP, 2013).

O casal Faulhaber chegou no final de 1902, depois de Hermann Faulhaber ter assinado um contrato de cinco anos com a Empresa de Colonização de Meyer, comprometendo-se a desempenhar as funções de professor, pastor e ainda organizar e administrar uma biblioteca[1].

[1]As incumbências de Faulhaber estavam estipuladas no contrato assinado em 19 de julho de 1902, além de outras atividades - MAHP.

A biblioteca foi alocada em uma sala da escola, na zona urbana da Colônia. Segundo Fausel (1949. p. 26): "Desde o ínicio a procura de livros foi grande e já em agosto de 1903, trinta leitores retiravam 71 livros e 33 jornais e revistas, de preferência obras recreativas, científicas e geografia"

Em ata da Assembléia Geral de janeiro de 1974, ao apresentar um relatório sobre o biênio 1972/73, consta um breve histórico da biblioteca[1], devido a passagem do septuagésimo aniversário da instituição, no qual afirma-se que o acervo inicial começou com 400 obras, o que no entanto contradiz os documentos enviadas ao Instituto Nacional do Livro (INL), que afirmava que a biblioteca iniciou suas atividades com 200 livros[2].

Esta divergência sobre a quantidade de livros do acervo inicial talvez tenha uma explicação no fato de que Meyer mandou livros para duas biblitecas, uma fundada em Neu-Würtemberg e outra em Xingú, ambas emprendimentos seus. Fausel (1949, p.26) afirma que "em 1906, a biblioteca incluindo-se os livros que estavam em Xingú, contava 2291 volumes". Esta é a única referência sobre o número de livros das duas colônias ter sido contabilizado de forma conjunta. As descrições posteriores vão demonstrar o aumento do acervo, mas sempre se referindo apenas a biblioteca de Neu-Württemberg.

Em setembro de 1909 em uma reportagem do Jornal *O Independente*[3], de Cruz Alta – RS(cidade a qual a Colônia pertencia), em menção a biblioteca, afirma que a mesma era composta por um acervo de 3000 livros. Na mesma reportagem Faulhaber já aparece como o diretor da Colônia, cargo que começou a exercer a partir do segundo contrato com Meyer, momento em que deixou as atividades de pastor.

Sobre a possível caracterização do acervo no período inicial encontramos novamente descrições em Fausel (1949, p.26):

> Havia, naturalmente numerosas brochuras muitas obras duplas. Naquela época 29 jornais e revistas nacionais e estrangeiras, em língua portuguêsa e alemã (17 brasileiras e 12 estrangeiras) eram postos à disposição dos leitores com regularidade.

[1] Segundo o documento, o breve histórico também foi divulgado no jornal local a Notícia Ilustrada, n° 389, de 23 de janeiro de 1974.
[2] Os documentos são questionários que INL enviava as bibliotecas filiadas a ela. Um dos questionários é de 1945, o outro não foi possível datá-lo.
[3] Livro de recortes – MAHP.

> O gôsto pela leitura aumentou de tal modo que já no inverno de 1906, em média, cada familia lia, mensalmente, 3 a 4 livros e revistas

Uma grande quantidade de jornais estava a disposição dos moradores de Neu-Württemberg. Em um pedido de renovação das assinaturas para o ano de 1905, dos seguintes jornais: *Alto Taquari, Colonie, Fortschritt, Deutsche Post, Bote von S. Lourenço, Deutsche Zeitung, Rio GrandenserVaterland, Koseritz Deutsche Zeitung, Deutsches Volksblatt* e *A Federação*[1], feitas pelo guarda – livro João Diehl Filho, nos sugere que estes eram alguns dos periódicos a disposição da população.[2]

Em relação ao jornal A Federação, consta diversas cartas[3] reclamando das remessas em atraso ou números que não foram enviados. A assinatura do jornal incluía um exemplar para a Alemanha, que devia ser enviado para a residência de Meyer e outro que devia ser despachado para a Colônia. Meyer buscava saber o que acontecia no Brasil, acompanhando as reportagens que saiam nos meios de comunicação sobre suas Colônias[4].

Percebe-se uma grande variedade de jornais. O jornal tem por caracteristica a busca de informações sucintas para a vida cotidiana, pois "o jornal é um meio que trata de notícias do dia a dia, com comentários rápidos, com poucos artigos de informação ou de doutrinação mais amplos" (GERTZ, 2004, p101). Assim o jornal tem a função de informar de maneira prática, com conteudo direto, através de uma leitura rápida. Aqui a biblioteca não se caracteriza apenas como fonte de lazer, mas também de informação.

A biblioteca nos primeiros anos funcionou de forma centralizada, na sede da Colônia – ou seja, na Stadtplatz -, fato que mudou depois da fundação de uma rede de escolas pelo interior do complexo colonial – na área rural - a partir dos anos 1910. Com isso a biblioteca passou a funcionar de forma descentralizada, com a sede na Stadtplatzschule com filiais nas localidades rurais – as ramais. Cada umas das subunidades possuía um acervo permanente,

[1]Carta transcrita, datada de 29/12/1904 - MAHP.
[2][...] a Colonizadora Meyer assinava, variando de ano a ano, em torno de 10 jornais e almanaques, dentre eles, jornais diários da capital Porto Alegre e do Rio de Janeiro [...] (NEUMANN, 2009, p. 210). No entanto não fica claro se estes jornais eram específicos para a biblioteca, ou tinham outra destinação, mas devido aos registros de que havia jornais na biblioteca e que eram mantidos ou enviados por Meyer, através de sua empresa, podemos considerar que estes periódicos citados estavam a disposição da população. MAHP
[3]As cartas são tanto do guarda livro João Diehl Filho, como do diretor da Colônia Alfred Bornmüller.
[4]Sobre o empreendimento de Hermann Meyer ver NEUMANN, 2009.

mas também contava com um sistema de troca de livros entre a biblioteca central as filiais rurais, formando um rodízio do acervo, havendo assim a circulação dos livros entre as mesmas. Este sistema trocava entre 50 a 100 livros. Assim a descentralização possibilitava o facíl acesso dos leitores do interior a biblioteca, sem a necessidade de deslocamento dos mesmos até a sede da Colônia para retirar os livros ou para devolve-los. As filiais, bem como a central, funcionavam dentro do espaço escolar.

Ao olharmos para outras instituições voltadas a leitura, encontramos em Martins (2015) a descrição sobre os Gabinetes de Leitura em São Paulo. A autora afirma que dentro destas instituições havia um projeto de educação popular aberta a toda a sociedade. Diferente da Biblioteca de Neu-Württemberg, aonde temos uma biblioteca dentro da escola e ainda como instituições distintas. Já nos Gabinetes de Leitura temos as bibliotecas que ofereciam educação popular, sendo a escola um projeto do Gabinete de Leiura.

A biblioteca funcionava a partir da retirada de livros e revistas, permitindo ao sócio ficar com as obras por um período de quatro semanas. Para a utilização dos serviços da biblioteca era necessário ser sócio e pagar uma taxa mensal, sendo esta revertida para a encadernação dos livros e ampliação do acervo. Outra forma de aumentar o número de livros da biblioteca era a partir da disponibilização de recursos financeiros vindos de Meyer ou a própria doação de livros. A doação de obras foi uma constante na história da instituição, muitas delas feitas pelos proprios sócios, por empresas locais e/ou instituições alemãs.

2.2 A Formação De Leitores

A leitura não é uma atividade que acontece por si, pois a introdução do livro e do impresso na vida dos leitores ocorre através do convencimento de que o mesmo pode trazer algo útil ou agradável (MOLLIER, 2008), o que demonstra a necessidade de intermediação para a formação do leitor, pois só a alfabetização não garante a formação do mesmo. Com isso entra em cena o trabalho de Marie.

Marie Faulhaber além da formação no magistério havia frequentado a universidade como ouvinte[1]. Atuava como professora na Alemanha, ensinando em uma escola para meninas. Ao emigrar para Neu-Württemberg, Marie abriu mão de uma de estabilidade profissional para atuar como professora, em uma escola que ajudou a fundar, em um espaço em formação, com estrutura precária, por vezes inexistente. Todas as funções que Marie desempenhou não foram remuneradas, pois seu marido é quem havia assinado contrato com Meyer e não Marie. Seu trabalho foi voluntário e de auxílio ao seu marido.

No Brasil Marie ajudou a fundar a primeira escola da Colônia, com turmas mistas, não criando distinção entre meninos e meninas, diferente da realidade que viveu na Alemanha como também diferente da primeira escola pública fundada na Neu-Württemberg em 1906, que tinha por professor Minoly Gomes Amorim. Na instituição pública as aulas eram ministradas somente para meninos, pois as meninas não eram aceitas, no entanto, o mesmo professor ministrava aulas particulares para ambos os sexos (MAHP, 2013). Depois de 1910, quando Faulhaber já atuava como diretor da Colônia, foi ampliada a oferta escolar em Neu-Württemberg, quando foram criadas escolas na área rural.

A primeira grade curricular que Marie e seu marido organizaram possuía disciplinas voltadas para a leitura, escrita, canto e cálculo. A distribuição da carga horária em uma das turmas era a seguinte: 4 horas de religião, 4 horas de cálculo, 6 horas de leitura e escrita, 2 horas de ginástica e 2 horas de canto (NEUMANN, 2009). Percebe-se uma ênfase na leitura e na escrita em relação as demais disciplinas. Em 1907 temos a seguinte distribuição dos livros de leitura por turmas, com seus respectivos anos: 1ª classe - Livro Fibelfürevangelische Volkschulen, 2ª classe e 3ª classe - Livro Lesebuchfür die evangelischen Volksschulen Württembergs, 4ª classe - Willy Scheel, e outros, 5ª classe - WillyScheel; Heinrich Solger e 6ª classe - Willy Scheel; Schiller; Goethe; Geibel; Fontane (em alemão) e Rottermund Livro de Leitura.

[1]As mulheres na Alemanha só receberam a permissão de serem estudantes universitárias depois de varias reivindicações, sendo a partir de 1900 o início da frequência das mulheres como universitárias (as conquistas foram regionais, sendo que em Tübingen foi em 1904, em Baden em 1900 e na Baviera em 1903). As mulheres somente podiam frequentar a universidade quando autorizadas e apenas como ouvintes de algumas conferências. (SCHMITT, 2014).

Inicialmente a leitura era em alemão, com livros específicos por turma, para só no sexto ano haver a introdução da leitura em português. O livro leitura, uma espécie de livro didático insere a leitura em sala de aula, para depois acrescentar os livros de literatura. O livro de leitura possibilita "associar leitura instrutiva a exercícios práticos, destinados a verificar a compreensão do leitor" (MOLLIER, 2008, p.71). Assim este leitor em formação é direcionado ou formatado a visão desejada pelo editor. No sexto ano era introduzida a leitura em português e dos chamados clássicos alemães: Schiller e Goethe, os preferidos de Marie. No escritório da residência dos Faulhaber, onde hoje reside a neta de Marie, Cecília Faulhaber Grans e família, existe uma biblioteca, cujo acervo começou com Marie e Hermann. Entre as obras encontradas no acervo estão: livros de Goethe, Schiller e de Keller. Darnton (1995, p. 152, apud MANKE, 2008) afirma que ao fazer uma

> análise do catálogo de uma biblioteca particular pode ser significativa para traçar um perfil do leitor, [...] mesmo que não leiamos muitos livros que possuímos e leiamos muitos livros que nunca compraremos [...] o estudo das bibliotecas particulares tem a vantagem de ligar o 'que' com o 'quem' da leitura.

Aqui olhamos para as preferências de Marie, sua biblioteca, seu gosto literário, gosto este que buscou passar para seus alunos, tanto em sala de aula, através da disciplina de leitura e escrita, como também fora dela, ao criar um grupo de leitura, com encontros realizados em sua residência, nas sextas feiras à noite, as chamadas de *Lezen haben*[1]. O grupo de leitura era composto por alunos do sétimo e oitavo anos, que eram convidados a participar. Nestes encontros, os alunos realizavam leituras das obras de Goethe, Schiller e Shakespeare.

O grupo de leitura mudou sua composição ao longo do tempo. Sobre este grupo de leitura, organizado por Marie, não encontramos registros que datem o início de suas atividades, nem sobre quando findou a mesma. Sobre a descrição das aulas, Nilsa Höhle (2014, entrevista), uma das participantes do grupo, afirmou que "as vezes era somente feita a leitura de um trecho da obra, em outros momentos poderiam ser feita uma discussão sobre o tema, o que era mais raro". Nilsa ainda descreve que os encontros começavam no início da noite e se estendiam até as 22 horas, sendo que neste período as vezes Marie oferecia aos seus

[1] Aulas de leitura - tradução nossa.

alunos um pequeno lanche, sendo amendoim e suco muitas vezes parte do cardápio. A aluna relatou que nas sextas-feiras era um dia com muitas atividades para ela, pois frequentava as aulas pela parte da manhã, à tarde ajudava a mãe a organizar a casa e só depois de tudo pronto era liberada para ir às aulas noturnas (HÖHLE, 2014).

A história oral possibilita resgatar elementos perdidos ou não registrados em outros tipos de fontes. A história oral busca na memória do entrevistado recuperar os fatos ocorridos, através da evocação do passado (FÉLIX, 2002). A entrevista com Nilza Höhle possibilita ter a visão de uma pessoa que conviveu com Marie, o que nos permite fazer aproximações e novas visões sobre as ações e atitudes de Marie. Nilsa Höhle conviveu com Marie por muito tempo, sendo sua aluna e depois bibliotecária[1] voluntária, na Sociedade de Leitura, alocada na casa de Marie.

3 Conclusão

Assim podemos constatar alguns aspectos sobre a biblioteca, que ao estar dentro do espaço escolar servia de suporte aos alunos; aproximava comunidade e escola; a descentralização alcançau um maior número de leitores e que houve uma iniciativa administrativa voltada ao incentivo da leitura dentro da Colônia, que buscou atingir o maior número de leitores. Por mais que a estas especificações constem em uma ata escolar, Hermann Faulhaber, presidente da rede escolar e bibliotecário, afirmava nesta mesma ata que a biblioteca estava intimamente ligada a escola, mas que não pertencia a mesma, sendo uma instituição à parte. Assim a biblioteca estava a serviço da escola, mas em momento algum pertencia a ela, por mais que sempre tenha sido alocada no espaço escolar.

Marie ao criar o currículo escolar privilegiou a leitura e a escrita, introduzindo suas predileções literárias no currículo, formando leitores voltados a literatura alemã. Ao criar um grupo de leitura, tirou da escola a única possibilidade da formação de leitores, ao incentivar a leitura entre seus alunos, privilegiando a literatura alemã e inglesa.

[1]A documentação não é unânime sobre a designação de Nilsa, sendo algumas vezes descrita como secretaria, outras vezes como bibliotecária. Nilsa não possuía formação em biblioteconomia, mas se intitulava como tal.

A LIBRARY IN THE SCHOOL SPACE: THE INSTITUTION AND ITS FORMATION AND COLLECTION OF READERS IN NEU-WURTTEMBERG COLONY.

Abstract: This text presents the partial results of an ongoing research on the Reading Society Hermann Faulhaber. Here we presented the library founded in 1903 allocated within the school environment, which formed the basis for the Reading Society. So we demonstrate the library having the service of education and leisure, giving a diverse public to the library and the job of training new readers, developed by Marie Faulhaber.

Keywords: Library; Neu -Württemberg; Marie Faulhaber; School .

REFERÊNCIAS

BARATIN, Marc; JACOB, Cristian (dir.). **O poder das bibliotecas**: a memória dos livros no Ocidente. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000.

FAULHABERSTIFTUNG. **Neu-Württemberg. Eine Siedlung Deutscher in Rio Grande do Sul/ Brasilien.** Stuttgart (Alemanha): Ausland-und Heimat Verlags A.-G., 1933.

FAUSEL, Erich. **Cinqüentenário de Panambi 1899**-*1949*. s.l.: s.ed., 1949.

FELIX, Loiva Otero. Política, memória e esquecimento. In: TEDESCO, João Carlos (org.). **Usos de memória**. Passo Fundo: UPF, 2002.

GERTZ, René E. Imprensa e imigração alemã. In DREHER, Martin N; Rambo, Arthur B; TRAMONTINI, Marcos J. (org.). **Imigração e imprensa**. Porto Alegre: EST/ São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004.

HÖHLE, Nilsa: **Nilsa Höhle**: entrevista (abr. 2014). Entrevistadoras: Denise Verbes Schmitt e Temia Wehrmann. Panambi, 2014. Arquivo de gravador. MAHP.

MANKE, Lisiane Sias. **História de práticas de leitura**: o caso de três agricultores. Roteiro, Joaçaba, V. 33, n. 1, p. 127-144, jan./jun. 2008. Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/322/71 Acesso em 20/10/2014

MARTINS, Ana L. **Gabinetes de leitura:** cidade, livros e leituras na província paulista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MAHP. **Panambi:** de colônia a município. Panambi: Editora Bühring Ltda., 2013

MOLLIER, Jean-Yves. **A leitura e seu público no mundo contemporâneo**: ensaios sobre história cultural. Tradução de Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

NEUMANN, Rosane Márcia. **Uma Alemanha em miniatura:** o projeto de imigração e colonização étnico particular da Colonizadora Meyer no noroeste do Rio Grande do Sul (1897-1932). Tese (doutorado) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: PUCRS. Porto Alegre, 2009.

SCHMITT. Denise V. **Marie Faulhaber**: a trajetória de uma imigrante alemã em Neu-Württemberg, 1902-1939/RS. Monografia (graduação) Universidade Federal de Santa Maria: UFSM. Santa Maria, 2014

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 7

EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSIONAL DOCENTE

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL E A ATUAÇÃO DOCENTE: DISCUTINDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Angela Cardoso Brollo
Barbara Haas
Alessandra Venturini

GT 7: Educação e trabalho: concepções teóricas e desafios contemporâneos na formação do profissional docente

Resumo: Este estudo tem como objetivo problematizar e levantar algumas discussões sobre desafios e possibilidades para a educação na era digital, bem como as relações desta com a atuação docente. Para isto, será utilizado ideias de alguns autores, como LIBÂNEO, José Carlos (2012); PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2015); GARCIA, Carlos Marcelo (1999); GIMENO e GÓMEZ (1998). Para a realização deste trabalho optou-se pela abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica. Conclui-se que ainda há desafios a serem vencidos pelos docentes do século XX, dominar o uso das tecnologias como instrumentos capazes de facilitar a aprendizagem dos alunos do século XXI, que são nativos digitais. Também se percebe que estamos muito aquém do que se vem propondo em termos de discussão. A realidade é que a escola ainda não tem o domínio das tecnologias em suas práticas pedagógicas.
Palavras-chave: Era digital. Tecnologias. Desafios na formação. Necessidades de Formação.

1. Introdução

Este estudo é resultado de inquietações que foram surgindo ao longo de algumas discussões entre as autoras a partir de suas leituras e compreensões, as quais motivaram o texto proposto aqui. Configura-se por uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa.

A escolha pela abordagem qualitativa deu-se por ela responder "a questões muito particulares [...], com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2009, p. 21).

Na pesquisa qualitativa, os fenômenos humanos fazem parte da realidade social e cada indivíduo pensa, age, interpreta suas ações dentro e a partir da realidade vivida e, assim, ao interagir com outros seres acaba compartilhando suas ações, significados, experiências e vivências. Assim, por se tratar em possibilidades de trabalhar a formação continuada de

docentes e gestores escolares no intuito de avançar no uso das tecnologias pensa-se em compartilhar experiências positivas, buscando alternativas para que haja interesse, participação e avanço na formação para a transformação do processo ensino-aprendizagem e que este precisa ser um caminho de mão dupla, em que discentes possam, talvez, ensinar mais que aprender quando se trata do uso da informação digital.

Por se tratar de um trabalho em que se baseia na leitura de textos, livros, parte ou todo, ou seja, "desenvolvida a partir de material já elaborado" (GIL, 1995, p. 71) definiu-se como uma pesquisa bibliográfica.

Segundo Marconi e Lakatos a pesquisa bibliográfica objetiva

> colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, [...]. Dessa forma a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (2002, p. 71).

Assim, tem-se como finalidade investigar possibilidade de contribuição de diferentes autores sobre a formação de professores na era digital para confirmar, confrontar ou enriquecer algumas ideias.

2. A Era Digital

A revolução tecnológica que desencadeou a era digital e, por consequência o crescente movimento nos usos das tecnologias, vem trazendo novas demandas para o sistema educacional. O que implica diretamente a necessidade de mudanças na atuação da e na escola no que se refere à formação dos indivíduos para utilizar estas ferramentas em aprendizagens significativas, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. É necessário conhecer este cenário, no qual a revolução tecnológica se encontra para melhor compreender os impactos desta sobre o campo educativo e quais as perspectivas sobre os mesmos.

As relações econômicas de mercado vêm ao longo da história desenhando e delimitando a atuação da sociedade e das políticas criadas para atender suas demandas. O capitalismo globalizado passou a transformar o processo de produção, configurando novas tendências, trazendo à tona a sociedade do conhecimento. E com ela, as exigências de um

novo perfil de atuação na sociedade, marcado pela técnica, pela informação e pelo conhecimento, que se fazem presentes. Tais exigências vão além: não basta apenas saber ou deter o conhecimento, é preciso saber colocar-se no processo de tomada de decisão, trabalhar em equipe, interagir, inserir-se no mercado de trabalho de forma atuante e qualificada. Nesta perspectiva o conhecimento e a educação são os elementos centrais. De acordo com Libâneo (2012)

> Essa centralidade ocorre porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado. Tornam-se claras, assim, as conexões educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico (p. 124).

Neste contexto é que se vê a crescente demanda por maior qualificação dos trabalhadores, maior nível educacional, maior abrangência e domínio das habilidades e competências cognitivas, pessoais e sociais, bem como o domínio dos recursos tecnológicos e da linguagem oral e escrita. Nesta lógica, ditada pelo mercado, a educação tem por função o objetivo de capacitar e qualificar mão de obra para o sistema produtivo e/ou de formar o consumidor para este mercado. Isto se reafirma através do efeito tecnológico, que trouxe consigo uma evolução dos seres humanos, causando uma aceleração nas mudanças em três áreas fundamentais da vida como afirma Pérez Gómez (2015), no âmbito da produção e consumo, no âmbito do poder e no âmbito da experiência cotidiana. Estas três áreas relacionadas ou independentes exigem uma demanda que a escola ainda não consegue alcançar com plenitude.

A rapidez e facilidade das possibilidades de interação, acesso e aquisição geraram e geram estas mudanças e tanto o mercado como a sociedade se apresentam dentro destes moldes. Talvez por isso essa necessidade, noticiada, revelada e cobrada por mudanças na educação, na forma como esta se apresenta, ainda com características de um modelo que não acompanha as mudanças dos novos tempos e dos anseios dos novos cidadãos do mundo.

A sociedade, local e global se transformou tão rapidamente que acabou gerando um sentimento de insegurança aos indivíduos. Como acompanhar estas mudanças, como agir,

como interagir neste mundo que se revela globalizado? Apresentam-se aos indivíduos de todas as idades os desafios que advém desta globalização, a aceleração da produção do conhecimento, descobertas históricas, produção de informação, rápida veiculação de notícias e fatos ocorridos pelo mundo nos chegam quase que instantaneamente, avanços tecnológicos, os quais mudam não só as relações pessoais, mas também as relações de trabalho, econômicas e sociais.

> Diante da globalização econômica, da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e tecnologia, a educação escolar precisa oferecer respostas concretas à sociedade, formando quadros profissionais para o desenvolvimento e para a geração de riqueza que sejam capazes, também, de participar criticamente desse processo (LIBÂNEO, 2012, p.130).

Tais reflexos são vistos em todas as esferas da sociedade e estão sendo cada vez mais sentidos na grande área que é a educação. Pois se espera que a educação possibilite condições aos indivíduos para conquistarem um espaço na sociedade, para a vida em sociedade, seja nas relações sociais ou nas de trabalho. Aí está o principal desafio da escola hoje, preparar para vida, uma vida que se apresenta dinâmica, influenciada pela globalização, pelas tecnologias, que traz as cobranças e exigências de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e seletivo, que exige o domínio de habilidades e competências que sejam específicas e amplas ao mesmo tempo.

Para Pérez Gómez (2015), a expansão das ferramentas digitais e tecnológicas oportunizou um aumento das possibilidades de conhecimento e ação, com o objetivo maior de melhorar um serviço universal e enriquecer as experiências dos cidadãos. Onde o conhecimento toma um caráter de distribuição, numa ideia de cultura moldada pelos usuários, desafiando o modo de definir o conhecimento valioso da escola, abrindo um debate sobre sua configuração mais ou menos democrático em relação à aristocracia do conhecimento escolar.

Ainda segundo o autor, com a expansão das ferramentas digitais, abriu-se a possibilidade das máquinas realizarem algumas atividades tradicionais humanas, permitindo assim que os seres humanos automatizem o trabalho rotineiro, substituindo-o por atividades criativas, comunicativas, a tomada de decisões frente a problemas e desafios, com a criação de

situações alternativas na atenção e de cuidado humanos. Sendo que nesta perspectiva "para criar algo extremamente extraordinário, é necessário viver a incerteza e o risco de se perder no processo" (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 24), e ter a capacidade de antecipar os erros, lidar com altos níveis de "ambiguidade criativa".

Ainda, conforme Pérez Gómez (2015) é necessário destacar a cooperação como exigência do conhecimento e da ação na era da informação.

> Nunca se destacará suficientemente a importância decisiva da interação e do trabalho em equipe, a complementaridade de papéis e conhecimentos dispersos para lidar com a complexidade das funções na vida social, política e profissional contemporânea (p. 24).

No espaço virtual, esta forma de trabalho e participação, compartilhando um mesmo espaço ou tarefa, independente da idade, conhecimento, experiência, todos trabalham no intuito de tentar resolver problemas, argumentando pontos de vista diferentes, transferindo informações entre si e propondo alternativas possíveis. Nesta forma de participação de trabalho em equipe:

> A comunicação é horizontal e a liderança porosa e inconstante. As posições podem ser intercambiáveis, e quem agora é um especialista, amanhã pode ser um novato. (GEE, 2007) O intercâmbio e a cooperação horizontal são mais amplos, ágeis, flexíveis, onipresentes e presentes na era digital do que em toda a história da humanidade (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 24, 25).

E por fim, Pérez Gómez (2015) destaca a mudança na concepção da natureza e da funcionalidade da informação e do conhecimento. "Na contemporaneidade, parece cada vez mais óbvio que o conhecimento não é nem verdadeiro nem definitivo, mas verossímil, melhor ou pior com base em argumentos e evidências, parcial e provisório" (p. 25, 26). Sendo que é possível que a internet esteja antecipando uma nova forma de pensar, onde o processo é mais importante do que o produto, frente às necessidades de sintetização da diversidade e quantidades de informação. Cabendo, como infere o autor, as necessidades de abordagens holísticas - integração da compreensão e atuação baseadas na integração de conhecimentos, atitudes e competências mais do que aprendizagem isolada e fragmentada de conhecimentos.

Para as novas gerações, nativos digitais, todas estas mudanças geram impactos. Raramente vê-se uma criança ou jovem realizando uma só tarefa. Realizar multitarefas é algo absolutamente normal, dedicando assim uma atenção parcial a cada atividade.

> Devemos começar a pensar que, quando indivíduos humanos se deparam com a ação das melhores ferramentas, os melhores recursos, têm a ver com a capacidade para despertar a atenção para os mais diferentes aspectos e indicadores, centrais e periféricos, que a condicionam. A multitarefa forma uma plataforma adequada ao conhecimento na ação, enquanto a atenção concentrada, sequencial e a reflexão lógica, calma e dedutiva são, ao contrario, a ferramenta certa para a reflexão sobre a ação, para preparar e planejar a ação e para avaliar as consequências, os resultados e a qualidade dos processos que desencadeamos (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 26).

O maior desafio para as novas gerações frente à era digital não é ter acesso às informações e dados, mas sim, significá-los, processá-los, organizá-los de forma integral, útil e crítica para suas experiências de vida. Compreender e tratar a informação são os maiores desafios dentro da era digital, ter acesso apenas não efetiva conhecimento. O processo de apreender a informação e transpô-la de forma a apropriar-se dela para que esta passe a configurar-se em conhecimento útil e transformador é o papel da escola na atualidade, ou pelo menos, é o ideal ao qual a educação deva perseguir.

2.1 A escola e os desafios na era digital

Uma característica da educação na era digital é a necessidade de buscar equilíbrio entre o fazer da escola e os usos das tecnologias de rede. De posse destas tecnologias os educandos (nativos digitais) tem o poder de escolha, de decisão acerca do acesso. Tudo é muito rápido, instantâneo e se algo não lhe agrada existe o *pause* ou o mudar de tela. Mas na escola as coisas não são assim, há a necessidade de esperar para ouvir, falar ou dar retorno existe a interação entre humanos fisicamente, o olhar, o sentir, o agir ou reagir. É diferente da busca das informações na tela.

As relações no ‘real’ se configuram diferentes do que no ‘virtual’. E, em muitos momentos a escola interpõe esta relação com excessiva rigidez (proibindo todo e qualquer aparato tecnológico) ou com discurso da modernidade, mas sem a seriedade e a rigorosidade que um trabalho com as tecnologias digitais carece.

> As tecnologias digitais criaram um novo cenário para o pensamento, a aprendizagem e a comunicação humana, transformaram a natureza das ferramentas disponíveis para pensar, agir e se expressar [...] A cultura digital significa [...] uma reestruturação do que entendemos por conhecimento, das fontes e dos critérios de verdade, bem como dos sujeitos autorizados e reconhecidos como produtores de conhecimento [...] (DUSSEL *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 23).

Como 'gerenciar' no espaço da sala de aula e na instituição escolar o uso de tecnologias digitais? Existe um espaço para a inserção pedagógica das ferramentas digitais? Como será este conhecimento produzido a partir das tecnologias digitais? Como autorizar os alunos como sujeitos produtores de conhecimento? Quais serão as fontes e critérios de verdade nesta reestruturação?

A história evidencia a escola como uma instituição sobrecarregada em todas as épocas e com a era digital isto só se consolida. Para Meyer Jr "trata-se de uma organização que ainda não tem tirado vantagem da tecnologia disponível, demonstrando enorme dificuldade para se adequar às mudanças e transformações impostas pelos novos tempos" (2007, p. 234). Reconhecer esta fragilidade e a complexidade da escola enquanto instituição significa apontar o olhar para a mudança desejada.

As mudanças na sociedade e, consequentemente na educação, provocam insegurança nos professores, no que se refere à necessidade de se pensar no 'quê' e 'como' ensinar, os conteúdos, metodologias e recursos para o ensino e aprendizagem. Novas exigências para os professores e para os alunos. Um perfil de cidadão que se estabelece e que com ele trás novas questões e novos desafios para a educação.

Os novos tempos, vivenciados pela educação, nos trazem a necessidade de repensar algumas práticas e atitudes. Rever posturas individuais, coletivas e principalmente institucionais. A escola precisa ser repensada enquanto instituição. Meyer Jr (2007), trás essa discussão quando aborda questões como a burocratização, a existência de uma estrutura formal e uma estrutura informal, questões estas que interferem no funcionamento e direcionamento da escola. O processo de gestão, a forma como esta gestão se efetiva influencia diretamente a escola em seus fazeres pedagógicos, bem como suas resistências e

aberturas ao novo. São questões de postura e direcionamento no momento das tomadas de decisão, o autor se refere a isto como "abordagem política" e enfatiza que:

> Houve mudanças no decorrer do tempo. A escola de hoje não é rígida e disciplinadora; seu currículo, porém, ainda é pouco flexível, com excesso de disciplinas que pouco acrescenta à formação do aluno. É, porém, mais participativa do que no passado ao permitir maior envolvimento de grupos internos, como alunos, professores e funcionários, e de grupos externos, como pais de alunos, líderes comunitários e governo em algumas de suas atividades. Trata-se de uma organização que tem muita dificuldade em mudar e responder às demandas externas (MEYER JR. *In* EYNG e GISI, 2007 p. 233).

Analisando a escola, sob uma perspectiva de que o ensino é visto como transmissão cultural, produzido e acumulado e que esta cultura é construída historicamente e vivenciada pela sociedade, que ao longo do tempo o homem foi construindo conhecimentos, a cerca da realidade, capazes de torná-la melhor, a escola é vista como responsável por tal transmissão. E, por muito tempo sua principal atividade ou ação foi e ainda é, a de reproduzir listagens dos conhecimentos traduzidos em conteúdos a serem trabalhados. Assim, o que se pretende pontuar é o que se explicita da seguinte forma:

> O problema principal que se coloca para este enfoque é a distinta natureza do conhecimento elaborado, que se aloja nas disciplinas, e do conhecimento incipiente que a criança desenvolve para interpretar e enfrentar os desafios de sua vida cotidiana. O conhecimento elaborado nos corpos teóricos das disciplinas requer esquemas também desenvolvidos de recepção nos indivíduos para sua compreensão significativa (Ausubel, 1976). O aluno/a que não possui tais esquemas desenvolvidos, não pode relacionar significativamente o novo conhecimento com seus incipientes esquemas de compreensão, daí que, frente as exigência escolar de aprendizagem dos conteúdos disciplinares, não pode senão incorporá-los de maneira arbitrária, memorística, superficial ou fragmentária. Este tipo de conhecimento é dificilmente aplicável na prática e, por isso mesmo, facilmente esquecido (GIMENO e GÓMEZ, 1998, p.68).

É preciso repensar a utilidade de tantos conteúdos que constituem o currículo para a formação do aluno. Não queremos aqui abolir ou desprezar os conhecimentos construídos e acumulados ao longo da história da humanidade, porém é imprescindível que avaliemos estes a cerca das necessidades e expectativas das aprendizagens necessárias ao cidadão da sociedade atual.

A escola é o local de trabalho docente e configura-se como espaço de aprendizagem da profissão, no qual este põe em prática sua aprendizagem acadêmica, suas convicções, seus entendimentos a cerca da educação. Local em que pode trocar experiências com os colegas, num processo de fazer-se professor. É através dos desafios do dia-a-dia que o professor vivência, ratifica ou abandona certas teorias e convicções que adquiriu ao longo de sua formação inicial. O fazer-se professor vai além dos estudos teóricos da academia, envolve a prática, as relações que se estabelecem nesta profissão, a sala de aula, a organização da escola, o processo de gestão, a troca entre os colegas, ou seja, uma visão da escola e o envolvimento com a mesma. Por isso a importância de pensar, refletir, discutir sobre o que acontece com a educação no momento atual, de que forma isso reflete nesta ou naquela escola, mas principalmente o que acontece na minha escola, na realidade em que eu atuo. O pressuposto elementar para pensar a formação continuada é a realidade da escola, quais as implicações, que caminhos seguir, estes são os desafios. Conforme Libâneo, 2012:

> Na maior parte das vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas participativas, em que os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico-curricular, sobre as práticas de avaliação. Esse modo de funcionamento da organização e da gestão considera a escola uma *comunidade de aprendizagem*, ou seja, uma comunidade democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e reflexão. (p.428).

2.2 Aprendendo e ensinando na era digital: quais os desafios?

Surge então a necessidade de se definir as novas competências profissionais especialmente as do professor. Novos tempos, novos rumos, novos fazeres. Dentre estas "novas" competências, Pérez Gómez destaca a importância da capacidade de comunicação, a capacidade de improvisar respostas, de facilitar diálogo em situações caóticas, permitir a incentivar a liberdade dos indivíduos, buscar, elaborar e apresentar, segundo o autor "devemos ser aprendizes permanentes dos processos de aprendizagem dos alunos" (2015, p. 142). Ou seja, não podemos perder de vista a aprendizagem de nossos alunos, esta deve ser usada como medidor da atuação do professor, não no sentido de aprová-lo ou reprová-lo, mas

no sentido de contribuição na construção de práticas e modelos de atuação docente, para a mudança qualitativa da educação.

A atuação dos educadores deve estar articulada à problemática educacional, aos desafios à que se propõe à educação enquanto prática social, pela sua importância na construção de uma sociedade com modelos mais justos para todos. Nesse sentido há a crescente necessidade na continuidade da formação dos professores. Novas tecnologias, novos olhares sobre a escola; pesquisar, investigar, compartilhar dúvidas, trocar experiências, a formação continuada pode abrir cada vez mais os horizontes da escola na pessoa do professor.

Conforme Pérez Gómez (2015) "nós, professores, temos de ser aprendizagens do século XXI e testemunhas vivas da aprendizagem por projetos em grupos colaborativos para lidar com problemas complexos em contextos reais" (p. 146). A formação do docente, partindo desta premissa, destacando-o como um especialista, desenvolve a sua atividade de tal modo que os alunos possam observar e construir de forma conjunta e harmoniosa novas formas de aprender e apreender novas habilidades necessárias para o crescimento.

Para os professores a aprendizagem digital não é algo fácil, requer habilidades novas e disposição para o 'novo' e a busca por esses conhecimentos tecnológicos tem o intuito de serem revertidos em novas formas de ensinar. Garcia (1999) ao apresentar os princípios para a formação de professores reitera essa ideia de que a continuidade na aprendizagem de novas habilidades por parte dos professores deve ser vista como "uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino" (p. 27), significa agregar novos conhecimentos capazes de contribuir no processo de construção da prática docente.

Já para a maioria dos alunos, as tecnologias estão em seu cotidiano e por isso precisam ser aproveitadas essas habilidades e facilidades nas atividades diárias da escola, o que requer uma troca de saberes entre docentes e discentes. É preciso considerar que as novas gerações são nativos digitais, que estes possuem facilidade para lidar com as tecnologias disponíveis demonstrando habilidades e interesses que superam os ditos "migrantes digitais" que compõem a maior parte dos professores em atividade hoje em dia.

> Em qualquer escola percebemos a existência de uma variedade de grupos de interesses, como dirigentes, administradores, professores e alunos agrupados em áreas

> de conhecimento e níveis de especialização distintos, heterogêneos, com preferências e interesses diferenciados e, muitas vezes, conflitantes. São as circunstâncias que determinam se os indivíduos irão atuar de forma isolada ou grupal; em algumas situações, porém, ocorrem ações interdependentes ou articuladas (MEYER JR 2007 p. 242).

Nossos alunos são nativos digitais, pois nasceram e convivem com as tecnologias no seu dia a dia, possuem um conhecimento prático destes usos e estão familiarizados com os recursos. Eles têm curiosidade e conseguem lidar facilmente com as tecnologias disponíveis. Enquanto os professores tentam, ainda com muito receio, conhecerem e utilizarem algo do que é disponível em termos de tecnologias. Porém, ao professor não basta apenas conhecer os recursos tecnológicos e utilizá-los, a de se pensar e se criar estratégias para a utilização pedagógica destes recursos. Estratégias que possibilitem a elaboração do conhecimento a partir de algo que é familiar ao aluno (os recursos tecnológicos), mas que na maioria das vezes não é utilizado corretamente para este fim.

3 Considerações Finais

Diante das novas configurações da sociedade, consequência das mudanças elaboradas pela era digital vemos a urgência por uma nova atuação da educação frente a estes desafios. O mundo mudou e vem mudando vertiginosamente. As notícias e informações viajam cada vez mais rápidas, propagando tais mudanças. E aquele que não tentar acompanhar estas mudanças ficará parado no tempo. Os modelos de educação que conhecemos não podem ficar estáticos no tempo, precisam acompanhar as mudanças, redefinirem-se para assim atenderem as novas necessidades da sociedade.

A escola não pode mais ficar parada, isolar-se, essa instituição formal de ensino foi criada para atender as demandas da sociedade industrial, centrada na transmissão e reprodução de conteúdos e comportamentos padronizados precisa ser superada. Uma nova perspectiva precisa ser criada para atender as novas demandas, os alunos de hoje não correspondem aos alunos do século passado, omissos e submissos. Nossos alunos hoje querem e precisam ser protagonistas de suas aprendizagens.

Muitos são os desafios de que se fala em educação, porém é preciso que os professores se sintam desafiados, acreditar que o ser professor é uma profissão em construção, não é inacabada, confiar que temos sempre algo novo para aprendermos. Algo que irá agrega-se ao nosso fazer pedagógico tornando nossas práticas cada vez melhores. Esse é o tipo de professor que precisamos formar o que tem certeza da sua necessidade da aprendizagem constante, que se reelabora e se redescobre no dia a dia de sua profissão.

As tecnologias estão presentes em nosso cotidiano, nas relações entre as pessoas e na prestação de serviço, bem como na relação que estabelecemos com estas prestações de serviço. Tratar sobre as tecnologias e os usos destas tem uma significância e são de fundamental importância, pois estabelecem relações qualitativas na vida das pessoas.

A escola ainda não se apropriou dos usos dos recursos tecnológicos e sabemos que muitos são os motivos pelos quais isto acontece, desde a falta destes recursos, a falta de recurso humano capacitado, bem como a falta do conhecimento pedagógico destes usos. Uma nova caminhada se faz necessária, conciliar os conhecimentos tecnológicos com os conhecimentos tratados na escola.

LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL Y DE MAESTRO DE ACTUACIÓN: CONVERSACIÓN RETOS Y POSIBILIDADES

Resumen: Este estudio tiene como objetivo discutir y plantear algunas discusiones acerca de los desafíos y las posibilidades para la educación en la era digital , así como sus relaciones con la práctica de la enseñanza . Para ello, se va a utilizar las ideas de algunos autores, como Libâneo , José Carlos (2012) ; Pérez Gómez , Ángel I. (2015) ; GARCIA , Carlos Marcelo (1999) ; GIMENO y Gómez (1998) . Para este trabajo hemos elegido el enfoque cualitativo de la literatura. Se llegó a la conclusión de que todavía hay retos que superar por los maestros del siglo XX , dominar el uso de tecnologías como instrumentos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en el siglo XXI , que son nativos digitales . También nos damos cuenta de que estamos muy lejos de lo que se propone en términos de la discusión. La realidad es que la escuela no tiene el campo de la tecnología en sus prácticas de enseñanza.
Palabras clave: era digital. Tecnologías. Retos en la formación. Las necesidades de formación.

Referências:

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GÓMEZ, A.**Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos.**Educação Escolar: políticas, estrutura e organização/** José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toshi – 10. Ed. rev e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – (coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta)

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEYER JR, Victor. A escola como organização complexa. *In:* EYNG, Ana Maria e GISI, Maria Lourdes (org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas, Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, 28. Ed. Petrópolis: RJ, Vozes 2009.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Porto, Portugal: Porto Editora**,** 2006.

A FORMAÇÃO DE FORMADORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Gláucia Fabri Carneiro Marques[1]
Maria da Assunção Calderano[2]

GT 7: Educação e trabalho: concepções teóricas e desafios contemporâneos na formação do profissional docente

Resumo: O presente artigo faz parte de um estudo de doutorado em andamento, que entre seus elementos centrais, destaca-se o tema da formação de formadores. O objetivo do texto é refletir em torno das questões: Quem são os profissionais que atuam como formadores da formação continuada no Brasil? Qual a sua formação e quais têm sido os pré-requisitos básicos para a atuação desse profissional? No presente trabalho as questões serão focalizadas, tendo como recorte, o campo formativo relacionado às Secretarias Municipais de Educação. Apresentaremos um levantamento bibliográfico sobre o tema. As análises são ancoradas em estudos de Gatti (2003;2008;2011); Vaillant (2003); Messina(1999), André(2009); Gastaldi (2013); Mizukami(2005-2006); Crisostimo (2003), entre outros. Por meio do estudo identificamos que o perfil dos formadores se caracteriza por serem professores, coordenadores e técnicos que atuam nas Secretarias Municipais de Educação e nas redes de ensino. Esse fato, traz como desafio, o enfrentamento de mudanças em sua atuação profissional. Essa transformação é complexa e envolve uma gama de saberes e competências diferenciadas que não são adquiridas na formação inicial.

Palavras-chave: Formação de Formadores. Formação Continuada. Atuação Profissional

1 Introdução

A formação continuada dos professores tem apresentado grande relevância no cenário das políticas educacionais que estão sendo desenvolvidas na atualidade. No contexto brasileiro, observa-se o Decreto 6.775/09 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, atribuindo à Capes o fomento de programas de formação inicial e continuada. Segundo o documento em questão, a formação continuada é "entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao

[1] Mestre. UFJF. Grupo FORPE. CAPES. glauciafcm2015@gmail.com
[2] Doutora. UFJF. Grupo FORPE. assuncao.calderano@gmail.com

cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente" (BRASIL, 2009, p.1).

Outro documento que afirma a importância da formação continuada é o Plano Nacional de Educação - PNE- Lei nº13005/14, que prevê:

> Meta16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, **e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.** (BRASIL, 2014) *(grifos nossos***)**

As palavras grifadas na meta acima apresentam a perspectiva de garantia de formação continuada a todos os profissionais da educação básica. Essa premissa traz um desafio às redes de ensino e às instituições formadoras que necessitam estar articuladas para identificar e atender às demandas existentes de formação continuada.

Nesse contexto julgamos relevante apresentar questionamentos relativos à formação dos formadores que atuam na formação continuada. Quem são os profissionais que atuam como formadores da formação continuada no Brasil atualmente? Qual a sua formação e quais têm sido os pré-requisitos básicos para a atuação desse profissional? Para auxiliar a elucidar essas questões serão apresentadas contribuições de estudos que se debruçaram sobre o tema. Em primeiro lugar será tratada "a formação de formadores – definição e perfil". Em seguida, serão destacados os "desafios e a atuação" dos que lidam com processos formativos. Considerando o recorte temático proposto no presente texto, será apresentado, ao final, informações e considerações específicas sobre o perfil formativo dos que atuam nos cursos de formação continuada desenvolvidos por uma Secretaria Municipal de Educação (SME).

2 A formação de formadores: definição e perfil

Antes de iniciarmos a discussão sobre a formação de formadores na formação continuada, julgamos relevante apresentar algumas reflexões sobre a definição do termo "formadores". Vaillant (2003), no estado da arte realizado na América Latina sobre o tema, afirma que ficou evidente no trabalho a dificuldade em conceitualizar o termo "formador", pois ao mesmo tempo em que ele figura como o responsável pela formação dos professores,

também é citado em outras tarefas como na execução de planos de inovação, assesssoria, planejamento e desenvolvimentos de projetos.

Lins (2007) ao estudar a formação de formadores da formação continuada em Gerontologia no Brasil, afirma, assim como Vaillant (2003), não haver encontrado uma definição única e sim uma pluralidade de sinônimos para defini-la. Para a autora, a imprecisão do termo é reforçada pela legislação educacional brasileira. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente não há referências sobre a educação de educadores para adultos, fator que pode ser responsável pelo improviso e experimentação na área. E isto pode, no seu entendimento, ser estendido para a formação de formadores, pois como não há referências legais sobre este profissional, haverá consequentemente improviso na formação de educadores, que também são adultos.

A imprecisão do conceito de formador de formadores observada por Vaillant (2003) e Lins (2007) e a ausência de referências à função na legislação educacional brasileira, verificada por Lins (2007), também podem ser entendidas como decorrentes do número pequeno de pesquisas que abordam o tema. Essa questão já havia sido observada em pesquisa realizada por Messina (1999) sobre as investigações sobre a formação docente na América Latina na década de 1990:

> Un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación docente es el saber pedagógico de los propios formadores; esta carencia va de la mano de la ausencia de políticas de formación de formadores y de la propia tendencia de estos a comprender el problema de la formación como «algo» externo a sí mismos y referido a las «conductas de entrada» de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación, la falta de recursos, etc. (MESSINA,1999,p.164)

O estudo de André (2009) comparou os dados das dissertações e teses defendidas no período 1990-1998 com os do período 1999-2003 no Brasil sobre formação de professores e observou :

> Foram poucos os estudos que abordaram os processos de aprendizagem dos alunos – futuros professores – nos cursos de*formação inicial* (8). Entretanto, esse número foi bastante significativo nas pesquisas sobre *formação continuada* (60). Parece que aí desponta um novo tema de pesquisa: **os processos de aprendizagem do adulto professor ao longo da carreira**.[...] Os temas que parecem emergentes para os próximos anos são: **a formação de professores de cursos superiores**, condições de trabalho, principalmente questões sobre a saúde dos docentes; o uso de tecnologias educacionais e a educação a distância na formação de professores (ANDRÈ, 2009, p3 e 4). (*grifos nossos)*

Entendemos pelo estudo de André(2009) que o tema formação de formadores é pouco pesquisado no Brasil e desponta como tema emergente dos próximos anos, assim como os processos de aprendizagem do adulto professor ao longo da carreira, ambos relacionados à formação dos formadores.

Para melhor esclarecimento e delineamento do termo, adotamos um enfoque, segundo o qual os "formadores de formadores" serão considerados como aqueles que atuam na formação inicial e ou continuada com o fim de prepararem outros professores que atuam ou atuarão na docência. Estes formadores, portanto, atuam, por sua vez, em universidades, secretarias e outros órgãos oficiais que se responsabilizam pelos processos formativos em serviço ou não, cujo foco central é a formação dos que trabalham ou pretendem trabalhar como professores. Assim, esse termo é também por nós entendido como relativo àquele que atua na pós-graduação, entendendo ser este um espaço formativo tanto no *lato sensu* como no *stricto sensu*.

Com base neste entendimento, julgamos pertinente abordar o perfil do formador na formação continuada.

Ao iniciar o levantamento de trabalhos que abordam a questão, observamos a pesquisa de Gatti (2011) que analisa as modalidades e práticas de formação continuada realizada por estados (19 secretarias de educação) e municípios (13 secretarias de educação) das cinco regiões do Brasil. Nesse estudo a autora afirma que o perfil do formador na formação continuada se divide em dois grupos: um composto pelos profissionais das redes de ensino, professores, coordenadores e técnicos das secretarias e outro com profissionais externos oriundos de instituições parceiras das secretarias, como as universidades por exemplo.

Cabe ao grupo composto pelos profissionais da própria rede "organizar as políticas de formação, atuar como formadores e realizar o acompanhamento e a avaliação das ações realizadas, podendo ou não receber o apoio de especialistas externos" (GATTI, 2011, p.85).

Algumas secretarias observadas no estudo também utilizam o trabalho de docentes que se destacaram na rede pela realização de práticas diferenciadas e bem avaliadas. Em outra pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011) sobre as políticas de formação docente, foi citada uma rede de ensino que possui uma iniciativa diferente, pautada no "Programa Formador

Convidado". Esse programa objetiva convidar um (a) professor(a) que atua na escola para realizar a formação continuada com seus pares. Esse (a) professor(a) é selecionado(a) por meio de edital e o(a) candidato(a) deve apresentar um currículo e o projeto do curso que pretende desenvolver (GATTI, BARRETO, ANDRE, 2011).

Além dos profissionais citados, foi verificado que várias secretarias municipais de educação fazem formação contando, para tal, com o coordenador pedagógico para que estes, sejam agentes multiplicadores em sua região ou escola. Dessa maneira, os coordenadores teriam a tarefa de transformar as reuniões coletivas em espaços de estudo e reflexão sobre a prática docente. Uma outra forma do coordenador atuar como formador de formadores, seria observando as aulas ministradas pelos professores refletindo com eles a partir das questões observadas. Em qualquer das ações descritas, Gatti (2011) observa que a tarefa do coordenador pedagógico enquanto formador de formadores no âmbito da escola, é complexa e necessitaria de uma política de suporte e auxílio para ser realizada com êxito.

Também foi observado que profissionais de outras Secretarias, como as de Meio Ambiente, Saúde e Desenvolvimento Social, atuam como formadores junto às Secretaria Municipais de Educação. (GATTI, 2011).

Outro estudo que procurou descobrir o perfil dos professores-formadores foi desenvolvido por Bavaresko (2008). A pesquisa foi realizada com os formadores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) formulado pelo governo federal e realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SME de um município de Santa Catarina (SC) no período de 1999 a 2002.

Uma questão observada no estudo foi o fato de muitas formadoras exercerem a função de supervisoras ou orientadoras das escolas e da SME. Esse fato reforçou a ideia de Bavaresko (2008) sobre o papel do formador no desenvolvimento de uma proposta do governo, uma vez que "[...] cada sujeito internaliza à sua maneira os conhecimentos das práticas sociais da qual participa [...] e isso tem uma implicação direta na dinâmica de formação[...]"(BAVARESKO, 2008, p.14).

Foi possível observarmos, por meio dos estudos apresentados que o perfil dos formadores é diverso no âmbito da formação continuada dos professores que atuam na rede

pública. Cabe aqui uma questão relacionada à formação exigida. Há indícios claros sobre a importância de se combinar elementos da experiência e da formação do docente para que ele atue como formador de formadores. A questão é: Que critérios são utilizados na seleção dos que vão atuar nesta função, como multiplicadores de reflexões e práticas pedagógicas? Quais os parâmetros institucionais locais e nacionais para tal atuação? Qual sua relação com os propósitos da formação continuada? Além desse aspecto, importa analisar outras experiências de formação de formadores realizadas na rede pública para compreender com maior detalhamento os desafios encontrados nessa função.

3 Formação de formadores: desafios e atuação

Além do aspecto de interpretação das políticas de formação pelos formadores como foi enfatizado por Bavaresko (2008), ressaltamos que a transposição da função de supervisor/coordenador ou professor da educação básica para a função de formador de professores, é complexa e envolve uma série de aspectos que muitas vezes são relegados pelas políticas públicas. Gastaldi (2013) ao analisar uma experiência de formação continuada para professores da educação infantil no município de Curitiba, afirma que os depoimentos dos formadores destacaram uma grande dificuldade no início do trabalho com a formação. Os desafios apontados se relacionam à diversidade de novas tarefas que são estabelecidas junto ao conhecimento dos conteúdos que serão trabalhados. Analisando mais detalhadamente a questão:

> O pedagogo formador sai de seu lugar de técnico que domina seu fazer para assumir um lugar, ao mesmo tempo, de aprendiz de um fazer, de dinamizador de aprendizagens no grupo de professores e de responsável por mudanças na prática da sala de aula (GASTALDI, 2013, p.88).

Como pode ser observado, a formação dos formadores oriundos da escola ou da secretaria de educação implica, não somente em aprender os conteúdos que serão trabalhados, mas também aprender a desempenhar o papel de agente que lidera o processo de aprendizagem de adultos que já atuam profissionalmente. Sobre a formação pedagógica dos formadores de adultos, Vailant (2003) destaca:

> A formação pedagógica dos formadores de adultos compreende conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento do ensino, teorias do

> desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos jurídicos da educação, etc (VAILLANT, 2003, p.29)

Esse detalhamento e aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos necessários ao formador, permite dimensionar a complexidade envolvida em sua tarefa. Importa ressaltar que não foi descrito pela autora a questão da formação e da profissionalização envolvidas na ação.

Em que pese experiências acumuladas na docência, o formador, em muitas situações, terá o mesmo nível de formação acadêmica que o cursista, fato que pode gerar um questionamento de sua competência para exercer tal função. Além desse aspecto, o formador pode ter uma experiência profissional diferente do foco da formação que está sendo ofertada, fato que também pode gerar nos cursistas uma falta de confiabilidade nos saberes do formador e mesmo conflitos na tomada de decisão.

As questões citadas, entre outras, podem estar na base do fenômeno mencionado por Furnaleto (2011) denominado *reticência do professor*. "Com essa atitude, os professores preservam sua experiência e sinalizam que os projetos de formação estão equivocados. Um fosso parece criar-se entre formadores e professores [...]"(FURNALETTO, 2011, p.136).

Essa afirmação chama a atenção para a questão apontada por Vaillant (2003) sobre as especificidades pedagógicas da formação dos adultos. Para Furnaleto (2011) a educação dos adultos requer práticas diferenciadas das utilizadas nas demais etapas educacionais. Devido à ampla diversidade de experiências culturais e sociais já vivenciadas pelo adulto, sua aceitação do outro, como educador, é muito mais reticente.

Além da formação pedagógica dos formadores Vaillant (2003) destaca outros três aspectos importantes para a questão: a formação dos conteúdos disciplinares, o conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento do contexto, que serão detalhados a seguir.

A formação dos conteúdos disciplinares, para Vaillant (2003) se refere ao conhecimento da matéria que será trabalhada. E sobre o tema, destaca dois componentes: o conhecimento substantivo e o sintático. Conhecimento substantivo seria o conjunto de conhecimentos gerais sobre o conteúdo: quais concepções existem sobre a questão, a escolha

daquela que norteará a formação, os principais conceitos envolvidos. O conhecimento sintático, complementa o anterior e envolve os conhecimentos das pesquisas sobre o tema, validade e tendências que envolvem a questão.

A análise sobre a importância da formação dos conteúdos específicos que devem ser trabalhados pelos formadores também se expressa no relato de Mizukami (2005-2006) sobre suas experiências como formadora de professores. "A prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar[...]" (MIZUKAMI, 2005-2006, s/p).

Complementando a questão dos conteúdos disciplinares, Vaillant (2003) destaca o conhecimento didático do conteúdo, como a relação entre o conhecimento disciplinar e a aprendizagem do cursista. O conhecimento profundo sobre o tema deve ser acompanhado pelo domínio de um conjunto de práticas que serão analisadas e redimensionadas de acordo com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e tendo como referência, a construção de significações pelo aluno.

Mizukami (2005-2006) também destaca esse tipo de formação, denominando-a de conhecimento pedagógico do conteúdo. Em sua análise enfatiza o protagonismo do formador nesse campo do conhecimento e destaca que a prática profissional deve ser um dos eixos do processo formativo.

O último ponto da formação de formadores destacado por Vaillant (2003) e também por Mizukami (2005-2006), o conhecimento do contexto, está relacionado ao entendimento do lugar físico da formação, a instituição, suas condições de ensino, as relações que se produzem nesse ambiente, especialmente entre o grupo de alunos - no caso, professores em exercício - e seus formadores. Importa também nesse aspecto, que o formador conheça o contexto socioeconômico e cultural dos que se inscrevem nos cursos, suas experiências em cursos anteriores, conhecimento prévio que possuem sobre a questão a ser trabalhada, entre outras dimensões.

Julgamos relevante salientar um aspecto discutido na análise de Mizukami (2005-2006), que parece estar presentes no questão da formação pedagógica dos formadores de

adultos tratada por Vaillant (2003),: o conhecimento dos processos de aprendizagens da docência, que significa explorar, na formação, as concepções e teorias pessoais dos professores sobre o seu trabalho, construídas em sua experiência escolar de aluno e professor. Os estudos na área e as experiências cotidianas no trabalho de formação de formadores, nos levam a compreender a centralidade e a urgência de se considerar o que já foi declarado por Gatti (2003):

> Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p. 192).

Na busca de elementos que auxiliem compreender a questão levantada no início desse texto sobre como tem se constituído a atuação do formador de formadores, encontrou-se a pesquisa de Crisostimo (2003) que inspirou-se na contribuição da autora Lise Chantraine-Demaily (1992) para caracterizar os diferentes modos de atuação dos formadores em exercício.

Crisostimo (2003) apresentou três *estilos de atuação* do formador na formação continuada: a intervenção diretiva tradicional; a intervenção interativa democrática e a intervenção moderada.

Na *intervenção diretiva tradicional*, o formador transmite os conhecimentos adquiridos a partir de uma metodologia "baseada em uma racionalidade técnica, pouco democrática, prescritiva e, consequentemente, bastante diretiva" (CRISOSTIMO,2003, p.110). Nesse estilo, o formador reforça a concepção do professor enquanto executor de mudanças. São trabalhadas soluções prontas para serem "transplantadas" diretamente no contexto escolar, sem nenhuma análise ou adaptação.

No estilo *intervenção interativa democrática,* o processo de formação é considerado interventor[1], mas a relação formador e professor é colaborativa. O formador atua como mediador no trabalho de reflexão realizado pelo grupo. Geralmente, o processo metodológico

[1] Para Crisóstomo(2003) todas as ações de formação de formadores na formação continuada tem o caráter de intervenção, variando o tipo e a intensidade

está relacionado à resolução de problemas do cotidiano escolar, tendo a pesquisa como um dos elementos que possibilitam sua transformação (CRISOSTIMO, 2003).

Para Crisóstomo (2003) esse modelo de atuação do formador gera menos resistência do professor ou, como já citado anteriormente, *reticência do professor* (Furnaleto, 2011). Isso ocorre porque a *intervenção interativa democrática*, abre espaços para discussão, o que reduz o bloqueio a orientações prescritivas e cria espaços para o desenvolvimento da autonomia do professor, ao possibilitar que ele seja agente da proposição de soluções para os problemas apontados. (CRISOSTIMO, 2003).

O estilo *intervenção moderada* é intermediário entre o estilo diretivo e o interativa democrática. "Caracteriza-se por conciliar, em um mesmo processo de formação continuada, mais de um estilo de atuação" (CRISOSTIMO,2003, p.111). Esse estilo é o mais comum, pois muitas vezes em sua atuação, o formador de um programa com estilo diretivo de trabalho, buscará resolver situações que ocorrem no processo, incorporando uma prática interativa com um posicionamento mais flexível em relação aos conhecimentos que estão sendo trabalhados.

Um aspecto relevante apontado no estudo de Crisostimo (2003) foi sua observação sobre a possibilidade de haver uma estreita relação entre o estilo de formação adotada e as agências que financiam a formação desenvolvida.

Compreendemos que os estilos de formação de formadores contribuem com o presente estudo ao possibilitar a interpretação do fazer pedagógico dos formadores, a partir de categorias desenvolvidas pela autora, de acordo com a observação de experiências concretas de formação.

Foi possível notarmos que várias pesquisas, ao apontar elementos que poderiam agregar conhecimento ao conjunto de aspectos detalhados no texto, destacaram pontos relevante para a atuação e a formação dos formadores.

Crisostimo (2003) afirma que o conjunto de competências requeridas para a atuação na formação dos formadores não são apreendidas na formação inicial e cita como exemplos, a liderança, a criatividade e a capacidade de trabalhar coletivamente e politicamente no meio em que irá atuar. Outro ponto citado pelo autor seria a importância de o formador questionar sua prática pedagógica tornando-a objeto de investigação e questionamento.

Gastaldi (2013) entende que são necessárias ampliar as iniciativas de formação do formador para além da formação realizada no âmbito das secretarias. A parceria com as universidades, centros de pesquisa e estudo devem ser intensificadas. A autora também destaca a importância do investimento no formador experiente, com a possibilidade de criar espaços de trocas e o apoio a novas tecnologias de comunicação. O investimento na formação de um acervo de documentos, textos, relatos de experiências, que possam subsidiar o trabalho do formador também é considerada uma ação relevante para a melhoria dos processos de formação

4 Considerações finais

Retomando as questões realizadas no início do texto enfatizamos: Quem são os profissionais que atuam como formadores da formação continuada no Brasil? Qual a sua formação e como tem se constituído a atuação desse profissional?

Ao realizar a pesquisa teórica observamos que o formador apresenta conceituação imprecisa, muitas vezes decorrente, da falta de investigações sobre o tema e também da ausência de políticas claras de formação e de carreira docente, contribuindo com a desvalorização e fragmentação da docência. Como foi discutido, poucas pesquisas foram realizadas na década de 1990 na América Latina e no Brasil sobre o tema de formação de formadores. Esse silenciamento repercutiu também nas orientações legais que não cita o formador de formadores em suas premissas. A falta de normatização, muitas vezes promove o improviso das experiências formativas dos professores, ao mesmo tempo em que a ausência de estudos longitudinais quanto as ações decorridas nesse campo deixam à deriva possibilidade de tomadas de decisão mais efetivas neste campo.

Percebemos que os profissionais que atuam como formadores na formação continuada são, em sua maioria, técnicos, professores e coordenadores vinculados às secretarias de educação ou à rede de ensino. Algumas vezes são realizadas parcerias com universidades e outras instituições para a realização de ações formativas pontuais. Tal pulverização de personagens que atuam na formação continuada é ainda agravada pela opacidade na qual se

assenta a própria modalidade da formação, cujo termo em sua plasticidade, não deixa clara sua função e seu propósito (GATTI, 2008).

O fato da maioria dos formadores serem profissionais da secretaria de educação, traz como desafio, o enfrentamento de mudanças em sua atuação profissional. Essa transformação é complexa e envolve uma gama de saberes e competências diferenciadas que não são adquiridas na formação inicial.

A formação desses profissionais se mostra insuficiente para abarcar o desenvolvimento do fazer profissional do formador de formadores da formação continuada. Como foi discutido no decorrer do trabalho, são parcas as iniciativas de formação desses profissionais, restringindo-se muitas vezes, à formação proposta e praticada pela secretaria ou pelas demais instâncias governamentais, universidades e institutos de formação que se vinculam a este processo formativo.

Para finalizar, enfatizamos um aspecto defendido por Bavaresko (2008) em seu trabalho: a valorização do professor da educação básica se inicia com a profissionalização e a valorização do seu formador.

Sem desconsiderar, de modo algum, outras dimensões importantes - tal como as condições do trabalho docente - os estudos, reflexões e experiências acadêmicas nos permite afirmar que o trabalho profissional desenvolvido está diretamente relacionado à qualidade da formação e experiência construída acumulada no campo.

LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN LA FORMACIÓN CONTINUADA DOCENTE: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

Resumen

Este artículo es parte .de un estudio de doctorado en curso, que entre sus elementos centrales, se destaca el tema de la formación de formadores. El propósito de este trabajo es reflexionar sobre las preguntas: ¿Cuáles son los profesionales que actúan como formadores de educación permanente en Brasil? ¿Cuál es su formación y cuáles han sido los requisitos básicos para la realización de este profesional? En este trabajo las preguntas están enfocadas, con el corte, el curso de formación relacionado con la Educación Municipal. Se presenta una revisión de la literatura sobre el tema. Los análisis se anclan en los estudios Gatti (2003; 2008; 2011); Vaillant (2003); Messina (1999), Andrew (2009); Gastaldi (2013); Mizukami (2005-2006); Crisostimo (2003), entre otros. A través del estudio se encontró que el perfil de los formadores se caracteriza por ser maestros, supervisores y técnicos que trabajan en los departamentos municipales de Educación y las redes de educación. Este hecho trae un reto,

hacer frente a los cambios en su desempeño profesional. Esta transformación es complejo e implica una serie de diferentes conocimientos y habilidades que no se adquieren en la formación inicial.

Palabras clave: Formación de Formadores. La educación continua. Desempeño profesional

Referências

ANDRE, Marli E.D.A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente. Volume 01, n.01, ag-dez de 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1.Acesso em 11 de março de 2016

BAVARESKO, Márcia Regina Cordeiro. As interfaces de um programa oficial de formação: do escrito à dinâmica de formação. In: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação - 31ª Reunião Anual da Anped - Caxambu – outubro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6775 de 29 de janeiro de 2009**. Diário Oficial da União - DOU. Brasília, 30 de janeiro de 2009

_____. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União - DOU. Brasília, 25 de junho de 2014

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 137-158.

CRISOSTIMO, Ana Lucia. Aspectos teóricos sobre a atuação dos formadores de professores em exercício e o processo de autonomia docente. **Acta Scientiarum**: human and social sciences Maringá, v. 25, n. 1, p. 105-112, 2003

FURNALETTO, Ecleide Cunico. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 32, 1ºsemestre de 2011, pp131-140. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100008. Acesso em 25 de março de 2016

GASTALDI, Maria Virgínia. Um olhar para a formação de formadores na formação continuada na educação infantil. ***Veras***. São Paulo: Editora Vera Cruz, v.3, nº1, 2013. Disponível em: http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/127. Acesso em 10 de abril de 2016

GATTI, Bernardete. Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Autores Associados, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003

_____, Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Editora Autores Associados. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

_____. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório Final. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. 2011

GATTI, B; BARRETO, E.S.S; ANDRE, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** – Brasília: UNESCO, 2011

LINS, Tereza. Formador de formador: características educacionais e profissionais de acadêmicos que ensinam na formação continuada *stricto sensu* em Gerontologia no Brasil. **Kairós.** São Paulo, *10(2), dez. 2007, pp. 135-151*

MESSINA, Graciela. Investigación em o investigación acerca de la formación docente: um estado del arte em los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación.** N. 19, p.145-207. jan.-abr. 1999. Disponível em: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm. Acesso em 13/06/200

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolleti. Aprendizagem da docência: formação de formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106 Acesso em 15 de dezembro de 2015

VAILLANT, Denise. Formação de formadores: estado da prática. Santiago: PREAL, out. 2003. (Série PREAL Documentos, n. 25). Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012

A FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA.

Francielly Cristina Wisnievski Trelha Leite[1]
Adair Ângelo Dalarosa[2]

GT 7: Educação e trabalho: concepções teóricas e desafios contemporâneos na formação do profissional docente

Resumo: O presente texto analisa o Ensino Médio Profissionalizante de Formação de Docentes. Busca-se investigar se o curso possibilita uma formação politécnica aos alunos, ou seja, uma formação integral do homem. Uma formação omnilateral, que traga em seu bojo aspectos de emancipação humana, leitura do mundo, participação, coletividade e responsabilidade política e social. Nesse sentido foi necessário um breve estudo sobre as categorias polivalência e politecnia e uma análise das disciplinas e práticas pedagógicas, principalmente as disciplinas que contribuem para a formação politécnica. Esta pesquisa foi realizada por meio de análise da Legislação federal e estadual, documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e análise bibliográfica baseada nos seguintes autores: Dermeval Saviani (2009), Maria Ciavatta (2014), Antonio Gramsci (2001) e Acácia Kuenzer (2010).
Palavras-chave: Politecnia. Profissionalização. Política. Educação.

1 Introdução

A análise do Ensino Médio na educação brasileira nos remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9393/96). Segundo a LDB o Ensino Médio está organizado da seguinte forma: a formação geral (formação acadêmica) e o ensino profissionalizante. A formação geral propõe uma qualificação ampla em todos os aspectos, enquanto a técnica dispõe de uma formação centrada em competências para o mercado de trabalho, ou seja, uma

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro, Guarapuava-PR, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade Internacional Hegel - Marx: Seção Brasil. E-mail: franciellycristinaleite@hotmail.com.
[2] Doutor em Educação pela Unicamp. Professor Associado da Unicentro, Guarapuava-PR, Brasil. Docente no Departamento de Pedagogia e no Mestrado em Educação da Unicentro. Coordenador do Grupo de Pesquisa Sociedade Internacional Hegel – Marx: Seção Brasil vinculado ao Grupo de Pesquisa Sociedade Internacional Hegel - Marx para o Pensamento Dialético, da Universidade de Urbino – Itália. Email: adairdalarosa@hotmail.com.

qualificação profissionalizante. Essa categorização em diferentes níveis parece reforçar a dicotomia histórica do ensino médio: de um lado a educação para a elite e, de outro, a formação para a classe trabalhadora que necessita ingressar no mercado de trabalho.

Partindo dessas considerações e do pressuposto que, por meio da apropriação da cultura, o homem se humaniza e que o trabalho é o princípio educativo que faz com que os homens se eduquem, modifiquem sua cultura e nela se autoproduzam questionou-se: em que medida o ensino médio profissionalizante tem propiciado aos estudantes uma educação para a emancipação humana, leitura do mundo, responsabilidade política e social?

2 Breve estudo das categorias: politécnica x polivalente

A história da educação ocidental tem início principalmente na Grécia. São os gregos que ao discutir, os fins da Paideia tinham como principal objetivo a formação integral do sujeito, ou seja, não havia uma educação voltada somente para a formação do homem, mas uma educação completa, política, social e filosófica (SILVA, 2010). Nesse sentido a educação tinha como objetivo a formação do cidadão grego que era passada de pai para filho, ou seja, através da educação a cultura perpetuava as gerações.

Segundo Jaeger (1995, p.13) "[...] os gregos foram os primeiros a perceber que a educação deveria ser um processo de construção consciente". E foram os sofistas que deram um novo sentido para a educação, e por isso foram considerados os fundadores da ciência da educação. Os sofistas cobravam pelas suas aulas, portanto já não era uma educação voltada para o povo e sim para a elite (Ibidem). Essa elite era preparada para assumir o governo da cidade, pois nesse período ainda não havia a concepção de classes, ou seja, os dominantes e os dominados.

Para Saviani (1994, p. 152) por um lado, com o aparecimento da aristocracia dos senhores de terras, de formação guerreira, os jovens da elite eram confiados a preceptores e tinham uma educação diferenciada, por outro lado, "[...] a educação geral era destinada para o povo que se educava no processo do trabalho", ou seja, eles "[...] aprendiam lidando com a realidade, agindo sobre a matéria, transformando-a", "[...] era o aprender fazendo".

No modo de produção feudal desenvolvia-se apenas o artesanato, esta atividade mercantil,

> [...] foi se concentrando nas cidades, primeiro organizadas periodicamente na forma de feiras de trocas, de grandes mercados de trocas. Esses mercados foram se fixando e dando origem às cidades. [...] Através do comércio os burgueses foram acumulando capital que, em seguida, passou a ser investido na própria produção, originando assim a indústria. [...] a partir desse processo, a constituição de um novo modo de produção que é o capitalista ou burguês, ou modo de produção moderno. (SAVIANI, 1994, p. 154).

Com a sociedade capitalista, a dicotomia de uma educação para a elite e outra para os trabalhadores acentuou-se. Embora a partir do início dos anos 90 começasse a surgir às primeiras políticas de democratização do ensino no Brasil, Saviani (2009, p. 34) declara que "[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática". Uma vez que a democracia cooperada na consolidação dos direitos do homem e na educação colabora na perpetuação do sujeito para apoderar-se do conhecimento produzido pelos homens ao longo da história, mesmo que por vezes, contraditório.

Consoante com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 a educação profissional passou a ser articulada ao ensino médio, capacitando o educando para o exercício de profissões técnicas, ou seja, a educação visando à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Neste sentido a educação profissional segundo a LDB 9.3.94/96 no Capítulo III, artigos n.º 39 e 40 aponta que:

> Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
> Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

No governo do presidente Lula houve uma contraposição ao decreto estabelecido pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, visto que buscou separar o ensino

técnico do ensino médio regular. Assim, "[...] o governo Lula editou em julho de 2004 o Decreto n. 5.154" (SAVIANI, 2008, p. 155). Este decreto revogou o decreto estabelecido pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez buscou resgatar novamente a formação integrada e a superação da dualidade existente entre a educação geral e a educação profissional.

Diante deste contexto, vale explicitar os conceitos de formação integrada, politecnia, educação omnilateral. Segundo Ciavatta (2011, p. 189), "[...] politecnia, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações". Que a escola pública não ofereça apenas a formação básica, polivalente, mas que a escola ofereça uma formação integral, que permita que o educando seja um cidadão crítico, reflexivo e participativo, ou seja, uma formação política, filosófica, social e jurídica. Que também prepare o educando para o mercado de trabalho, mas de forma consciente e não alienada. Dessa forma, Ciavatta (2011, p. 189) defende que "[...] há que se compreender politecnia num sentido político, emancipatório, no sentido de superar na educação, a divisão social do trabalho manual/trabalho intelectual" bem como superar a dualidade de ensino, ou seja, de uma formação propedêutica para a elite e uma formação técnica para a classe trabalhadora.

Saviani (2003, p. 136) também defende uma formação politécnica que "[...] se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral". Porém na sociedade capitalista há a divisão de classes, a exploração e a desvalorização do trabalho manual. Por outro lado há uma supervalorização do trabalho intelectual, menosprezando a classe trabalhadora que muitas vezes só tem acesso à escola pública, que forma sujeitos para o mercado de trabalho. Faz-se necessário realmente democratizar a educação, ou seja, oferecer às mesmas oportunidades que a classe dominante tem para a classe trabalhadora, dessa forma a sociedade seria mais justa e igualitária, com os mesmos direitos e deveres.

As próprias Diretrizes Curriculares da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos (2006, p. 9) norteiam que "[...] este documento também caracteriza uma política de Estado, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, na medida em

que pretende superar a dualidade educacional, potencializando a construção de uma sociedade justa". Infelizmente as políticas educacionais estão apenas no plano formal e não se materializam de fato na realidade escolar presente.

De acordo com Kuenzer (1988, p. 137), "[...] a escola única do trabalho em nível de 2.º grau, (hoje Ensino Médio), deverá ser politécnica, como síntese superadora do academicismo clássico e do profissionalismo estreito". Para ela, "[...] deverá se trabalhar com o conhecimento científico-tecnológico que está na raiz da constituição da sociedade contemporânea, de modo a resgatar a relação entre ciência e cultura através da tecnologia" (Ibidem). A escola deve assumir sua especificidade, que é o ensino da ciência, da cultura, da formação humana, do saber sistematizado produzido historicamente. Dessa forma, a escola também deveria adquirir seu caráter público, ou seja, que pertence ao povo, que é comum a todos. Em contrapartida, temos uma escola estatal que pertence ao Estado, que pode agir não necessariamente em função dos interesses comuns, já que o papel do Estado está na defesa dos interesses da propriedade privada, dos meios de produção e subordinado aos interesses da classe dominante (SANFELICE, 2005).

Outra categoria discutida para a escola é a escola unitária e omnilateral apresentada por Gramsci. A escola unitária para Gramsci significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.

> [...] a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2000, P. 33)

Gramsci também destaca a escola desinteressada, que significa sem finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, mas que deve ser formativa ainda que instrutiva, ou seja, rica de noções concretas. No entanto, cumpre-se também aqui salientar a categoria omnilateral apresentado por vários autores. Segundo o Dicionário de Educação do Campo (2012, p. 267),

> *Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa "todos os lados ou dimensões". Educação omnilateral significa, assim, a concepção de

> educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (GRIFOS DO AUTOR).

Através dessa definição do Dicionário de Educação do Campo, podemos compreender o tipo de educação que almejamos: uma educação integral, uma escola única, omnilateral, enfim, que através da apropriação dos conhecimentos científicos possa haver uma formação humana de fato. Uma educação que possa superar a dualidade histórica do ensino médio a fim de democratizar o ensino propedêutico a toda classe trabalhadora.

3 Análise do projeto político pedagógico

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em análise faz-se de suma importância para o conhecimento do funcionamento do curso, bem como sua estrutura, seus objetivos e sua prática pedagógica. Pois o PPP define a identidade da escola e os caminhos a serem trilhados por ela.

O PPP analisado pertence ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio, na Modalidade Normal. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais,

> Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999, p. 01).

O curso apresenta uma carga horária total de 4800 horas/aula. Tendo como duração o período de quatro anos em nível médio na modalidade normal. Sua organização curricular apresenta-se integrada, ou seja, Ensino Médio e Educação Profissional. Seu regime de funcionamento é anual e presencial. O acesso é por meio de inscrição dos candidatos no Processo Classificador. A Proposta Pedagógica para o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio tem como objetivo:

> [...] ser inovadora, vinculada a projetos educacionais coletivos, visando desencadear reflexões que estimulem a construção de uma identidade profissional preocupada em gerar ações pedagógicas conscientes do papel da escola na formação de docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (GUARAPUAVA, 2012, p. 03).

Nesse sentido, a Proposta Pedagógica para o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação as diretrizes curriculares nacionais e estaduais, também está pautada nas políticas educacionais previstas na Deliberação nº10/99 do Conselho Estadual de Educação, bem como tem o compromisso de formar futuros docentes que possam desenvolver autonomia e análise crítica. O PPP apresenta doze objetivos que estão voltados para uma formação de docentes críticos, reflexivos, para uma melhor compreensão da sociedade como um todo, do processo de globalização da cultura e da economia, das manifestações sociais de ordem ética, religiosa, social, sexual e ecológica. Que esses alunos sejam futuros professores autônomos e solidários, que saibam lidar com as situações que se colocam no cotidiano escolar. As Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná destacam que "[...] o trabalho é o eixo do processo educativo, porque é através dele que o homem, ao modificar a natureza, também se modifica numa perspectiva que incorpora a própria história da formação humana" (PARANÁ, 2006, p. 30). Portanto segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, no Artigo 1, parágrafo segundo, dispõe que

> § 2º A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos (BRASIL, 1999. p. 01).

No que se refere à frequência mínima exigida em todas as disciplinas da grade curricular, esta deve ser de 75%, com exceção da disciplina de Prática de Formação (Estágio Supervisionado) em que o aluno necessita ter a frequência de 100%. Nesta disciplina o aluno precisa cumprir a carga horária de 800 h/a distribuídas nas quatro séries, sendo em cada série

o mínimo de 200 h/a. A avaliação final em cada ano letivo é realizada após o cumprimento de 100% (cem por cento) da carga horária (200 h/a) estabelecida em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná que destaca que "[...] a Prática de Formação nesta proposta de currículo possui a carga horária de 800 horas, atendendo a legislação vigente (Del. 010/99 do CEE)". Neste sentido as diretrizes também orientam sobre a ordem dos estágios a serem realizados, em que "obrigatoriamente os alunos deverão fazer primeiro o estágio com crianças de 0 a 5 anos e, na segunda fase, com crianças de 6 a 10 anos, completando assim todo o ciclo dessa fase da educação" (PARANÁ, 2006, p. 42).

O curso de Formação de Docentes visa assegurar a formação de professores na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, regulamentado na Lei nº 10.172/01, na qual sinaliza a obrigatoriedade a partir dos 4 anos. Em 1995, a matriz curricular foi reestruturada, passando a oferecer a habilitação em Educação Infantil, obtendo a denominação de Curso de Magistério com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

As práticas pedagógicas segundo a Proposta Pedagógica para o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio são concentradas em eixos:

1ª Série - Os Sentidos e Significados do Trabalho do Professor/educador;

2ª Série - A Pluralidade Cultural, as Diversidades, as Desigualdades e a Educação;

3ª Série - Condicionantes da Infância e da família no Brasil e os Fundamentos da Educação Infantil;

4ª Série - Ações Docentes: Regências.

Pode- se observar que através das práticas pedagógicas que envolvem os eixos temáticos, torna-se possível no plano formal abarcar todas as modalidades de ensino, bem como as etapas de educação infantil e anos iniciais. Porém ao analisar o currículo como um todo se percebe um grande volume de disciplinas que envolvem a base nacional comum e a disciplinas de formação específica. As disciplinas que fazem parte da base nacional comum (11 disciplinas) são: Língua Portuguesa e Literatura, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Sendo que as disciplinas que possuem a maior carga horária semanal são as de Língua Portuguesa e

Literatura e Matemática, e as demais disciplinas, em média com duas aulas semanais. Sendo assim impossível neste pouco tempo trabalhar com efetividade todos os conteúdos do ensino médio da base nacional comum.

As disciplinas de formação específica (16 disciplinas) são: Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Concepções Norteadoras da Educação Especial, Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico, Literatura Infantil, Metodologia do Ensino de Português/Alfabetização, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Arte e Metodologia do Ensino de Educação Física. Verifica-se que devido ao grande número de disciplinas e complexidade dos conteúdos de cada uma delas torna-se árduo o trabalho efetivo em que a carga horária de cada uma é somente de duas aulas semanais.

No que concerne às disciplinas que contemplam a formação integral, podemos verificar através da análise das ementas curriculares que as disciplinas que compreendem os fundamentos sociológicos, históricos, filosóficos e psicológicos da educação resgatam os clássicos da educação e da formação do educador e do aluno como um todo. As demais disciplinas também contemplam conteúdos que contribuem para a formação humana, porém são conteúdos mais voltados para as áreas técnicas de trabalho.

Ocorre que no plano formal das políticas públicas, nas diretrizes curriculares e nos projetos políticos pedagógicos, pode-se verificar que as disciplinas contemplam uma formação humana. Porém, na materialidade que nos é apresentada, devido a inúmeras deficiências, dentre elas, uma carga horária de disciplinas bem limitadas, é impossível ocorrer uma formação integral de fato. Convém salientar, que no plano das políticas neoliberais o objetivo não é a formação integral, e sim uma formação básica somente para preparo de mão de obra barata.

Através dessa análise do projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio, na

Modalidade Normal, o referido documento, cumpre um papel de formação humana e também uma formação profissional para o mercado de trabalho. Porém essa formação ainda é muito deficiente devido à forma como é feita a integração de ensino médio e profissionalizante, o que acarreta um grande volume de disciplinas com uma carga horária bem reduzida. Que deixa lacunas no ensino e aprendizagem de alguns conteúdos, prejudicando tanto a formação da base nacional comum como a formação específica, ou seja, este futuro docente realmente terá base e fundamentações significativas para ser um bom profissional capacitado em vários âmbitos, como: Educação Infantil, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial e Anos Iniciais, já que sua formação foi tão ampla e ao mesmo tempo tão restrita em determinadas áreas do conhecimento?

No Paraná o Curso de Formação de docentes foi de extrema importância, pois "[...] até que fossem disseminados os cursos de Pedagogia em nível superior, os cursos de Magistério eram o principal espaço de formação de professores qualificados para a educação inicial de crianças, apesar dos fatores limitantes de uma formação em nível médio". (PARANÁ, 2006, p. 17). Os cursos de Pedagogia em nível superior, disseminados no Brasil na década de 70, formaram profissionais que também atuavam nos cursos de Magistério. "Esses professores levaram para esses cursos as discussões e as pesquisas empreendidas nas faculdades e universidades, enriquecendo ainda mais a formação das professoras primárias" (PARANÁ, 2006, p. 17 apud PIMENTA, 1994,). Nesse contexto podemos observar que os cursos de Magistério eram essenciais na formação de professores para a educação inicial em detrimento de uma formação em nível superior.

No que concerne às políticas públicas da educação, pode se observar que somente a partir de 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ocorreram reformas curriculares significativas em todo âmbito educacional. Porém, observa-se que toda essa reformulação se deu por influência dos financiamentos dos organismos internacionais visando um crescimento quantitativo que atende somente as demandas do capital.

Nesse sentido as Diretrizes Curriculares do Paraná nos mostram que houve um aumento no oferecimento do Curso de Formação de Docentes a partir de 2004. As Diretrizes apontam que,

> Em 2004, além dos 14 colégios que permaneceram com o curso de Formação de Docentes, a SEED/DEP autorizou o funcionamento de mais 31 novos cursos, que tiveram como proposta esta primeira versão. Em 2005, mais 41 instituições da rede estadual foram autorizadas, totalizando 86 Cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2006, mais 27 Colégios foram autorizados a implantar o Curso de Formação de Docentes – Normal, totalizando hoje 113 colégios que ofertam o curso na rede pública do Estado (PARANÁ, 2006, p. 11).

As mudanças na forma de organização do trabalho sempre afetaram significativamente a organização da base curricular da educação, principalmente no que se refere ao âmbito da formação profissional.

4 Considerações Finais

O estudo realizado indica que as demandas do capital não objetivam uma formação humana, integral, politécnica, mas sim uma formação básica, mínima, voltada apenas para o mercado de trabalho. Em contrapartida, podemos observar que muito se avançou no que diz respeito às políticas públicas educacionais, porque embora seu foco seja a formação para o mercado de trabalho, há uma universalização da educação muito maior se comparada há alguns anos atrás. O Curso de Formação de Docentes ainda enfrenta pressões de políticas contraditórias, em que alguns momentos se definem pelo encerramento do curso, e em outros pela sua continuidade.

Outro aspecto importante foi à integração do curso médio ao curso profissionalizante, o que permite não só a formação de base comum, como também uma formação para o mercado de trabalho, ainda que deficitária. Há de se pensar em uma nova organização dos Cursos de Formação de Docentes, em que integrado ao ensino médio, possa oferecer aos alunos uma formação humana que possibilite ao futuro docente uma emancipação política e social efetivamente, bem como um docente crítico, reflexivo. Isso se faz de suma importância, pois o futuro docente poderá apenas reproduzir tecnicamente tudo o que aprendeu, ou poderá ser um agente consciente de sua realidade e ainda um profissional que possibilite também essa formação humana para seus aprendizes.

Dentro da lógica do capital sabemos que as condições e as políticas imperam e impedem uma formação integral, e que o Curso de Formação de Docentes configura-se como medida compensatória para atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Porém, sabemos que é um espaço de luta de classes, de superação do dualismo, em que cabe pensar em uma formação para além da ótica do capital, ou seja, uma formação politécnica de fato.

THE STUDENT FORMATION IN HIGH SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE TEACHER TRAINNING COURSE OF THE STATE VISCONDE DE GUARAPUAVA SCHOOL.

Abstract: This paper analyzes the School of Vocational Education and Teacher Trainning. The aim is to investigate whether the course provides a polytechnic training to students, an integral formation of man. That is an omnilateral training, which brings in its core aspects of human emancipation, world reading comprehension, participation, community and political and social responsibility. In this sense it was needed a brief study on the categories of multifunctionality and polytechnic and an analysis of the subjects and pedagogical practices, especially the disciplines that contribute to polytechnic education. This research was conducted through analysis of federal and state legislation, documents of the State Department of Education of Paraná (Brazil) and literature review based on the following authors: Dermeval Saviani (2009), Maria Ciavatta (2014), Antonio Gramsci (2001) and Acacia Kuenzer (2010).
Keywords: Polytechnic. Professionalization. Policy. Education.

Referências

BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394/96, 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

_____. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 1999. Seção 1, p. 229.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a Politecnia, e a educação omnilateral**. Por que lutamos? Disponível em

http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1919/1425. Acesso em 30/10/2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARAPUAVA. **Proposta Pedagógica do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, Modalidade Normal.** Disponível em http://www.grpvisconde.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=95. Acesso em 22/04/2016.

JAEGER, Werner. **Paideia: A Formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020:** superando a década perdida. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11. Acesso em 30/10/2015.

_____. **Ensino de 2.º Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** Curitiba: SEED-PR, 2006a

SANFELICE, J. L. A Problemática do Público e do Privado na História da Educação do Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M; SILVA, T. M. T. (Orgs). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira**: Concepções e Práticas Educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. (Coleção Memória da Educação). p. 177-185.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In FERRETTI, Celso João, ZIBAS, Dagmar M. L., MADEIRA, Felícia R., FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados , 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 41 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, 2003.

SEED. **Proposta Pedagógica Curricular no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal**. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_formacao_docentes.pdf>. Acesso em 09/11/2015.

SILVA, Nathália. L. **A Paideia Grega como contribuição para a realização da justiça através de uma educação para a cidadania e os direitos humanos**. In Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI, Fortaleza - CE, 2010.

AS DIVERSAS INSTÂNCIAS DE FORMAÇÃO POLÍTICA DOS DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: APROXIMAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Itacir Carlos Valmorbida[1]
Maurício Roberto da Silva[2]

GT 7: Educação e trabalho: concepções teóricas e desafios contemporâneos na formação do profissional docente

Resumo O texto tem como objetivo apresentar alguns elementos teórico-metodológicos do processo de construção da pesquisa (dissertação de mestrado) que tem por finalidade refletir sobre as potencialidades e os limites de uma proposta de formação política permanente dos docentes. Essa reflexão leva em consideração a articulação das diversas instâncias de formação (pedagógica, político-sindical, político-partidária, acadêmica etc.) ou "multimilitância", a partir da categoria marxista da *práxis*, enquanto elemento teórico-metodológico e epistemológico central e unificador dos processos educativos. Tomamos como ponto de partida e inspiração a ideia teórico-prática da "tripla militância", cujo eixo do debate se baseia no exercício de militância sindical, político-pedagógica e acadêmica engendrada na vida cotidiana de um dos autores desse texto. A partir desses elementos empírico-teóricos, o texto se baseia nas contribuições de diversos autores marxistas que tratam da "pedagogia crítica", a partir da "filosofia da práxis", cujos aportes teórico-conceituais buscam articulações com a ideia dos professores compreendidos enquanto intelectuais orgânicos. As conclusões provisórias apontam para os desafios e necessidade de um processo de formação política de natureza crítico-superadora dos docentes que atuam nas redes públicas de educação, cujo cerne ontológico, epistemológico e político-pedagógico tem como centralidade a unidade inseparável entre teoria e prática.
Palavras-chave: Docência. Formação Política. Intelectuais orgânicos. Militância. Práxis.

1 Introdução: Reflexões sobre a delimitação e pertinência do estudo

O presente texto apresenta de forma sintética, a delimitação do trabalho de dissertação de mestrado em construção[3], que tem como objetivo principal refletir sobre o papel da práxis na formação política dos professores-intelectuais, que atuam nas redes públicas de ensino, em

[1] Professor da rede pública estadual de Santa Catarina, líder sindical, mestrando em educação da Unochapecó. Linha de pesquisa 2: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. itacircarlos@unochapeco.edu.br.
[2] Coautor e orientador da dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. Linha de pesquisa 2: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. mauransilva@gmail.com.
[3] Projeto de pesquisa da dissertação de Mestrado em Educação no PPGE da Unochapecó.

especial no Oeste de Santa Catarina. O trabalho toma como desafio a possibilidade do exercício da militância em algumas instâncias da vida cotidiana dos professores ou, conforme denominamos "multimilitância". A formação política, de acordo com alguns dados da pesquisa de campo, pode ocorrer em diversos tempos e espaços, tais como: sindicato, partido, escola, movimentos sociais, família, igreja etc. Vale ressaltar que o ponto de partida é de inspiração teórico-metodológica, objetivamente, a ideia teórico-prática da "tripla militância". Esta tríade motivou a construção do problema de pesquisa, cujo eixo se baseia na prática concreta da vida cotidiana do primeiro autor desse texto, através do seu exercício da militância no sindicato dos professores[1], nas práticas político-pedagógicas das escolas e na produção do conhecimento na pós-graduação da universidade (militância político-científica)[2].

No limiar das observações realizadas e inquietações sentidas na perspectiva da tripla militância, a hipótese que norteia este texto é a de *que a maioria dos professores, que atua no sindicato, carece de uma formação política crítica e radical, calcada em pressupostos epistemológicos e ideológicos mais consistentes, no exercício docente, na elaboração de pesquisa na pós-graduação (militância científica), no sindicato ou em outros tempos-espaços de formação política da vida cotidiana*. Com base nesta hipótese, o teor da pergunta-problema a ser colocada reside em saber: *quais os possíveis tempos e espaços de formação política na vida cotidiana dos professores que atuam na rede pública estadual na cidade de Chapecó?*

No ponto de vista dos procedimentos de abordagem da realidade (instrumentos de coleta de dados), lança-se mão das primeiras observações (exploratórias), inspiradas em alguns pressupostos da "observação participante"[3]. Essa opção metodológica se justifica, considerando o fato de que, enquanto intelectuais, estamos envolvidos de maneira orgânica nas diversas ações e experiências político-pedagógicas. A esse processo teórico-empírico

[1] Sinte - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina.
[2] Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*/Unochapecó – Mestrado em Educação.
[3] A opção pela "observação participante" se dá considerando que esta implica uma experiência do pesquisador imbricada com a realidade investigada. O desafio é não confundir "observação participante" com "participação observante". Em todas as ações, o pesquisador tem de possuir clareza quanto à especificidade de seu papel político, seja como pesquisador, seja como militante. Em síntese, trata-se do método de "observação total", também conhecido como "participante total", ou seja, quando o pesquisador se propõe a participar inteiramente "como nativo" em todas as áreas da vida do grupo que estão sendo investigadas (MINAYO, 2010, p. 280).

atribuímos a noção de "tripla militância" que se manifesta nas três instâncias mencionadas, isto é, no sindicato, na escola e na produção do conhecimento (mestrado em educação).

2 Desenvolvimento

2.1 A política e a formação política: em busca dos sentidos e significados para a vida cotidiana dos professores

Antes mesmo de abordar a respeito da formação política dos professores da rede pública de ensino, torna-se essencial refletir sobre o que significa política e, fundamentalmente, formação política nas diversas instâncias da vida cotidiana docente. Trata-se de um debate de suma relevância, considerando a polissemia e multimensionalidade desses conceitos e, consecutivamente, a necessidade do alargamento dessas categorias de análise que abarcam a totalidade do problema de pesquisa.

A política (do grego *politiká*, uma derivação de *polis*: aquilo que é do público) é a ciência da governança de um Estado ou Nação e também uma arte de negociação para compatibilizar interesses; uma atividade orientada ideologicamente para a tomada de decisões de um grupo para alcançar determinados objetivos. Além disso, pode ser definida como sendo o exercício do poder para a resolução de um conflito de interesses. A utilização do termo passou a ser popular no século V a.C., quando Aristóteles desenvolveu a sua obra intitulada precisamente *Política.*

Marx e Engels, no capítulo que abre o *Manifesto Comunista* (1848), intitulado *Burgueses e Proletariados*, resumem a história da sociedade dividida em classes particulares, "numa palavra, opressores e oprimidos". Em linhas gerais, o capítulo trata da relação entre a burguesia e o proletariado, da evolução dessas duas classes sociais até aquele momento. É neste capítulo do *Manifesto* que os autores sinalizam que a cada etapa da evolução vencida pela burguesia, esta era acompanhada de um progresso político correspondente, ou seja, "[...] a burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, soberania política no Estado representativo moderno" (MARX; ENGELS, 1999,

p. 10). Complementam afirmando que o governo moderno, lê-se, o Estado, não é senão um comitê para gerir os negócios comuns a toda a classe burguesa. A constatação expressa no *Manifesto* de que a política ao longo da história foi sempre se "adaptando", acompanhando o progresso da classe dominante ou ainda, que a história política não faz mais do que refletir as mudanças nas "formas de consciência". Isto decorre de um dos princípios centrais do materialismo histórico-dialético: o modo de produção da vida material (infraestrutura), determina, em geral, o processo social, jurídico, político e intelectual (superestrutura).

Para Marx e Engels, toda luta de classe significa uma luta política, é o poder organizado de uma classe para a opressão da outra; portanto, a educação política representa uma arma de luta para a tomada do poder político, já que este é o objetivo (inicial) do proletariado (MARX; ENGELS, 1999, p. 22). Ainda em relação à política, em Marx (e Engels), duas questões são importantes de serem frisadas: a primeira é a de que a política não se separa do Estado e, desse modo, a luta política é a disputa pelo Estado; a segunda é a impossibilidade de a política ser neutra. Isto porque o Estado sempre se coloca a favor da classe dominante, pois foi constituído para representar os interesses da minoria (classe dominante). Nesta perspectiva, a luta política dos trabalhadores (luta de classe) pela tomada do poder político (Estado) é no interesse da maioria (classe oprimida).

Nesta linha de pensamento, a formação política dos docentes tendo por referência as reflexões de Marx (e Engels) acerca de uma teoria e prática, é revolucionária, é práxis; sob esta ótica, a luta dos professores por condições de emprego e salário deve agregar a luta política. Política enquanto práxis social, enquanto "práxis política". Nesse aspecto, é uma das modalidades de atividade prática da vida cotidiana do homem, em cujo âmbito "caem os diversos atos orientados para a sua transformação como ser social e, por isso, destinados a *mudar as relações econômicas, políticas e sociais*" (SANCHEZ VASQUEZ, 2007, p. 230, grifos nossos). A práxis política, "[...] é uma atividade que toma como objeto, não o indivíduo isolado da realidade, mas, essencialmente o coletivo, as classes sociais e a sociedade inteira" (Idem).

Considerando que estamos problematizando o conceito de política relacionado à práxis dos professores e, consequentemente, à formação política destes nas diversas instâncias da

vida cotidiana, vale ressaltar que, "[...] num sentido mais restrito a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado" (SANCHEZ VASQUEZ, 2007, p. 23), portanto, essa forma de práxis se constitui numa "atividade política". Pelo exposto, esse parece ser o desafio dos professores, ou seja, numa sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas, compreender a política como a luta de classes pelo poder e a estruturação da sociedade, de acordo com as demandas, interesses e fins correspondentes às lutas, nesse caso, dos trabalhadores da educação (Idem).

Ao fim e ao cabo, é preciso reconhecer que a práxis política, enquanto atividade transformadora, pode alcançar a sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade. Com efeito, na sociedade dividida em classes antagônicas, a atividade revolucionária pode significar a mudança radical das bases econômicas e sociais, no qual se assenta o proletariado (trabalhadores da educação). Essa mudança deve ser pensada de forma consciente, organizada e dirigida, que pressupõe a existência de partidos que elevem a consciência de classe, para que tracem claramente os objetivos das lutas, suas estratégias e suas táticas, articuladas com a "atividade teórica". Convém enfatizar que "[...] a atividade teórica por si só não mostra os traços que consideramos privativos da práxis. Sendo assim, [...] não devemos colocá-la no mesmo plano que as formas da atividade prática, pela simples razão de que ela não é uma forma de práxis" (Ibidem), visando, assim, a organização política e ideológica e político-pedagógica para uma educação efetivamente pública e de qualidade.

Postas algumas ideias acerca do conceito de política, torna-se relevante trazer para o texto o entendimento sobre "formação política", pois, afinal, essa é a centralidade do problema de pesquisa. Assim, para responder a pergunta-problema, cujo cerne é a questão da formação política dos docentes nas diversas instâncias da vida cotidiana (sindicato, escola, partido, família, formação acadêmica *Strictu senso*, igreja etc.), necessário se faz debater o significado do termo "formação política" à luz do que se compreende como práxis política, anteriormente discutido.

2.2 A práxis e a formação política na docência

A noção de práxis a se adotar nesta reflexão em torno das potencialidades e limites de um processo de formação política permanente para os docentes, articulando-se elementos das diversas militâncias e mais especificamente, da tripla militância, tem como referência as contribuições do filósofo hispânico-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez. Nessa esteira, vê-se a necessidade de distinguir a atividade de práxis. Embora de modo pouco aprofundado, em concordância com o referido autor: "Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis" (VÁSQUEZ, 2007, p. 219). Trata-se, portanto, de uma forma específica de atividade, a qual, em sentido amplo, refere-se ao ato ou conjunto de atos realizado por um agente ativo seja físico, biológico ou humano que acarreta certa transformação, (produto) em diversos níveis. Enquanto a práxis é entendida como a ação real, objetiva, transformadora e consciente sobre uma dada realidade natural ou humana. Portanto, não é atividade puramente material, tampouco puramente espiritual; a noção de práxis encontra-se no cerne da compreensão da relação entre teoria e prática e, assim, a superação da falsa dicotomia entre os aspectos objetivos e subjetivos.

A mencionada noção de práxis traz em seu bojo uma das premissas centrais presente na tradição marxista, ou seja, a perspectiva de que só faz sentido refletir, pensar e analisar a realidade com o objetivo de transformá-la. No entanto, para transformar a realidade é preciso atuar em todas as instâncias sociais, relacionadas aqui como frentes de luta, a saber: sindicato, partido, escola, na produção do conhecimento na academia e outros, munido de esperança. Os sentidos tanto para as teorizações como para as práticas estão na produção de possibilidades de esperança para engendrar transformações sociais.

2.3 Apontamentos introdutórios sobre a práxis e os desafios da formação política nas diversas instâncias da vida cotidiana e além da "tripla militância"

Para evitar confusões teórico-conceituais e teórico-metodológicas, urge pensar não apenas numa pedagogia "crítica", porém numa educação *além da lógica do mercado*

(APLLE, 2005),[1] em suma, *além do capital* (MÉSZÁROS, 2014). Cabe salientar que, neste aspecto, é preciso ter clareza da necessidade da compreensão mais robusta sobre a pedagogia crítica e a educação crítica, a qual, cada vez mais, deve basear-se na importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação (APPLE, AU, GANDIN, 2011, p. 14), principalmente, no limiar da acumulação capitalista neoliberal. Portanto, o desafio é, diante da dimensão assumida pelo capital, enquanto modo histórico e sistema orgânico que controla a reprodução do metabolismo social, pensar a educação na assertiva de Mészáros,[2] "*como desenvolvimento contínuo da consciência socialista"*, processo permanente que contribui para a transformação revolucionária de todas as dimensões da vida social (MÉSZÁROS, 2001, p. 298).

Esse processo, além do capital, tem como referência o ser humano. Os autores mencionados buscam, com suas reflexões críticas, contribuir para a construção de um cenário de esperança, de possibilidades; uma utopia crítica fundamentada na dialética entre teoria (crítica) e prática (revolucionária). Isso é imprescindível para o processo de formação política dos professores, na perspectiva de formação de intelectuais críticos e transformadores, considerando o empobrecimento atual da formação política docente da formação inicial à formação continuada e a carência de experiências concretas em termos de pedagogia crítica.

Nossa ideia é contribuir com as reflexões críticas e de relevância pessoal, acadêmica e social, sobre o processo de formação política dos professores tomando como eixo teórico-metodológico algumas categorias do materialismo histórico-dialético. Assim, para que haja forma militante de atuar, é preciso uma formação política, calcada no ideário da práxis revolucionária que, por sua vez, exige uma reflexão sobre a consciência de classe e, por conseguinte, na organização política. Em síntese, são esses os elementos teórico-práticos que buscam oferecer elementos teórico-conceituais e teórico-empíricos para construir uma noção ampliada e dinâmica da ideia de tripla militância e multimilitância.

[1] Na obra *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*, RJ: DP&A, 2005, Michael W. Apple discute o impacto das macropolíticas neoliberais sobre a educação, suas influências sobre o cotidiano das escolas, como, por exemplo, a culpabilização da classe docente pelo "fracasso" da educação.
[2] As obras tomadas aqui como referência foram: *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2014; *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Quando está em pauta a formação política do professor das redes públicas de ensino, os quais estão produzindo pesquisas em cursos de pós-graduação, a militância também poderia ser compreendida como a construção de um processo reflexivo e crítico ao capital. O desafio, neste aspecto, consiste em articular o conhecimento teórico-científico com os problemas concretos ou "concreto pensado" trazidos do cotidiano do trabalho pedagógico, do trabalho científico e da luta política sindical. Esses são os desafios e elementos que se articulam e constituem argumentos objetivos para discutir um processo de formação política permanente para os professores da rede pública.

Nessa mesma direção, a consciência de classe para quem atua nas escolas apresenta-se ainda de modo muito frágil e volátil. Isso se dá, possivelmente, devido às condições objetivas de trabalho dos docentes, na maioria das vezes imersos no mundo da precarização do trabalho com salários aviltantes, formação continuada inexistente ou com conteúdos desarticulados das problemáticas da temporalidade e da lógica neoliberal. Sendo assim, tratar a respeito da "multimilitância enquanto práxis revolucionária" no cotidiano da docência nas escolas carece da realização de estudos mais específicos sobre a questão.

2.4 O desafio da formação política como estratégia de "resistência ativa", a partir da educação crítica e da práxis

No materialismo histórico-dialético, a práxis é uma categoria central que traz em seus pressupostos a luta e a militância, no sentido de superação das contradições do capitalismo. Nesse caso, a multimilitância dos professores, enquanto elemento teórico-prático essencial de formação política, quer seja nas escolas, no partido, no sindicato, nas universidades, entre outros, abarca a ideia de "resistência ativa" como tática de luta e resistência, em prol dos interesses e demandas materiais e imateriais da classe trabalhadora.

A conceito de resistência ativa, enquanto atividade teórico-prática ou forma de luta consciente encontra fundamentação na tradição teórica marxista. Para Saviani, a resistência ativa reflete uma estratégia ou uma arma de luta contra as políticas públicas educacionais de caráter neoliberal que predominam no cenário atual (SAVIANI, 2011, p. 142). Trata-se de uma organização coletiva e de caráter propositivo; uma forma de resistência que procura

ultrapassar o âmbito do direito de apenas discordar (resistência passiva). Nesses termos, a resistência ativa segundo o referido pesquisador, representa a efetiva participação dos trabalhadores para resistirem "[...] à tendência dominante, mas formulando e apresentando alternativa [...]" (SAVIANI, 2011, p. 142). Portanto, a resistência ativa com raízes na pedagogia crítica representa uma possibilidade de reverter à situação, pelo conteúdo e pela forma de mobilização.

A prática da resistência ativa no exercício da multimilitância apresenta-se como possibilidade de materialização da práxis (criativa e imitativa), ou seja, a práxis expressada concretamente no desenvolvimento das atividades da docência, da política sindical, partidária, da pesquisa acadêmica etc. Esse exercício representa, acima de tudo, uma mudança de linguagem ou de discurso: da crítica – inoperante – para a possibilidade da crítica superadora (esperança). Essa mudança, no entanto, depende inextricavelmente da forma como se concebe o homem, o mundo e a sociedade tomando como eixo de intervenção crítica na realidade, a partir do engajamento teórico-prático e político.

O argumento da práxis criativa como possibilidade de esperança e utopia dialética tem como pressuposto a recuperação da natureza do trabalho docente, do trabalho intelectual. Isso se impõe como uma necessidade político-pedagógica, em face de uma forte tendência, embora não seja recente,[1] que concebe o trabalho docente cada vez mais técnico com a padronização do conhecimento, a fim de facilitar seu gerenciamento e controle. A cultura do gerenciamento ou o que Giroux chama de *pedagogias gerenciais*,[2] acaba por inibir e desvalorizar o trabalho intelectual crítico (GIROUX, 1988, p. 17). A cultura do gerenciamento na educação refere-se a uma tendência que tem contribuído para acentuar uma característica histórica da educação, a separação entre concepção e execução, ou seja, entre os que pensam a educação e os que a colocam em prática. Em resumo, representa um processo alienante.

[1] De acordo com Giroux (1988), nos Estados Unidos essa tendência, a qual chamou de "racionalidade tecnocrática", surge na educação no início do século XX e se acentua na década de 80.
[2] Pedagogias que reduzem a questão central da aprendizagem ao problema do gerenciamento ou a alocação dos recursos humanos (professores e alunos) e materiais.

A práxis exercida nas diversas instâncias de formação política se configurará como possibilidade para os professores assumirem, na teoria e na prática, a função política que devem desempenhar. Trata-se dos professores enquanto *intelectuais transformadores* (GIROUX, 1988, p. 31; GIROUX, 1997, p. 186)*;* intelectuais movidos pelos pressupostos teórico-práticos da consciência de classe e, dialeticamente, pela práxis revolucionária; movidos pela crítica e para as necessárias transformações sociais na educação.

Para Giroux, "as instituições de treinamento de professores e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais" (GIROUX, 1988, p. 17). As entidades de classe (sindicatos de professores) têm contribuído pouco para este propósito. Esta instituição, em articulação com a escola e universidade, enverga um grande potencial para a formação de intelectuais que atuarão dentro e fora da sala de aula.

O professor, como intelectual, não deve se abstrair do caráter político do que ele faz ou deixa de fazer, ou seja, deve pensar a realidade politicamente. Porém, pensar politicamente é, sob a ótica de Florestan Fernandes (2010), alguma coisa que não se aprende fora da prática. Nessa premissa, corrobora-se com a posição de Fernandes de que a atividade militante é uma ação que educa (FERNANDES, 2010, p. 129). O professor, por viver em constante tensão política com a realidade, só pode atuar sobre esta na medida em que consegue percebê-la politicamente, e desse modo, almeja por mudança, que precisa ser realizada nos dois níveis, ou seja, dentro e fora da escola. É por esse motivo que o referido autor reitera a fusão de papéis: professor-educador e cidadão (FERNANDES, 2010, p. 128).

3 Considerações provisórias: desafios da formação política nas diversas instâncias da vida cotidiana para os professores-intelectuais que atuam nas redes públicas de ensino

Enquanto conclusão provisória, o texto aponta para a necessidade de um processo de formação política de natureza crítico-superadora dos docentes que atuam nas redes públicas de educação, cujo cerne ontológico, epistemológico e político pedagógico seja a partir da unidade inseparável entre teoria e prática, enfim, da práxis. É essa unidade que consubstancia a formação política nas diversas facetas do cotidiano das práticas políticas e educativas (multimilitância). Com efeito, refletir sobre a expansão e o aprofundamento do processo de

formação política dos docentes e pensar numa efetiva práxis política, representa um desafio que requer uma proposição política que ultrapasse a lógica do capital. Por isso, a formação permanente de professores tem de pautar-se na construção de compromissos ético-políticos, no sentido de possibilitar uma radical transformação do conceito e prática dos processos de formação política na docência. Esse é um desafio que deve levar em consideração a agenda de lutas acirradas nas greves engendradas pelos sindicatos de professores, que requerem embates permanentes entre capital e trabalho e que, por sua vez, visam o combate às políticas educacionais neoliberais e à defesa de uma educação pública e de qualidade.

Em suma, é preciso "criar condições para a possiblidade de ação revolucionária onde a luta coletiva se torne uma forma de descobrir novas aberturas através das quais se podem gerar perspectivas, construir e mobilizar estratégias com o objetivo da emancipação e *empowerment* popular" (McLAREN, 2007, p. 58). Na verdade, trata-se de um exercício de continuidade da luta pela democracia substantiva no Brasil, principalmente, num momento histórico em que a democracia se encontra ameaçada pelo movimento conservador, reacionário, de extrema direita e protofascista que está comandando a pauta política, conforme anuncia Marilena Chauí no seu livro *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas* (2011). Há, neste sentido, uma enorme dificuldade de instaurar e consolidar uma instituição de uma democracia substantiva, numa sociedade vertical, oligárquica, conservadora hierarquizada e estruturada na violência estrutural. Há, nesta direção, sob a égide do neoliberalismo, o encolhimento do espaço público e o alargamento do espaço privado, ou o que ficou conhecido como privatização.

Some-se a isso, o processo de encolhimento da democracia, mediado pelo conservadorismo da classe média urbana e pela presença avassaladora do fundamentalismo religioso das igrejas evangélicas. Na verdade, trata-se de uma insólita (mas não casual) articulação do autoritarismo brasileiro com a acumulação capitalista neoliberal, bloqueando a criação da cidadania. É claro, que tudo isso acontece, mas não sem a força da resistência ativa, engendrada pela luta de classes realizada pelos sindicatos e movimentos sociais mais revolucionários, os quais têm como desafio a formação política dos seus filiados e da população em geral, problematizar com críticas radicais, as relações entre ética e política e os

problemas da moralização da política como substituto para a moralidade institucional ou pública (CHAUÍ, 2011, p. 12).

Ao fim e ao cabo, os desafios que se apresentam são incomensuráveis, quando está em jogo a formação política crítica, radical e superadoradora dos trabalhadores da educação. São desafios que se impõe, sobretudo, em tempos de "golpe" à democracia e suas repercussões para a "cidadania em construção". Trata-se de processo de regressão civilizatória que pode ser chamado também de "modernização conservadora", uma vez que, de forma violenta, busca articular "as forças sócias neoliberais, neoconservadores, conservadores religiosos autoritários e populistas" [1]

Para enfrentar todo esse caráter da inversão dos sentidos e significados da política e da formação política, forjada no limiar do neoliberalismo e suas ameaças de destruição dos direitos de todos os trabalhadores em geral e, particularmente, dos professores só nos resta propor refletir sobre os versos de Bertold Brecht[2] a seguir:

> Hay hombres que luchan um día y son buenos. Hay otros que luchan um año y son mejores. Hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos. Pero los hay que luchan toda la vida: esos son los imprescindibles (BRECHT, 1986).

THE SEVERAL INSTANCES OF POLITICAL FORMATION TO TEACHERS OF PUBLIC EDUCATION SYSTEM: INTRODUCTORY APPROACHES

Abstract

The text aims to present some theoretical and methodological elements of the research building process (master thesis) which aims to reflect on the potentialities and limits of a proposal to a permanent policy formation of teachers. This reflection takes into consideration the articulation of the several instances of formation (pedagogical, political trade union, party political, academic etc.) or "multi militancy" from the Marxist category of praxis, as a central theoretical methodological and epistemological element and a unifier of the educational processes. We took the theoretical and practical idea of "triple militancy" which axis of the debate is based on the practice of trade union, political-pedagogical and academic militancy engendered in the daily life of one of the authors of this text as a starting point and inspiration. From these empirical and theoretical elements, the text is based on the contributions of many

[1] Estamos nos referindo ao recente episódio de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, protagonizado sob a batuta da mídia burguesa, pela (in)justiça social e política do STF, Câmara dos Deputados e Senado que, de modo bizarro e vergonhoso, assaltaram a democracia, rasgando as leis previstas na Constituição Federal. **Le Monde Diplomatique**. Editorial: Dançando conforme a música.Ano 9, n. 100, 2015; **Carta Capital**, 27 de abril de 2016, ano XXII, n. 898.

[2] Eugen Berthold Friedrich Brecht (1898-1956) foi um dramaturgo e poeta alemão, é reconhecido por colocar sua obra a serviço das questões sociais.

Marxist authors who deal with "critical pedagogy", from the "philosophy of praxis", whose theoretical and conceptual contributions seek articulation with the idea of teachers understood as organic intellectuals. The provisional conclusions point to the challenges and need for a political formation process of critical-overcoming nature of teachers who work at public education systems, whose ontological, epistemological and political-pedagogical core has the inseparable unity between theory and practice as a centrality.
Keywords: Militancy. Organic intellectuals. Political Formation. Praxis. Teaching.

Referências

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRECHT, Bertolt. **Poemas – 1913-1956.** Ed. Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011,

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

MACLAREN, Peter. **Pedagogia Crítica Contra o Império**. Portugal: Pedago, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista (1948)**. E-book. eBookBrasil.com – 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.or/adobeeboow/ manifestocomunista.pdf.> Acesso em: 28/05/2015, 12h51.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Massangana, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Belo Horizonte: Autêntica/Autores Associados, 2011.

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Bárbara Inês Haas
Angela Cardoso Brollo
Alessandra Venturini

GT 7: Educação e trabalho: concepções teóricas e desafios contemporâneos na formação do profissional docente

Resumo: Este trabalho tem como objetivo levantar e discutir algumas possibilidades para a formação continuada dos professores no Século XXI. Para isto, será utilizado ideias de alguns autores, como LIBÂNEO, José Carlos (2012); RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua (2006); GARCIA, Carlos Marcelo (1999); GOMEZ (2015). Para a realização deste trabalho optou-se pela abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica. Percebe-se a resistência por parte de docentes e gestores em aceitar formações prontas, pensadas por agentes externos ao contexto em que vivem. Evidencia-se a necessidade ressignificar a escola como espaço de ação e investigação, observando as demandas e necessidades contemporâneas tanto para os alunos quanto para os professores na busca por aprendizagens significativas, onde a experiência, conquistada pelas vivências dos sujeitos, não seja desprezada.
Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Educação. Perspectivas de Formação.

1 Considerações Iniciais

Este estudo visa lançar um olhar criterioso e analítico sobre as discussões a cerca da formação continuada de professores, bem como pontuar a visão das autoras sobre as questões que permeiam a trajetória formativa dos professores sob a ótica destes e do papel do gestor neste processo, contextualizando com as experiências de formação vivenciadas por cada uma.

A escolha pela abordagem qualitativa deu-se por ela responder "a questões muito particulares [...], com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2009, p. 21) de ser e se tornar professor.

Na pesquisa qualitativa, os fenômenos humanos fazem parte da realidade social e cada indivíduo pensa, age, interpreta suas ações dentro e a partir da realidade vivida e, assim, ao interagir com outros seres acaba compartilhando suas ações, significados, experiências e vivências. Assim, por se tratar em possibilidades de trabalhar a formação continuada de docentes e gestores escolares no intuito de avançar no uso das tecnologias pensa-se em compartilhar experiências positivas, buscando alternativas para que haja interesse, participação e avanço na formação para a transformação do processo ensino-aprendizagem e que este precisa ser um caminho de mão dupla, em que discentes possam, talvez, ensinar mais que aprender quando se trata do uso da informação digital.

Por se tratar de um trabalho em que baseia-se na leitura de textos, livros, parte ou todo, ou seja, "desenvolvida a partir de material já elaborado" (GIL, 1995, p. 71) definiu-se como uma pesquisa bibliográfica.

Segundo Marconi e Lakatos, a pesquisa bibliográfica objetiva:

> [...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, [...]. Dessa forma a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (2002, p. 71).

Assim, tem-se como finalidade investigar possibilidades de contribuição de diferentes autores sobre a formação de professores no século XXI, considerando que a escola vive sua organização nas estruturas criadas no século XIX.

2 Formação Continuada de Professores

A Formação de Professores, seja ela inicial ou continuada, está vincula a seguinte questão ou problemática, qual é o tipo de professor desejado? No que se refere a esta discussão sobre os processos de formação docente, este é o ponto que mais pesa, pois dele advém ou decorrem os demais elementos essenciais a formação de um professor. Que qualidades se espera do futuro profissional, que postura, que conhecimentos, que habilidades e competências são necessárias à prática docente, esta também é uma dúvida

quando se pensa a formação continuada, quais as necessidades ou as novas necessidades presentes na trajetória desta formação continuada. A diversidade de situações e conhecimentos, aos quais o professor precisa responder, apontam para a necessidade de se repensar estes processos formativos.

Rodrigues (2006), aponta que a maior falha da formação é a de não se fazer de acordo com as necessidades dos formandos. A autora pondera sobre a importância de se detectar as necessidades formativas dos indivíduos enquanto grupo pertencente a um determinado espaço seja ele escola ou sistema. Diz que é uma condição importante para a eficácia da formação, que deve existir uma preocupação de rigor com o diagnóstico nas intervenções que se fazem no domínio da formação. É sempre uma necessidade de algo, é a percepção de que algo está faltando na formação deste ou destes professores. E é uma necessidade para algo ou alguém, para o exercício da profissão docente, ou seja, toda necessidade tem sua finalidade e está situada num dado espaço e tempo. Por isso, fica claro que nem sempre os resultados de uma formação pensada ou proposta por um grupo serão os mesmos para um outro.

As necessidades de formação estão presentes no contexto, no dia a dia do fazer pedagógico, elas precisam ser percebidas, ouvidas e atendidas. Elas não tem existência estável nem duradoura, ou seja aparecem conforme as situações se apresentam e duram o tempo necessário para a resolução daquele desafio em particular. Permanecem por um tempo e uma vez satisfeitas desaparecem dando ou não lugar a outra necessidade. Libâneo (2012) diz que:

> A escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é um espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho (p. 427).

Reconhecer a escola como o local ideal para a formação continuada significa buscar componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar, não obrigando os professores a se deslocar para outros espaços em busca de continuidade para sua formação. Significa ainda trabalhar com professores de determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica, além de incentivar a sistematização das práticas pedagógicas.

Uma necessidade latente na formação do professor é o conhecimento sobre as tecnologias, os recursos disponíveis e utilizados na sociedade e que ainda não são presença efetiva na escola. Recursos estes que possibilitam a interação e interatividade com o conhecimento que se interliga nas diferentes áreas com a rapidez que o ser humano sem tais recursos tecnológicos não seria capaz de atingir. Porém os processos formativos precisam ir além do possibilitar o acesso aos conhecimentos tecnológicos, precisam criar estratégias para que de posse destas ferramentas o professor seja capaz de estabelecer a mediação entre os instrumentos que disponibilizam o conhecimento, a avaliação, validação e utilização destes conhecimentos na construção do conhecimento do aluno.

3 Necessidades de Formação: O que Experienciam os Professores e Gestores no Contexto Escolar

Atualmente, percebemos cada vez mais a falta de diálogo dos atores escolares em seu contexto de formação. Há infinitos relatos e modelos de práticas que deram resultados por todo o país, e tentativas mil em implantá-los em demais escolas sem eficaz resultado. Ou ainda, planos de formação encomendados por escolas e secretarias, muito bem elaborados, mas externos às necessidades reais de cada sistema ou escola.

Desta maneira, entendemos como participantes de diferentes contextos escolares (municipais e estadual) que a formação continuada dos professores está aquém das necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Para os professores os modelos de formação que se apresentam com maior frequência, não conseguem atingir êxito, pois estão centrados nos anseios e preocupações que outros julgam necessários. Existe a carência de um plano de formação continuada formulado pelos professores e que vise tratar dos assuntos pertinentes a suas práticas, a sua realidade escolar, a realidade de seus alunos. Se sabe que cada realidade é distinta, pois conta com indivíduos, espaços, histórias e tempos diferentes. Pode-se ter um mesmo professor em duas escolas diferentes, em cada uma delas as necessidades de formação deste professor provavelmente serão diferentes, cada escola tem uma demanda, se estabelece sob um ótica particular. E é nesta particularidade que se efetivam e se consolidam as formas de ensinar e aprender. Com a

formação dos professores isso não poderia ser diferente estas particularidades precisam ser vistas e pensadas, precisam ser elaboradas na forma de novas aprendizagens, elemento ímpar no processo de aprender na e com a profissão.

Se tem a impressão que qualquer formação basta, cumprindo apenas uma exigência das secretarias de que sejam destinados tantos dias ou horas para formação, geralmente chamadas de jornadas pedagógicas. Momentos estes, em que os professores vão por obrigação e que na maioria das vezes não aproveitam os conhecimentos tratados, por se tratarem de assuntos não pertinentes às suas angústias e desafios vividos nas suas prática cotidianas.

Para essas chamadas jornadas pedagógicas, é comum serem contratados profissionais de outras áreas, que se dizem afins à educação, para atuarem nas formações continuadas de professores, 'vendendo' pacotes, palestras prontas, que servem a todas as escolas e realidades, ou seja, todos parecem entender de educação, justificando o desinteresse dos professores em participar, já que não vem ao encontro de suas reais necessidades.

Existe ainda o caso da falta de perspectiva sobre a formação continuada, há professores que dizem não precisarem destes momentos de formação, afirmando que 'o que' e 'como' sabem sobre a profissão e sobre a prática, o que lhes foi dado na formação inicial, lhes bastam.

Por isso, ao utilizar o tempo tão escasso dos professores, que se encontram ocupadíssimos em duas ou três jornadas de trabalho, é preciso planejamento e levantamento através de diagnósticos do que é necessário para aquele momento e para as situações específicas, já que espera-se algum 'efeito', tentativa de resolução, pelo menos e ampliação dos conhecimentos por parte dos professores.

Garcia (1999) destaca que a formação tem vistas a transformação e por isso a "que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores" (p. 28) é aquela que tem maiores chances de obter êxito e ser aceita pelos docentes.

Também percebemos que nas experiências de formação continuada, as quais participamos enquanto docentes, não nos é dado o espaço para discutirmos que tipo de formação nos interessa, de que forma gostaríamos ou precisaríamos que fossem ministradas. Na escola nos é dado, quando das raras oportunidades, questionários para que elenquemos

nossos interesses. E estes interesses não são cruzados num processo de diálogo entre os pares, são tabulados e os assuntos mais votados, ou o assunto mais votado é trazido na forma de palestra, com pouca ou nenhuma interação. Estes modelos, são fruto da forma como alguns professores veem a educação, deste imaginário que foi criado ao logo de décadas e que ainda hoje está consolidado. Uma educação centrada na transmissão, na qual o conhecimento é dado no formato do conteúdo a ser aprendido, inquestionável, e aquele que ensina detém este saber.

No caso dos gestores escolares, evidencia-se a exigência de um distanciamento entre as práticas administrativas e pedagógicas. Espera-se que um Diretor Escolar trate das necessidades administrativas, delegando o fazer pedagógico para supervisores, orientadores e terceiros. Quando em muitos momentos o Gestor mostra-se interessado nas lides pedagógicas, este espaço lhe é retirado, como não sendo seu. Mas, há necessidades administrativas maiores ou mais importantes do que as pedagógicas? Seriamente que o trabalho dos Gestores Escolares demanda uma carga burocrática e administrativa intensa, mas não deve ser somente este seu fim em uma escola.

> [...] trata-se de entender o papel do diretor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais (LIBÂNEO, 2012 p.454-455).

Uma formação continuada que considere as necessidades do contexto escolar, tanto dos profissionais quanto dos alunos, perpassa por um trabalho de gestão pedagógica que considere este um dos maiores desafios das escolas atuais. Daí a importância da gestão participativa, mediada por um diretor que detém um olhar sobre a escola como um todo.

4 Formação X Desvalorização: Contornos Tênues na Prática Docente

Ao fazermos uma retrospectiva da trajetória docente na história da educação brasileira nos deparamos com momentos em que ser professor/professora era algo glamouroso, toda família tinha orgulho de ter um membro que seguia o magistério e a escolha geralmente se dava porque alguém da família já atuava nessa profissão.

Percebemos que a expansão do ensino primário e a necessidade das mulheres em trabalhar para se sustentar financeiramente nos séculos XIX e XX contribuíram para que cultural e socialmente esse espaço fosse de inserção de mão-de-obra feminina.

O pensamento pedagógico de século XIX confere ao sexo feminino atributos de amenidade e não violência, sendo a mulher a melhor educadora da pequena infância. Segundo Almeida (2014) a feminização do magistério, evidenciada já nos finais do século XIX, seria fortalecida ainda mais após a República. A figura da mulher-mãe cabia para perfeitamente no modelo de educação que desejava domesticar, cuidar, amparar, amar e educar.

> Nessa visão se construiria a imagem de mulher-mãe-professora, aquela que iluminava na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por ensinamentos que possuíam a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradoras de uma escola que se erigia transformadora de consciências. (ALMEIDA, 2014, p. 57 e 58)

A educação feminina nos tempos coloniais praticamente não existia. Cabia às mulheres aprender as lidas domésticas e aguardar um casamento muito cedo – este arranjado pelos pais. Ou fugir do casamento entrando para o convento. A família que entendia que suas filhas necessitavam ler e escrever organizavam para que isso acontecesse em casa, sendo muito diferente do que era ofertado aos meninos da época.

A religião católica contribuiu para a instauração do magistério como um espaço feminino, pois ditava as relações de poder estabelecidas no simbólico e no imaginário social. Apresentava a mulher ideal numa imagem dicotômica de Virgem e Mãe, estabelecendo uma imaginética de pureza atrelada à normatização dos corpos e mentes.

> Por carregar a nódoa do pecado original, a mulher deveria ser vigiada, mesmo que isso significasse tolher sua liberdade, abafar sua individualidade e privá-la do livre arbítrio. O casamento e a maternidade eram a sua salvação; honesta era a esposa mãe de família; desonrada era a mulher transgressora que desse livre curso à sexualidade ou tivesse comportamentos em desacordo com a moral cristã. Para a missão materna as meninas deveriam ser preparadas desde a mais tenra idade, fosse nos colégios católicos, nas escolas protestantes, nos estabelecimentos de ensino não confessionais ou nas instituições públicas. (ALMEIDA, 2014, p.63)

A sexualidade, nos meados do século XIX, representava um perigo na educação e no comportamento feminino. Para tanto, a castidade e abnegação eram virtudes exigidas pela religião e a sociedade, representação esta de um modelo simbólico de mulher.

Esta mulher, preparada desde muito cedo para cuidar do lar, marido e filhos, não deveria ter uma educação que a fatigasse e nem constituir um risco a uma constituição frágil e nervosa (ALMEIDA, 2014). Deveria ser educada nos moldes masculinos para ser uma presença agradável ao marido. Cabendo aos homens a atuação no espaço público, a liberdade sexual, o trabalho, a autoridade e a liberdade.

Quando surge a necessidade de universalizar o ensino através da democratização da escola primária, aparecem as Escolas Normais.

> A Escola Normal foi a princípio uma instituição de caráter precário, com limitações orçamentárias significativas que impediam seu bom funcionamento, e abria ou fechava em função de decisões políticas nem sempre acertadas, criada para atender às necessidades de formação de professores para o ensino primário que tentava se expandir. (ALMEIDA, 2014, p. 67)

Este tipo de escola por muito tempo passou a ser o único modo de acesso feminino à instrução e à escolaridade com objetivo de fornecer alguma profissão. A profissão de professora é um trabalho lícito para a parcela feminina, pois assim como outras profissões ligadas à saúde, significa cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, qualidades inerentes às mulheres. (ALMEIDA, 2014) Mas a carreira profissional seria uma alternativa para o caso de necessidade das jovens, pois esperava-se primeiro a consolidação do casamento e maternidade.

Para perpetuar a tradição e não correr o risco de se ultrapassar os limites esperados profissional e intelectualmente, esperava-se que as mulheres ocupassem as salas de aula das escolas primárias e os homens, os cargos de chefia e direção. Uma organização educacional forjada nestes moldes, apesar de importantíssima para as mulheres da época, mantinha o caráter domesticador, sem a possibilidade de superação dos limites impostos socialmente.

Para Almeida (2014, p. 75) o grande número de mulheres lecionando nas classes do primário era visto com agrado pelos dirigentes do sistema escolar. A autora coloca que a

relação dos atributos de missão, vocação ou sacerdócio com o desempenho da docência não se referia apenas às mulheres, mas ao professorado de um modo geral, que estavam destinados ao dever sagrado de conduzir as novas gerações no caminho da educação e da instrução, as quais, por sua vez, levariam ao progresso a nação.

> Para as professoras primárias da primeira metade do século XX, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa; tinha o poder de conceder uma palavra mais abalizada num meio ignorante; conferia modalidade social, maior liberdade e respeito entre as classes trabalhadoras e possibilitava bem-estar econômico. Isso era muito mais do que tinham tido até então. (ALMEIDA, 2014, p.76)

O fato da docência ser exercida por mulheres é uma das linhas indicativas para a desvalorização da profissão no decorrer dos anos. Inicialmente para exercer a docência, especialmente no ensino primário não havia necessidade de formação específica e o salário recebido não era a principal renda da família, sendo um complemento das atividades que já exercia em casa, com suas famílias.

A docência era vista com respeito, o professor era uma autoridade, seu fazer e sua profissão tinham um papel valorizado pela sociedade, havia um *status*. Talvez por ver o professor como uma autoridade, o ensino era ministrado como algo autoritário, o professor que sabe, os alunos que devem aprender. vem desta época a constituição do currículo até hoje aplicado e praticado nas escolas. Um currículo cheio de conteúdos compartimentados, fechados, que não dialogam entre si e que pouco fazem relação com a vida cotidiana, estão isolados na escola e nas exigências das provas.

5 Formação Continuada: Quais são os Rumos?

Ao refletirmos sobre a profissionalização docente, trazemos à tona assuntos que permeiam a trajetória de professores que buscam no decorrer de suas carreiras, a formação permanente ou continuada. Bem como a reflexão sobre as práticas educativas e sobre os saberes que envolvem a contínua formação do professor. Para Nóvoa (1991, p. 30) “A

formação continuada deve alicerçar-se numa 'reflexão na prática e sobre a prática', através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores". No âmbito das práticas de Formação Continuada é considerado fundamental o reconhecimento e a valorização do saber docente, os saberes da experiência, a partir da qual o professor dialoga com sua profissão. Os saberes da experiência estão constituídos no trabalho cotidiano e no conhecimento de sua realidade de atuação. São saberes incorporados pelo professor por suas vivências. Através destes saberes é que os professores julgam sua formação, as reformas e programas educacionais que lhes são propostos e concebem modelos de excelência profissional.

Na perspectiva de uma educação transformadora, a Formação Continuada de Professores assume um lugar de destaque e está associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas. Nesse sentido, entendemos que a formação docente não se esgota com a formação inicial, ou seja, com o término do curso de graduação, mas se prolonga durante toda a carreira do professor num processo constante de aprendizagem.

Trazer a compreensão de que a atividade docente tem uma dimensão coletiva, é um desafio para aqueles que pensam a formação continuada de professores. Quebrar barreiras, vencer espaços, conquistar práticas participativas. Este isolamento de que fala Libâneo (2012), se deve em parte aos anos de educação tecnicista, educação bancária e educação tradicional, modelos rígidos e/ou fechados nos quais o professor era um executador de programas, o único detentor dos conhecimentos, o ícone máximo do processo de ensino aprendizagem, vestido de uma autoridade que o ser professor lhe conferia, professor pronto e apto ao exercício do magistério. Ainda hoje este é o modo como alguns professores pensam e se relacionam com o fazer pedagógico.

O sucesso do trabalho do professor são as aprendizagens de seus alunos, este é o sentido da escola, o norte pelo qual se atua na escola, o sucesso dos alunos. Mas de quem é a "responsabilidade" deste sucesso? Entendemos que delegar o sucesso ou não do aluno somente ao professor, é um fardo pesado demais para ser carregado somente por ele.

> Todos os professores se apercebem de que os resultados dos alunos são apenas parcialmente determinados pelo seu ensino. De igual forma ou, por vezes, mais

> decisivos são os fatores pessoais (motivação, perseverança, etc.) ou os fatores sociais que são, muitas vezes, mais difíceis de influenciar, modificar ou controlar. Tudo isto cria uma ambivalência nos professores. (KELCHTERMANS *In* FLORES e SIMÃO, 2009, p. 70)

Tal ambivalência suscita em pensar o lugar que o professor ocupa na aprendizagem do aluno. E como os resultados das aprendizagens podem influenciar nos sentimentos de frustração/satisfação; eficácia/ineficácia e nos seus sentimentos pessoais de competência profissional.

Para Kelchtermans (*In* FLORES e SIMÃO, 2009, p. 64) "A educação tornou-se uma mercadoria no mercado - cada vez mais internacional". Desta forma, encontra-se cada vez mais o discurso da performatividade justificando-se na procura pela qualidade na educação. A performatividade:

> [..] "oculta as diferença, exigindo que tudo seja mensurável em relação a tudo o resto, para que as coisas possam ser classificadas segundo a mesma escala e para que todos possam "prestar contas"com base nos mesmos padrões. Por sua vez, isto implica a desvalorização, e talvez a eliminação do que não pode ser classificado". (BLAKE, SMEYERS, SMITH e STANDISH, 1998 apud KELCHTERMANS *In* FLORES e SIMÃO, 2009, p. 64)

Na escola do século XXI é inconcebível pensar a educação e aprendizagem do aluno descontextualizadas e destituídas de um projeto cooperativo de toda a escola. Em que todos aprendem, se desenvolvam dentro de seus limites, potenciais e competências na busca da compreensão e apreensão do viver em comunidade/sociedade. Para Goméz (2015, p. 146) "nós, professores, temos de ser aprendizagens do século XXI e testemunhas vivas da aprendizagem por projetos em grupos colaborativos para lidar com problemas complexos em contextos reais". Tendo consciência os professores influenciam seus alunos, não só com relação a por que e como ensinam um determinado conteúdo, mas pela forma como eles se relacionam e como ensinam e exemplificam comportamentos emocionais e sociais ao gerenciar a vida do grupo.

6 Considerações Finais

Como professores, evidenciamos em nossa própria história profissional, que a formação inicial - descontextualizada, fragmentada, de um saber acadêmico abstrato - não garante uma boa "estrutura profissional". Busca-se assim na prática "explicações e experiências" que justifiquem ou não determinado ação e/ou prática. A formação inicial não esgota as necessidades de formação docente, ela precisa ser vista apenas como ponto inicial de uma trajetória em construção. O cotidiano escolar se mostra dinâmico, ou seja em constante movimento, pois é um local onde se estabelecem relações essencialmente humanas, das quais dependem os interesses e necessidades destes. E estas necessidades mudam de um para outro, se somam, se multiplicam, se dividem e por vezes são subtraídas de forma a dar lugar a outras. Daí, o movimento e a importância na formação constante do professor. Muitas são as especificidades de nossa profissão e um processo de formação inicial não consegue dar conta de tudo.

A valorização do professor passa em primeiro lugar pela segurança que este profissional tem de sua profissão, a motivação profissional, a satisfação com o que se faz. Pois se o professor não consegue valorar sua atividade, sentindo prazer no que faz, nenhum estímulo externo conseguirá tal fato. A formação continuada só apresentará resultados se partir dos interesses dos professores, seja pelo interesse pelos assuntos abordados, seja pela necessidade que estes sentem em dar continuidade em sua formação. Retomamos assim a importância das aprendizagens significativas, tanto para professores, quanto para alunos.

Reconhecer a escola como o local ideal para a formação continuada significa buscar componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar, não obrigando os professores a se deslocarem para outros espaços em busca de continuidade para sua formação. Significa ainda trabalhar com professores de determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica, além de incentivar a sistematização destas práticas. É reconhecer e lançar um novo olhar para a escola, que por muito tempo esteve preocupada exclusivamente com a formação dos alunos, julgando seu professores como prontos, ou que a formação destes compete apenas a órgãos externos e acadêmicos, que na maioria das vezes insiste na perversa separação entre investigação e ação

(GÓMEZ, 2015). Ressignificar a escola como espaço de ação e investigação, observando as demandas e necessidades contemporâneas tanto para os alunos quanto para os professores na busca por aprendizagens significativas, onde a experiência, conquistada pelas vivências dos sujeitos, não seja desprezada.

LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI : PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS EN PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo plantear y discutir algunas posibilidades para la formación continua de los docentes en el siglo XXI . Para ello, se va a utilizar las ideas de algunos autores, como LIBÂNEO, José Carlos (2012); RODRIGUES, María Angela Perpetua (2006); GARCIA, Carlos Marcelo (1999); GOMEZ (2015). Para este trabajo hemos elegido el enfoque cualitativo de la literatura. Se puede ver la resistencia por parte de los maestros y administradores a aceptar formaciones listas, que se cree por personas ajenas al contexto en el que viven . Se destaca la necesidad de replantear la escuela como un espacio de acción y la investigación, la observación de las demandas y necesidades actuales, tanto para los estudiantes y profesores en la búsqueda de un aprendizaje significativo, donde la experiencia adquirida por las experiencias del sujeto, no se descuida.

Palabras-clave: Formación del Profesorado. La Educación Continua . Educación . Perspectivas de Formación.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de; SAVIANI, Demerval; SOUZA, Rosa F. de; VALDEMARIN, Vera I.; Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In:*_____. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo; **Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez; **Educação na era digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

KELCHTERMANS, Geert; O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão de professores. *In:* FLORES, Maria Assunção;

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas**. Portugal: Edições Pedago, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toshi – 10. Ed. rev e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – (coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta)

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade, 28. Ed. Petrópolis: RJ, Vozes 2009.

NÓVOA, Antonio (org). Concepções e práticas da formação continuada de professores. *In*: **Formação continua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Porto, Portugal: Porto Editora**,** 2006.

POLÍTICAS DE INCENTIVO A FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Camila Gomes Nogueira[1]
Ana Sara Castaman[2]

GT 7: Educação e trabalho: concepções teóricas e desafios contemporâneos na formação do profissional docente

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla que investigou quais são as contribuições do PIBID para a formação em licenciaturas de atores que já possuem uma formação em nível de tecnólogo e bacharelado. O presente estudo objetiva ampliar a discussão sobre a formação docente na educação profissional, tendo como campo de estudo o curso de formação pedagógica para docente da educação básica e profissional e a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação dos sujeitos participantes do programa.

Palavras-Chave: Educação Profissional, Formação Docente, PIBID.

1 Introdução

Este texto pretende contribuir para as discussões acerca da formação docente para a educação profissional e tecnológica, bem como a abrangência da política de formação inicial PIBID. O trabalho aqui apresentado trará alguns resultados de uma pesquisa mais ampla que investigou quais foram as contribuições do PIBID para a formação em licenciatura dos bolsistas do curso de formação pedagógica para docentes da educação básica e profissional, a pesquisa foi realizada com catorze sujeitos bolsistas e ex-bolsistas do programa, a metodologia utilizada é de cunho qualitativo e teve como instrumentos de coleta de dados análise documental dos subprojetos do programa, entrevista semi-estruturada e questionário.

Apesar da histórica falta de regulamentação da formação do docente para a Educação Profissional (EP), com o passar dos tempos algumas medidas foram tomadas, como a criação do Decreto nº 2.208/97, que abre a possibilidade da formação docente de bacharéis e

[1] Especialista em Teorias e Metodologias da Educação pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Sertão - IFRS. Mestranda em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. E-mail: camila.gnogueira@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Educação. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão. E-mail: anacastaman@hotmail.com.

tecnólogos, a partir de programas especiais e, posteriormente, outros dispositivos legais, como a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, e mais recentemente a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, que passaram a tratar da formação docente para a educação profissional e tecnológica. Cada vez mais há um aumento da procura por estes programas de formação docente, devido à exigência da Rede Estadual, da expansão da Rede Federal e da criação de programas federais como PROEJA e PRONATEC. Nessa direção, a formação inicial necessita de políticas de incentivo a na educação básica e na educação profissional, além disso, verifica-se a necessidade de uma formação pedagógica sólida para os futuros professores da educação profissional e tecnológica.

Diante de um cenário onde a formação inicial de professores carece de atenção e da superação da fragmentação entre disciplinas e espaços escolares o governo por meio do Decreto n 6.755, de 29 de janeiro de 2009 institui a Política Nacional de Formação de Professores, entre os programas frutos desta política está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa objetiva aproximar o futuro professor da escola, valorizando o magistério e possibilitando a inserção dos alunos nas escolas durante sua formação e incentivando o estudante a conhecer a sua prática e com isso relaciona-la com a teorias estudadas, além disso, o programa permite a aproximação entre Instituições de Educação Superior (IES) das escolas de educação básica.

Frente aos aspectos que permeiam a formação docente e suas políticas, o presente estudo tem como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) inserido o curso de Formação Pedagógica para a Educação Básica e Profissional, do Campus Sertão. O PIBID vinculado em um programa de formação pedagógica é uma experiência diferenciada, visto que, os alunos possuem uma formação inicial de nível superior e buscam uma formação pedagógica para atuarem como professores em cursos de nível técnico e/ou tecnológico. Assim trata-se de um lócus diferenciado para o programa, dessa forma, investigou-se de que forma o programa foi desenvolvido e quais são as contribuições para a formação pedagógica dos sujeitos participantes.

2 A Docência Na Educação Profissional

Um dos reflexos das disputas políticas daquele momento foi o Decreto Lei 2.208/97, regulamentou e tornou a educação profissional uma modalidade desvinculada do ensino médio regular, e independente, formalizando a divisão entre ensino regular e profissionalizante, que até aquele momento era facultativo a cada escola. A responsabilidade pela formação dos docentes da educação profissional, após a LDB continuou a cargo dos CEFETS e, a partir disso, as instituições iniciam a implantação de cursos de licenciatura. No que tange a formação dos professores para a educação profissional, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, não determina qual deve ser a formação dos professores da EP, como afirma Machado:

> [...] nada se fala especificamente sobre formação de professores para a educação profissional. O Art. 61 estabelece que a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino, deve se dar mediante a associação entre teorias e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação e as experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades (MACHADO, 2008, p.8).

Machado (2008b) avalia ainda que, posteriormente, com o Decreto 2.208 de 1997, há a intenção de valorizar a predominância da experiência prática ao invés de uma formação teórica pedagógica consistente. A mesma autora argumenta que o artigo 9º do decreto, "[...] chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores (!) e monitores (!) selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. [...]" (2008b, p.08).

Após esse decreto surge a Resolução 02/97, no qual o parecer do Conselho Nacional de Educação apresenta no seu Art. 1º que o ensino médio e a educação profissional em nível médio sejam feitos em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e em programas especiais de formação pedagógica. Exigem-se no mínimo 540 horas para os programas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas (Art. 4º). O curso pode ser oferecido também na modalidade a distância. A resolução previa em seu texto uma avaliação, em um prazo de cinco anos, o que, como enfatiza Machado (2008), não foi feito até hoje.

O decreto 2.208/97 não foi bem recebido pelos professores progressistas que lutavam por uma escola pública e uma educação para os trabalhadores. Nas palavras de Marise Ramos:

> Enquanto o primeiro projeto da LDB sinalizava a formação profissional integrada a tecnólogos com formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97), vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado, o que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional (RAMOS, 2006, p. 31).

A promulgação do decreto 2.208/97 regulamentou e tornou a educação profissional uma modalidade desvinculada do ensino médio regular e independente, formalizando a divisão entre ensino regular e profissionalizante, que até aquele momento era facultativo a cada escola .

Diante desse panorama, com a entrada de um novo governo, um dos compromissos assumidos durante a campanha foi o da revogação do decreto 2.208. Segundo Ramos (2005) a revogação do decreto não foi suficiente para que a articulação e integração de educação profissional e educação básica fosse possível, já que havia a necessidade de se refletir uma política pública para a área, o que levaria a um enfrentamento com forças conservadoras. Assim, os embates teóricos e políticos levaram à promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. O decreto em suma, abre a possibilidade à oferta integrada entre profissional e ensino médio. Para a autora (2004, p. 38) o Decreto 5.154 "tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB, na década de 80 e 90".

O governo retoma a ênfase na educação tecnológica investindo na construção de novos centros de ensino. Em 2004 torna possível a integração no ensino técnico com o ensino médio. Começa-se uma reformulação e expansão do ensino tecnológico. Na primeira etapa 64 novas escolas são construídas. Em 2005, acontece o lançamento da primeira etapa do Plano de Expansão da Rede e em 2007 é feito o lançamento da segunda fase de expansão da Rede Federal, tendo como objetivo a construção de mais 150 unidades, totalizando 354 unidades até o fim de 2010, cobrindo todas as regiões do Brasil (BRASIL, 2009).

Em 28 de dezembro do mesmo ano, o decreto de Lei 11.892 estabelece a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o qual vincula os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e os Institutos Federais. Segundo a lei, os Institutos são responsáveis pela educação superior,

básica e profissional, sendo especialista na educação profissional e tecnológica de diferentes modalidades gratuitamente além de ter autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

Os Institutos Federais trazem consigo uma nova perspectiva e proposta para o ensino médio, além de oferecer uma continuidade em cursos de graduação e tecnólogos, a abrangente gama de módulos de ensino que os Institutos comportam vai de encontro às necessidades de reestruturação do ensino médio no Brasil, além de ser ferramenta de aplicação de políticas públicas governamentais voltadas para inclusão como as relatadas a seguir. A lei 11.892/2008 estabelece como uma de suas finalidades a oferta de "cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional" (Art. 7).

A partir desse panorama, pensando especificamente na formação inicial para a educação profissional, as especificidades da área demonstram a necessidade de uma visão ampla de todas as dimensões que a educação profissional e tecnológica demanda:

> A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 31).

Os desafios da docência estão presentes no cotidiano escolar para os docentes da educação profissional. Machado (2008) destaca que os professores da educação profissional têm novos desafios relacionados com as mudanças organizacionais, as inovações tecnológicas, o novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho. Demais, cabe ao professor da educação profissional a interface entre o conhecimento e a prática, a transposição didática não será eficiente se contemplar apenas a dimensão intelectual do trabalho a ser ensinado, o que significa que o professor deverá ter

experimentado, em algum momento de sua trajetória, e de alguma forma, a prática de trabalho que se propõe a ensinar (KUENZER 2008). O conhecimento técnico e teórico são extremamente necessários, há de se ter uma formação pedagógica que possibilita essa interface.

Como possibilidade para o alcance de uma formação para o professor da educação profissional, que contemple as especificidades da modalidade EPT, a Secretaria de Educação Tecnológica, em 2004, formulou, junto ao fórum de educação profissional, uma proposta de curso para a formação de professores nas disciplinas ligadas a áreas técnicas e tecnológicas dos currículos de Cursos Técnicos e Superiores de Tecnologia, contemplando a inter-relação entre os seguintes aspectos do saber: "a dimensão técnico-científica, a dimensão sócio-político-cultural e a dimensão específica da formação do professor" (SETEC, 2004, p.11).

O documento esclarece que as dimensões citadas estariam correlacionadas. A dimensão técnico-científica está situada ao núcleo básico da formação tecnológica e ao núcleo de produção de conhecimento (iniciação científico-tecnológica) somada à dimensão sócio-político-cultural; já a dimensão pedagógica, específica da formação docente, se daria em uma integração entre os saberes específicos e os conhecimentos científicos e disciplinares. Com isso, segundo informações verificadas no referido documento, a formação e os professores se afastariam dos modelos até então possíveis para os profissionais da área técnica. (SETEC, 2004).

É possível inferir que a formação docente para a educação profissional e tecnológica, apesar dos avanços, ocupa ainda um lugar de pouco destaque no que se refere à obtenção de uma legislação mais específica. Uma política de formação docente para EP avançaria na superação dos aligeiramentos e retrocessos, além de se consolidar em uma formação que propicie aos seus futuros docentes as ferramentas necessárias para o bom desenvolvimento de suas aulas, proporcionando a identificação com a identidade profissional e promovendo um comprometimento com a formação técnica e também social dos seus alunos. Assim, apesar de não haver políticas específicas para a modalidade da educação profissional, as políticas de formação docente existentes na educação profissional podem atender também a modalidade como veremos nos próximos tópicos.

3 O PIBID Como Política De Formação Inicial

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. O programa surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SeSu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visando o fomento à iniciação à docência de estudantes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007). O primeiro edital teve como prioridade atender as áreas de física, química, biologia e matemática do ensino médio. Com os resultados positivos do programa e o crescimento da necessidade de professores, em 2009 foi expandido, passando a atender toda a educação básica, educação de jovens e adultos, indígenas e quilombolas.

Em 2010, o PIBID passa a ser regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, demonstrando a importância de institucionalizar e consolidar o programa. A relevância do programa para a formação inicial se evidencia ao se analisar seu propósito. De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, são objetivos do programa:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> II - contribuir para a valorização do magistério;
> III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> IV - inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
> VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, p.03)

Conforme se verifica no referido decreto, os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da

licenciatura e de um professor da escola. Por meio dessa interação com a escola e com professores visa à aproximação do aluno com o cotidiano escolar. O PIBID se efetiva por meio de convênios e acordos de cooperação com as redes de educação básica dos municípios e estados, concedendo bolsas aos estudantes das licenciaturas. Contempla também, os docentes das instituições de ensino superior e das escolas parceiras, para que atuem no desenvolvimento das ações planejadas para cada área.

Outrossim, o desenvolvimento destas ações proporcionam aos estudantes do ensino médio e professores das escolas envolvidas, uma interação entre diferentes modalidades de ensino, nesse caso, entre a educação básica e a superior.

4 A Contribuição Do PIBID Para A Formação Docente Na Educação Profissional

Em face a estas considerações, a análise da entrevista semiestruturada e do questionário sobre a contribuição do PIBID para sua formação no curso de formação pedagógica para docentes da educação básica e profissional, trouxe à margem aspectos relevantes para a compreensão de como o programa contribui para esta formação, aqui serão utilizada a denominação B1, B2 e B3 para identificar três participantes da pesquisa.

Cabe inferir que a as mudanças ocorridas na educação profissional supracitadas nesta escrita demonstram a pertinência de se promover a formação de docentes de forma consistente, fazendo com que os programas de formação docente sejam um caminho para alcançar esta formação.

Dessa forma, o curso de formação pedagógica para docentes da educação básica e profissional, segundo informações que constam em seu terceiro Projeto Político Pedagógico (2014) em vigor, tem como objetivo formar diferentes profissionais com curso superior para a docência na educação profissional de nível fundamental e médio de forma que o aluno possa obter uma compreensão crítica da sociedade e do pensamento pedagógico e suas implicações, além da mediação no trabalho educativo. Verifica-se no referido PPC (2014), uma preocupação em desenvolver nos discentes, habilidades pedagógicas aliadas com a compreensão do processo educativo. A preocupação com uma formação consistente deve proporcionar que o egresso seja capaz de articular conhecimento acadêmico com o contexto

histórico, político, econômico, social e cultural da realidade em que está inserido, com espírito investigativo, criativo e ousado, abstraindo e resolvendo problemas, trabalhando coletiva e interdisciplinarmente (PPC, 2014).

Nesse contexto, PIBID é implantado no ano de 2011 com um sub-projeto intitulado "orientação profissional para o mundo do trabalho". A finalidade do projeto era a inserção dos alunos bolsistas do PIBID na escola, auxiliando na orientação profissional dos alunos do ensino médio. Este projeto foi atualizado em 2013, contudo, a premissa da orientação profissional para os alunos continuou. Cabe salientar que ao longo da realização das atividades propostas os alunos bolsistas do programa promoveram palestras com profissionais capacitados para auxilia-los na orientação profissional do alunos, para isso, foram promovidas palestras e momentos com esses profissionais.

Os resultados da pesquisa aqui anunciada com egressos e alunos participantes evidenciaram, entre outros aspectos, a relevância de aproximar os alunos da realidade escolar, como ressalta o participante B1(2014) o programa propiciou "[...]a possibilidade de trabalhar com diferentes estudantes e diferentes realidades[...]" somado a isso, o subprojeto levou em consideração as diversas profissões dos alunos na elaboração das atividades do projeto, este fator é apontado pelo bolsista B2 (2014) que enfatiza ser uma das contribuições do PIBID ser "[...] Aproximar o acadêmico da realidade docente (das escolas, dos alunos e da rede de ensino em geral) e fazer parte de uma equipe multidisciplinar, já que os bolsistas possuem formação nas mais diferentes áreas [...]", assim as experiências profissionais dos alunos bolsistas serviram de subsídio para a elaboração atividades que propiciaram aos alunos a integração de um grupo diversificado de bolsistas e o desenvolvimento de ações que levaram à elaboração de materiais físicos para serem apresentados aos alunos.

Quanto a contribuição para a formação pedagógica dos bolsistas, é possível inferir que o subprojeto proposto, além de proporcionar esta articulação com as disciplinas de sua matriz curricular do curso de formação pedagógica, incentiva a pesquisa com a elaboração de artigos e a participação dos bolsistas em eventos científicos. Conforme o participante B3 (2014) explicita dizendo que "[...]as atividades de escrita e produção ajudaram a desenvolver melhor essa parte, também a participação nos congressos da área de docência ofereceram

outros olhares referente à docência. Nesse sentido, Demo (2002) enfatiza a importância da concepção de pesquisa para a construção de uma consciência crítica, despertar da curiosidade e o desenvolvimento de uma atitude política emancipatória.

Conideração Finais

Por fim contata-se que a experiência do PIBID em um curso de formação pedagógica que a particularidade de se tratar de um subprojeto desenvolvido em a um curso em que os bolsistas já possuem um curso superior, estes levaram isso em consideração fazendo com que este diferencial fosse utilizado como mecanismo nas atividades propostas. A preocupação em levar em consideração a formação de seus bolsistas é evidenciado com a proposta de orientação profissional para o mundo do trabalho.

Além disso, é possível inferir que os projetos proporcionaram aos sujeitos a aproximação com a realidade escolar e com os sujeitos que fazem parte deste processo: professores, diretores funcionários e, principalmente, estudantes. Destaca-se que a experiência com os alunos de nível médio foi fundamental, visto que o curso de formação pedagógica é voltado também para o ensino médio integrado, um dos níveis em que os professores especialistas podem atuar.

Os programas de incentivo à formação inicial como o PIBID objetivam a aproximação dos futuros professores do ambiente escolar e visam valorizar o magistério. Assim, os resultados da pesquisa, aqui expostos, demonstram que o PIBID vinculado ao curso de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos evidencia a importância do programa para sujeitos que estão se inserindo na docência, a partir de seus cursos superiores. São sujeitos diferenciados e os subprojetos levam esta diversidade profissional em consideração e fez com que isto se torne uma das ferramentas para a aproximação dos bolsistas com os alunos, neste caso, com o auxílio no conhecimento das profissões para os alunos do ensino médio.

INCENTIVE POLICY TRAINING TEACHER: THE PIBID EXPERIENCE IN EDUCATIONAL TRAINING FOR PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: The present study aims to allow discussion on teacher training in professional education, more specifically, the Pedagogical Training Course for teachers of the basic education and vocational training and the contribution of the Institutional Program of scholarships to teaching policy of encouraging the initial training in this context. This work is a cutout in a broader study that investigated which the contributions of PIBID for training in undergraduate courses of actors who already have a training level of technologist and undergraduate degree.

Keywords: Professional Education, Teacher Training, PIBID.

REFERENCIAS:

B1. **Bolsista Participante Voluntário 1**. Sertão, RS, 2014.

B2. **Bolsista Participante Voluntário 2.** Sertão, RS, 2014.

B3. **Bolsista Participante Voluntário 3.** Sertão, RS, 2014.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

_____. Decreto nº 3.462 de 17 de maio de 2000**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**.

_____.. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília, DF, 23 de julho de 2004.

_____. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Lei/d6755.htm>. Acesso em: 10 set.2015.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília/DF 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. > Acesso em: 13.10.2014

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. **Projeto Institucional PIBID/IFRS**. Vivências Docentes Compartilhadas. Edital nº 01/2011/Capes. 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. **Projeto Institucional PIBID/IFRS**. PIBID 2013. Edital nº 61/2013/Capes. 2013.

KUENZER, A. Z. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.** Educação Superior em Debate, v. 8, p. 19-40, 2008.

MACHADO, Lucília R. S. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.** In: INEP. Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, p. 23-38, 2008.

PROJETO, **Pedagógico Do Curso De Formação Pedagógica De Docentes Para As Disciplinas Do Currículo Do Ensino Fundamental, Médio E Da Educação Profissional Em Nível Médio.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Câmpus Sertão, Sertão, RS. Outubro 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **A gênese do decreto no 5.154/2004: um debate controverso da democracia restrita**. In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b. v. 1. p. 21-56.

PROEJA EM PERSPECTIVA

Paula Rochele Silveira Becher[1]
Aline Bairros Soares[2]
Pauline Vielmo Miranda[3]
Roselene Moreira Gomes Pommer[4]

GT 7: Educação e trabalho: concepções teóricas e desafios contemporâneos na formação do profissional docente

Resumo: Frente às transformações ocorridas nas configurações do trabalho e da educação ao longo do século XX, as quais perduram até hoje, busca-se através desse artigo debater algumas questões que envolvem o PROEJA. Por meio de revisão bibliográfica e documental e da realização de entrevistas semi-estruturadas com docentes que atuam em um curso integrante do Programa na região central do Rio Grande do Sul, pretende-se compreender as possibilidades e os desafios que permeiam esta política, como o incentivo à formação docente, equalização dos processos de evasão, a compreensão dos fatores que têm promovido a diversificação do público atendido pelo Programa. Em contraponto, destacam-se os pontos positivos que remetem à possibilidade da formação ampliada, a partir da integração entre vários saberes, visando a superação da unilateralidade voltada estritamente para as necessidades do mercado, novas oportunidades de emprego e a possibilidade do prosseguimento dos estudos, além da função social inclusiva que os cursos atendem.
Palavras-chave: PROEJA. Ensino Integrado. EJA. Educação Profissional e Tecnológica. Educação e Trabalho.

1 Introdução

O presente artigo pretende abordar algumas das questões que envolvem as políticas públicas para a educação de jovens e adultos trabalhadores, em específico o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A partir da percepção do contexto de inserção e

[1] Licenciada e Bacharel em História. UFSM/CTISM. Grupo de pesquisa Tékhne. E-mail: chele_becher@yahoo.com.br
[2] Licenciada em Química. UFSM/CTISM. Grupo de pesquisa MeNTE. Capes/DS.E-mail: aline.qmc.bs@gmail.com
[3] Bacharel em Medicina Veterinária e Licenciada pelo Programa Especial de Graduação para Educação Profissional (PEG). UFSM/CTISM. E-mail: paulinevielmomiranda@gmail.com
[4] Doutora em História. UFSM/CTISM. Grupo de pesquisa Tékhne. E-mail: roselenepommer@ctism.ufsm.br

consolidação de tais políticas, busca-se refletir sobre algumas das disputas que compreendem o Programa, assim como as possibilidades e os desafios que permeiam sua práxis. O atual momento do capitalismo é definidor das diretrizes das reformas educacionais que buscam a descentralização administrativa, financeira e pedagógica para a formação de trabalhadores. Assim, uma série de ações vêm sendo propostas pelo Estado e a educação se torna um importante setor de distribuição de políticas públicas. Tais políticas constroem-se em espaços de disputas, que denotam diferentes concepções sobre a educação e a formação para o trabalho.

Para o desenvolvimento deste artigo realizou-se uma revisão documental e de literatura, nas quais se procurou perceber os processos de constituição do PROEJA, assim como algumas discussões que tem permeado os estudos sobre tal Programa, em específico ao PROEJA Médio integrado. A partir daí, foram organizadas entrevistas semi-estruturadas aplicadas a dois professores que atuam em um curso integrante do Programa, de forma a relacionar o que os documentos e demais produções abordam, com a prática relatada por esses professores, em uma perspectiva qualitativa de natureza exploratória. As abordagens Marconi e Lakatos (2010) e Gil (2010; 2014), dão diretrizes para esta pesquisa.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional (EP) compõem algumas das áreas educacionais que receberam maiores atenções das políticas públicas nas últimas décadas. A partir de demandas advindas das duas modalidades, das discussões sobre a integração entre trabalho e educação no meio educacional e de algumas experiências anteriores, ocorreu a construção do PROEJA, com o objetivo de integração entre a EJA e a EP.

A EP é compreendida como modalidade de ensino no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), de acordo com a qual, na redação de 2008, a EP “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Sua configuração é pautada por diferentes concepções e projetos políticos, os quais permeiam sua constituição. Dentre as lutas travadas no âmbito da EP está sua integração à educação básica, o que foi suprimida pelo Decreto 2.208/97, posteriormente revogado e substituído pelo Decreto 5.154/2004. Este

último Decreto permitiu que a EP pudesse ser ofertada de três formas: *integrada* à educação básica, pautada em currículo e matrícula únicos; *concomitante* à educação básica, compreendendo dois currículos diferentes; e *subsequente*, para aqueles que já concluíram a educação básica (BRASIL, 2004).

A LDBEN/96, ao disciplinar a educação escolar, estabelece que essa se vincule ao mundo do trabalho e à prática social. Essa vinculação está detalhada no Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o capítulo III da LDBEN/96, ao considerar que a formação inicial e continuada de trabalhadores se constitui por cursos ou programas de Educação Profissional que "articular-se-ão preferencialmente com os cursos de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a educação para o trabalho e a elevação do nível da escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho" (Brasil, 2004, Art. 3, § 2º). Tais instrumentos legais possibilitaram a constituição do PROEJA.

O primeiro marco normativo específico do PROEJA é a Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Portaria nº 2.080/2005 determina que todas as instituições federais de Educação Profissional ofereçam, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Essa Portaria é transformada integralmente no primeiro decreto que estabelece o Programa, o Decreto nº 5.478/2005. Desde sua implantação (2005-2006) o PROEJA é coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação – MEC.

O Decreto de 2005 estabeleceu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no âmbito das instituições da Rede Federal. O mesmo foi revogado e instituiu-se um novo, o Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006, que estabeleceu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA e se torna a base legal do Projeto.

O novo decreto ampliou as possibilidades de abrangência do programa com a inclusão da terminologia "Educação Básica". Assim, além do ensino médio, os cursos integrantes do PROEJA podem ser ofertados conjuntamente com o ensino fundamental, de forma integrada ou concomitante, a partir da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Com o novo Decreto, há inclusão dos sistemas estaduais e municipais de ensino e das entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional como possíveis proponentes.

A partir de então, as discussões sobre as possibilidades de integração entre a educação básica de nível médio e a educação profissional ganharam destaque no meio educacional. Tais discussões aliaram-se a projetos societários desejados e ao papel da educação para sua efetivação. Deste contexto surge o PROEJA, um programa instituído na rede federal de educação, caracterizado como um:

> projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p. 5)

Sua constituição pretendeu ampliar as possibilidades de formação para jovens e adultos trabalhadores e propiciar uma qualificação técnica para o trabalho, com base na superação das dicotomias entre os saberes. O PROEJA Médio é destinado a pessoas maiores de 18 anos com ensino fundamental completo e que não tenham concluído o ensino médio. Sua oferta deve ocorrer prioritariamente de forma integrada, a partir de um projeto político-pedagógico único, estabelecendo a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, objetivando superar "a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo" (BRASIL, 2007, p. 43).

Com aproximadamente dez anos de existência, o Programa alcançou parte de seus objetivos, mais ainda é permeado por uma série de desafios que caracterizam a sua constituição, como veremos a seguir.

2 PROEJA Médio integrado: possibilidades e desafios

A EPT brasileira passou por uma série de reformas ao longo de sua história, mas permanece marcada pela dualidade entre uma formação propedêutica e humanística geral, voltada para os filhos da elite e preparatória para o ingresso no ensino superior, e uma formação instrumental, de caráter fortemente técnico operativo, voltada para os filhos dos trabalhadores e preocupada com as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Este dualismo decorre de uma sociedade marcada por séculos de escravismo e pela discriminação do trabalho manual (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2012, p. 32).

Conjuntamente, permanece a questão da não universalização da oferta de educação básica, em aspectos quantitativos e, especialmente, qualitativos. Apesar da educação pública e de qualidade ser um direito garantido constitucionalmente, é recorrente a carência de infraestrutura e recursos adequados, assim como de condições necessárias para o acesso e permanência da população nos sistemas de ensino, o que tem feito com que os índices de abandono escolar e de defasagem ano/série permaneçam altos.

A promulgação do Decreto 5154/2004, ao permitir a integração entre a educação profissional e a educação básica, promoveu a ampliação das questões envolvendo a relação entre educação e trabalho. Tal processo foi intensificado com a criação dos Institutos Federais de Educação e com a ampliação da rede federal de educação profissional ocorrida nos últimos anos. Assim, a educação profissional brasileira precisou ser repensada.

A partir da compreensão sobre o contexto de criação do PROEJA e de como se constituiu o Programa, a pesquisa desenvolvida para a construção deste trabalho buscou relacionar as bibliografias e documentos consultados aos os relatos daqueles que vivenciam na prática, as questões cotidianas apresentadas por um dos cursos integrantes do PROEJA que oferta o Ensino Médio integrado à educação profissional. Assim, com base nos relatos e na literatura consultada, foram priorizadas algumas questões para análise, quais sejam as questões sobre formação de professores que envolvam o Ensino Médio integrado e a EJA, a evasão e o processo de juvenilização.

Quando nos referimos à formação de professores para atuarem no PROEJA, o Documento Base aponta que este processo deveria ser articulado entre ações das próprias

instituições proponentes, em nível local, e pela SETEC/MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação), como gestora do Programa, em nível federal (BRASIL, 2007). Ocorre que o programa passou por uma série de transformações em aproximadamente uma década, relacionadas às mudanças de perspectivas das políticas públicas educacionais no país.

No momento de instituição do PROEJA, como anteriormente apontado, a perspectiva era de uma real integração entre a formação profissional e a formação geral, tendo o trabalho como princípio educativo. Considerando-se as marcas deixadas pelos anos de completa separação entre a EP e a educação básica, uma série de ações foram pensadas em nível nacional pela SETEC/MEC, visando a qualificação dos docentes para o Programa, quais foram: os diálogos com o PROEJA; especializações PROEJA e programas de incentivo à pesquisa com patrocínio CAPES/SETEC.

Ocorre que, como aponta Saraçol (2014, p. 64), tais ações foram implementadas, sobretudo, entre os anos de 2006 e 2009. A partir de então, percebe-se um abandono do estímulo à oferta de qualificações por parte da SETEC, o qual ocorre juntamente com a constituição do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), um dos novos programas voltados para a educação profissional amplamente estimulado pelo governo federal nos anos seguintes, "cujas bases teórico-metodológicas são antagônicas às do PROEJA" (ARAÚJO e SILVA, 2012, p.21 apud SARAÇOL, 2014, p. 74).

> Depois de seis anos de vigência, observa-se um refluxo do mesmo e uma instabilidade dos atores responsáveis por sua implementação, em grande parte pela ênfase, ou quase exclusividade, dada ao PRONATEC, que entrou em vigor em 2011 e ganha corpo nos Institutos Federais no ano de 2012. Este programa, assemelhando-se às políticas do governo FHC, representa, a nosso ver, um retrocesso nas políticas de formação de trabalhadores. (FRANZOI, SILVA E COSTA, 2013, p. 2 apud SARAÇOL, 2014, p. 75)

Ao nos remetermos aos depoimentos dos professores atuantes no PROEJA, percebemos que tais ações não chegaram até eles, embora algumas dessas ações tenham ocorrido na instituição em que atuam. No relato do professor 1, que possuí formação na área

técnica e atua no Programa desde sua primeira edição na instituição, percebe-se que não houve um processo formativo anterior sobre as características do público de EJA:

> eu levei um susto na primeira vez, minha primeira aula do PROEJA que eu fui lá pra dar a aula realmente né depois da apresentação que foi a aula efetiva, eu vim embora e no outro dia que eu tive aula com eles eu refiz toda minha aula, então assim foi um choque, eu preparei uma coisa e eu cheguei lá e vi que não ia conseguir, porque eu achei, porque eu estava acostumado com os outros [turmas "regulares"] então a gente sempre tenta repetir aquilo que a gente faz, né, então eu refiz todo meu planejamento e isso é um desafio.

O professor 2, que já havia atuado na educação básica em outras instituições, relatou processos formativos anteriores de trabalho com a EJA como significativos para sua atuação no PROEJA e que desde o ano de 2009, quando ingressou na instituição, havia participado apenas de uma atividade de formação mais específica e promovida pelo grupo local. Assim, em ambos os relatos fica evidente a deficiência de formações inicial e/ou continuada que permeiem questões específicas do Programa.

Entende-se que a formação continuada dos professores e específica para as necessidades dos cursos ofertados pelo Programa se faz necessária para que este tenha a possibilidade de concretizar seus objetivos de uma formação integrada, assim como para que haja uma maior compreensão de características e problemáticas que permeiam a EP e o público da EJA.

A evasão é um ponto importante a ser problematizado quando refletimos sobre o PROEJA, pois o que se evidencia é que ocorrem interrupções de estudos por conta, muitas vezes, do trabalho e das relações familiares. De uma forma geral, a evasão no Programa acontece de uma forma multifatorial, o que é afirmado por Saraçol (2014, p. 235) que identifica vários "motivos" para que a saída do estudante se efetive. Para Brasil (2007, p. 19) também a elevada evasão parece ter múltiplas razões. Muitas vezes é ocasionada pela inadequação escolar. No universo pesquisado se observa isso, o professor 1 afirma: "[...] as turmas que se formavam eram maiores, a minha turma de segundo ano tinha vinte alunos, hoje nós estamos em nove, isso é preocupante. Você dar aula pra nove, é muito caro e os formandos do PROEJA esse anos nós estamos em vinte [...]".

Nota-se que ao longo dos anos de implantação do PROEJA na escola houve uma diminuição constante na permanência dos alunos, o que fica evidenciada na fala do professor ao dizer que, de um ano para outro, dezessete alunos evadiram. O Professor 1 reafirma o quanto é caro manter uma instituição, infraestrutura e docentes para poucos alunos. O professor 2 corrobora esse discurso de que ao longo dos anos a escola perdeu alunos e isso vem aumentando no decorrer das turmas que ingressam:

> [...] Nós temos tido um elevado índice de evasão, nosso índice de evasão tem sido muito grande, tanto é que o atual segundo ano, ou seja, o terceiro semestre, nós temos apenas 09 alunos. Vejam que dos 32 que entraram no ano passado apenas 09 permanecem. [...]

Brasil (2007, p. 20) destaca alguns pontos que considera relevantes e recorrentes nas evasões como o nível socioeconômico, família e estudo, assim como horário de trabalho e horário escolar, tipo de proposta pedagógica da escola, gravidez, novo emprego, baixo desempenho e reiteradas repetências e problemas familiares, entre outros. Segundo Saraçol (2014, p. 235) a evasão é categorizada com sendo desencadeada por aspectos relacionados ao estudante, ao curso e à vida do estudante adulto. A partir dessa citação categorizamos os discursos relativos à evasão.

Observou-se que no estudo em questão o que mais foi ressaltado pelos professores foi a evasão desencadeada por fatores relativos à vida adulta, o que incluiu as questões das duplas e triplas jornadas de trabalho, incompatibilidades de horários entre o trabalho e a escola, tempo para realizar as atividades propostas pelo curso.

No atual contexto vivenciado pelo PROEJA, outro fenômeno tem chamado atenção dos docentes e pesquisadores da área, a juvenilização das turmas. Ou seja, trata-se do aumento gradativo de um público cada vez mais jovem que tem buscado a EJA e, consequentemente, os cursos integrantes do PROEJA. Esse processo de juvenilização é apontado como acontecimento cada vez mais decorrente, e que pode estar relacionado a múltiplos fatores aos quais pode implicar a evasão e os diferentes perfis de turmas. Através das entrevistas com os professores foi possível identificar este fenômeno quando afirmam: "[...] Então, o que a gente tem percebido é esse processo de juvenização da EJA também no ensino médio, um número muito grande de alunos que tem chegado ao PROEJA, tem buscado a matrícula antes mesmo

de completar 18 anos. [...]" (Professor 2). O Professor 1 reafirma este fenômeno quando menciona que: "[...] eles eram mais velhos e [há] mais tempo longe da escola, mais tempo longe da escola tinham uma dificuldade, [...] e hoje, a maioria dos alunos hoje, são mais jovens [...]" (Professor 1).

Cabe-nos aqui manifestar algumas particularidades e refletir acerca do fenômeno. O estudo da juvenilização surgiu na década de 90 em nosso país e foi importante, pois retomou a atenção a uma categoria que por algum tempo permaneceu esquecida nas pesquisas de cunho científico segundo afirma Brunel (2004). Ainda de acordo com a autora "fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens busquem esta modalidade e a cada ano mais precocemente" (BRUNEL, 2004, p.09).

Um ponto importante a ser ressaltado é que a juvenilização está relacionada a diferentes questões: primeiramente o legítimo, quando a Lei nº 9.394/96 no Art. 38, § 1º encurtou, para a realização de exames, de 18 anos para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18 anos no Ensino Médio. Em consequência, necessitou-se de professores preparados, espaços físicos e reestruturação de sua metodologia de trabalho (SOARES; 2002). Neste sentido Cury (2000) afirma que:

> [...] a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los (CURY, 2000, p. 575).

Seguindo o ponto de reflexão temos o sociopedagógico, consequência de processos migratórios do ensino regular para a modalidade EJA (FERNANDES, 2008). Considerando-se os diferentes fatores, é essencial no contexto da EJA, evidenciar-se que esta é uma modalidade surgida a partir de transformações e possíveis adaptações.

Alguns dos fatores que podem ser considerados pontos decisivos para os processos migratórios são: o fracasso escolar, o distanciamento entre estes estudantes e a sua vida cotidiana bem como a falta de espaços e situações que favoreçam as experiências de sociabilidade deles (CARRANO, 2007; CHARLOT, 2000; FERNANDES, 2008). É preciso reconhecer a presença dos adolescentes na alteração do perfil desta modalidade. Como define SUED/SEED/2006 "essa alteração da idade para ingresso e certificação na EJA, dentre outro

fatores ocasionou uma mudança significativa na composição da demanda por essa modalidade de ensino, sobretudo pela presença de adolescentes" (PARANÁ, 2006, p.30).

Logo, estamos diante de um público que traz experiências escolares mal sucedidas e resultantes de um contexto histórico de privação de direitos básicos. Admitindo-se tal consideração Arroyo (2005) enfatiza que ao olhar para os adolescentes é preciso percebê-los como sujeitos de direitos:

> [...] Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, consequentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (ARROYO, 2005, p.30)

O autor nos alerta ainda sobre a modalidade que não se refere a uma benesse, mas para muitos traz em si o estigma de atendimento aos "fracassados escolares", considerando que:

> [...] Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social. (ARROYO, 2005, p. 30)

Todas essas questões apontam para a necessidade de permanência e aprimoramento de políticas que se preocupem com a formação de jovens e adultos que por diversas variáveis possuem a necessidade de concluir sua educação básica e também acessarem processos formativos que lhes permitam alcançar ou permanecer em postos de trabalho, assim como dar continuidade aos estudos. Como aponta a fala do Professor 2:

> Nós temos alguns casos de estudantes que conseguiram acessar bons postos no mercado de trabalho, outros que deram continuidade aos seus estudos, que estão fazendo cursos superiores, isso é muito louvável, mas são números poucos expressivos, deveria ser maior o número de alunos que a partir do PROEJA foram motivados a continuar estudando. E aí é uma questão nossa, onde nós falhamos? Nós temos nossa parcela de responsabilidade em tudo isso, sem dúvidas.

A formulação de políticas públicas precisa estar aliada também a formação daqueles que atuarão nelas, permitindo uma melhor compreensão de suas necessidades e características, de forma a promover o direito a uma educação efetivamente qualificada e que

corresponda aos direitos garantidos para aqueles que a acessam. Algumas dessas questões já foram alcançadas, como demonstram as seguintes falas:

> Os pontos positivos assim do PROEJA é você oportunizar para essas pessoas que elas retornem aos bancos escolares [...], que elas voltem a estudar e que elas consigam melhorar pessoalmente, um crescimento pessoal, que muda, as pessoas mudam no conversar, é diferente. Você pega alunos no primeiro ano e no terceiro ano. No primeiro ano você tem alunos que você não consegue conversar com eles, tu não consegue, é assim ó, truncando ele vai dizendo segmentos, você tem que juntar pra entender o que ele tá tentando dizer, no último ano eles conseguem entabular uma conversa, emitir opiniões, então acho que esse é um dos grandes benefícios, essa inclusão e além disso numa escola pública, gratuita. (PROFESSOR 1)

> Bom, como ponto positivo, o que a gente destaca é o amadurecimento cognitivo, intelectual, a autonomia que esses estudantes vão adquirindo no processo, no decorrer do curso. Compreendemos que eles iniciam o curso com dificuldades, sérias, e esses são nossos principais desafios, ou seja, motivá-los para a superação dessas dificuldades, que são relativas a escrita, a leitura e interpretação de textos, a produção de texto, a articulação do pensamento lógico. No decorrer do curso, essas dificuldades vão sendo superadas. [...] A possibilidade de compreender o mundo no qual estamos inseridos e de compreendermos nosso papel no mundo. São indivíduos que adquirem um nível de criticidade bastante intenso especialmente no final do terceiro ano. Essa criticidade acaba sendo aplicada inclusive fora do ambiente escolar, nas relações familiares, nas relações sociais mais amplas com os amigos, no ambiente de trabalhos, as relações de trabalhos laborais também são contaminadas com essa postura e esse pensamento mais crítico que eles desenvolvem. (PROFESSOR 2)

3 Considerações Finais

No desenvolvimento da pesquisa, foram observados alguns desafios que permeiam o PROEJA, como a compreensão das especificidades que marcam o público que o compõe, por aqueles que atuam nele, visando uma oferta qualificada e compatível com suas demandas s. Neste sentido, percebe-se como importante a oferta de formação continuada para os professores que atuam no Programa, promovendo a reflexão sobre os objetivos e necessidades dos cursos que o integram, e nessas questões, a busca por maior aporte para o trabalho com o público jovem, o qual tem sido cada vez mais constante, bem como por ações que visem diminuir a evasão.

Entendemos que o PROEJA foi um programa que se estabeleceu a partir de uma demanda da sociedade e da área educacional, mas que muito em função de seus resultados

ocorrerem de forma processual, o impacto exercido pelo Programa demanda um período maior para que seus resultados sejam observados. Assim, são necessárias políticas que ultrapassem os limites dos governos, se constituindo em políticas de Estado, as quais vivem resultados sociais efetivos e não meras alterações de índices numéricos. .

PROEJA IN PERSPECTIVE

Abstract: Front at transformations occurred in work and education settings along the twentieth century, and which last until today, we seek through this article to discuss some issues surrounding PROEJA. In half literature and document of revied and to prepare a semi-structured interviews with teachers with working in at course of the Program in Rio Grande central region south, it is intended as possibilities and challenges what pervade this policy as encouraging teacher training, equalization of evasion processes, understanding the factors that was promoted the public to diversification Program attended. In contrast, we highlight the strengths what to refer at the possibility of expanded training, from the integration between various knowledge, aimed at overcoming focused unilateralism strictly from market needs, new job opportunities and the possibility of continuing the studies, beyond to inclusion social function what the courses contemplate.
Keywords: PROEJA. Integrated Education. EJA. Professional and Technological Education. Education and Work.

Referências

ARROYO, M. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs) 2005, p. 30.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃOCNE/CEB N 1º de 3 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br> . Acesso em: 19 junho. 2016.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Brasília, DF: 2007a

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base: Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental. Brasília, DF:2007b

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de Jovens de Adultos**. Porto Alegre - RS, Ed. Mediação, 2004, p. 09 - 11.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance" . In: REVEJ@ - **Revista de educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, Agosto de 2007, p. 55-67.

CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? *In*: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, PUCPR, Paraná, Outubro de 2009, p.7804- 7815.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURY, C. R. J. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer nº11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

FERNANDES, A. P. **Jovens na EJA, perspectiva do direito e transferências**: responsabilidades de quem? (2008), Disponível em: <http://www.ulbra.br/3sbece/andreapf.pdf> Acesso em Junho de 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 184p. 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Atlas, 6ª edição, 2010.

NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações nas pesquisas qualitativas**. *In*: MOLINA NETO, V .; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93.

SANTOS, A.C.C. O Ensino no PROEJA como Estratégia de Cidadania e Inclusão Profissional/ 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, 2013. 189 f.

SARAÇOL, P.V. A potencialidade do PROEJA: histórias dos estudantes evadidos do IFRS campus Rio Grande / 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2014.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 8

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE, CIDADANIA E TEMPO INTEGRAL

ARTIGOS COMPLETOS

ACESSIBILIDADE DO SUJEITO SURDO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Josiane Roberta Krebs[1]
Roseli Marcia Benati Krebs[2]
Sonize Lepke[3]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo Considerando a importância da inclusão social do sujeito surdo, por meio de educação superior de qualidade, realizou-se um estudo com o objetivo de verificar se as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul possuem política de ações afirmativas que estabeleçam cotas para o ingresso de pessoas com necessidades especiais e se as provas do processo seletivo são realizadas em Libras. Para tanto, foram analisados os editais dos Processos Seletivos de todas as IES públicas do RS verificando as informações disponíveis nos documentos publicados no sítio eletrônico destas instituições. Para análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo afirmando-se que as IES do RS estão cumprindo com os requisitos legais relacionados à acessibilidade do sujeito surdo no ensino superior tendo intérprete de Libras na realização da prova e, na sua maioria, adotam critérios diferenciados para correção da redação elaborada pelo surdo usuário da Libras, reconhecendo que o português não é sua língua materna, obedecendo com isso o que está disposto no Decreto nº 5.626/2005. Percebe-se, que as IES públicas do RS e o próprio Ministério da Educação (MEC), em seus documentos, demonstram estar em busca de alternativas para promover a acessibilidade nos processos de seleção.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Surdos. Ensino Público Superior.

1 Introdução

A Educação é assunto recorrente em todas as esferas e espaços da sociedade, especialmente no momento em que vivenciamos mudanças significativas na organização dos espaços institucionais, em que sujeitos historicamente excluídos passam a reivindicar o acesso e saber instituído. Essa configuração da escola exige discussões quanto às diferenças no

[1] Mestranda em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Diretora de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. E-mail: josiane.krebs@ifrs.edu.br
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. E-mail:

roselikrebs@yahoo.com.br
[3] Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. E-mail: sonize.lepke@uffs.edu.br

processo de aprendizagem e as culturas que compõe a escola de Educação Básica e o Ensino Superior.

Por este viés pretende-se discutir Educação de Surdos, considerando a surdez sobre a perspectiva da diferença linguística e cultural superando a concepção de surdez como uma patologia ou deficiência. Nesse sentido, para fins desse estudo será tratada como temática principal a acessibilidade do sujeito surdo no ingresso em Instituições Públicas de Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul.

A acessibilidade para o surdo envolve a realização das provas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), tendo esta como primeira língua, além da importância da instituição adotar uma política de ações afirmativas que garanta reserva de vagas para pessoas com necessidades educacionais especiais, como é o caso do surdo, que tem como língua materna a Libras, além de estar imerso em outra cultura, uma cultura visual.

Inúmeras pesquisas vêm ressaltando a luta da comunidade surda pelo direito à utilização da Língua Brasileira de Sinais. No entanto, cabe ressaltar, que mesmo tendo sido reconhecida oficialmente desde os anos 60, continua tendo que afirmar e discutir constantemente sua legitimidade.

Skliar (1998) também aborda esta temática, afirmando que a tentativa de domesticar o surdo, enquadrando-o nos moldes “ouvintistas” mostra a fragilidade em aceitar o diferente. Conforme o autor a língua portuguesa tem sim um papel fundamental na escolarização e na vida cotidiana do surdo, no entanto, é através da Libras que é garantida ao surdo a construção de conhecimento de mundo, e, sobretudo a constituição e o fortalecimento da identidade cultural surda.

O decreto Nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 reconheceu a Libras como língua oficial brasileira, regulamentando a Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, no entanto, este por si só, não garante a inclusão do surdo e o reconhecimento da mesma como sua língua oficial e de direito. Apenas o registro legal não basta para garantir mudanças e eliminar o preconceito. Passar pelos documentos oficiais é importante e afirmativo, mas não

é o suficiente, segundo Cavalcanti (2007) a educação é um dos caminhos para legitimar o que a lei já assegura, embasando as decisões de políticas linguísticas e educacionais.

Apesar das inúmeras mudanças na forma de narrar o sujeito surdo, de garantir o acesso a escolas de surdos ou escolas regulares, da oficialização da língua e da introdução desta como língua oficial nos cursos de formação de professores, muitos surdos não conseguem acessar o Ensino Superior em virtude das diferenças entre a língua oral e a língua de sinais, que é visual-espacial. Desta forma, a acessibilidade do surdo ocorre no momento em que sua diferença linguística é respeitada.

Assim sendo, a pesquisa buscou verificar se está sendo garantido ao surdo o direito de acesso ao Ensino Superior em instituições públicas do Rio Grande do Sul, através dos processos seletivos em que as provas sejam interpretadas em Libras e com um sistema de reserva de vagas.

Com a finalidade de embasar os resultados da pesquisa apresenta-se a história do sujeito surdo e sua trajetória no processo educativo, acompanhando toda a evolução histórica e cultural, do oralismo ao bilingüismo, passando pelo reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos até sua inserção na educação superior, apresentando as possibilidades de metodologias a serem utilizadas nos processos seletivos que permitam o ingresso do sujeito surdo, estabelecendo políticas de ações afirmativas e fazendo uso das Tecnologias Digitais (Tics).

Com a realização deste estudo pode-se verificar quais são as formas de ingresso nas instituições em estudo e qual é a metodologia utilizada em cada instituição, para tanto foram analisados nos editais a existência de cotas para pessoas com necessidades educacionais especiais, como são realizadas as provas e como é feita a avaliação das mesmas.

Com o intuito de viabilizar a análise de dados foram elencados conceitos relevantes para a pesquisa apresentando o embasamento legal, as ideias e conclusões de autores sobre o sujeito surdo, sua história no âmbito da educação e como ele chega ao Ensino Público Superior.

2 Procedimentos metodológicos

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa aplicada, de caráter qualitativo e descritivo. Para a elaboração da pesquisa foram realizadas leituras de bibliografias e documentos sobre o tema investigado. Pois segundo Gil (2008) esses procedimentos técnicos são importantes para o levantamento teórico e essencial para análise de dados.

Após as coletas iniciais, citadas, foram realizadas as pesquisas disponibilizadas em endereços eletrônicos. Destes foram extraídos dados de documentos e dos editais de processos seletivos das Instituições Públicas de Ensino Superior do Rio Grande do Sul nos últimos anos. Segundo Chizzotti (2006, p. 98), "o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas".

O edital é um documento normativo, elaborado a partir das políticas da instituição, que apresenta todas as regras e requisitos para poder fazer uso de determinado objeto previsto neste documento, como é caso do processo seletivo. Nos editais foram observadas questões como: se no processo de ingresso nessas instituições foram adotados políticas de ações afirmativas, entre essas, se disponibilizam cotas para pessoas com necessidades educacionais especiais e se usam tecnologias assistivas que auxiliem no acesso ao sujeito surdo, considerando a sua diferença linguística.

3 Acessibilidade do Sujeito Surdo no Ensino Superior Público do Rio Grande Do Sul

Os dados obtidos a partir dos editais e documentos que estão disponíveis no sítio eletrônico das IES foram tabulados e relacionados com as teorias relativas à educação do surdo, a cultura surda, a educação bilíngue e a legislação vigente. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, conforme a autora, a análise de resultados é resultante de testes de associação de palavras. Essa análise permitirá que seja verificado se os processos seletivos nas instituições públicas de ensino do Rio Grande do Sul são acessíveis para os sujeitos surdos.

Para facilitar a visualização dos dados foi construído um quadro relacionando todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. Nesse quadro foram identificadas as formas de ingresso nessas instituições, que podem ser pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), através da nota do Enem ou por Processo Seletivo próprio, com regras estabelecidas em editais. Após verificar a forma de ingresso, buscou-se nos editais a metodologia utilizada na realização das provas, tanto relacionada ao reconhecimento da Libras como 1ª língua do sujeito surdo, como critérios utilizados para avaliação da redação do surdo usuário de Libras. Em seguida, foram verificadas quais das instituições possuem oficializada uma política de ações afirmativas, e se nessa política estão inclusas vagas para pessoas com necessidades especiais, pois algumas instituições têm como política de ações afirmativas as cotas estabelecidas pela Lei 12.711, de 29/08/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo a reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, classificando pela renda, e vagas para candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas, mas não tem cotas para pessoas com necessidades especiais.

Para concluir a análise, constam informações de quais instituições utilizam alternativas pedagógicas, como tecnologias digitais, considerando a importância do visual para o sujeito surdo.

Considerando que todas as instituições utilizam o SiSU como forma de ingresso nas IES foi necessário verificar a acessibilidade do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), através da análise dos Editais e informações que constam no sítio eletrônico do INEP.

Das onze Instituições Públicas de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, 55% já utilizam exclusivamente o SiSU como forma de ingresso. As demais instituições destinam um percentual de vagas para o SiSU e um percentual para o processo seletivo interno, também denominado vestibular, conforme está apresentado na Figura 1.

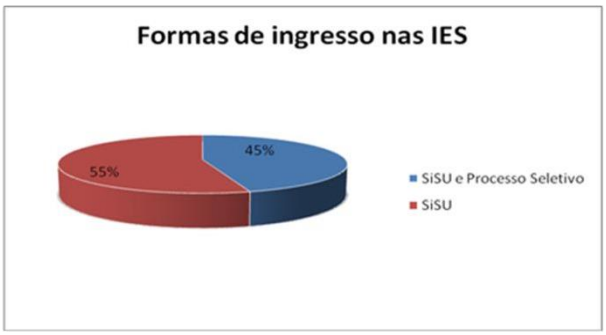


Figura 1: Formas de ingresso: SiSU e Processo Seletivo.
Fonte: Próprio autor.

Apesar das provas do Enem democratizar o acesso ao ensino superior para parcela significativa da população, a mesma afirmação não é valida para o candidato surdo. prova é composta de 180 questões que exigem conhecimento teórico e interpretação, bem como habilidade na língua portuguesa para redigir a redação. Nestas provas o que está garantido em lei é a presença do Intérprete de Libras. Porém, a correção da redação, segundo informações do edital, são adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, no entanto, o edital não apresenta quais são estes critérios de avaliação.

Neste ano, o Ministério da Educação disponibilizou o vídeo do edital do Enem em Libras. Esta é uma importante iniciativa, pois, conforme dito por Skliar (1998) o trabalho com a língua de sinais é fundamental para que o surdo entenda e compreenda textos escritos em português.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 estabelece que seja disponibilizado, sempre que necessário, um intérprete de Língua Brasileira de Sinais, e recomenda flexibilidade na correção da escrita nas provas, de modo a valorizar o conteúdo semântico.

Nas provas aplicadas pela própria instituição de ensino, denominadas processo seletivo ou vestibular, todas as IES estudadas disponibilizam o intérprete de Libras. Além da prova objetiva de múltipla escolha, todas as instituições exigem também a elaboração de uma redação. Das cinco (05) IES estudadas que realizam processo seletivo próprio apenas três (03) descrevem no edital que a redação será corrigida considerando a Língua Portuguesa como 2ª língua. Destas instituições, a UFSM é a única que apresenta um documento com critérios de

avaliação da redação para surdos usuários da Libras. O IFRS descreve que a redação será corrigida por um profissional com formação em Letras/Libras e o IFSul apenas descreve que na correção será considerado o português como 2ª língua. As outras duas (02) instituições não relatam como será feita a correção da redação.

A correção da redação é fator relevante no processo de acessibilidade do sujeito surdo, pois, conforme dito por Capovilla, Capovilla (2002) a palavra escrita para o surdo é tratada e compreendida como um ideograma que precisa ser memorizado visualmente, sendo fundamental ao desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo a Libras como primeira língua, ao passo que a língua majoritária do país deveria ser trabalhada como segunda língua. Desta forma a escrita do português do surdo é diferente, não seguindo as normas gramaticais, sendo que se estes fatores não forem considerados no momento da correção da redação o candidato não ficará bem pontuado, sendo prejudicado em seu direito de ingresso.

Nessa perspectiva, das instituições em análise, considerando as que utilizam exclusivamente o resultado do Enem e as que declaram no edital considerar as características da escrita do surdo pode-se afirmar que 82% das IES são acessíveis quanto à correção da redação.

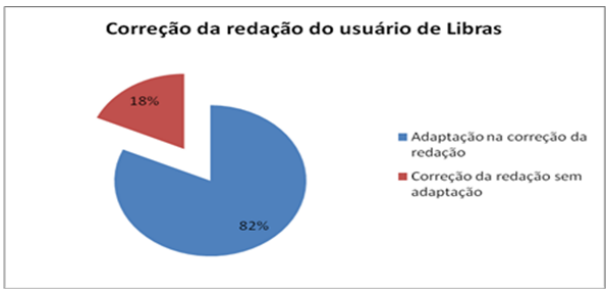


Figura 2: Acessibilidade na redação realizada pelo surdo usuário da Libras.
Fonte: Próprio autor.

Das IES públicas do Rio Grande do Sul que utilizam como forma ingresso exclusivamente o SiSU, através do resultado no Enem, três (03) delas possuem cotas para pessoas com necessidades especiais.

A FURG tem um Programa de Ações Afirmativas consolidado, tendo 5% das vagas reservadas para pessoas com necessidades especiais e, além disso, possui um Programa de

ações Inclusivas que oferece uma bonificação de 6% a ser acrescida à nota final obtida no Enem.

A Unipampa tem 6% de vagas reservadas para pessoas com necessidades especiais e a UERGS tem 10% das vagas reservadas para esta finalidade. As demais instituições disponibilizam apenas as cotas exigidas pela Lei 12.711, de 29/08/2012, não tendo cotas para pessoas com necessidades especiais.

Considerando as instituições que realizam o processo seletivo próprio, apenas três (03) tem política de cotas para pessoas com necessidades especiais, sendo estas o IFRS, o IFFarroupilha e a UFSM, todas com reserva de 5% das vagas por curso.

Destas instituições a UFSM tem um diferencial, pois destina as vagas para pessoas que tenham alguma deficiência que lhe traga dificuldades para o desempenho de funções educativas, exigindo atendimento educacional diferenciado. Esta possibilidade de direcionamento é possível através do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo no artigo 3º, inciso I, o que é uma deficiência, caracterizando como: "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano". Além do Decreto, a instituição tem por base a Recomendação nº 03, de 1º de dezembro de 2012 que define limites para os tipos de deficiência, entre elas define o que é considerado como surdez ou deficiência auditiva.

O estabelecimento de cotas para pessoas com necessidades especiais é imprescindível, principalmente considerando que o surdo é bilíngüe, tendo o português como 2ª língua. Essa afirmação pode ser confirmada por Sá (2002) quando se refere que atualmente a proposta adotada é o bilingüismo, onde o sujeito tem acesso à duas (02) línguas, a língua de sinais e a língua falada.

Conforme Skliar (1999) o bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, mas deve ser visto também em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, e no âmbito das relações de poder e conhecimento. Ou seja, há a necessidade de cotas, devido as suas especificidades culturais ligadas a sua língua e aquisição da segunda língua.

Além disso, como afirma Dorziat (1999) o surdo, sem o domínio de uma língua fica isolado das informações, sendo que as crianças surdas geralmente ingressam na escola com pouco conhecimento de mundo devido a restrições linguísticas que há na própria família e no seu envolvimento com a sociedade. E assim se dá o seu desenvolvimento escolar, estando muitas vezes no ensino básico sem acompanhamento de intérprete de Libras, chegando no ensino superior sem alguns conhecimentos básicos e com restrito vocabulário da Língua Portuguesa.

As informações apresentadas por estes autores auxiliam na argumentação a favor de política de cotas para pessoas com necessidades especiais para que se tenha realmente acessibilidade no ingresso no ensino superior.

Assim sendo, podemos verificar com a análise dos dados que 55% das IES públicas do Rio Grande do Sul têm cotas para pessoas com necessidades especiais, conforme pode ser visualizado na Figura 3.

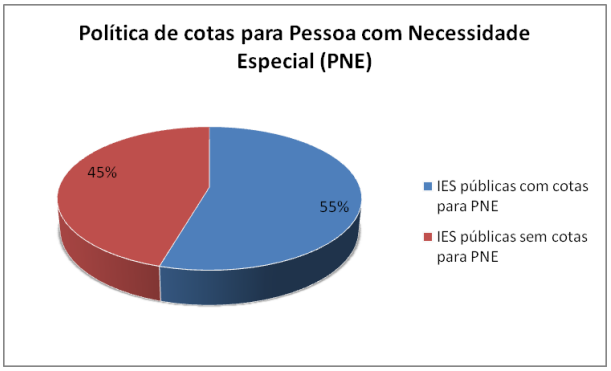


Figura 3: Política de cotas para Pessoa com Necessidade Especial nas IES públicas do RS.
Fonte: Próprio autor.

Após verificar as questões relacionadas á correção da redação considerando a Libras como língua materna, a existência de cotas para pessoas com necessidades especiais e a garantia da presença do intérprete de Libras durante a realização das provas, buscou-se informações quanto a outras alternativas metodológicas entre elas a utilização de tecnologias digitais, que beneficiam a aprendizagem e comunicação do surdo. Isso pode ser comprovado pelo que foi dito por Skliar (1998, p.11), “a cultura surda é toda voltada ao visual”.

Nesse sentido, conforme Art. 17 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, cabe ao Poder Público promover a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecer mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação.

De acordo com Santana (2007), a língua de sinais, além da importância para a aprendizagem da escrita e da leitura, permite uma mediação com o pensamento. Dessa forma, a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) é fundamental no processo seletivo e em todos os espaços em que tenham surdos, no entanto, não é o único recurso. Sander (2002) defende que deve-se pensar também em outras alternativas metodológicas que permitam o acesso do sujeito surdo a conteúdos em sua língua materna, a Libras.

Perlin (2006, p.15), defende que "devemos propor a construção de alternativas pedagógicas que se constituam em abordagens apropriadas a este espaço educacional, uma vez que o mesmo tende a diferença cultural". Segundo Martins (2006) as instituições devem ofertar subsídios metodológicos específicos, como materiais especiais, novas tecnologias de ensino e serviços de apoio diferenciados.

Na coleta de dados buscou-se informações referentes á utilização, pelas IES, de outras alternativas pedagógicas com o intuito de ofertar um processo seletivo acessível, sendo detectado que até 2013 apenas uma (01) instituição possibilitava que o candidato surdo fizesse a prova em Libras por meio da utilização de vídeo e outras duas (02) instituições disponibilizavam o vídeo do edital do vestibular em Libras. As demais instituições, incluindo as que utilizam o Enem, não faziam uso de tecnologias digitais, conforme pode ser visualizado na Figura 4.

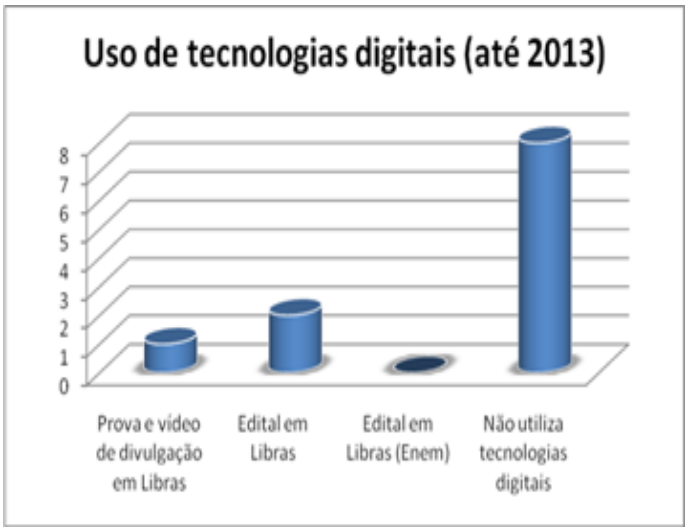


Figura 4: Uso de tecnologias digitais pelas IES públicas do RS até 2013. Fonte: Próprio autor.

A partir de 2014 outras instituições, inclusive o MEC, passaram a disponibilizar o vídeo do edital dos processos seletivos em Libras, ou vídeos com as principais informações relacionadas ao sistema de ingresso. Além disso, e mais uma instituição fará a prova em Libras no processo seletivo para ingresso 2015/1.

Segundo Silva et al (2013, p.233, in VALLE, 2013) a utilização de imagens e da língua oficial do surdo, através das novas tecnologias, vão contribuir principalmente dentro do contexto escolar, assim, é relevante considerar na avaliação da acessibilidade se além dos requisitos legais, definidos em documentos normativos, as instituições buscam outras alternativas para promover a inclusão eficaz do sujeito surdo.

4 Considerações Finais

O estudo aqui apresentado teve por objetivo verificar se as Instituições Públicas de Ensino Superior do Rio Grande do Sul possuem uma política de ações afirmativas que estabeleçam cotas para o ingresso de pessoas com necessidades especiais e se as provas do processo seletivo são realizadas em Libras garantindo a acessibilidade do sujeito surdo. Para tanto, foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental, com o intuito de embasar a análise de dados.

Foi pesquisado sobre a construção histórica, lingüística e cultural do sujeito surdo e como se dá o acesso nas Instituições Púbicas de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. Para isso se fez necessária a análise dos editais de processos seletivos, de documentos e informações que constam no sítio eletrônico das instituições e a análise da acessibilidade do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tendo em vista que todas as instituições utilizam parcial ou exclusivamente o acesso através do SiSU.

Com a análise dos dados pode-se afirmar que as Instituições Públicas de Ensino Superior do Rio Grande do Sul estão cumprindo os requisitos legais relacionados a acessibilidade do sujeito surdo no ensino superior tendo intérprete de Libras na realização da prova e, na sua maioria, adotam critérios diferenciados para correção da redação elaborada pelo surdo usuário da Libras, reconhecendo que o português não é sua língua materna, obedecendo com isso o que está disposto no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Além disso, conclui-se que as IES públicas do RS e o próprio Ministério da Educação (MEC) estão em busca de alternativas para promover a real acessibilidade nos processos de seleção, reconhecendo a importância da utilização de tecnologias digitais e outras alternativas pedagógicas que permitam que o surdo tenha acesso aos conteúdos em Libras e estabelecendo cotas para pessoas com necessidades especiais.

Esses dados não são absolutos, pois algumas instituições continuam ofertando apenas os recursos garantidos em Lei, no entanto, percebe-se uma movimentação com o intuito de ampliar a acessibilidade do candidato surdo.

Considerando que este estudo teve por base a análise documental, sugere-se que sejam realizadas outras pesquisas com o intuito de verificar se essas instituições têm alunos surdos, para que se possa analisar se estas informações estão chegando até os candidatos e se estes recursos estão sendo suficientes.

ACCESSIBILITY OF SUBJECT DEAF IN PUBLIC INSTITUTIONS HIGHER EDUCATION OF RIO GRANDE DO SUL

Abstract
Considering the importance of social inclusion of deaf subject through quality higher education, we conducted a study in order to verify that the Public Higher Education Institutions (HEIs) of Rio Grande do Sul have affirmative action policy to establish quotas for the entry of people with special needs and the evidence of the selection process is conducted in Pounds. Therefore, the notices were analyzed of Selection Processes of all public higher education institutions of the RS checking the information available in the documents published on the website of these institutions. Data analysis used the content analysis by stating that the RS IES are complying with the legal requirements related to the accessibility of the deaf subject in higher education with Libras interpreter in fulfillment of proof and, mostly, adopt criteria differentiated to correct the wording drawn up by the deaf user of Libras, recognizing that the Portuguese is not your mother tongue, doing it with what is provided in Decree No. 5,626 / 2005. , To realize that public university in RS and the own Ministry of Education (MEC) in your documents, show be looking for alternatives to promote accessibility in the selection processes.

Keywords: Accessibility. Inclusion. Deaf . Public Higher Education.

Referências

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 28 de maio de 2016.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 28 de maio de 2016.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 28 de maio de 2016.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.8, n.2, p.127-156, maio, 2002.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I.R. **"Já que ele não fala, podia ao menos escrever...": o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo.** In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). Linguistica aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DORZIAT, A. **Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica.** In:SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilingüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.27-40.

MARTINS, V. R. O. **Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior.** Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.157-166, jun. 2006.

PERLIN, Gládis. **Surdos: cultura e pedagogia. A invenção da surdez II.** Org. Adriana da Silva Thoma, Maura Corcini Lopes. Santa Cruz: Edunisc, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANDER, R. **Questões de intérprete de língua de sinais na universidade.** In: LODI, A.C.B et AL. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, Ivani Rodrigues, et al. **O uso de jogos eletrônicos no processo ensino-aprendizagem de surdos**. In. Valle, et al. Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre: Penso, p. 213 – 238, 2013.

SKLIAR, C. B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. Apresentação: a localização política da educação bilíngue para surdos**. In: _____.(Org.). Atualidade da educação bilingue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.7-14.**

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR NO ENSINO DE QUÍMICA: O QUE PENSAM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NESSE PROCESSO.

Camila Aguilar Busatta[1]
Raquel Brusco Machado[2]
José Claudio Del Pino[3]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: O presente estudo relata como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos surdos no ensino médio, em sala de aula comum. Alunos surdos e ouvintes envolvidos neste processo foram entrevistados e suas falas transcritas e analisadas segundo método da análise textual discursiva. Os resultados da pesquisa aqui apresentados mostram que o aluno surdo não se sente incluído na sala de aula, necessitando de uma reestruturação da escola para atender a diversidade de alunos presentes. Porém, os alunos ouvintes destacaram como positiva a inserção desses sujeitos no ensino regular, relatando que possuem uma relação muito próxima e de cooperação com os alunos surdos. É de fundamental importância conhecer o modo como estes sujeitos estão vivenciando esse processo, verificando aonde se encontram as suas fragilidades para um posterior aperfeiçoamento desta realidade encontrada nas escolas.
Palavras-chave: inclusão escolar, surdez, ensino-médio, ensino de química.

1 Introdução

A Educação Especial e Inclusiva de alunos em escolas não especializadas ainda gera muitas discussões em nosso país, há os que defendem e acreditam nesse processo e que se esforçam para demonstrar que funciona e aqueles que não acreditam tanto assim. O fato é que essa é uma realidade já existente em nosso país, onde crianças e adolescentes com necessidades especiais frequentam escolas comuns, sendo este um direito garantido da criança e do adolescente à educação desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas que possua (UNESCO, 1994).

[1] Mestre. Programa de Pós Graduação em Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. aguilar@uri.edu.br.
[2] Mestre. [2]PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ra.quimica@hotmail.com
[3] Doutor. Programa de Pós Graduação em Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. delpinojc@yahoo.com.br

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, em entrevista à revista Nova Escola (MANTOAN, 2005), inclusão "é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo".

Desse modo, Oliveira (2004) ensina que a educação especial é destinada aos que apresentam necessidades educacionais especiais, ou seja, todas as pessoas que precisam de métodos especiais durante o seu processo de ensino-aprendizagem. Indivíduos portadores de: deficiência sensorial (auditiva ou visual), deficiência motora, deficiência cognitiva, altas habilidades, transtornos psicomotores, doenças crônicas, transtornos de personalidade, autismo, psicoses, síndromes, deficiência múltipla, inadaptação social e dependência química.

Em 2001, divulgou-se que por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se que:

> [...] é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

A escolarização de sujeitos surdos ainda gera muita discussão e é um desafio, pois para ser plenamente executada faz-se necessário atentar que o aluno surdo tem direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, como também ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que a escola comum deve disponibilizar a escolarização em um turno e o AEE em outro, contemplando o ensino de Libras e a Língua Portuguesa.

A inclusão destes sujeitos em salas de aula comuns deve ocorrer desde a educação infantil até a educação superior, assegurando-lhe, desde o início, que terá disponível todos os recursos que necessita para superar as barreiras impostas pela surdez no seu processo educacional, usufruindo dos seus direitos escolares.

Segundo Vygotsky, 2001, em seus estudos sobre defectologia, prevê que as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência, são as mesmas que regem o

desenvolvimento de uma criança dita normal. Sendo assim, a criança com NEE não é uma criança menos desenvolvida e sim, uma criança que se desenvolve de maneira diferente. Cabe salientar que a surdez não pode ser associada à perda de capacidade cognitiva, conforme relata Gö es:

> "Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÖES, 1996, p.38)".

Nesse sentido, é necessário criar condições para a aprendizagem, já que a falta de linguagem comum é o que dificulta esse processo. No tocante do ensino de química, pode-se dizer que o aluno ouvinte estará em vantagem frente aos alunos surdos, pois estes conseguem se apropriar dos conceitos químicos por meio de informações que recebe, principalmente via audição. É nesse momento que o papel do professor é de fundamental importância, pois por meio de uma prática pedagógica direcionada a esses sujeitos, poderá auxiliá-lo na aquisição desses conceitos.

Na educação dos alunos surdos, o tipo vigente de inclusão é a mista, no qual o surdo está inserido na sala regular, juntamente com colegas ouvintes, tendo o intérprete de língua dos sinais, como interpretador das aulas, mediando à comunicação entre os surdos e os ouvintes. Os intérpretes apareceram para traduzir a cultura, a língua e a subjetividade surda, propiciando a interação comunicativa, traduzindo uma dada língua e outra e vice-versa. Os alunos surdos necessitam da presença de um intérprete para a sua integração com as pessoas que desconhecem a sua língua, para a participação em encontros e reuniões, bem como para a sua inclusão na sociedade. Sem o intérprete, o surdo apresenta dificuldade na comunicação e na aquisição de informações, não conseguindo progredir nos estudos, ficando privado da comunicação com os ouvintes (CAMPOS, 2014).

Porém, segundo Dorziat (1998), para que um aluno surdo tenha sucesso escolar, não basta que o professor conheça e use a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), ou seja, a simples adoção dessa língua não é suficiente para a escolarização de um aluno surdo, pois se assim fosse, o aluno ouvinte não teria problema de aprendizagem, já que entram na escola com uma linguagem oral desenvolvida.

2 Práticas e Pesquisa de Campo

Este trabalho foi elaborado tendo como objetivo compreender o processo de inclusão de alunos surdos em escolas regulares bem como de entender como este processo está ocorrendo e se está ocorrendo e, para isso, faz-se necessário a apresentação de todos os sujeitos que estão participando desta pesquisa, bem como do local aonde foi realizada a mesma. Cabe salientar que a identidade dos participantes foi preservada empregando-se nomes fictícios para situações e falas que aparecem no presente trabalho.

2.1 Coleta de dados

A escola participante está localizada na cidade de Erechim, sendo referência no atendimento especializado, tendo alunos matriculados com síndrome de Down, surdez e deficiência intelectual. Há na escola laboratório de informática, laboratório de Química, Física e Biologia (pode-se mencionar somente o espaço físico, pois não tem infraestrutura para tal), sala de vídeo e leitura, biblioteca, sala multifuncional (antiga sala de recursos), pátio com quadra de esportes, além de várias salas de aula.

O atendimento na sala multifuncional é feito no contra turno, tendo duas professoras especializadas para o atendimento de alunos com deficiência intelectual e alunos cegos, porém acabam por atender também os alunos surdos. Na especificidade da disciplina de química, ocorrem aulas de reforço para os alunos surdos, porém essas aulas dependem da disponibilidade tanto do professor, como do intérprete.

A escola em questão possui, até o momento, três intérpretes, sendo que destas apenas uma possui formação em Educação Especial para Deficientes Auditivos, para atuar em tal função, desempenhando este trabalho há dez anos. As outras duas são mães de alunos surdos da referida escola e que, por necessidade, participaram de cursos de formação em Língua de Sinais e, acabaram por exercer essa atividade, estando a dois-três anos na função de intérprete.

Participaram deste estudo, alunos surdos das duas turmas do ensino médio, os quais totalizaram nove participantes, sendo 4 alunos do primeiro ano e cinco alunos do segundo ano, com idades variando entre quinze e vinte e dois anos. Foi solicitado aos responsáveis

pelos alunos uma autorização para a participação da presente pesquisa através de termo de consentimento informado e esclarecido.

Este estudo foi iniciado por uma fase exploratória, com o objetivo de pesquisar as escolas que possuem alunos com deficiência matriculados, após com a autorização da escola e do professor, foram observadas aulas das turmas que possuem alunos com deficiência para a análise de como estava ocorrendo o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular. Durante essa etapa, os dados coletados foram imediatamente registrados no diário de campo, para que não houvesse perda de informações e detalhes importantes sobre o que foi observado. Os alunos foram convidados a explicitar as informações sobre como estão vivenciando o processo de inclusão através de uma entrevista. Por fim, num terceiro estágio, há a análise sistemática desses dados.

Para se obter os dados empíricos desta pesquisa as entrevistas foram registradas através da gravação com o consentimento dos alunos sendo posteriormente analisadas se apropriando dos referenciais teóricos da pesquisa qualitativa Lüdke e André (2013), Bogdan e Biklen (1994), devido às características das questões presentes nos mesmos.

Essas informações coletadas, tanto das entrevistas como das observações foram transcritas e analisadas segundo método da análise textual discursiva, proposto por Moraes e Galliazzi (2011), sendo este método baseado em três etapas principais: unitarização, categorização e produção do metatexto.

3 Resultados e Discussão

3.1 Considerações sobre os sujeitos da pesquisa

Com o intuito de não identificar os sujeitos da pesquisa, cada aluno surdo recebeu um pseudonome, e o ano/série em que estavam cursando, da seguinte maneira: 1A1 – aluno um do primeiro ano, 1A2 – aluno um do segundo ano.

Alguns apontamentos, que foram registrados no diário de campo, devem ser realizados com relação a este grupo de alunos, antes de serem inicializadas as análises dos questionários, pois podem auxiliar no entendimento de alguns aspectos que serão aqui discutidos.

Sendo assim, pode-se citar que na turma do primeiro ano, composta de vinte e dois alunos, quatro alunos são portadores de necessidades educacionais especiais (NEE), mais especificamente, alunos surdos, e a turma do segundo ano, possui vinte e quatro alunos, sendo que destes seis são surdos, porém um destes alunos optou por não participar da pesquisa, sendo assim, o questionário foi aplicado aos cinco alunos surdos. As aulas de química são realizadas no turno da manhã, tendo no contra turno o atendimento da sala multifuncional, sendo que estes atendimentos dependem da disponibilidade do professor de Química, bem como da disponibilidade dos intérpretes. Destes alunos, a grande maioria nasceu com a surdez então, se consideram surdos, com a língua de sinais a sua primeira língua e a língua portuguesa a segunda, classificando o seu mundo como visual. Um dos alunos, Artur (1A2), nasceu ouvinte, porém se tornou surdo, o aluno Pedro (2A2) consegue realizar de forma bem restrita a leitura labial e o aluno Diego (4A1) ouve muito pouco em um dos ouvidos utilizando, apesar disso, a linguagem de sinais como sua primeira língua.

3.2 Análise das entrevistas

Com o objetivo de conhecer o ambiente escolar que realiza a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, bem como de entender como este processo está ocorrendo e se está ocorrendo, foi realizado um estudo de caso (Lüdke e André, 1986) por meio de uma entrevista semiestruturada, onde os sujeitos da pesquisa puderam relatar como o processo de inclusão está ocorrendo na referida escola.

O objetivo geral deste questionário foi o de verificar como está ocorrendo o processo de inclusão na disciplina de química, bem como analisar as dificuldades que esses alunos encontram frente à sua inclusão na escola regular.

De posse do material, este foi organizado em categorias, onde procurou identificar os temas tratados nos diferentes momentos da entrevista. Assim, foram trazidos para análise os principais trechos das entrevistas, a partir das seguintes categorias: complexidade dos conceitos, experiência visual, falta de comunicação e conhecimento de LIBRAS, sala própria para os surdos e exclusão sim/inclusão não.

a) Complexidade dos conceitos

No ensino da disciplina de química, o aluno se depara com conceitos abstratos, em

nível atômico e molecular, utilizando simbologia específica e representacional, fórmulas e equações, durante a explicação dos fenômenos químicos. Em virtude disso é que a grande maioria dos alunos surdos credita parte da sua dificuldade em aprender química pelo alto nível de complexidade de seus conceitos e por ser uma disciplina não visual. Como exemplo, pode-se citar as palavras de Artur (1A2), na qual descreve a dificuldade em entender a constituição do átomo: *como que se vê, aprende quem perdeu, quem ganhou, muito difícil.* Conforme o aluno João (1A1), *melhor seria assim, a gente poder ver em várias cores, como se fosse em 3D para o professor explicar, se tivesse um quadro que interagisse, mas não tem como...* Já Carlos (2A1) enfatiza que *a química é complicada, é difícil... As palavras são difíceis, são diferentes...Então fica complicado* ou segundo Pedro (2A2) *são as palavras que eu não conheço, são muito difícil...é muito conteúdo, muito rápido e eu não consigo aprender* (Pedro, 2A2).

Observou-se que, durante as aulas de química, os alunos surdos necessitariam de um tempo maior para conseguir compreender e assimilar todo o conteúdo visto em uma aula, fato justificado pelo número de alunos surdos em uma mesma turma e a presença de apenas um intérprete. Somando a isso, o intérprete em muitos casos não conhece o sinal referente a algumas terminologias de química, existindo uma carência muito grande de conceitos químicos em libras, o que acaba por interferir na apropriação de alguns conceitos científicos por parte desses alunos, dificultando o seu ensino-aprendizagem em ciências.

b) Experiência visual

É a partir de processos visuais que o aluno surdo consegue superar as suas limitações de ordem auditiva, constituindo comunicação, imagem e língua por meio do uso da forma.

Isso vem ao encontro do que afirma o aluno Carlos (2A1) que *as aulas deveriam ser realizadas utilizando recursos visuais... o professor já explica, mas que pudesse fazer na prática para entender também, melhor seria se a gente pudesse visualizar e experenciar também...* Outro aluno ponderou que s*e a professora pudesse escrever mais no quadro e pudesse retomar e mostrar no visual, também fazer com Datashow, fazer experiências num*

lugar próprio seria melhor (Jorge, 3A1). João (2A1) destacou que a *professora é ótima para explicar, e ela desenha o visual que ela faz é, de explicação visual é muito boa... ela entende que o surdo, que o visual para o surdo é muito importante.*

De acordo com Almeida et al.,

> O elemento visual configura-se como um dos principais facilitadores do desenvolvimento da aprendizagem do Surdo. As estratégias metodológicas utilizadas na educação da criança surda devem necessariamente privilegiar os recursos visuais como um meio facilitador do pensamento, da criatividade e da linguagem gestual, oral e escrita destas crianças, possibilitando a evolução das funções simbólicas como: jogo, imitação, imagens interiores e externalização dos mesmos através de representações visuais (2007, p. 41).

Observou-se no decorrer deste trabalho que as poucas opções didáticas existentes para auxiliar no ensino/aprendizagem do aluno surdo, como também os recursos visuais escassos disponibilizados pelas escolas, é um fator que agrava ainda mais essa situação, pois não satisfazem as necessidades destes sujeitos. Sendo assim, o professor tem de procurar criar novas estratégias que estimulem os alunos surdos na sua aprendizagem, podendo ser através de recursos ilustrativos como figuras, desenhos e sinais proporcionando melhores condições para a construção de novos conhecimentos.

c) Falta de comunicação – Importância do Conhecimento de LIBRAS

Segundo Pinto (2012), a linguagem de sinais para o surdo tem o mesmo significado que a Língua Portuguesa tem para os ouvintes, portanto, acredita-se que é por meio dela que o surdo adquire avanços significativos no seu processo de aprendizagem. Este fato pode ser exemplificado pelo comentário do aluno João (1A1) que diz que quando ocorre à situação citada, *chama o professor, o professor escreve, tenta, explica, eles perguntam se entendeu e tentam fazer uma ou duas vezes bem detalhado, mas é difícil...eu não consigo, pior quando é um conteúdo novo...* Artur (1A2) comentou que independentemente das situações citadas nas questões, ele não entende nada, não tendo nenhuma comunicação com o professor.

Nesse sentido, é necessário criar condições para a aprendizagem, já que a falta de linguagem comum é o que dificulta esse processo. No tocante do ensino de química, pode-se dizer que o aluno ouvinte estará em vantagem frente aos alunos surdos, pois estes conseguem se apropriar dos conceitos químicos por meio de informações que recebe, principalmente via audição. É nesse momento que o papel do professor é de fundamental importância, pois por

meio de uma prática pedagógica direcionada a esses sujeitos, poderá auxiliá-los na aquisição desses conceitos.

Quase que a totalidade dos alunos considera de suma importância o professor ter conhecimento na linguagem de sinais, como forma de auxiliar na transmissão do conhecimento. *Que a professora pudesse usar mais sinais, fosse bilíngue, e que os surdos entendessem, fosse dado uma aula em sinais, visual e sinais, seria bem claro daí* (Jorge, 3A1). Segundo Artur (1A2) *o professor de química é muito bom, é o único que está fazendo o curso de Libras, a maioria dos outros professores não querem, não tem tempo, não podem fazer o curso.* Ainda segundo esse aluno, *o professor que explica de costas também é muito ruim, pede com licença professor, aí fica aquela coisa...*

A importância de o professor ter pelo menos um conhecimento, mesmo que seja pequeno, na linguagem de sinais, é destacado na fala do aluno Carlos (2A1) que diz que *eu e a professora nos comunicamos pelo alfabeto datilológico, e ela explica, e eu pergunto, e ela escreve... tem uma troca... é o nosso próprio jeito, a gente encontrou uma maneira de se comunicar.* A afirmação deste aluno vem ao encontro do que a teoria de Vygotsky se refere ao efeito de compensação, que a presença de um defeito, faz com que o sujeito busque a superação, para vencer essa barreira, no caso, da surdez.

d) Exclusão sim/inclusão não - Sala própria para os surdos

A minha opinião é uma sala própria para surdos, eu acho melhor, seria mais fácil a comunicação... Depende do que o ouvinte, ele não entende, ele fica incomodado quando eu pergunto de novo, eles ficam nervosos de ter que parar (João, 1A1). Segundo Pedro (2A2), *seria mais fácil de aprender, tudo é explicado em Libras, junto com o ouvinte o professor fala muito rápido e a gente perde muito conteúdo, muitos não voltam quando a gente pede para ir mais devagar, não querem prejudicar os outros alunos ouvintes.*

A grande maioria dos alunos entrevistados destacaram a importância das aulas de reforço que ocorriam no contra turno, só com a presença dos alunos surdos, da intérprete e da professora de química. Justificaram que na sala de aula a explicação do professor ocorre de maneira muito rápida, porém esse reforço nem sempre era realizado, pelo fato de o intérprete não poder se fazer presente.

Com relação ao convívio com os colegas ouvintes, observamos que os alunos ouvintes pouco se relacionam com os colegas surdos, tendo uma divisão muito nítida dentro da sala de aula, isso pode ser confirmado pela fala do aluno Pedro (2A2): *eles não gostam, eu percebo que eles não gostam realmente dos surdos, de trabalhar, de fazer grupo de trabalho, eu também prefiro sozinho, não adianta, é cultura diferente, é difícil!* De acordo com a teoria de Vygotsky, os alunos devem, para se desenvolver, interagir-se uns com os outros. O processo de desenvolvimento do aluno surdo não é diferente, ele deve manter relações com outros alunos sem deficiência, pois só assim ele poderá desenvolver-se.

Concordando com o colega, *Carlos (2A1) ponderou que não existe uma inclusão verdadeira, não tem né... o surdo não está totalmente incluído, não é verdade que existe inclusão.* Aproveitando essa declaração do aluno, questiona-se o que seria então a inclusão perfeita e Carlos destacou o *conhecimento da LIBRAS, o contato e o respeito com a cultura surda....se eu aprendo português, o ouvinte teria, teria que ter interesse em aprender libras para se comunicar, seria muito bom...*

A inclusão escolar não é somente a inserção dos alunos com deficiências, síndromes e transtornos, na escola comum. A escola, para ser inclusiva, necessita de uma reestruturação para atender a diversidade de alunos, com suas necessidades, especificidades e dificuldades, proporcionando um ensino de qualidade a todos.

Se todos os professores fossem que nem o nosso de química estaria bom, ela está junto com o surdo, ela trabalha com a gente, ela sabe os sinais, ela explica, ela vem no reforço, a comunicação dela é boa, ela ajuda... (Diego, 4A1)

É importante os colegas aprenderem, aprender os sinais, é importante dentro da sala ter o respeito pelos surdos, tentar aprender sinais, ter interesse pela cultura dos surdos... (Carlos, 2A1).

Segundo Sassaki (1998) os princípios de uma educação inclusiva são a valorização da diversidade humana, a celebração das diferenças, o direito de sentir-se parte, de pertencer, a igualdade de todos, e o desenvolvimento de todas as crianças no ensino regular, na busca de uma escola para todos.

e) Conhecimento da cultura dos surdos

Pode-se entender por cultura surda como a identidade de um grupo de sujeitos surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, porém apresenta características que lhe são peculiares, ou seja, é visual, ela manifesta-se de forma visual (Quadros, 2003).

> As experiências visuais são as que perpassam a visão. O que é importante é ver, estabelecer as relações de **olhar** (que começam na relação que os pais surdos estabelecem com os seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais, ou seja, as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...). Como consequência é possível dizer que a **cultura é visual** (QUADROS, 2003)**.**

Segundo o aluno Carlos, o *professor precisa aceitar e conhecer a cultura dos surdos e saber que ele está incluído dentro da sala de aula, mas que ele tem os seus direitos... um exemplo de direito é o tempo maior de prova, os surdos têm palavras que tem que ser traduzidas com tranquilidade, exemplificada, porque ele não conhece, então tem que chamar a intérprete e perguntar, e daí é um intérprete só e tem eu e os outros, e tem que explicar separado.*

De modo geral, os alunos relataram que aprendendo sobre a cultura dos surdos o professor vai ter mais conhecimento sobre a surdez, quais são os comportamentos mais comuns das pessoas surdas, como se comunicam e o que pode facilitar a sua aprendizagem.

Quando questionados sobre as aulas de química, como as mesmas eram desenvolvidas, a totalidade dos alunos surdos entrevistados relataram que o professor da disciplina destaca sempre o visual, trabalhando com diferentes cores para que os alunos entendessem o que estava sendo explicado, demonstrando ter conhecimento das dificuldades de aprendizagem causadas pela surdez nesses alunos.

4 Considerações finais

O presente estudo buscou expor os problemas vivenciados na inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino, mostrando até o momento, que o mesmo foi inserido nestes ambientes escolares, não tendo a devida assessoria, necessitando que a legislação vigente se materialize com ações mais concretas.

Desta forma, pode-se observar que não estão sendo atendidas as necessidades educacionais desse grupo de alunos, vindo ao encontro do que Retondo (2008) aborda em seu trabalho que, mesmo da obrigatoriedade, a educação inclusiva ainda se encontra em fase inicial; estando em concordância também com os relatos realizadas por Bruno (2007) e Glart (2002), indicando que a formação inadequada dos professores, a escassez ou a pouca disponibilidade de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados e as políticas não ajustadas às situações de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais são as principais causas para não ser praticada corretamente uma educação inclusiva.

Segundo relatos dos alunos surdos, a falta de conhecimento da linguagem de sinais, da cultura dos surdos e a pouca disponibilidade de recursos visuais são os principais fatores que dificultam a inclusão em salas regulares, desenvolvendo uma relação superficial com os seus colegas ouvintes.

Sendo assim, o presente estudo revelou que o processo de inclusão de alunos surdos ainda tem muito o que melhorar, revelando acima de tudo a complexidade deste processo vivenciado nas escolas por professores, alunos e demais membros da escola.

STUDENT INCLUSION DEAF IN REGULAR SCHOOL IN CHEMISTRY EDUCATION : WHAT DO YOU THINK THE SUBJECTS INVOLVED IN THIS PROCESS

Abstract: The present study reports how the high school deaf students inclusion process in common classroom is occurring. Deaf students and listeners involved in this process were interviewed and their statements transcribed and analyzed according to the method of discursive textual analysis. The research results presented here show that deaf students do not feel included in the classroom, requiring a school restructuring to meet the diversity of present students. However, listeners students highlighted as positive the inclusion of these subjects in mainstream education, reporting that they have a close cooperation relationship with the deaf students. It is vital to know how these subjects are going through this process, checking where are their weaknesses for a further improvement of this reality found in schools.
Keywords: school inclusion, deafness, high school, chemistry teaching.

Referências

ALMEIDA, M. V. M.; ALVES, J. M.; JARDIM, J. J. S.; SALES, E. R. O Ambiente logo como elemento facilitador na releitura de significados em uma atividade de ciências com alunos surdos. Anais do VII Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação. São José dos Campos, UNIVAP, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRUNO, M. M. G.; Educação Inclusiva: componente da formação de educadores. Revista Benjamin Constant, Ed. 38, **2007**.

CAMPOS, M. de L. I. L.; Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos, EDUFSCAR, 2014.

DORZIAT, A. Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES, 1998, 9, 24 -29.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração, 2002, 24, 22-27.

GÖ ES, M. C. R. de. Linguagem , Surdez e Educação. São Paulo: Autores Associados, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MANTOAN, M. T. E. *Revista Nova Escola*, 2005, 182.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. Ijuí**:** Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, I. A. Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

PINTO, M. A. S.; GOMES, A. M. S.; NICOT, Y. E. A experiência visual como elemento facilitador na educação em ciências para alunos surdos. Rev. ARETÉ, Manaus, 2012, 5, 9, p.147-152.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, 2003, 05, 81-111.

RETONDO, C. G.; SILVA, G. M. Química Nova na Escola, 2008, 30.

SASSAKI, R. K. A construção de uma sociedade inclusiva. São Paulo. Revista Integração. 20, 8, 8-10, 1998. Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108> Acesso em 24 de março de 2016.

UNESCO, Declaração de Salamanca sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais: aprovado por aclamação na cidade de Salamanca, em 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: GARANTINDO DIREITOS

Serli Genz Bölter[1]
Cleusa Inês Ziesmann[2]
Sonize Lepke[3]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: A Constituição Federal de 1988 institui no Brasil a positivação e a ampliação dos direitos individuais e coletivos imprescindíveis para a concretização da cidadania. A não realização de muitos desses direitos intensificou o fenômeno da judicialização das relações sociais. Na medida em que a implementação de políticas públicas não asseguram os direitos formalmente assegurados, o Poder Judiciário tem sido acionado para assegurá-los. A revisão bibliográfica sobre o tema, especialmente na área da educação, revela uma intervenção do Poder Judiciário sobre as políticas que precisam ser efetuadas pelo Poder Executivo. Ampliação de vagas em escolas, ofertas de novas turmas de educação infantil, regularização de espaços de acessibilidade e inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas são alguns exemplos de direitos à educação que têm sido assegurados por decisões judiciais.

Palavras-chave: educação. judicialização. inclusão.

1 Introdução

Com o advento da Constituição Federal de 1988 positiva-se no Brasil um amplo conjunto de direitos individuais e coletivos. Importante salientar que este é um marco fundamental para a consolidação de um ordenamento jurídico que tem a cidadania como principal referência. O desafio que se instala é a construção de políticas públicas que viabilizem a concretização dos direitos formalizados. Entre os direitos assegurados, o direito à educação.

No campo educacional as principais alterações estão definidas pela previsão da

[1]Doutora em Sociologia (UFRGS), mestre em Educação nas Ciências Área Direito (UNIJUI) e graduada em Direito (UNIJUI) Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do GEPTEC - Cerro Largo. Atua nas áreas da Teoria Geral do Direito e Sociologia do Direito. E-mail: serli.bolter@uffs.edu.br.
[2]Doutoranda em Educação (PUCRS), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Pedagoga (UNIJUI). Professora de Libras, Educação Inclusiva e TCC na Universidade Federal da Fronteira Sul –UFFS/campus Cerro Largo. Membro do Grupo de Pesquisa GEPTEC - Cerro Largo. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br
[3]Doutoranda em Educação (UCS), Mestre em Educação (Unijuí), licenciada em História (Unijuí). Professora de Libras e Educação Inclusiva na Universidade Federal Fronteira Sul _ UFFS. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade–GRUPEPU. Programa 20 RJ FNDE. sonize.lepke@uffs.edu.br .

universalidade e gratuidade do ensino para crianças e adolescentes e, especialmente, a previsão normativa definindo a oferta da educação como dever do Estado.

Tais definições estendem ao conjunto dos cidadãos tais direitos. A publicização e o conhecimento desses direitos faz com que os cidadãos que não alcancem tais direitos tenham possibilidades jurídicas de reivindicá-los. Ou seja, a não oferta de políticas públicas que atendam esses direitos têm levado muitos cidadãos a buscarem a garantia dos seus direitos através de ações judiciais. Ações que consolidam o fenômeno da judicialização no campo da educação.

Há uma crescente busca pelo Poder Judiciário para a garantia dos direitos. Fato que deve ser analisado pelo aspecto positivo, um número cada vez maior de sujeitos reivindicam seus direitos e atribuem ao Poder Judiciário o dever de assegurá-los. Por outro lado, este fenômeno apresenta algumas implicações para a implementação das políticas publicas, especialmente neste estudo, na área educacional. Apresenta-se ao menos dois indicadores das limitações desse mecanismo de garantia dos direitos: as ações individualizam as demandas, portanto o direito reivindicado é garantido somente para o demandante da ação judicial e há uma intervenção direita do Poder Judiciário sobre o Poder Executivo que, na necessidade de atender as demandas individuais poderá ter dificuldade de oferecer as políticas para toda a coletividade.

2 A Formalização Dos Direitos

As mudanças no ordenamento jurídico brasileiro em 1988 foram significativas. Passamos a ter uma Constituição Cidadã, com a positivação de direitos individuais e coletivos que permitem a consolidação da cidadania. Neste estudo interessa especialmente compreender os avanços no campo da garantia à educação. Inicialmente precisamos observar o que está previsto expressamente na Constituição Federal de 1988:

> Art. *205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Tal previsão define que o Estado deve assegurar a educação para todos. É importante

destacar que o dispositivo evidencia a necessidade de ofertar educação de qualidade, que propicie o 'pleno desenvolvimento da pessoa' e de uma educação de qualidade que permita o 'exercício da cidadania', que também apresenta uma amplitude significativa, pois ser cidadão é conhecer e exigir direitos. Ainda a previsão legal permite identificar que a educação deve propiciar uma formação adequada para a formação qualificada para o trabalho.

O art. 227 do mesmo texto legal dispõe:

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

O texto grifado evidencia a previsão legal e a concepção de que educação, junto com outros direitos, é prioridade e dever do Estado. Outro aspecto relevante sobre a previsão constitucional sobre o direito à educação é a previsão do art. 208 que define como dever do Estado o atendimento de educação de qualidade para crianças e adolescentes com necessidades especiais, para isso afirma que é dever do Estado garantir: "atendimento educacional especializado (...), preferencialmente na rede regular de ensino".

A formalização do direito à educação exige que normas infraconstitucionais determinem as formas de garantia de tal direito. Para ilustrar a importância da educação em outros textos normativos exemplificamos com o Estatuto da criança e do adolescente e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No Estatuto da Criança e do Adolescente, nos seus arts. 53 e 54, fica definido que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo da criança e do adolescente, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Reafirmando dessa forma os dispositivos constitucionais.

Da mesma forma a Lei no. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prevê em seu Art. 2º: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

O texto normativo indicado acima prevê, ainda, um capítulo específico para a Educação Especial, atribuindo que "Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial".

Os dispositivos legais trabalhados até aqui confirmam a vigência de um ordenamento jurídico garantidor de direitos. Que atribui ao Estado o dever de prestação de políticas públicas na área da educação que assegurem o pleno desenvolvimento, a formação para a cidadania e a formação para o trabalho.

A pesquisa aborda as implicações e as consequências quando a formalização dos direitos não se concretizam na efetivação de tais direitos.

3 A judicialização como instrumento para a efetivação dos direitos à educação

Reconhecido que a educação é um direito de todos e um dever do Estado é necessário avançar na compreensão do que é possível fazer quando os dispositivos legais não são cumpridos normalmente ou voluntariamente através da implementação de politicas públicas.

Da afirmação normativa desses direitos nasce a possibilidade de responsabilizar juridicamente o Estado com o atendimento de tais direitos. De acordo com Garapon (2001) um dos desafios das democracias modernas é a garantia dos direitos que são prometidos. Ele afirma que, na estrutura dos estados modernos (Poder Executivo, Poder legislativo e Poder Judiciário), quando as políticas de Estado não cumprem com o formalizado a última instância de recurso é o Poder Judiciário. Com isso ele atribui aos juízes a figura de guardiões das promessas da democracia. Caberá aos juízes definir o atendimento dos direitos que são negados.

Tal fenômeno denomina-se judicialização das relações sociais. Sempre que um direito não é assegurado invocamos a intervenção de um 'terceiro' que passa a dizer qual é o direito. No caso da judicialização, forma da jurisdicionalização em que o “terceiro” procurado

é um juiz, o magistrado aparece legalmente autorizado a responder as demandas que lhe são apresentadas, ocupando um espaço de criação do direito pela resposta apresentada.

Esse processo de busca do Poder Judiciário, ou de outras instâncias do Estado, para dizer o que é justo é um fenômeno mais social do que jurídico. As auto-limitações legislativas e o silêncio das instâncias de produção de respostas diante das demandas dos cidadãos, nas democracias recentes, são um dos fatores que fortalecem o Poder Judiciário em relação à determinadas expectativas cidadãs. Ou:

> A sociedade democrática, que desfaz o vínculo social tradicional, está assim condenada a refazer-lhe artificialmente. Ela se vê obrigada de inventar a autoridade e para isso se remete a uma instância jurisdicional que deverá regrar uma boa parte de seus conflitos e, fazendo-o, ela legitima e dá uma visibilidade pública a certas demandas cidadãs (Rojo, 2004, p. 187-188).

Essa busca do Poder Judiciário, ou de outras instâncias do Estado, revelam que a atividade do juiz não é "mecânica, linear e automática" (Ricoeur, 2008, p. 245) é construída pela argumentação, considerando a lógica do processo, e pela interpretação na qual se encontra a possibilidade da "inventividade, a originalidade, a criatividade", ou ainda a decisão significa produzir sentido para o caso, é o desafio de criar o direito.

Recorrer ao Poder Judiciário é uma das possibilidades de fazer valer os direitos assegurados, conforme o que determina a própria CF/88, art.5º, inciso XXXV : "a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito".

Esta tem sido a alternativa para a reivindicação dos direitos na área da educação. Sujeitos que conhecem seus direitos e que possuem condições jurídicas e sociais cobram do Estado o atendimento dos seus direitos.

A análise das decisões dos magistrados brasileiros, especialmente na área da educação, revelam que a medida que são demandados atendem aos direitos reivindicados. É, portanto, cada vez maior o número de vagas em escolas de educação infantil que são alcançadas através de ações judiciais, o número de matriculas para crianças e adolescentes com necessidades especiais em escolas que, em regra, alegam falta de condições para trabalhar com determinadas necessidades. Ou, ainda, ajustes em prédios públicos, neste caso especialmente os que trabalham com a oferta de ensino, que precisam ajustar suas condições de

acessibilidade por sentenças judiciais que identificam a falta de acessibilidade.

Há uma crescente procura pelo Poder Judiciário para o atendimento dos direitos à educação. O reconhecimento do direito e a ausência de políticas públicas adequadas para assegurá-los faz com que os cidadãos busquem o atendimento forçado de seus direitos.

É preciso reconhecer que o fenômeno da judicialização têm assegurado direitos para muitos cidadãos que exercitam os seus direitos. O fenômeno da judicialização apresenta, no entanto, uma série de desafios para as democracias modernas. Para a análise da judicialização da educação é necessário abordar pelo menos dois desses desafios: a individualização das demandas e a interferência que ocorre entre as competências dos poderes juridicamente organizados.

4 Implicações da judicialização na implementação de politicas públicas

Reconhecidamente o instrumento da judicialização das relações sociais tem evidenciado os silêncios dos poderes constituídos. Têm publicizado esses silêncios. Muitas vezes as demandas são propostas, nem tanto com o intuito de ter uma ação procedente, mas para dar visibilidade para a violação de um direitos. Reconhecemos, portanto, os aspectos de afirmação dos direitos que podem ser alcançados com este recurso.

Precisamos, no entanto, evidenciar algumas implicações que este fenômeno pode apresentar para a garantia dos direitos. O primeiro aspecto é relacionado a forma como o direito é assegurado. A judicialização exige que um sujeito lesado em seu direito apresente uma ação judicial que irá atender a demanda desse sujeito. ou seja, um dos primeiros problemas é que nesse recurso a demanda é, em geram, individualizada. E a resposta consequentemente também é individualizada.

O Poder Judiciário, nesse processo de expansão dos direitos, assume funções relevantes apresentação de respostas aos litígios, contudo, como destaca Sousa Santos (2005), nem todos os cidadãos procuram essa alternativa, principalmente os que não têm conhecimento de seus direitos e da possibilidade de acessar as estruturas do Poder Judiciário para exigir a sua concretização. Precisamos, nesse caso, de cidadãos conhecedores dos seus direitos e dos mecanismos de assegurá-los. Mesmo que as demandas possam ser apresentadas

pela constituição de procuradores consttuídos pelo Estado, no caso da defensoria pública, ainda assim precisamos de sujeitos que conheçam profundamente os seus direitos.

E, por mais relevante que seja o objeto da demanda, a decisão alcançará exclusivamente o demandante. Somente quem ingressa com a ação é que terá o seu direito assegurado. No caso da educação estamos tratando de direitos sociais, garantidos a todos, por este recurso individualizado para aquele sujeito que ingressou com a ação judicial.

Outro aspecto é que a individualização também permite que um mesmo pedido tenha decisões diferenciadas pois existe um espaçõ de autonomia e de criação do direito que é atribuída ao julgador. Nem todos os juízes tem a mesma compreensão e, poderão, pelo convencimento construído pelos argumentos do processo, construir decisões diferenciadas.

Essa primeira observação poderia nos apresentar alguns questionamentos: a judicialização poderá ser um recurso utilizado por toda a sociedade? é um caminho individualizar questões que são da coletividade? como tratar de interpretações diferenciadas dos membros do Poder Judiciário?

Outro aspecto importante é que, no caso da educação, estamos tratando diretamente de políticas públicas e, no momento que judicializamos tais demandas, estamos formalmente solicitando que o Poder Judiciário defina o que deverá ser realizado pelo Poder Executivo.

O Estado Moderno é organizado juridicamente pela estrutura, organização e competência de cada um dos seus poderes. Caberá ao Poder Legislativo a tarefa de definr, criar, modificar as leis que norteiam as relações sociais. Ao Poder Executivo compete a produção das politicas que viabilizem a concretização da normas jurídicas vigentes e, finalmente, ao Poder Judiciário compete a fiscalização do cumprimento das leis em vigor. Afirma-se com isso a competência do Poder Judiciário na fiscalização, e observação do cumprimento das leis. O que poderá ocorrer com o fenômeno da judicialização que a tarefa do Poder Judiciário passe a ser de definição das políticas públicas. Tarefa mais de executor do que de fiscal.

A complexidade de tal alteração está no fato de que, diferente do Poder Executivo, que no planejamento de suas ações deverá ter o interesse coletivo prevalecendo, o Poder Judiciário ao atender demandas individuais poderá perder a dimensão da coletividade e, ao

assegurar o direito de algum indivíduo, gerar impactos que poderão trazer prejuízos para a coletividade.

Há, portanto, nesse fenômeno a interferência de um Poder sobre o outro. Muitas vezes pelas demandas judiciais o Poder Executivo terá impactos diretos em seu orçamento. São decisões que podem impactar no planejamento e na previsão de políticas públicas para a coletividade.

Utilizando aqui um exemplo da saúde: se o Poder Executivo sistematicamente precisa de recursos para os medicamentos e procedimentos autorizados pelas ações judiciais individualizadas, como fará o planejamento para a oferta dos medicamentos que atingem toda a coletividade, ou, quais serão os recursos para os procedimentos que atingem todos os munícipes?

Portanto essea segunda implicação pode apresentar impactos no planejamento e execução das políticas públicas que atingem toda a coletividade.

5 Considerações Finais

A judicialização das relações sociais é um fenômeno que alcança diferentes áreas dos direitos no Brasil. A ampliação dos direitos definida nos ordenamentos jurídicos que sucedem a Constituição federal de 1988 é um dos desencadeadores desse processo. A medida que direitos assegurados legalmente não são garantidos é necessário identificar os procedimentos pelos quais podem ser disputados.

Os direitos à educação têm sido um dos campos de maiores demandas ao Poder Judiciário. A lesão ao direito ou a ausência de políticas públicas adequadas a oferta de educação que permita o pleno desenvolvimento, a formação para a cidadania e para o trabalho têm levado os indivíduos a responsabilizarem o Estado no seu 'dever' constitucionalmente assegurado. Nesse caso especialmente de ampliar e assegurar o direito à educação.

Reconhecidamente é uma forma de pressionar o Estado a oferecer políticas públicas adequadas aos dispositivos previstos no ordenamento jurídico brasileiro. As limitações desse recurso encontram-se, especialmente em dois problemas apresentados no decorrer desse texto: a demanda individual é um mecanismo adequado para disputar direitos sociais? E, nessa

perspectiva, como conciliar demandas individuais e planejamento e execução de políticas públicas que atinjam o conjunto dos cidadãos?

EDUCATION JUDICIALIZATION : ENSURING RIGHTS

Abstract: The Federal Constitution of 1988 establishes in Brazil positivation and expansion of individual and collective rights. Failure to perform many of these rights has intensified the phenomenon of judicialization of social relations. To the extent that the implementation of public policies do not ensure the rights formally guaranteed, the judiciary has been driven to assure them. The review on the subject, especially in education, reveals an intervention of the Judiciary on the policies that need to be made by the Executive. Increase enrollment in schools, new classes of early childhood education offers, regularization of accessibility spaces and inclusion of students with special needs in school are some examples of rights to education that have been secured by judicial decisions.

Keywords: education. judicialization. inclusion.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

_____, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 9.068/90.

_____,Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996.

GARAPON, Antoine. **O juiz e a democracia : o guardião das promessas.** Tradução: Maria Luiza de Carvalho. Rio de Janeiro : Revan, 2001.

ROJO, Raul. Justice et citoyenneté: la juridictionnalisation des conflits sociaux au Brésil et au Québec. **Revue Juridique Thémis**. v. 38, n. 1, p. 125-189, 2004.

RICOEUR, Paul. **O justo 2: justiça e verdade e outros estudos.** Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os tribunais e as novas tecnologias de comunicação e informação. **Sociologias.** Porto Alegre**:** UFRGS, Programa de Pós Graduação em Sociologia, no. 13, jan./jun, p. 82-108. 2005.

A PRÁXIS DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

Maria Helena Costa[1]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) a Educação Especial é uma modalidade de ensino ofertada no Brasil que assegura a todas as pessoas com deficiência o acesso a um Atendimento Educacional Especializado (AEE) visando reduzir suas dificuldades e potencializar sua aprendizagem no ambiente escolar. Assim, optou-se por discutir nessa comunicação as especificidades dos educandos que possuem altas habilidades/superdotação (AH/SD), uma necessidade especial que caracteriza educandos com de diversas faixas etárias com um talento, habilidade e/ou conhecimento(s) acadêmico(s) que ocorrem de forma combinada ou isolada em níveis significativamente superiores a média apresentada pelas demais pessoas. Estes, potenciais não podem ser desenvolvidos ao longo dos anos, pois essa habilidade cognitiva elevada já nasce com a criança, contudo, caso não seja trabalhada adequadamente por meio do AEE, pode não ser desenvolvida. Essa situação possibilitou o desenvolvimento das considerações posteriores que tem como objetivo geral analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ser ofertado a alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas brasileiras. A metodologia escolhida para seu direcionamento está baseada em pesquisas bibliográficas de caráter qualitativo. Entre os resultados obtidos, cita-se a importância e as contribuições do professor enquanto mediador/facilitador da aprendizagem do superdotado, na sala de recursos ou no ensino comum, permitido a ampliação de seu talento, competências, saberes e/ou habilidades.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inclusão.

1 Introdução

A educação inclusiva exige a construção de escolas realmente capazes de aceitar a todos os educandos, independente de suas especificidades, limitações e necessidades especiais, construindo ambientes livres do preconceito e discriminação, capazes de estimular a todos de forma satisfatória, promovendo sua aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral. Entre os diversos alunos que devem receber um Atendimento Educacional Especializado

[1] Licenciada em Letras pela Unioeste - Universidade do Oeste do Paraná em 1997, Especialista em Língua, Literatura e Ensino em língua espanhola pela Unioeste em 2003 e Mestranda em Ensino de Ciências pela Unioeste em 2016 E-mail. mariahelenacosta71@gmail.com; mariahelena71@yahoo.com.br

(AEE) nas escolas de ensino regular, encontram-se aqueles que possuem altas habilidades/superdotação (AH/SD) - termos correspondentes.

As pessoas com AH/SD apresentam potencial cognitivo elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Se caracterizam pela criatividade, envolvimento com os processos de aprendizagem e realização de tarefas nas áreas de seu interesse. Mesmo nascendo com um potencial nato, esses sujeitos precisam de auxilio profissional para desenvolverem-se plenamente. (BRASIL, 2006). Em decorrência disto, o problema que direcionou as considerações apresentadas a seguir visa compreender: Como deve ocorrer o AEE do aluno com altas habilidades matriculado no ensino regular?

O objetivo geral desta comunicação pretende analisar como deve ocorrer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado a alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas brasileiras. Dentre os objetivos específicos contemplados estão: conceituar as especificidades da Educação Especial tendo como referência os modelos de integração e inclusão; compreender as altas habilidades/superdotação; descrever o papel do professor no ensino destes educandos por meio do AEE.

Como grande parte dos alunos com AH/SD não são identificados precocemente pelos pais, cabe ao professor reconhecer tais capacidades e talentos, encaminhar o educando para avaliação na Sala de Recursos e, após o diagnóstico, repensar seu planejamento e metodologias de ensino para oferecer o AEE que ele precisa no período regular de estudo. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) assegura que o superdotado tenha acesso a um atendimento complementar e/ou suplementar em contraturno na escola ou em instituições parceiras. (GUENTHER, 2012).

A justificativa para a elaboração deste estudo provém de minha necessidade de compreender melhor as características do aluno com AH/SD e, sobretudo, como o professor deve proceder para identificar educandos com essa necessidade especial em meio aos demais colegas repensando sua prática pedagógica promovendo o desenvolvimento integral desse educando.

O delineamento desta comunicação se fundamenta em pesquisas bibliográficas, com caráter qualitativo, por possibilitarem a realização de leituras, fichamentos, resenhas e análises diversas sobre as AH/SD, a práxis docente e o AEE que seu possuidor requer para ampliar sua aprendizagem.

2 Educação Inclusiva no Brasil: da integração à inclusão

Nas décadas de 70 e 80 começam a serem delineadas as primeiras ações em torno do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido para os cidadãos que possuíam necessidades especiais e, que por muitos séculos estiveram excluídos. Instauraram-se no cenário nacional, segundo Glat et al (2012), diversas reestruturações que objetivavam assegurar a institucionalização da Educação Especial, tais como a contratação de profissionais especializados pelo Poder Público, convênios com instituições que atuavam filantropicamente mantidas por entidades religiosas e/ou por meio de doações dos pais.

Essas práticas resultam da urgência de superação do seguinte quadro histórico narrado por Rodrigues (2006, p.09):

> A exclusão tornou-se uma espécie de epidemia do início deste século: assustadora como a peste, altamente contagiosa e de cura pouco provável. Esta "epidemia social" demonstra uma grande vitalidade e dinâmica e, devido ao seu rápido alastramento tem sido tratada como uma das ameaças mais sérias ao desenvolvimento das sociedades, em cujos objetivos cada vez mais se inclui sua erradicação. Esse desenvolvimento tenaz da exclusão incentivou os responsáveis políticos a congregar esforços em campanhas para sua eliminação; criaram-se projetos de luta contra a exclusão nos mais diversos domínios sociais: combate a pobreza, a exclusão, a exclusão escolar, a exclusão na justa e na saúde – enfim, contra a exclusão social vista como um todo.

A construção de tais mudanças em prol da eliminação dos diversos tipos de exclusão foi pressionada por reivindicações promovidas pelos movimentos sociais em torno da ampliação da escolaridade obrigatória, pelos pais com o objetivo de permitir a todos os educandos, possuidores ou não de necessidades especiais, a possibilidade de acesso ao ensino formal, dentre outras ações que também permitiram um repensar da Educação Especial no país. (SANCHES e TEODORO, 2006).

Na década de 80 consolida-se um novo cenário no Brasil, que segundo Glat et al

(2012), foi marcado pela redemocratização do país e por uma série de reformas nas políticas educacionais de todos os Estados com objetivo de universalizar o acesso a educação básica pública. Paralelamente, eram delineadas distintas discussões em torno da construção de uma Educação capaz de atender a todos respeitando suas diferenças e promovendo uma aprendizagem realmente qualitativa, pois era notório que as classes especiais mantidas nas escolas públicas há pelo menos duas décadas contribuíam para segregar os alunos especiais integrados não propiciando-lhes grandes avanços no âmbito da aprendizagem e socialização.

O delineamento de novas políticas públicas frente à inclusão foi marcado pela participação intensa de pais, professores e universitários fundamentados em diversos estudos publicados principalmente por profissionais da área da saúde que comprovavam as possibilidades de aprendizagem de educandos com necessidades especiais a partir da utilização de métodos de ensino e recursos didáticos específicos.

Como resultado, o modelo de integração foi excluído dando lugar a inclusão que visa eliminar quaisquer formas de exclusão e preconceito. Nas escolas públicas que oferecem o ensino regular cabe, aos profissionais da educação, estimular os alunos a compreenderem que todos são diferentes possuindo habilidades e limitações, portanto, o respeito deve ser algo comum compartilhado por todos.

A inclusão é permeada por estratégias e intervenções que garantem a oferta de educação à todos os educandos, possuidores ou não de necessidades especiais, visando seu desenvolvimento integral, o fortalecimento de sua personalidade a partir do senso crítico e da construção da cidadania. A escola gradualmente se transforma em um local onde são reconhecidos os direitos de todas as crianças, jovens e adultos. Entre os alunos especiais atendidos preferencialmente em instituições que oferecem o ensino regular, encontram-se aqueles com deficiência visual, física, intelectual e auditiva, dificuldades ou limitações no processo de aprendizagem (permanentes ou temporárias), altas habilidades/superdotação. (AZEVEDO, METTRAU, 2010).

Para isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) determina ser de competência do Estado oferecer qualificação adequada para os docentes, a verba necessária

para a adaptação das escolas - suas condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos – fundamentais para a oferta de um atendimento adequado e efetivo às pessoas com necessidades especiais em todos os níveis educacionais desenvolvidos no país, iniciando-se, portanto, na educação infantil.

O êxito da Educação inclusiva, segundo Martínez e Usquizar (2012, p.21), depende de algumas situações, dentre as quais mencionam: a didática, organização escolar e orientação educativa. O primeiro item se direciona ao professor, sua práxis e a forma como atuará em turmas mistas onde se encontram alunos com e sem necessidades especiais; a organização escolar envolverá todos os profissionais que irão desempenhar distintos papéis para que o aluno especial seja aceito, respeitado e estimulado adequadamente; a orientação pedagógica desenvolverá distintas ações que vão desde a orientação dos pais e dos professores, a oferta de cursos de formação, solicitação junto ao núcleo regional de educação os recursos necessários (materiais e humano) para que o educando incluso receba o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que requer.

Todos aqueles que possuem necessidades educativas especiais têm o direito de receberem precocemente o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que demandam, podendo frequentar escolas especializadas embora a legislação garanta o direito de matrícula preferencial no ensino regular que deve oferecer uma educação de qualidade para todos, ao passo em que a escola se adapta e os professores se aperfeiçoam. Obviamente a construção de todas essas mudanças ainda desafia muitos docentes brasileiros, sobretudo, no âmbito público, entretanto, é uma exigência que se lança cotidianamente sobre sua práxis, bem como sobre o delineamento de relações cada vez mais dialógicas entre escola, família, docentes e comunidade escolar como um todo.

Estas considerações permitem inserir o próximo tópico que tem como interesse as características do aluno Altas habilidades/superdotação, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), também têm direito a um Atendimento Educacional Especializado na rede pública.

3 Altas Habilidades Superdotação (AH/SD)

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) correspondem a uma necessidade especial cujo possuidor, embora tenha uma habilidade cognitiva ou um talento privilegiado decorrente de uma condição nata, requer um Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que possa se desenvolver com plenitude. Aquele que apresenta AH/SD possui elevado potencial em suas funções psicológicas, na atenção voluntária, percepção, raciocínio lógico, pensamento abstrato, imaginação, entre outros processos mentais que lhe permite rapidamente associar ideias, memorizar e aproveitar sua experiência vivida. Este, na medida em que avança no processo de desenvolvimento geral e das funções complexas do pensamento, amplia também, seu potencial imaginativo criando dispositivos auxiliares para a memorização e solução de problemas, sobretudo, quanto interage com outra pessoa e com um meio social rico em estímulos.

Dentre os inúmeros pesquisadores que se dedicam ao estudo da superdotação, cita-se a seguinte definição apresentada por Virgolim (2007, p.28):

> [...] a superdotação pode se dar em diversas áreas do conhecimento humano (intelectual, social, artística etc.), num continium de habilidades, em pessoas com diferentes graus de talento, motivação e conhecimento. Assim, enquanto algumas pessoas demonstram um talento significativamente superior à população geral em algum campo, outras demonstram um talento menor, neste mesmo continium de habilidades, mas o suficiente para destacá-las ao serem comparadas com a população geral.

Compreende-se, portanto, que a superdotação se manifesta de forma distinta entre um sujeito e outro. Suas habilidades específicas podem ser ampliadas diante da motivação, conhecimento e orientação adequada. Em virtude disso, esse grupo heterogêneo apresenta ritmos de aprendizagem, interesses e personalidade própria, que por sua vez, se refletem sobre suas necessidades especiais e o direcionamento do AEE que requerem.

A precocidade consiste em um dos fatores que indicam a necessidade de um olhar mais atendo para a criança, podendo apontar para algum talento especial, elevado potencial e/ou aptidões específicas já em seus primeiros anos de vida. Ourofino e Guimarães (2007) mencionam que as habilidades psicomotoras, intelectuais, afetivas, sociais e cronológicas,

podem ser ampliadas por suas experiências internas e externas. No âmbito escolar, estes educandos conseguem concentrar sua atenção e percepção frente a algo que lhe interessa, captando informações e oferecendo respostas que comumente não seriam dadas por outras crianças de mesma idade devido à experiência cultural apropriada.

Em relação a sua aprendizagem, Virgolim (2007), descreve a elevada rapidez de assimilação do superdotado em relação aos colegas da mesma idade, diante de uma ou mais áreas do conhecimento. Contudo, é importante considerar que existem diversos fatores que irão interferir em sua trajetória e desenvolvimento, tais como o ambiente familiar, escolar o AEE, motivação, curiosidade, interesse, entre outros que culminarão em um desempenho nitidamente superior ao dos colegas.

Alguns superdotados são percebidos com facilidade ainda na infância devido a um talento específico como, por exemplo, para música, pintura, dança, esporte ou qualquer outro. Aqueles que possuem habilidades voltadas a(s) área(s) do conhecimento e aprendizagem geralmente acabam sendo percebidos apenas quando ingressam no ensino regular embora desde seus primeiros anos, os pais possam identificar sinais de um elevado potencial cognitivo, facilidade de aprendizagem, comprometimento com as atividades realizadas e motivação. Ao perceberem tais características, precisam levar seus filhos em uma consulta psicológica para que seja feito um diagnóstico pautado no teste de Q.I (Quociente Intelectual) e em outras avaliações capazes de identificar os seus talentos e habilidades, sobretudo, aquelas que vão para além de competências acadêmicas. Se o diagnóstico for positivo precisarão buscar ajuda especializada.

Portanto, desde pequena a criança com AH/SD demonstra possuir uma memória eficiente, que lhe permite assimilar informações simples e complexas, produzindo conexões entre os elementos captados. Por isso, precisam ter oportunidade de participar de experimentos capazes de ampliar as estratégias de associação, como por exemplo, a relação entre palavras e figuras que ampliam sua capacidade de memorização. Também desenvolvem precocemente uma proficiência linguística e tem domínio de um vocábulo elaborado, pois a se comunicarem “[...] conseguem expressar operações lógico-verbais do pensamento, acionando unções psíquicas complexas e revelam interesse e, em certas situações, o conhecimento com

base científica que resulta de suas investigações" originárias dos dispositivos culturais provenientes do meio em que vivem. (GOULART et al, 2011, p.41).

Dessa forma, ao ingressar na educação escolar, o educando com AH/SD poderá elevar seus níveis de conhecimento e ampliar seu interesse por novas áreas do conhecimento devido às mediações promovidas pelo professor, por isso, o próximo tópico dedica-se à discussão sobre o papel desse profissional no AEE de alunos com essa necessidade especial.

4 O trabalho docente na inclusão de alunos com AH/SD

O desenvolvimento das práxis pedagógica frente à educação inclusiva exige que o professor mantenha uma rotina organizada que permita o planejamento e o delineamento de ações que possam realmente contribuir para o desenvolvimento integral dos educandos. Para isso, o professor precisará reconhecer as especificidades de cada superdotado incluso possibilitando delineamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que demanda, ao mesmo tempo, em que atende os demais colegas de turma no ensino regular. Nesse modelo educativo, todos os educandos devem contar com oportunidades equitativas de aprendizagem alcançando um desenvolvimento autônomo e eficaz a partir de métodos, didática e objetivos pré-determinados pelo docente ao realizar o planejamento da aula a ser executada.

Cotidianamente o professor precisará considerar as três características básicas que indicam as altas habilidades em seus alunos: conhecimento ou talento acima da média, motivação e criatividade (RENZULLI, 2004). Isso é possível por meio de uma observação sistemática dos momentos de aprendizagem, da interação com os colegas, da forma como realiza as atividades propostas e se sobressai nas avaliações. A partir disso, poderá estabelecer um quadro comparativo entre o aluno com AH/SD e os colegas de mesma faixa etária, identificando sua frequência e intensidade. (METTRAU; REIS, 2007).

Mesmo com um grande potencial cognitivo inato, o possuidor de altas habilidades requer um Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que possa desenvolver plenamente seu potencial, reduzir suas dificuldades de interação social, comunicação entre outras que possam surgir ao longo do processo de escolarização.

Nos anos iniciais a criança já deverá contar com um ensino no qual possa ser

direcionada para a investigação cientifica e para a produção criativa, almejando-se a aprendizagem de conteúdos específicos que vão além do mínimo estabelecido pelo currículo nacional comum – prática a ser desenvolvida tanto na sala de aula regular como na sala de recursos ao ter acesso a um AEE. Santos e Peripolli (2011, p.04) classificam o desenvolvimento do superdotado em duas categorias específicas:

> [...] a acadêmica e a produtivo-criativa, embora, ambas possam se manifestar em um mesmo indivíduo. A primeira, por ter suas aptidões concentradas nas áreas linguística ou lógico-matemática, é a mais valorizada nas situações tradicionais de aprendizagem acadêmica e, consequentemente, a mais facilmente identificada pelos testes tradicionais de Quociente de Inteligência – QI ou outros testes de habilidades cognitivas. O seu desenvolvimento tende a priorizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e a aquisição, o armazenamento e a recuperação das informações. A segunda delas tem suas capacidades direcionadas à criatividade. O aluno, geralmente, é mais questionador, imaginativo e inventivo na resolução de problemas. Renzulli (1986, p. 83) entende a categoria produtivo-criativa como "[...] aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo".

Dessa forma, as aptidões acadêmicas e produtivo-criativas podem emergir de forma combinada ou individualizada em distintos níveis em cada educando com AH/SD. De forma complementar a isto, às influências recebidas do meio em que estão inseridos exercem um papel determinante em suas conquistas e habilidades.

Virgolim (2007) afirma muitas crianças não terão a oportunidade de explorar seus potenciais na fase inicial de sua vida e, como consequência, seus talentos podem não ser desenvolvidos. Essas mentes extraordinárias, mesmo com elevadas potencialidades genéticas precisam de orientação adequada para ampliarem suas habilidades e talentos.

A analise da personalidade destes sujeitos demonstra que assim como qualquer ser humano, podem apresentar dificuldades para a socialização e interação social, para aceitar determinadas regras, realizar atividades que consideram maçantes e/ou permanecer em um ambiente escolar que não lhe motiva e desafia. Alguns superdotados preferem estabelecer vínculos com pessoas de maior idade devido às experiências e saberes constituídos ao invés de outros sujeitos da mesma idade.

Por isso, o acesso a um ambiente rico em estímulos, materiais específicos e professores qualificados adequadamente, são condições essenciais para a ampliação dos

potenciais cognitivos desse aluno. O AEE que demanda para seu desenvolvimento progressivo é assegurado pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº9394/96) em seu capítulo V, pois, como verifica Fleith (2007, p.33):

> Aos alunos superdotados foi garantido o atendimento especializado no âmbito da educação escolar, que deve ser realizado na escola comum, na qual todos os demais alunos são educados e escolarizados. Não é qualquer tipo de atendimento educacional. A fim de garantir que o atendimento especializado aconteça, o Artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades.

Ao identificar o perfil, a(s) área(s) de maior interesse, a habilidade e/ou o potencial apresentado pelo superdotado, o professor que atua no ensino regular ou na Sala Multifuncional de Recursos (SR), deverá elaborar estratégias específicas para a promoção do processo de ensino e aprendizagem. O AEE oferecido em contraturno, na Sala Multifuncional de Recursos ou em instituições conveniadas, deverá ser planejado a partir de atividades que os desafiem, auxiliem a refinar/descobrir suas potencialidades, aptidões e talentos. (METTRAU; REIS, 2007).

Em alguns casos de superdotação, existe a possibilidade de que a criança tenha outra condição especial relacionada, por exemplo, o autismo, hiperatividade, deficiência ou outras identificadas apenas por profissionais por meio de diagnósticos específicos. (GUENTHER, 2012). No caso de dupla excepcionalidade, a inclusão escolar ganha novos contornos cabendo aos profissionais que atuam nas escolas de Educação Especial ou ensino regular, repensar seus currículos, métodos e técnicas de ensino a partir de suas peculiaridades promovendo adaptações mais sensíveis.

O ensino do aluno com AH/SD pode ser ampliado precocemente por meio do enriquecimento curricular que segundo Brasil (2006, p.21) deverá oferecer oportunidades para que os superdotados:

> [...] explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, resolução de problemas e raciocínio lógico. Além disso, esse atendimento contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como cooperação e autoconceito, e propicia ao

aluno oportunidade para eles vivenciarem o processo de aprendizagem com motivação.

Estas atividades deverão ter início na Educação Infantil, a partir dos quatro anos de idade e se estender ao longo de toda a educação básica para que os educandos vivenciem múltiplas oportunidades de aprendizagem, sobretudo, nos casos de desenvolvimento global, que o permite se destacar em todas as áreas do conhecimento.

Como esses alunos sempre estarão em um nível muito superior ao de seus colegas, para evitar a evasão e o desestímulo frente às mediações promovidas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) possibilita a realização de processo chamado de aceleração, uma forma mais tradicional de permitir ao aluno com AH/SD ingressar em níveis superiores, sendo incentivado academicamente ao ingressar em ambientes mais desafiadores. A aceleração é uma medida administrativa que permite ao superdotado concluir, em menor tempo a educação básica, podendo ingressar em cursos de seu interesse mesmo não tendo a faixa etária descrita pela legislação educacional.

Correa (2012) afirma que a opção pela aceleração exige que pais e professores analisem aspectos intelectuais, a maturidade emocional e social desse educando, que poderá não se adaptar a nova turma e enfrentar diversos problemas. A progressão de uma ou mais séries do superdotado exige maturidade para essa etapa, pois não é possível retorná-lo a série em que estava anteriormente.

5 Considerações Finais

No Brasil, a Educação Especial é uma modalidade que permeia todas as fases do ensino, garantindo que as escolas públicas ofereçam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) específico para os educandos com diversos tipos de necessidades especiais, temporárias ou permanentes. Estes, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), devem preferencialmente, ser matriculados em instituições que oferecem o ensino regular a partir da Educação Infantil tendo possibilidade para ingressar em séries posteriores.

Os educandos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) requerem que os professores do ensino regular e da sala de recursos, utilizem diferentes métodos de ensino para potencializar sua aprendizagem, realizando adaptações curriculares capazes de desenvolver continuamente suas competências e habilidades.

O aluno com altas AH/SD apresenta indicadores sobre seus potenciais que são muito superiores aos colegas de mesma faixa etária o que facilita seu diagnóstico que é feito por psicólogos ou pelos professores da sala de recursos. Esses alunos, comumente, são percebidos quando ingressam no ensino formal, onde suas competências o destacam frente aos conteúdos mediados pelo professor ou demonstram um talento acima da média.

Os potenciais cognitivos podem emergir de forma individualizada ou combinada, sobretudo, quanto o educando é motivado e tem acesso a processo de ensino e aprendizagem relacionado(s) a (s) área (s) de maior interesse. Entretanto, é válido lembrar que alguns alunos com essa necessidade especial, podem nunca ser diagnosticados pela falta de estímulos e/ou acesso a professores que se utilizam de metodologias meramente tradicionais.

Para facilitar o diagnóstico da AH/SD, é preponderante que os professores da rede pública possam participar dos cursos de formação inicial e continuada, apropriando-se da base conceitual necessária para perceber seus indicativos e, também para mediar suas abordagens curriculares em sala de aula, incluindo-o e estimulando-o.

Em virtude da importância dessa temática e da carência de estudos sobre os alunos com AH/SD atendidos na rede pública de Foz do Iguaçu, proponho-me nas próximas comunicações buscar tais dados e disponibilizá-los para outros docentes e interessados sobre o assunto em questão.

TEACHER WORK ON CALL EDUCATION STUDENTS SPECIALIZED WITH HIGH SKILLS / GIFTEDNESS (AH / SD)

ABSTRACT: According to the Law of Guidelines and Bases of Education (9394/96) Inclusive education is a type of education offered in Brazil that guarantees all persons with special needs access to a Specialized Educational Services (ESA) to reduce their difficulties and enhance their learning at school. Thus, we chose to discuss in this article the specific characteristics of the students who have high ability / giftedness (AH / SD), a special need that characterizes students with different age groups with a talent, skill or knowledge (s) academic (s) which show combined or alone at levels that are significantly higher than the average shown by others. These can not be developed over the years, since such a high

cognitive ability is born with the infant, however, if not properly worked by the ESA can not be developed. This situation has enabled the development of further consideration that has as main objective to analyze the Educational Service Specialist (ESA) offered to students with high abilities / giftedness. The methodology chosen for its direction was based on bibliographic research qualitative.

Keywords: High abilities / giftedness. Educational Service Specialist (ESA). Inclusion.

Referências

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Marsyl Bulkool. **Altas Habilidades /Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento**. Rev. PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 30 (1), 32-45, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado.** Brasília: 2006.

CORREA, Armando J; ROYO, Maria A. **Necessidades educativas da criança superdotada.** IN. ROYO, María L; URQUÍZAR, Natividad L. Bases psicopedagógicas da Educação Especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

FLEITH, Denise de Souza. **A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Alunos dotados e talentosos: outra face da inclusão escolar.** IN: GOMES, Márcio. Construindo as trilhas da inclusão. (org). Petrópolis: Vozes, 2012.p.219-245.

GLAT, Rosana et al. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Revista Universidade Rural. Serie Ciencias Humanas, v. 34, p. 108-129, 2012.

GOULART, Alice M. P. L. (et al). **Altas habilidades/superdotação: reflexões e processo educacional.** Maringá: EDUEM, 2011.

MARTÍNEZ, Tomas Sóla; URQUÍZAR, Natavidad.L. A **Educação Especial e os indivíduos com necessidade educativa especiais.** IN. Bases Piscopedagógicas da Educação Especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. **Políticas**

públicas: altas habilidades/ superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga .**Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. In. FLEITH, Denise de Souza. A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, (p.32-51).

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Revista Educação, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** *Educ. Soc.* [online]. vol.22, n.76, pp. 232-257. ISSN 1678-4626. 2006.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, 2006.

SANTOS, Silvio Carlos dos; PERIPOLLI, Arlei. **Altas habilidades/superdotação: clarificando concepções e (re)significando idéias imagéticas do senso comum.** Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 1, n. 2, dez/2011

VIRGOLIM, A M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

COLETA E DESTINAÇÃO ADEQUADA DE RESÍDUOS SÓLIDOS COMO INSTRUMENTO DE UMA MELHOR QUALIDADE DE VIDA.

Daiane Fröhlich[1]
Serli Genz Bölter[2]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: O trabalho aborda a preocupação com a preservação e a proteção do meio ambiente para que possamos ter um ambiente equilibrado para as presentes e futuras gerações. Este desafio é dificultado pela existência de uma sociedade que produz muitos resíduos, que podem causar muitos danos ao meio ambiente. No estudo analisamos a importância de desenvolver uma cultura que supere o consumismo e desenvolva valores para a redução de emissão de resíduos. Pela legislação brasileira são os municípios que devem desenvolver políticas sobre o recolhimento, reaproveitamento e destinação adequada dos resíduos produzidos pelos munícipes. O trabalho realiza um estudo de caso no município de São Pedro do Butiá, descrevendo como é realizado o processo de destinação dos resíduos produzidos no município e, consequentemente, de uma política que busca minimizar os impactos ao meio ambiente.

Palavras-chave: ambiente, resíduos sólidos, políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A discussão de temas envolvendo a Educação Ambiental relacionada aos resíduos sólidos é de extrema importância na nossa sociedade. Uma parcela significativa da população não tem maiores preocupações com os problemas que o destino incorreto destes resíduos causam no meio ambiente e em suas vidas. Jogar resíduos em qualquer local pode provocar muitos danos ao meio ambiente, como por exemplo, contaminação das águas, proliferação de doenças, poluição visual entre outros efeitos diretos e indiretos na nossa vida.

[1] Daiane Fröhlich (nota) Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal da Fronteira Sul, email: daia200990@hotmail.com

[2] Serli Genz Bölter (Nota - Doutora em Sociologia (UFRGS), mestre em Educação nas Ciências Área Direito (UNIJUI) e graduada em Direito (UNIJUI) Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do GEPTEC - Cerro Largo. Atua nas áreas da Teoria Geral do Direito e Sociologia do Direito. E-mail: serli.bolter@uffs.edu.br

O debate sobre a destinação adequada dos resíduos sólidos deve ocorrer em todos os

espaços de formação, especialmente porque a responsabilidade de destinação é do município, é competência local. São os poderes municipais, portanto, locais, que devem tomar decisões sobre a implementação de políticas públicas que recolham, destinem e armazenem adequadamente os resíduos produzidos no município.

O estudo analisa a destinação dos resíduos no município de São Pedro do Butiá, no RS. Busca identificar os procedimentos que são realizados para a coleta e indica a destinação desses resíduos.

1. SOCIEDADE E CONSUMO: PRODUZIMOS MUITOS RESÍDUOS

É inegável que desenvolvemos hábitos que nos tornam potenciais produtores de resíduos. Muitos dos produtos que consumimos estão em embalagens que são descartáveis. Em algumas situações até possível de reciclagem. Processo que exige descarte adequado. "A sociedade moderna é extremamente consumista e se acostumou ao descartável, o que tem levado a uma enorme produção de resíduos sólidos". (BROLLO, 2001, p.2)

Podemos considerar que o consumo estimulado e a própria produção de bens que são cada vez mais rapidamente descartáveis é um dos elementos que nos torna potenciais produtores de resíduos:.

> A natureza é a fonte de todos os recursos que necessitamos para viver. É um patrimônio que possibilita aos seres humanos a manutenção da vida. Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, trazendo a industrialização com sua forma de produção e organização do trabalho, levando a necessidade de estimular o consumo. Para dar conta da produção em massa, a economia capitalista teve de criar a sociedade de consumo. (OLIVEIRA, 2012 p. 63)

O desenvolvimento econômico e o crescimento populacional, levaram a processos de aceleração da urbanização, elementos que intensificam a produção de resíduos. Outro elemento importante nesse processo é o avanço tecnológico. Muitos produtos que consumimos tornam-se descartáveis pelas mudanças tecnológicas, cada vez mais intensificadas.

Percebe-se que "a complexidade desse processo de transformação de um planeta, não apenas crescentemente ameaçado, mas também diretamente afetado pelos riscos socioambientais e seus danos, é cada vez mais notória". (JACOBI, 2003, p.191)

"Entretanto, não se pode considerar qualidade de vida como a possibilidade de consumir e adquirir um maior número de produtos. A prática deste pensamento gera cada vez mais resíduos, que se não forem reutilizados ou reciclados causam poluição no ar, nos solos e nos rios ou saturam os aterros sanitários". (PEIXOTO, CAMPOS E D'AGOSTO, s/d, p. 10)

> De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2000, 81% da população brasileira concentra-se em áreas urbanas, ocasionando um crescente aumento do volume de lixo produzido, mostrando assim a importância que deve ser dada à coleta de resíduos em áreas urbanas. (PEIXOTO, CAMPOS E D'AGOSTO, s/d, p.2)

É urgente pensar alternativas que possam auxiliar no enfrentamento dessa cultura da produção de "lixo". Precisamos modificar hábitos, mudanças que devem começar nas nossas práticas cotidianas e devem se ampliar nos nossos espaços de trabalho, de lazer. Desenvolve hábitos de reaproveitamento, de reciclagem, de cuidado com o meio ambiente. De redução da produção de resíduos.

> Inicialmente, deve-se reduzir o volume de lixo gerado. Isso é obtido com a redução do nível de consumo, adquirindo apenas o necessário. Também se faz dando preferência a produtos biodegradáveis como papel, couro ou madeira e os de mais fácil reciclagem, tais como o vidro e os metais e evitando os plásticos, isopores e acrílicos.Entretanto, mesmo reduzindo o volume de lixo é essencial reaproveitar o que foi lançado no lixo. Isso se faz dando preferência aos produtos duráveis ao invés dos descartáveis e aumentando a vida útil dos produtos utilizados. (PEIXOTO, CAMPOS E D'AGOSTO, s/d, p. 11)

O desafio é pensar em alternativas que nos tornem mais responsáveis com o cuidado do ambiente que nos cerca e do desenvolvimento de políticas que cumpram com o disposto na Constituição Federal de 1988 de mantermos um meio ambiente equilibrado para as presentes e futuras gerações. Desafio que depende de um permanente esforço na formação e educação voltada para a preservação e conservação do meio ambiente.

2. COMPETÊNCIA DOS MUNICIPIOS NO RECOLHIMENTO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS

O Estado e a coletividade são responsáveis pelos cuidados de proteção e preservação do meio ambiente, conforme a Constituição Federal de 1988, no Brasil. Compete ao Poder Público municipal à implementação de políticas publicas para o recolhimento, tratamento e destinação dos resíduos sólidos produzidos no município.

> Segundo a Legislação Brasileira em vigor, a responsabilidade pela coleta e destinação final dos resíduos sólidos urbanos é do poder público municipal, o que não descarta a responsabilidade do cidadão no acondicionamento adequado e a colocação do lixo para a coleta no dia, local e hora indicada pelo órgão responsável. A população não pode se eximir de seu papel no processo que só tende a beneficiá-la, em congruência com o meio ambiente. (JÚNIOR ALMEIDA e AMARAL, 2006, p. 6)

De acordo com a lei que define a Política Nacional de Resíduos Sólidos, a implantação da coleta seletiva é obrigação dos municípios, que deve, também, definir as metas referentes à coleta seletiva. A legislação exige ainda a apresentação de planos de gestão integrada de resíduos sólidos em todos os municípios (JÚNIOR ALMEIDA e AMARAL, 2006)

"O Relatório Preliminar da Política Nacional de Resíduos Sólidos no Capítulo I, Art. 2º define a coleta seletiva como o recolhimento diferenciado de resíduos sólidos previamente selecionados nas fontes geradoras, com o intuito de encaminhá-los para reciclagem, compostagem, reuso, tratamento e outras destinações alternativas, como aterros, coprocessamento e incineração" (PEIXOTO, CAMPOS e D'AGOSTO, s/d, p. 6). Percebe-se, portanto, que a responsabilidade é do poder público municipal.

No mesmo sentido Lima (2014, p.23) reafirma: "O município precisa procurar meios para diminuir a geração dos resíduos, e quando esses forem gerados não destinar diretamente para os aterros, trabalhando a reutilização e a reciclagem".

A oferta do serviço regular de recolhimento dos resíduos sólidos no município responsabiliza, por outro lado, a coletividade com o adequado e regular descarte dos resíduos. A separação entre os diversos tipos de resíduos. A limpeza e separação dos resíduos é que

permitirá os processos de reciclagem, de reaproveitamento e da destinação adequada dos resíduos orgânicos, por exemplo.

3.CONTROLE E MINIMIZAÇÃO DOS PREJUIZOS: UM ESTUDO SOBRE O MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO BUTIÁ

O presente trabalho traz informações de como o município de São Pedro do Butiá realiza o controle e a minimização dos prejuízos causados pelos resíduos sólidos, o município localiza-se na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente na região das missões, conta com uma população de 2.873 habitantes em uma área de 107,63 km² (IBGE 2010). O município situa-se a 511 quilômetros da capital do Estado, Porto Alegre, sob as coordenadas de localização absoluta 54º 58' 14" de longitude oeste, e 28º 07' 28" de latitude sul. Município este que teve sua emancipação no ano de 1993. (GOOGLE HEART 2016).

Desde o ano de 2013, a partir de um processo licitatório, a empresa ME de Marcos Engelhof e Cia LTDa, a qual localiza-se no município de Campina das Missões, região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, sob as coordenadas geográficas 28º00'00.94" de latitude Sul, e 54º50'48.38" longitude oeste, e á 529 quilômetros da capital Porto Alegre, foi contratada para prestar os serviços de recolhimento dos resíduos sólidos do município. A empresa tem total responsabilidade sob o destino final dos resíduos recolhidos no município.

A empresa faz o recolhimento com caminhão especial. Ficou definido em contrato os dias e horários de realização da coleta. A empresa deverá realizar a coleta duas vezes por semana: nas terças e sextas-feiras, de cada semana, com um trajeto de 21 Km; a cada sexta feira da semana é feita a coleta na sede da comunidade de Butiá Inferior até a escola, com um trajeto de 28 Km; na primeira quarta feira do mês será feita a coleta do lixo no interior do município num total de 89 Km.

Todos os materias coletados passam por um rigoroso processo de triagem, onde são separados de acordo com a composição do material, por exemplo, vidro, onde o mesmo é separado se o material está intacto ou danificado, onde ambos têm destinos diferentes, cada

um é reciclado e reaproveitado de maneira específica.

"O principal objetivo da triagem é separar todo o material possível de ser aproveitado, restando ao final a denominada "fração orgânica"." (NETO, SOUZA, PETTER, 2014, p. 3705).

Figura 1. Processo de triagem dos resíduos.

Como o município não possui um aterro sanitário, a empresa contratada ME de Marcos Engelhof e Cia LTDa deve ter um engenheiro responsável para a destinação final dos resíduos, então os materiais que não podem ser reaproveitados, são levados a uma outra empresa o *Companhia Riograndense de Valorização de Resíduos* filial de Giruá-RS onde é feito todo o tratamento final dos resíduos e também do lixiviado por ele produzido.

Há uma relação direta entre preservação e proteção do meio ambiente e o estudo sobre o recolhimento, o reaproveitamento e a destinação adequada dos resíduos sólidos produzidos pela sociedade. "Em vista das necessidades da preservação dos recursos naturais e consequentemente da sobrevivência de todos os seres vivos do planeta, viu-se necessário analisar como os Resíduos Sólidos eram tratados, quais as implicações geradas pelas formas de tratamento no passado, prevê as perspectivas para futuro e indicar soluções". (PEDROSA e NISHIWAKI, 2014, p. 11)

Segundo Ramiro de Araújo Júnior Almeida e Sérgio Pinto Amaral (2006, p. 5) "A coleta seletiva reduz riscos de contaminação do solo e da água, contribui para a utilização

racional dos aterros sanitários e permite a redução do volume de lixo a ser eliminado. Os maiores beneficiados pela coleta seletiva do lixo são o meio ambiente e a saúde da população".

Os materiais recolhidos que não possuem nenhum tipo de reaproveitamento, são encaminhados para aterros sanitários, onde são tratados da maneira correta não provocando, assim nenhum tipo de contaminação ao meio ambiente.

Buscando a prevenção e redução de efeitos negativos ao meio ambiente provocado pelos resíduos sólidos, é de extrema importância que os municípios tenham umas gestão adequada para a disposição final destes resíduos. É indispensável o desenvolvimento de mecanismos de gestão e qualificação do processo de coleta e destinação dos resíduos produzidos no município. (ALBERT, CARNEIRO E KAN, 2005).

Durante séculos os resíduos foram depositados nos lixões, ou até mesmo a céu aberto, sem uma consciência do problema, visto que a composição dos resíduos não era tão agressiva ao meio ambiente e sua quantidade era relativamente pequena. Hoje em dia as quantidades são cada vez maiores com características mais contaminantes exige um conjunto de iniciativas que minimizem os impactos ambientais do descarte dos resíduos. (NETO, SOUZA, PETTER, 2014).

> Ainda hoje há necessidade de incrementar as informações sobre a responsabilidade dos atos "bem como o papel indutivo do poder público nos conteúdos educacionais, como caminhos possíveis para alterar o quadro atual de degradação socioambiental. Trata-se de promover o crescimento da consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma forma de fortalecer sua co-responsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes de degradação ambiental. (JACOBI, 2003, p. 192)

O estudo sobre a coleta, a separação e a destinação dos resíduos sólidos no município de São Pedro do Butiá nos permite afirmar que é possível fazer a gestão sobre a coleta e destinação dos resíduos que são produzidos no município. O que pode ser constatado é que a legislação brasileira, ao definir que é dever do Estado e da coletividade a preservação do meio ambiente para as presentes e futuras gerações, atribui à responsabilidade para todos. É necessário, portanto, intensificar as campanhas sobre separação do lixo, sobre cuidados para viabilizar a reciclagem, e, especialmente, intensificar a redução de produção de resíduos. Precisamos produzir menos resíduos. Aproveitar melhor os recursos naturais. Desafios que

somente serão alcançados à medida que a educação ambiental estiver em diferentes espaços da formação. Espaços da educação formal e não formal. Ou seja, espaços da formação nas instituições e em todos os momentos de nosso cotidiano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento do consumo, o desenvolvimento social e econômico e os avanços tecnológicos são alguns dos fatores que aumentaram os índices de resíduos sólidos que são produzidos pela sociedade contemporânea. Produzimos muito resíduos e, grande parte deles, são transformados em lixo pelo descarte inadequado, pela impossibilidade de aproveitamento ou pela ausência de políticas de reciclagem que aumentem o reaproveitamento dos resíduos e, consequentemente, reduzam os impactos no meio ambiente.

A educação ambiental pode ser uma ferramenta para a construção de valores que permitam reduzir o consumo ou, ao menos, que pode permitir um maior envolvimento e preocupação com a minimização dos impactos ambientais produzidos pelos resíduos sólidos ao discutir mecanismos de destinação e reaproveitamento adequado desses resíduos.

O estudo de caso no município de São Pedro do Butiá permite afirmar que é possível desenvolver política de coleta e destinação dos resíduos sólidos que reduzem ou minimizem os impactos ambientais dos resíduos que são produzidos no município. No estudo constatamos que os resíduos são recolhidos. É realizada uma separação dos resíduos recolhidos. Existem indicadores de que ocorrem processos de reciclagem dos resíduos separados e os resíduos que não podem ser reaproveitados são levados para um local onde são acondicionados de acordo com as normas da legislação brasileira e que, desta forma, acarretaram menos impactos negativos no meio ambiente.

COLLECTION AND RECYCLING OF PROPER USE SOLID AS AN INSTRUMENT FOR A BETTER QUALITY OF LIFE

Abstract: This work is about the concern for the preservation and protection of the

environment so that we can have a balanced environment for present and future generations. This challenge is complicated by the existence of a society that produces many waste, which can cause a lot of damage to the environment. The study analyze the importance of developing a culture that goes beyond consumerism and develop values for reduction waste emission. Under Brazilian law the municipalities should develop policies about reuse and proper disposal of waste generated by householders. This paper makes a case study in the city of Sao Pedro do Butiá, describing how it is carried out the waste disposal process produced in the city and, consequently, a policy that seeks to minimize the environmental impacts.

Keywords: environment. waste emission. public policy.

Referências

ALBERTE, Elaine Pinto Varela; CARNEIRO, Alex Pires; KAN, Lin. Recuperação de áreas degradadas por disposição de resíduos sólidos urbanos. *Diálogos & Ciência - Revista Eletrônica da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana*. Ano III, n. 5, ISSN 1678-0493. jun. 2005.

BROLLO, Maria José. SILVA, Mirtes Moreira. Política e gestão ambiental em resíduos sólidos. Revisão e análise sobre a atual situação no brasil. 21º Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental. Jan. 2001.

GOUVEIA, Nelson. Saúde e meio ambiente nas cidades: os desafios da saúde Ambiental. *Revista Saúde e sociedade.* São Paulo. *N.8, pg. 49-61,1999.*

GOOGLE EARTH. Disponível em: < https://www.google.com/earth/> Acesso em 10/06/2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional de Saneamento Básico*, 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março, 2003.

JACOBI, Pedro Roberto; BESEN, Gina Rizpah. Gestão de resíduos sólidos em São Paulo: desafios da sustentabilidade. *Estudos Avançados,* vol. 25, n. 71, p. 135-158, 2011.

JÚNIOR ALMEIDA, Ramiro de Araújo; AMARAL, Sérgio Pinto. Lixo urbano, um velho problema atual. XIII SIMPEP, Bauru, 6 a 8 de Novembro de 2006.

LIMA, Andréa Karla Travassos de. Principais pontos da política nacional de resíduos sólidos para a gestão de resíduos municipais. Resíduos sólidos- *Perspectivas e desafios para a gestão integrada*, p. 20-28, 2014. . In: EL-DEIR, Soraya Giovanetti (org), Residuos Sólidos: perspectivas e desafios para a gestão Integrada, 1. Ed, Recife : EDUFRPE, 2014.

NETO, Raul Oliveira; SOUZA Luis Eduardo de; PETTER, Carlos Otávio. Avaliação da gestão integrada de resíduos sólidos urbanos no Brasil em comparação com países desenvolvidos. *Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas* e *Revista Monografias Ambientais-REMOA* .Santa Maria, e-ISSN 2236 1308 ,v. 13, n. 5, p. 3702- 3712, set, 2014.

OLIVEIRA, Sérgio Geraldo Torquato de, O lixo e a reciclagem como instrumentos da conscientização e preservação ambiental na escola. *Revista do centro universitário newton paiva,* ISSN 2176 7785, edição 6 - 2012/2 .

PEDROSA, Débora dos Santos Ferreira; NISHIWAKI, Adriana Aparecida Megumi. Resíduos sólidos: uma visão prospectiva a partir da Análise histórica da gestão, p. 12-19, 2014. In: EL-DEIR, Soraya Giovanetti (org), Residuos Sólidos: perspectivas e desafios para a gestão Integrada, 1. ed. -- Recife : EDUFRPE, 2014.

PEIXOTO, Karina; CAMPOS, D.Sc., Vânia Barcellos Gouvêa. D'AGOSTO, Márcio de Almeida, D.Sc. A COLETA SELETIVA E A REDUÇÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS.Instituto Militar de Engenharia.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS CURRICULARES

Maria Beatriz Pauperio Titton[1]
Andrea Cristiane Maraschin Bruscato[2]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: No debate contemporâneo sobre educação integral, está colocada a proposta de construção de uma escola mais plena, com a articulação entre os tempos e os espaços, através de um novo currículo que supere a justaposição de atividades e de turnos escolares. Nesse sentido, considerando-se a importância de estudos que envolvam realidades distintas, que oportunizem identificar e analisar elementos passíveis de comparação e de complementaridade e maior abertura das lentes de análise, o presente artigo busca apresentar reflexões tecidas a partir da análise de propostas pedagógicas de escolas brasileiras e de outros países da América Latina, que configurem processos inovadores de aprendizagem e de gestão da aprendizagem. O estudo foi desenvolvido por meio de diferentes técnicas e ações, como entrevistas semi-estruturadas, análise documental, leituras, entre outros. Os dados até aqui levantados apontam diferenças significativas entre as experiências, revelando apenas no Brasil a presença do debate público sobre o tema.
Palavras-chave: Educação Integral. Currículo. Inovação. Política pública. Gestão Educacional.

1Introdução

Existe no Brasil um significativo movimento político e pedagógico na direção da ampliação da jornada escolar nas redes públicas, coordenado pelo Governo Federal, que vem possibilitando a visibilidade e a qualificação de projetos educativos já existentes, resultantes de iniciativas locais, bem como a implantação de novos. Esse movimento vem subsidiado por dispositivos legais e orientadores, desde a Constituição Federal até, mais recentemente, pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

[1]Doutora em Educação, UNIRITTER/UNISINOS, Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade. Linha de Pesquisa: Intervenção Pedagógica - Conhecimento, Interdisciplinaridade e Aprendizagem. PROBIC/FAPERGS/UNIRITTER e PROBIC/UNIRITTER/CNPq titton@uniritter.edu.br
[2]Doutoranda em Educação, UNIRITTER, Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade. Linha de Pesquisa: Intervenção Pedagógica - Conhecimento, Interdisciplinaridade e Aprendizagem. andrea_bruscato@uniritter.edu.br

Desde 2007, a partir do Programa Mais Educação, considerado uma estratégia para a instalação do debate nacional e para o desenvolvimento de projetos de educação integral, muito se tem falado da reinvenção da escola sob um novo paradigma. Essa perspectiva remete a uma também nova concepção de educação enquanto processo de formação integral, que implica numa diversidade de situações e experiências educativas promotoras de aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006).

É preciso lembrar que a ideia de educação como processo que abrange a integralidade dos sujeitos não é tão nova assim, estando presente na História da Educação do Brasil, onde se destacam as experiências de Anísio Teixeira, em Salvador e Brasília, e Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Para estes pesquisadores, era necessário ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias escolares proporcionavam, elevando o nível cultural da população. Para tanto, seria necessário enriquecer o programa curricular com atividades educativas independentes do ensino propriamente intelectual, e preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola.

Assim, o paradigma contemporâneo de educação integral que vem orientando a implantação e implementação de projetos educativos nesse início de século, foi inspirado em demandas sociais traduzido em dispositivos legais e políticas públicas, como se vê na meta 6 do PNE – Lei 13.005/2014, que estabelece a oferta de "educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica" (BRASIL, 2014).

Tal paradigma problematiza as experiências já existentes e propõe a reorganização da escola e a ressignificação do currículo, superando a sua fragmentação, a desarticulação e a justaposição de atividades, assim como a hiperescolarização, decorrentes da fragilidade de pressupostos teóricos e metodológicos. A proposta colocada é de uma educação efetivamente integral, em que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e de situações de efetivas aprendizagens.

O debate instalado no Brasil envolve também escolas e redes de ensino privadas, onde existe uma significativa oferta de turno integral ou de atividades extraclasse que

representam a ampliação da jornada escolar, no entanto, com atividades que se caracterizam prioritariamente como reforço escolar e oficinas das mais variadas formas de expressão, organizadas no contraturno e, na grande maioria das vezes, sem articulação com as demais experiências educativas do currículo.

Tendo em vista a escassez de estudos comparativos envolvendo projetos de educação integral em escolas públicas e privadas, uma vez que tanto as políticas, os programas e as pesquisas têm contemplado experiências em sistemas de ensino público e dado significativa visibilidade a experiências na esfera pública, justifica-se a importância de investigação que ofereça elementos para a construção de um cenário global da educação brasileira na perspectiva da educação integral sob um novo paradigma.

Levando em conta todos esses pressupostos, vem se desenvolvendo estudo de caso comparativo entre experiências de escolas públicas e privadas, num processo iniciado em 2012 e que se expandiu e aprofundou em 2013, ganhando novos contornos em 2014 e 2015. Primeiramente, em 2012, o projeto "Educação Integral em Escolas Públicas e Privadas: semelhanças e diferenças"[1] teve como objetivo identificar pressupostos teórico-metodológicos que configuravam experiências de escolas públicas e privadas, em termos de paradigmas, concepções, objetivos, formas de organização, condições e contextos, e os impactos nos processos educativos, especialmente na permanência e nas aprendizagens dos alunos.

Em 2013, considerando que os dados acerca dos impactos nos processos educativos não possibilitaram uma análise consistente, buscou-se contemplar essa perspectiva do estudo, através do projeto "Educação integral e sucesso na/da escola: estudo comparativo em escolas públicas e privadas"[2], que envolveu a análise da relação entre os pressupostos teórico-metodológicos dessas propostas e possíveis evidências de resultados de sucesso escolar dos alunos, assim como do compromisso das escolas, especialmente as públicas, com o conceito de qualidade social apregoado pelas novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

[1] Financiamento PROBIC/UNIRITTER
[2] Financiamento PROBIC/UNIRITTER

Portanto, considerando que os dados do estudo de 2012 apontaram a existência de diferenças significativas em relação a concepções e práticas entre os projetos de escolas privadas e públicas, revelando a terceirização de serviços e a ausência de reflexão sobre educação integral em muitas das primeiras e movimentos de implantação/implementação e formação de educadores/gestores - capitaneados pelos governos federal, estadual e/ou municipal - nas segundas, buscou-se na continuidade do estudo, em 2013, maior aproximação com o cotidiano das escolas e o levantamento de informações sobre o sucesso escolar dos alunos e sua relação com projetos e/ou ações que se configuram como educação integral.

Essa nova investigação procurou identificar e analisar a relação entre demanda e oferta e entre expectativas e resultados na proposição e desenvolvimento desses projetos; os mecanismos institucionais de acompanhamento e o monitoramento das aprendizagens dos alunos relacionadas a experiências de educação integral; os movimentos de integração e articulação com vistas à superação da fragmentação curricular e da escola por turnos e a promoção de formação integral, reveladas tanto nas práticas pedagógicas dos professores, como dos educadores/oficineiros, e os dados que apontassem impactos desses projetos nos processos educativos dos alunos, traduzidos em permanência na escola e sucesso escolar.

Buscando maior aprofundamento e alargamento de perspectivas de análise, novo impulso foi dado a esses estudos em 2014 através da pesquisa intitulada "Educação Integral: ampliação da jornada escolar como inovação curricular"[1], agora buscando uma aproximação maior com o cotidiano do currículo de escolas públicas e privadas, do Brasil e fora dele, ou seja, na tradução desse *novo* paradigma – só no Brasil ou no contexto educacional global? - de educação integral. Assim, a pesquisa assumiu como objetivo geral estabelecer relações entre pressupostos teóricos-metodológicos que referenciassem propostas pedagógicas de jornada escolar ampliada, tanto em instituições escolares brasileiras como em países sul-americanos, buscando identificar semelhanças e diferenças na tradução curricular desses pressupostos e na inovação de processos de gestão da aprendizagem.

Posto isso, esse artigo se propõem a apresentar algumas reflexões acerca de concepções de educação enquanto formação integral, operacionalizada em práticas que

[1] Financiamento PROBIC/UNIRITTER e a partir de 8/2015 PROBIC/FAPERGS/CNPq/UNIRITTER

configurem processos inovadores de aprendizagem e de gestão da aprendizagem nas experiências analisadas.

Como fio condutor, o pressuposto teórico-prático, de uma escola mais plena, construída na articulação entre os tempos e os espaços, entre os diferentes saberes e educadores, com a superação de binômios como *formal e informal*, *turno e contra-turno*, *educar e cuidar*, os quais, de forma polarizada, vêm sustentando a ideia de *uma escola séria e outra alegre* e determinam práticas cotidianas de escolarização que interferem nos movimentos de inovação e renovação curricular.

Para que a ampliação da jornada escolar represente novas e reais oportunidades educativas e que as crianças e jovens não permaneçam por mais tempo na escola, aprendendo *mais da mesma coisa*, as escolas e seus gestores têm diante de si o compromisso com a ressignificação do currículo escolar, em termos de reorganização de espaços, tempos e saberes, buscando o que, nas palavras de Moll (2008), significa o seu *desenclausuramento* e *desenrijecimento*, promovendo o reencontro com a vida.

Esse é um dos grandes desafios da Educação Básica, visando a sua qualidade social que precisa ser traduzida no acesso, na permanência e no sucesso escolar de todos. A ampliação da jornada escolar é uma condição fundamental, mas não suficiente se não estiver comprometida com a qualificação de todos os processos que garantem, efetivamente, o direito à educação enquanto formação integral, compreendida e reivindicada pelos seus sujeitos.

2 Estudo Comparativo: Semelhanças e diferenças entre projetos de escolas públicas e privadas

A metodologia escolhida para realizar a pesquisa foi o estudo de caso comparativo, a partir de Lüdke e Andre (1986), com base na análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas cujo objetivo foi a busca de sentido(s) de um ou mais documentos. (CAMPOS, 2004, p. 611), visando articular o conhecimento da realidade com o objeto do trabalho apontando dados, analisando-os e comparando-os.

De acordo com Bardin *(apud* FERREIRA, 2000), a análise de conteúdo é usada

quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. A comparação revelou-se como um dos elementos marcantes deste estudo, fornecendo dados significativos e densos, por vezes difíceis de serem tramados e analisados, precisando serem extraídos das prateleiras, para que a partir do tema de pesquisa, pudessem ir se encaixando, como em um quebra-cabeça (PIMENTEL, 2001).

Os estudos desenvolvidos em 2012 e 2013 no Brasil confirmaram o uso das expressões turno integral ou educação integral de forma indiscriminada pelas escolas, tanto públicas como privadas, enquanto mera oferta de atividades no contraturno escolar, sem associá-las a uma concepção de educação integral enquanto formação integral, através das diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). Dados apontaram que a ampliação da jornada escolar se faz por medida governamental, seja na esfera municipal, estadual ou federal, nas escolas públicas, mediante financiamento público e cooperação entre os entes federados, implicando em critérios específicos para a participação, gratuita, dos alunos, na maioria das vezes relativos a questões de aprendizagem.

Nas escolas privadas, essa ampliação de tempo na escola implicou em adicional financeiro à mensalidade – portanto, um problema a ser resolvido quando na proposição de um projeto mais abrangente - e se fez, na maioria das vezes, mais pelas demandas das famílias do que por opção pedagógica. A necessidade de cuidado e de ocupação do tempo livre, especialmente das crianças, assim como a facilidade para administrar rotinas pessoais e familiares, acabaram por transferir para um único espaço educativo – a escola - as diferentes atividades até então oferecidas em instituições distintas, ao que tudo indicava ainda segregadas no currículo formal da escola.

Mesmo que nas escolas públicas estejam presentes também as dimensões de cuidado e preenchimento do tempo livre dos alunos, já era possível constatar movimentos mais expressivos, mesmo que às vezes ainda tênues, de reflexão por parte de professores e pais sobre a importância da assunção de um novo paradigma para a educação de crianças e jovens na contemporaneidade, com todos seus desafios e demandas de formação humana, o que ainda parece frágil nas escolas particulares, até mesmo na pauta de suas agendas de formação

continuada.

Em ambas as realidades, os pais reconheceram que as *atividades* do *turno integral* eram importantes enquanto oportunizam novas experiências e complementavam o turno regular, mas, de forma geral, ainda não estavam apropriados da discussão sobre educação integral.

No contexto das escolas particulares, os educadores eram professores ou profissionais específicos da área da educação e estagiários do ensino superior, embora se percebesse significativa terceirização de serviços. Já na escola pública, os educadores, na maioria das vezes, não eram professores, mas educadores populares, voluntários e estagiários. Muitos professores do turno regular, tanto nas escolas públicas como nas particulares, consideravam o seu turno o mais sério. Nas públicas, alguns professores chegam a recorrer, algumas vezes, ao impedimento da participação de certos alunos nas atividades de educação integral, no outro turno, como forma de punição, por não *merecerem experiências lúdicas e prazerosas.* Tais sentimentos e atitudes revelavam a necessidade urgente e consistente de formação docente na perspectiva da educação integral.

A alegria, tão presente nas atividades e nas interações relacionadas à educação integral, é um direito que, atendido, acaba por emancipar principalmente aqueles sujeitos destinados ao *fracasso* na escola. A alegria na escola não só é necessária, mas possível. É preciso combater o discurso antiescolar, que repete continuamente, que a escola é um lugar de tristeza, provocando desânimo geral, criando uma atmosfera em que os alunos se sentem desestimulados e os professores desesperançados. A escola já contém elementos válidos de alegria. A escola não é oposta à alegria, embora não esteja entre seus objetivos primordiais. Portanto, "[...] é a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual." (SNYDERS, 1996, p.12).

De forma contraditória, muitas escolas recusavam a constituição de grupos multi-idade no turno regular e as adotam no contraturno, percebendo-se a prevalência de argumentos financeiros e organizacionais em detrimento de pressupostos pedagógicos. Os alunos apreciavam a formação desses grupos, que propiciavam a convivência com outros colegas, e a relativa autonomia que possibilitaria a circulação mais livre pelos espaços, além

do desafio de administrar novos tempos escolares e interagir com educadores de natureza distinta.

Enquanto que as escolas privadas possuíam infraestrutura própria para as atividades de educação integral, nas escolas públicas observava-se muita tensão no compartilhamento dos recursos e espaços físicos, exigindo uma gestão na direção da coletividade que acaba por contribuir na construção de uma concepção de educação integral, ausente (ou não visível) nas iniciativas e reflexões teórico-metodológicas das escolas particulares.

Tal concepção envolveu o Estado, a sociedade e seus agentes nos processos educativos, potencializando os territórios e convocando a cidade a qualificar seus espaços e seus recursos e se oferecer, ela própria, como um espaço educador, a partir da ideia de cidade educadora.

Portanto, no debate atual sobre educação integral, os conceitos de espaço e tempo ganharam relevância: o conceito de espaço refere-se a todos os lugares em que a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos e o conceito de tempo refere-se não só à extensão da jornada escolar, em termos de quantidade de horas na escola, como também à qualidade das atividades que são desenvolvidas. As múltiplas dimensões da formação humana que acontecem no âmbito das instituições sócio-culturais como a família, a escola e a comunidade devem ser pautadas por um Projeto Político e Pedagógico (PPP) voltado à Educação Integral.

É nesse contexto que experiências significativas de convivência, de descobertas e de reflexões podem significar aprendizagem. Para isso, espaços educativos operando de forma integrada podem romper a tradicional fragmentação dos currículos escolares e a fragilidade teórico-metodológica do PPP das escolas e de suas racionalidades que confundem centralidade com exclusividade em relação à escola e aos processos educacionais de crianças e jovens. As práticas que decorrem de uma efetiva integração de objetivos, de ações e de recursos contribuem especialmente para a superação do caráter acessório ou alternativo que têm caracterizado as experiências educativas desenvolvidas fora do turno regular ou da escola.

Os dados da pesquisa colocados em diálogo, também comparados com os de outros

pesquisadores, apontaram, tanto na realidade da escola pública como da escola privada, a inexistência ou fragilidade de registros e mecanismos de acompanhamento das experiências de educação integral enquanto integrantes de um só projeto pedagógico, revelando um currículo ainda fragmentado que não promove a articulação entre o conjunto de oportunidades educativas, entendidas como complementares e interdependentes, e denunciando a coexistência de duas escolas numa só escola.

Essa realidade pode ser ainda percebida em muitas escolas das redes públicas, com a diferença de que existe uma problematização e um debate conceitual, promovidos por esforços governamentais de diferentes esferas que repercutem na gestão das escolas. Isso vem provocando reflexões e práticas novas na direção da educação integral e integrada, convocando Estado e sociedade para o desenvolvimento de um projeto de responsabilidade coletiva.

Quanto aos estudos internacionais, Veleda (2013) apresentou resultados positivos entre a educação integral e a qualidade do ganho acadêmico, principalmente no que se refere aos estudantes com baixo nível socioeconômico. Foi possível perceber que tanto o Chile quanto o Uruguai alcançaram rendimentos profícuos na aprendizagem de seus alunos. Enquanto alguns sistemas escolares adicionaram atividades extracurriculares, como inglês, tecnologia da informação e comunicação (TIC) e da cultura, outros se concentraram em reforços de língua portuguesa e matemática.

Na Argentina, a política nacional sugeriu a abertura de novos espaços mais centrados nas aprendizagens fundamentais, para aprender de outros modos os conteúdos regulares, com previsão de jornada estendida para o segundo ciclo do nível primário (crianças de 9 a 12 anos). O Chile é reconhecido como tendo um modelo de educação de qualidade na América Latina, com 85% das escolas em jornada estendida. O desafio governamental chileno está em qualificar o ensino e continuar a investir na infraestrutura das instituições escolares. No Peru, as crianças do ensino secundário (de 9 a 12 anos) permanecem nas escolas das 7h30min às 15h30min com aulas de língua inglesa, educação cívica e educação física. A jornada semanal é de 35 horas, mas o Ministério da Educação tem como objetivo aumentar para 45h. No Brasil, a jornada prevista é de 7 horas diárias.

O fato é que uma política eficaz de educação integral deve considerar a escala de atendimento, o tempo de permanência na escola, a abordagem curricular, as fontes de financiamento, a formação de professores, entre outros fatores. Caso contrário, esses resultados afirmativos serão inócuos, desprovidos de políticas organizadas e de currículos inovadores na utilização do tempo ampliado. Conforme aponta Veleda (2013, p. 8), " *La jornada escolar es un tiempo potencial. El interés por extenderla depende, sobre todo, de la cualidad del tiempo prolongado".*

3 Educação Integral: desafios curriculares

Na perspectiva da Educação Integral em tempo integral, um novo currículo precisa ser pensado, no seu conjunto, superando a justaposição de atividades e de turnos escolares. Conteúdos que integram o legado histórico da humanidade, as inovações tecnológicas, os saberes que possibilitam valorizar a igualdade como direito, as experiências de conviver e de aprender com a diversidade, de participar e de intervir na sociedade, devem fazer parte dos currículos escolares, assim como as diferentes linguagens, o esporte, as artes plásticas, as novas tecnologias, a música, o teatro, além daquelas como a matemática, a leitura e a escrita, que já são consideradas essenciais na cultura escolar, que são igualmente importantes para uma nova relação entre a escola e o saber.

Há que se definir, portanto, mais do que a extensão da jornada escolar, mas um currículo inovador no contexto educacional brasileiro, que contemple as múltiplas linguagens, além daquelas como a matemática, a leitura e a escrita que já são bastante consideradas em quaisquer atividades, dentro e fora do horário escolar. O esporte, as artes, as novas tecnologias, a música, a discussão sobre os Direitos Humanos, enfim, precisamos incluir uma base diversificada de estudos que permita o percurso de novas trilhas pela escola.

Arroyo (2011, p. 13) alerta para o fato de ser o currículo um território de disputa, porquanto se configura como "[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado". Portanto, construir um projeto novo, renovado política e

pedagogicamente, implica assumir a educação como compromisso social, o que vai exigir uma cultura de cooperação, atitude de diálogo e trabalho coletivo, integrando as diversas iniciativas educativas sob uma adequada concepção de autonomia e parceria.

Exige dar vida ao princípio da indissociabilidade entre cuidar e educar que, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, se estende da educação infantil para as demais etapas de ensino, embora ainda pouco compreendido e mal traduzido nas práticas pedagógicas das escolas, mesmo as de educação infantil, tanto no turno regular como no contraturno, revelando concepções teórico metodológicas distantes das apregoadas pelo novo paradigma de educação integral, o que se reflete na organização de projetos educativos fragmentados. Boff (2012) contribui nas reflexões acerca das dimensões do cuidar - de si, do outro e da natureza – ampliando o debate ao abordar a educação como condição determinante.

A responsabilidade pela educação, apregoada como dever da família, Estado e sociedade desde a promulgação da Constituição Federal e presente em diferentes dispositivos legais e normativos, pode, dessa forma, ser assumida por meio de projetos educativos construídos coletivamente com vistas à formação integral de todos, oportunizada por meio de efetivas aprendizagens e em ambiente de descobertas e de alegria. O papel da escola e do Estado se constitui em elemento contextual significativo na investigação e na análise do cotidiano de projetos político pedagógicos de escolas brasileiras e de seus efeitos nas trajetórias dos alunos.

A perspectiva do atendimento integral às crianças, adolescentes e jovens demanda que as instituições de educação, na organização de suas propostas pedagógicas e curriculares, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas como se organizam, reduzindo as desigualdades sociais e regionais e promovendo o bem-estar de todos.

Toda a comunidade deve exigir o seu direito a uma educação de qualidade e participar da construção da mesma, consolidada na formação humana plena dentro de um processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, identidades, memórias, valores e culturas. Como diz Gadotti (1992, p. 155), “[...] é preciso que a tomada de consciência seja

acompanhada de uma ação sobre si mesma e sobre o mundo [...]", ou seja, é necessário direcionar o olhar dos gestores e educadores para com os alunos, percebendo-os em sua integralidade humana, como sujeitos sociais, culturais, éticos e cognitivos, repensando sobre o papel da escola de tempo integral.

4 Considerações finais

Considerando-se a importância de estudos que envolvam realidades distintas, que oportunizem identificar e analisar elementos passíveis de comparação e mesmo de complementaridade e maior abertura das lentes de análise, vem-se trabalhando com contextos socioculturais diversos, identificando possibilidades nacionais e internacionais de inserção da pesquisa. No trânsito entre momentos qualitativos e quantitativos e utilizando de forma complementar os recursos oriundos de cada alternativa, a pesquisa buscou em referenciais teórico-práticos a fundamentação e a consistência dos pressupostos que caracterizam o tema.

Os estudos até aqui desenvolvidos por meio de diferentes abordagens sobre Educação Integral têm contribuindo para a consolidação do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa no contexto universitário, possibilitando reflexões sobre aprendizagem, currículo, avaliação, inovação, gestão, políticas públicas, paradigmas educacionais e tendências pedagógicas contemporâneas.

A pesquisa acerca dessa temática, desenvolvida em distintas e articuladas etapas, tem representado uma rica oportunidade de interlocução e de problematização da realidade, considerando as reflexões sobre os processos educativos junto aos gestores e educadores inseridos em escolas de turno integral. A possibilidade de articular o que se faz na escola no turno regular com o que se faz no contraturno mostrou a exigência de um projeto político pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

A investigação até aqui realizada tem salientado que se faz necessária a busca por novas alternativas e soluções para implantação de escolas de jornada integral de qualidade, promovendo a equidade entre seus integrantes e aniquilando as desigualdades

socioeconômicas, étnico-raciais e regionais, afinal, como disse Arroyo (2000), a escola precisa de um tempo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana.

EDUCACIÓN INTEGRAL: DESAFÍOS CURRICULARES

Resumen: En el debate contemporáneo sobre educación integral, está colocada la propuesta de construcción de una escuela más plena, con la articulación entre los tiempos y los espacios, a través de un nuevo currículo que supere la yuxtaposición de actividades y de turnos escolares. En ese sentido, considerándose la importancia de estudios que envuelvan realidades distintas, que den la oportunidad de identificar y analizar elementos pasibles de comparación y de complementariedad y mayor abertura de las lentes de análisis, el presente artículo tiene como objetivo presentar reflexiones realizadas a partir del análisis de las propuestas educativas para escuelas de Brasil y otros países de América Latina que configuren procesos innovadores de aprendizaje y de gestión de la aprendizaje. Se llevó a cabo el estudio por medio de diferentes técnicas y acciones, como entrevistas mixtas, análisis documental, lecturas, entre otros. Los datos hasta aquí levantados apuntan diferencias significativas entre las experiencias, revelando apenas en Brasil la presencia del debate público sobre el tema.

Palabras-clave: Educación integral. Curriculo. La innovación . Política Pública . Gestión de la Educación

Referências

ARROYO, Miguel G**. Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) **Lei 13.005, 25/06/2014**. Diário Oficial: Brasília, 214.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAMPOS, C. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> Acesso em: 27 de maio. 2016.
FERREIRA, B. W. Análise de conteúdo. **Revista Aletheia**. n.11, p. 13-20. Jan-Jun. de 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GONÇALVES, Antonio S. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. **Cadernos Cenpec:** Educação Integral, n.2, São Paulo 2006.

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

MOLL, Jaqueline (Org.). **Texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral**. Ministério da Educação, Brasília, 2008.

PIMENTEL, A. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes***:* reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2 ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

VELEDA, Cecilia **Nuevos tiempos para la educación primaria**: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. - 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE DIVERSIDADE

Juliana Antes[1]
Rejane Maria Ghisolfi da Silva[2]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de Sequência Didática com o objetivo de contextualizar as diversidades e, consequentemente apontar possibilidades de ações que possam contribuir para a formação de educadores comprometidos com a temática das questões das diversidades culturais. A metodologia segue o caminho de pesquisa qualitativa de caráter participante. Aborda aspectos históricos desde o advento do Racismo "Cientifico" no Séc. XVIII até a atualidade, onde perduram as diversas discriminações, ainda presentes e disseminadas na sociedade. Destaca a importância das políticas públicas com o recorte racial e o papel da formação continuada na construção de uma educação antirracista, em favor de uma sociedade em que prevaleça o respeito a diversidade. Para que efetivamente se estabeleça o respeito em todas as suas especificidades, quer seja religioso, educacional, cotidiano, afetivo e cultural é fundamental que o docente esteja investido de conhecimentos e desenvolva ações para uma educação que valorize, reconheça e respeite as diversas culturas e identidades. Por isso é tão importante a sólida formação docente para a perspectiva cultural que contemple a diversidade.

Palavras-Chave: Educação multicultural. Práticas pedagógicas. Diversidade. Sequência Didática. Formação docente.

1 Introdução

As questões de gênero, étnico-racial e orientação sexual, embora se constituam em temas de debate e reflexões nos diferentes níveis de escolaridade, com investimentos na produção de materiais didáticos, em políticas públicas específicas e na formação docente, ainda, não tiveram ressonância nas práticas pedagógicas docentes. Essas questões tem sido colocadas no plano da invisibilidade, pois o sistema educacional está enraizado na cultura eurocêntrica, discriminatória e excludente. Assim, é fundamental que se promova mudanças nas práticas pedagógicas contemplando a multiplicidade de vozes e identidades presentes nos

[1] Docente da Escola de Educação Básica da URI de São Luiz Gonzaga/RS. Licenciada em Pedagogia – pela URI - São Luiz Gonzaga/RS. Mestranda do PPGEnCT - URI - Santo Ângelo/RS. E-mail: julianaantes@bol.com.br
[2] Docente do PPGEnCT - URI - Santo Ângelo/RS. E-mail: proferejane@gmail.com

espaços educativos, que implica na revisão de conhecimentos, atitudes e valores apropriados e sedimentados pelos profissionais da educação, em especial, os docentes, o que passa pela necessidade de uma formação docente que promova o desenvolvimento de projetos que contemplem a diversidade (MOREIRA; CANDAU, 2003).

É com este intuito, que surge a proposta deste trabalho, desenvolvido a partir do projeto de dissertação "Racismo "Científico": Evolução das Espécies e as Questões de Diversidades nas Práticas Pedagógicas como Preservação de Identidades", com o objetivo de contextualizar as diversidades e, consequentemente apontar possibilidades de ações que possam contribuir para a formação de educadores comprometidos com a temática das questões das diversidades culturais. Parte-se do pressuposto que a materialização de práticas pedagógicas inclusivas exige uma formação docente que permita vislumbrar possibilidades didático-pedagógicas em sintonia com a diversidade de sujeitos e culturas no contexto escolar.

Para tanto, a questão multicultural deve consolidar-se como um dos princípios norteadores da formação docente, inicial e continuada, com o propósito de acabar com o caráter discriminador e de negação do outro, dando voz e lugar nas práticas educativas cotidianas, buscando promover processos educacionais para o reconhecimento das diversidades, com diálogo e reflexões entre os diferentes grupos sociais e culturais (CANEN, 2008; CANDAU, 2008). Nesta perspectiva, a qualificação dos docentes deve ser eficiente e voltada para a construção de um saber que respeite as diferenças e se adeque as questões de diversidade, com atividades pedagógicas que envolvam posturas de comprometimento, disposição, criatividade, reflexão, trabalho coletivo e comportamento ético.

2 Metodologia

A construção de dados para a dissertação "Racismo "Científico": Evolução das Espécies e as Questões de Diversidades nas Práticas Pedagógicas como Preservação de Identidades" está sendo orientada por uma abordagem de pesquisa qualitativa, de caráter participante, pois supõe o contato direto entre pesquisador e a situação que está sendo investigada (THIOLLENT, 2000). A pesquisadora no primeiro momento propôs as professoras a construção de uma Sequência Didática, que é definida como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos

educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos" (ZABALA, 2007, p. 18). Desse modo, a Sequência Didática foi pensada como um conjunto de atividades articuladas entre si, planejadas para explorar os conteúdos, com objetivos bem delineados culminando com a avaliação.

A Sequência Didática foi elaborada para a Segunda Série do Ensino Médio na interlocução com os docentes que atuam como professores nessas classes, de uma Escola Básica, de uma Universidade localizada na Região das Missões, do Estado do Rio Grande do Sul. Os docentes que colaboraram na elaboração da Sequência Didática atuam como docentes nas disciplinas de Biologia, Sociologia, Língua Portuguesa e Arte. Assim, em reunião com tais docentes a pesquisadora sugeriu a temática sobre a pluralidade cultural e motivou-os a proporem conteúdos a serem explorados na sala de aula. No segundo momento a Sequência Didática será discutida com outro grupo de professores por meio de uma Ação Formativa e posteriormente, será implementada com os alunos (terceiro momento). Neste trabalho, apresenta-se o primeiro momento: a elaboração da Sequência Didática a partir da interlocução com os professores.

3 Educar para a Diversidade

Educar para o respeito a diversidade é uma tarefa complexa que exige da escola um movimento que ultrapasse temas, conteúdos e programas. Requer reflexões sobre o que é cultura e como a escola tem trabalhado a diversidade cultural, bem como, sobre a proposta curricular.

Nesse contexto, o Brasil é um país marcado pela pluralidade cultural e essa diversidade não pode ser esquecida nos projetos e ações que são propostos em diferentes espaços sociais. Por isso o currículo, enquanto instrumento da cidadania democrática, deve contemplar estratégias, conteúdos e sequências didáticas que auxiliem e concomitantemente capacitem o educando para a realização de atividades que contemplem a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva com vistas para a conscientização e possível intervenção na realidade para promover o respeito aos valores humanos.

O processo educativo segundo Freire, é organizado na relação entre currículo,

conhecimento e cultura. É nesta ótica, e pensando nesta valorização da diversidade cultural, que surge a proposta de Sequência Didática sobre as questões Raciais e de Gênero com os alunos do 2º do Ensino Médio. Com esta Sequência Didática, que é um trabalho educativo interdisciplinar, pretende-se que o aluno estabeleça elos de ligação, tornando a aprendizagem coerente, com o intuito de oferecer práticas pedagógicas voltadas à compreensão da realidade social.

A proposta desta Sequência Didática é contextualizar a dimensão histórica e social do tempo para permitir a compreensão da história como produção do ser humano, na dinâmica das relações sociais e de diferentes pensamentos referentes as questões de diversidades, em épocas diferentes. Trabalhar a noção de tempo nessa dimensão também possibilitará ao aluno analisar o contexto de diferentes épocas e localizar no tempo o modelo de sociedade no qual está inserido. Com isso o aluno poderá reconhecer que a sociedade atual é a evolução histórica de um processo político, social, cultural e econômico que se originou no passado e que continua a ser construído no seu dia a dia, através da ação dos sujeitos na história.

Para Freire (1999, p. 41), o homem é o criador da cultura:

> O homem cria a cultura na medida que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. Cultura aqui é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens.

O que se tem em vista com este trabalho interdisciplinar é a sensibilização dos alunos para uma reflexão sobre a importância da tomada de consciência sobre as diferentes realidades culturais.

A diversidade cultural, como temática transversal, por meio de projetos e sequências didáticas, é de fundamental importância, pois, não cabe mais à escola a negação destas questões que envolvem a diversidade, também não cabe mais à escola, em tempos de militância pela afirmação de Direitos Humanos para todos e todas, uma cultura que não atenda às necessidades contemporâneas que caminhem nessa perspectiva da necessidade de mudar sua cultura. Com isso, é necessário que as relações de opressão se transformem em relações de respeito e construção coletiva. De acordo com Dorvillé e Selles (2016, p.183), a escola deve ser um local em que os alunos possam entrar em contato com diversos modos de

pensar:

> Ensina-se, antes de mais nada, para que os alunos tenham acesso a outros conjuntos de saberes e sejam capazes de construir visões de mundo mais complexas que envolvam, em diferentes graus, oportunidades de incorporação de saberes provenientes de diferentes áreas.

Urge então, a necessidade de ampliação das discussões sobre a função social da escola, demandas para ela e, numa construção coletiva, construir a escola que queremos, inclusiva, democrática, política, criativa, solidária e plural.

Ao assumir esta gama de funções, Gomes (2010, p.102), ressalta que, a escola, desde a educação básica até o ensino superior é responsável para construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais. Assim, os desafios se multiplicam, visto que as buscas de construção de processos educativos culturalmente referenciados se intensificam. As atividades interdisciplinares, neste aspecto podem transcender o conhecimento científico, dando ênfase à cultura como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana, porque cultura e educação estão em relação[1].

Neste contexto de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se intensificando nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais, com intuito de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais. Esta constatação pode ser melhor compreendida a partir do crescimento de novas produções acadêmicas, das reinvindicações dos movimentos negros e da emergência sobre questões de gênero, multiculturalismo e às identidades culturais.

É nesta perspectiva, que se consolidou a sequência didática "Racismo Cientifico": Evolução das Espécies e as Diversidades Culturais como Preservação de Identidades, com objetivo de contextualizar historicamente as questões raciais, orientar a aprofundar a discussão sobre a problemática da educação multicultural, por considerar a escola um espaço privilegiado para se refletir sobre a tensão entre igualdade e diferença.

[1] Referência ao livro de Carlos Rodrigues Brandão, intitulado "A educação como cultura" (1985, p. 139), no qual "toda educação é cultura".

Em primeiro lugar, na aula de Biologia os alunos irão explorar os estudos sobre

Charles Darwin e suas viagens, anotações e descobertas descritas no seu livro "A Origem das Espécies" (1859), nas páginas desta obra revolucionária nascia a teoria evolutiva, tornando-se o mais novo progresso pela ciência da época. Em contraposição a ideias religiosas vigentes, Darwin apontou que a constituição dos seres vivos é fruto de um longo e ininterrupto processo de transformação e adaptação ao ambiente. Com estas pesquisas observou-se então que as espécies se transformavam a partir de uma seleção em que, características mais adaptadas a um ambiente se tornavam predominantes e consequentemente havia o seu aprimoramento relacionadas à adaptação, de onde advém a afirmação: "Sobrevivência dos Mais Aptos".

Em seguida, faz-se a contextualização histórica em que surge o "Racismo Científico", onde pensadores, sociólogos e antropólogos utilizaram-se dos estudos de Darwin para desenvolverem teses para justificar que a escravidão seria pautada por preceitos "Científicos", no qual o mais especializado e inteligente derrotava o inimigo inferior e assim conseguia sucesso, para explicar a imposição branca perante todas as outras raças, nos quais "raça superior" deteria o direito de governar "raças inferiores". Esta crença de raça superior criou o conceito de Eugenia, pensamento que demonstrava a possibilidade de melhorar raças incentivando a procriação entre indivíduos tidos como fortes e evitando a reprodução de pessoas fracas, deficientes ou inferiores. Destas ideias surge a causa de um dos maiores genocídios da história, o Nazismo. Vale ressaltar que, de Darwin até o Nazismo, o caminho é cortado por inúmeras correntes ideológicas cuja característica comum é a traição do pensamento desenvolvido por Darwin, ou seja, em referência a estudos biológicos tentaram justificar as questões sociais e culturais.

Essa contextualização histórica chegará até o Racismo Cordial da década de 1960, com a obra "A Integração do Negro na Sociedade de Classes" do sociólogo Florestan Fernandes, à qual incorpora o pensamento de que há uma miscigenação racial e, portanto, surge a ideia de que devemos conviver e trabalhar com esta mistura democrática de raças, mas isto tudo numa visão cordial, não estabelecendo de que não haverá mais discriminação.

Como terceiro momento, na aula de Sociologia, serão trabalhadas questões atuais de discriminação como exemplo, de Gênero. Cabe lembrar que, o conceito de gênero foi incorporado pelo feminismo e pela produção acadêmica sobre mulheres nos anos 1970 e,

desde então, tem sido interpretado de formas distintas por diferentes correntes do feminismo. Segundo Carvalho (1998), o uso ainda hoje mais frequente do conceito é o proposto pelo feminismo da diferença. Este rejeitou pressupostos do feminismo da igualdade, que afirmava que as únicas diferenças efetivamente existentes entre homens e mulheres são biológicas-sexuais, e que as demais diferenças observáveis são culturais, derivadas de relações de opressão e, portanto, devem ser eliminadas para dar lugar a relações entre seres "iguais". A transição temática do feminismo para a diversidade sexual é importante destacar para que os alunos possam pensar estes processos no interior da escola e ter em mente que são assuntos relevantes e que estas ações educativas têm consequências na vida das pessoas.

Seffner (2009), ao comentar a inclusão escolar da diversidade sexual destaca dimensões como a formação dos/das professores/as, a necessidade de preservar a escola como espaço público e laico e o desafio de fazer com que a chamada inclusão deixe de ser percebida como um problema e aponta: "O que queremos não é o simples acesso à educação. A diferença entre acesso e inclusão é enorme." (p.134). Desta forma, motivar os educandos para que possam perceber e articular não somente a palavra mulher, mas também as palavras homens, travestis, transexuais, gays e transgêneros. Desta forma abre-se a possibilidade de revistar o repertório linguístico, as práticas, a relação espaço/tempo de inventar novas articulações poéticas e políticas no cotidiano da escola. Esta será uma chance de desconstrução de uma perspectiva de desigualdade que hegemonicamente domina fazeres e saberes sobre as identidades de gênero na atualidade.

Na quarta etapa da Sequência Didática, após todo o aparato histórico, será proposta a construção de um texto na aula de produção textual, onde os alunos podem contextualizar as informações recebidas e expor as suas opiniões sobre o significado de respeito às diversidades. No enunciado desta produção textual constarão algumas indagações referentes ao que foi trabalhado: A ideia de poder se aperfeiçoar por meio biológico acompanha o homem há milhares de anos. No seu entendimento, qual é o papel da herança genética? O que é necessidade biológica e o que pode ser "moldado" pelo meio ambiente e educação? As pessoas nascem racistas ou a educação que elas recebem às tornam racistas?

Como conclusão das atividades, na aula de Artes, os alunos irão criar um vídeo na

técnica de Stop Motion que é uma técnica de animação fotograma a fotograma, usando como recurso uma máquina de filmar, uma máquina fotográfica ou um computador. Utilizam-se modelos reais em diversos materiais, os mais comuns são a massa de modelar. Neste Stop Motion o tema será sobre o texto construído sobre as diversidades e o respeito ao outro, com esta atividade prática de conclusão pretende-se, desenvolver processos educacionais a partir das noções de interculturalidade crítica.

Nesta perspectiva, vale fazer referência a legislação, que associa nação democrática com o reconhecimento de uma sociedade multicultural e pluriétnica, com o objetivo de educar na pluralidade para a interculturalidade e a valorização das identidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apontam para:

> A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Brasil, 2004b, p.1).

A educação, nesta visão, deve buscar e priorizar pedagogias que potencializem as trocas de saberes que legitimem o Outro e a cultura. E que também, acima de tudo, aproxime professores e alunos em busca de uma relação que priorize a alteridade e o respeito. Conforme Tardif (2012), neste contexto, a autoridade do professor reside no "respeito" que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere.

Nesta mesma perspectiva, Arroyo (2012) afirma que, quando os sujeitos da ação educativa são Outros, as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação escolar são obrigadas a serem outras. Por essa ótica, é possível apreender que há ações que legitimam a heterogeneidade que perpassa o sistema escolar, uma vez que as práticas educativas ainda são voltadas para o homogêneo. É nesta dimensão que podemos pensar a transformação da escola em um ambiente de trocas de saberes e de vivências adotando uma pedagogia humanizada, que priorize a plenitude dos sujeitos e a legitimação de suas culturas.

Parafraseando Candau (2008, p 52):

> A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Assim, o racismo é um pensamento que já chegou a ter estatuto de teoria científica, mas que continuou vigorando como senso comum mesmo tendo sido amplamente contestado pela ciência contemporânea. Está claro que o próprio conhecimento científico tem uma história e, por isso, algumas teorias científicas do passado são contestadas pela ciência contemporânea. O fato é que ainda existem opiniões apoiadas nestas teorias que buscam justificar as desigualdades, vigorando na forma de senso comum, por ignorância dos avanços científicos, ou por preconceito. Assim, o que se percebe é que o racismo guarda pretensões de se apresentar como conhecimento objetivo e usa as diferenças para naturalizar as desigualdades.

Segundo Carneiro[1], líder e ativista de movimentos de direitos dos negros e membro do Conselho Deliberativo da Care Brasil[2], "o primeiro receio que o debate sobre a diversidade provoca é que se preste à despolitização dos processos de exclusão e discriminação que os "diferentes" sofrem em nossa sociedade, ou seja, a forma pela qual historicamente esse "diferente" vem sendo construído, em oposição a uma universalidade cultural branca e ocidental supostamente legítima para se instituir como paradigma, segundo o qual a identidade ou a diferença dos diversos povos da terra sejam medidas".

Portanto, não basta mais apontar apenas o quanto a escola reproduz as mazelas sociais, mas sim, apostarmos no seu potencial transformador. Trata-se, segundo Nóvoa (1992), de trabalhar com práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

[1] SISTEMA SORRI: 35 anos administrando a diversidade para construção de uma sociedade inclusiva. http://www.sorri.com.br/diversidade_como_valor

[2] A CARE é uma confederação global formada por diversas organizações não governamentais que trabalham juntas para acabar com a pobreza. http://www.care.org.br/

Neste sentido, ter a convicção freireana de que se, por um lado, a escola não pode ser a única responsável pelas transformações na sociedade, por outro, essas transformações sem ela não virão. Para Vieira et al. (2015) "é hora de exigir que o direito à educação seja assegurado a qualquer cidadã ou cidadão brasileira/o e, para isso, políticas de combate às desigualdades de gênero e sexualidade precisam ser implementadas e o exercício da cidadania, garantido".

Nesse sentido, Gomes (2012) nos alerta que à educação e às políticas educacionais não cabe como tarefa principal preparar gerações para o mercado e outros fins, que não sejam os sujeitos.

> O objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, para o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos. Essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros.

O que se propõe então, é conscientizar para eliminar ou diminuir consideravelmente todas as formas de discriminação, buscar a convivência igualitária das identidades, culturas dos grupos e sociedades humanas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas, onde sua atuação é sistemática, intencional, constante e obrigatória. Assim, o pensamento sobre as diversidades se coloca nesse momento como um valor a ser cultivado, sendo que no cotidiano escolar a busca pela reflexão da diversidade humana, deve traduzir-se em ações concretas. Essas ações permeadas de reconhecimento e respeito pela diversidade como valor, podem gerar as mudanças devidas visando atingir os níveis vivencial, social e cultural, possibilitando uma convivência e respeito mútuo e, consequentemente a quebra de preconceitos arraigados.

4 Considerações Finais

O desenvolvimento da Sequência Didática possibilitou uma ação interdisciplinar resultado de um esforço coletivo dos professores para pensar sobre as questões que envolvem

a sensibilização para a diversidade cultural e para o questionamento de desigualdades e preconceitos que atingem identidades culturais, raciais, étnicas, de gênero e orientação sexual. Todavia, chama-se a atenção para a necessidade de criação de tempos e espaços pedagógicos formativos para o desenvolvimento de projetos que contemplem de natureza multicultural. Ademais, os diferentes componentes curriculares necessitam incorporar a pluralidade da sociedade, não de modo fragmentado, com divisão estanque do tempo escolar, mas sim de forma integrada, sem perder de vista o contexto de cada área do conhecimento com diversas formas de organização de atividades com planejamento e intencionalidade para irmos além da constatação de que somos todos diferentes. Desta forma, é possível explicitar a consciência em relação ao que a educação valoriza, reconhece e respeita sobre as diversas culturas e identidades.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância da sensibilização e contextualização das práticas educativas pela urgência em se ter um olhar além das fronteiras educacionais, considerando que, a melhor educação não é somente aquela que permite dominar a razão instrumental que auxilia a sobrevivência material numa sociedade baseada na lei do Darwinismo Social, mas sobretudo, uma educação cidadã baseada nos valores da solidariedade e que contemple o respeito das diversidades. Essa sensibilização e contextualização só serão efetivas se a formação docente inserir a educação multicultural, valorizando a pedagogia diferenciada e a flexibilidade curricular indispensáveis para a inclusão, a aprendizagem e o sucesso escolar.

Resumen: En este trabajo se presenta una propuesta de secuencia didáctica con el fin de contextualizar las diversidades y por consiguiente apuntar posibilidades de acciones que pueden contribuir a la formación de educadores comprometidos con el tema de los problemas de la diversidad cultural. La metodología sigue el camino de la investigación cualitativa caracter participante. Aborda aspectos históricos desde en adviento del Racismo “Científico” en el siglo XVII hasta la actualidad, donde perduran las diversas discriminaciones, todavía presentes y diseminadas en la sociedad. Destaca la importancia de políticas públicas con el recorte racial y el papel de la formación continua en la construcción de una educación antirracista en beneficio de una sociedad en que prevalezca el respecto a la diversidad. Para que efectivamente se establezca el respecto en todas las sus especificidades, que sea religioso, educacional, cotidiano, afectivo y cultural es fundamental que el docente esté investido de conocimientos y desarrolle acciones para la educación que valorice, reconozca y respecte la

diversas culturas e identidades. Por eso es tan importante la sólida formación docente para la perspectiva cultural que contemple la diversidad.

Palabras-claves: Educación multicultural. Prácticas Pedagógicas. Diversidad. Secuencia Didáctica. Formación docente.

5 Referências

ARROYO, M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

CARVALHO, M. P. de. **"Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico".** In: BRUSCHINI, C.; BUARQUE DE HOLLANDA, H. (Orgs.). Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Editora 34/Fundação Carlos Chagas, 1998.

DORVILLÉ, L. F. M.; SELLES, S. L. E. **Criacionismo: Transformações Históricas e Implicações para o Ensino de Ciências e Biologia.** Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas V.46 N.160 Abril | Junho 2016 ISSN 0100-1574. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/319

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessário a Prática Educativa: Rio de Janeiro Paz e Terra 1999.

GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

____. Desigualdades e diversidade na educação. Educ. Soc. vol.33 no.120 Campinas July/Sept. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mar./abr. 2003.
NÓVOA, A. (coord). **"Os professores e a sua formação".** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em:http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758Acesso em 10 de junho de 2016.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. Em Junqueira, Rogério Diniz. (Org.), **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez. 2000.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Porto Alegre, ArtMed, 2007.

VIEIRA V. A.; MACHADO, B. F.; BUENO, M. E.; LEWIN, A. P. M. **Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos**. Carta Capital, 2015. Disponível em http://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DESAFIADORA NA EDUCAÇÃO PUBLICA QUE BUSCA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA

Caliandra Piovesan[1]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: Quando fala-se em educação especial ou inclusão social na escola, logo vem a memória, alunos portadores de necessidades especiais ligados as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), interpretando que esses alunos estudam nessa "escola" em especifico, porém pouco sabe-se ao olhar da comunidade em geral que esses alunos tem direitos a frequentar escolas publicas tradicionais, como qualquer outro aluno da sociedade. Da mesma forma, a população em geral, desconhece que em uma escola que se tem alunos portadores de necessidades especiais enfrenta muitos desafios, ao mesmo tempo que proporciona uma experiência e um aprendizado enorme a seus alunos e corpo pedagógico. Com o intuito de aprofundar esse conhecimento, o presente artigo busca conhecer e compreender a realidade escolar das escolas e desses alunos que necessitam de uma atenção diferenciada, para isso realizou-se um questionário, destinado a direção pedagógica das escolas publicas de São Miguel do Oeste - SC. Após realizada as pesquisas, observou-se que as escolas estão de fato cumprindo a lei, e se disponibilizando a atender esses alunos, da mesma forma que os professores estão buscando uma aprimoramento em como trabalhar com esses alunos.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Professor.

1 Introdução

A inclusão social sempre foi alvo de discussões, reflexões e discriminações, um assunto que meche com todas as pessoas, em todas as áreas, por exemplo, na estrutura de construções, principalmente públicas, onde há a necessidade de acesso adequado a cadeirantes, o que mexe na estrutura de uma cidade inteira.

Em concursos, e grandes empresas se observa vagas sendo aberta para pessoas portadoras de necessidades especiais, o que é uma grande conquista, e um direito a essas pessoas. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consta:

[1] Aluna do curso de pós-graduação em Metodologia do ensino de matemática e física– UNINTER – Campus de São Miguel do Oeste/SC. Licenciada em Matemática pela URI – Campus .de Frederico Westphalen. calipiovesan@hotmail.com.

> A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (DIRETRIZES, 2001, p. 20)

Hoje a inclusão é obrigatória nas escolas públicas, caso de inúmeras discussões e opiniões, pois essa vem modificando a rotina das escolas públicas brasileiras, resultado de muita luta pela igualdade com crianças e jovens portadores de necessidades especiais.

Aos poucos as escolas vão se adequando a essa nova rotina, já que muitas não possuíam acesso para cadeirantes e alunos portadores de necessidades visuais, por exemplo, mas além das mudanças físicas é necessária uma mudança pedagógica, onde o professor precisa interagir o conteúdo com esses alunos especiais, da mesma forma, que com os demais colegas da classe.

Essa mudança pedagógica tem um peso importante na construção da inclusão na escola, em sala de aula, pois é o professor que vai estar perante seus alunos e com um, dois ou três alunos com necessidades especiais, tornando-se a pessoa que vai interagir esses alunos com a turma, procurando a união entre colegas e não a rejeição a esses alunos. Ainda o professor tem o desafio, de transmitir o conteúdo, de forma clara a toda a classe, incluindo esses alunos especiais, transmitindo a todos a aprendizagem, e principalmente, ter a certeza de que ela ocorreu.

É com base nesses desafios e mudanças que a inclusão escolar impõe aos professores de escolas básicas, que surge a necessidade de ir mais a fundo a realidade escolar, conhecer e pesquisar a viabilidade da inclusão em sala de aula, com foco especial ao professor. Para isso, propõe-se que seja realizada uma pesquisa em escolas públicas da cidade de São Miguel do Oeste – SC, através de um questionário direcionado a equipe pedagógica dessas escolas, a fim de ampliar os dados e as discussões sobre a realidade da educação especial na escola publica.

2 Fundamentação teórico-metodológica

Muitos são os papéis desempenhados em uma escola, para um bom desenvolvimento,

seja ele na aprendizagem de conteúdos ou na aprendizagem ética dos alunos. Faz-se necessário profissionais que tenham uma boa conduta e que estejam dispostos a ensinar crianças de todos os tipos, idades e raças.

Os professores vem passando por muitas dificuldades no percurso de sua profissão, principalmente no que refere-se a sala de aula, onde foram muitas as mudanças, quanto a postura do professor, hoje em dia é preciso ter um grande cuidado até com a forma de se dirigir a um aluno. Dentre tantas mudanças, uma destaca-se de forma especial, a educação inclusiva, a qual desafia o professor em sala de aula. Na citação a seguir, é possível aprofundar o conhecimento, de que a escola juntamente com seus professores enfrentam juntos um novo desafio, e precisam estar preparados para o mesmo.

> [...] na educação inclusiva, uma escola deve se preparar para enfrentar o desafio de oferecer uma educação com qualidade para todos os seus alunos. Considerando que, cada aluno numa escola, apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola hoje é trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos. (FRIAS, MENEZES, p. 12, 2015)

Receber crianças com necessidades especiais em uma escola não é um fato simples de ser resolvido, e principalmente simples de desempenhar. Uma criança com necessidades especiais necessita de acompanhamento qualificado, de tempo diferenciado, o professor necessita dar uma atenção maior a essa criança, ter calma e conhecer a fundo sua necessidade e o caminho o qual pode explorar, para de alguma forma conseguir transmitir a aprendizagem da melhor forma possível, não deixando cair a qualidade do ensino em sua turma.

3.1 Formação de Professores com foco na educação inclusiva;

A formação de professores (licenciaturas), tem a durabilidade em média de oito semestres, com disciplinas especificas na área estudada e disciplinas focadas ao ensino, como os estágios por exemplo, em que os alunos saem do ambiente universitário, para conhecer o ambiente, a realidade escolar.

Com um olhar especial no currículo acadêmico, as licenciaturas (maioria delas) oferecem a disciplina de libras, a qual é destinadas a alunos com deficiência auditivas, no

decorrer da disciplina são trabalhados um semestre, neste são aprendidos sinais básicos para a comunicação, porém não o suficiente para comunicar-se totalmente com um pessoa, nas demais disciplinas relacionadas ao ensino, podem ocorrer debates, se o professor levar o tema para suas aulas, porém não tem uma disciplina especifica em educação inclusiva, em que se discutam formas e métodos de aprendizagem para alunos com necessidades especiais, onde sejam estudadas diferentes métodos, através das necessidades de cada aluno, conforme sua "deficiência".

> A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (Brasil apud MIRANDA, GALVÃO, p. 29, 2015)

3 Metodologia

Após a realização do questionário, o mesmo foi distribuído nas escolas públicas de São Miguel do Oeste – SC, em busca de maiores informações da realidade da inclusão escolar na cidade, este consta em anexo nesse artigo.

4 Análise dos dados

As escolas em que foi distribuído o questionário são escolas públicas, as quais não foi solicitado identificação, uma vez que os dados são somente para ampliar nossa discussão.

Quando perguntado se na escola possui alunos com necessidades especiais, todas as escolas responderam que sim, dentre eles cadeirantes, portadores de necessidades mentais, baixa visão e surdos. Todas as escolas afirmaram ter estrutura pedagógica (como livros e jogos), bem como estrutura física para receber esses alunos. Em duas das escolas entrevistadas possui sua estrutura toda "baixa" (somente um piso), o que facilita muito a locomoção desses alunos. Sendo que as demais escolas que possuem dois pisos por exemplo, se adéquam ás necessidades dos alunos frequentadores de seu ambiente.

Outra pergunta foi se qualquer aluno portador necessidade especial que chegar até a escola é aceito, todas afirmaram que sim, da mesma forma que são bem aceitos pelos colegas, ocorrendo o auxilio por parte dos demais alunos da turma, para com esse aluno especial, "a

turma se adapta aos colegas portadores de necessidade especiais". Assim como também são bem recebidos pelos professores, estes que recebem o acompanhamento do segundo professor.

O "segundo" professor está em sala de aula para acompanhar o desenvolvimento e auxiliar no ensino do aluno portador de necessidade especial, este que por sua vez, necessita de uma atenção especial. Esses professores recebem da escola o diagnóstico do aluno, para que o mesmo possa planejar suas atividades adequadamente conforme a dificuldade de cada aluno.

Quando questionados se há dificuldades enfrentadas na escola por esses alunos, no ponto de vista da equipe diretiva, somente uma escola respondeu que sim, quando o aluno é novo no ambiente escolar, com relação ao material conforme sua deficiência.

Para concluir o questionário, foi perguntado se na opinião da equipe diretiva, o que significava ter alunos portadores de necessidades especiais frequentando sua escola, as respostas foram que esses alunos são como todos os outros, somente com limitações, mas que são cobrados da mesma forma, assim como está sendo cumprida a lei, mantendo o direito desses alunos de estar estudando em escola pública.

5 Considerações finais

As escolas, especialmente as visitadas estão se adaptando a alunos portadores de necessidades especiais, buscando inovações na busca de um melhor aprendizado á esses alunos.

Um resultado muito positivo ao visitar as escolas, foi a disponibilidade dos professores em falar sobre o assunto, mostrar a estrutura física das escolas, e principalmente a demonstração de carinho com esses alunos especiais. Na oportunidade uma professora que trabalha com um aluno portador de necessidades especiais, disse: - não troco meu serviço, amo o que eu faço. Isso demonstra a importância que esses professores dão a esses alunos, o respeito que se tem dentro da escola, por todos.

Por mais que em algumas escolas demonstrem mais interesse no assunto que nas outras, de uma forma geral, o resultado foi positivo, mostrando que alguma coisa já está sendo feita com relação á esses alunos especiais, eles já estão sendo recebidos e aceitos em sala de

aula, podendo usufruir do seu direito a educação.

A educação especial é um assunto que sempre haverá duvidas, questionamentos e discussões, um assunto que meche com a estrutura de uma escola frequentada por inúmeros alunos, seja eles portadores de necessidades especiais ou não, somente com uma certeza, todos tem direito a educação.

SCHOLAR INCLUSION: A CHALLENGING PROPOSAL ON PUBLIC EDUCATION WHICH SEARCHES TO BUILD AN EGALITARIAN EDUCATION

Abstract: When referring to special education or social inclusion in school, soon it comes to memory, students with special needs linked to APAEs (Association of Parents and Friends of the Exceptional), interpreting these pupils study in this specific "school" , but it is still scarcely known to the community in general these students have the right to attend traditional public schools as any other student. In the same way, the general population unknown that in a school that has students with special needs faces many challenges, in the same time that it provides a big experience and learning to its students and teaching staff. In order to increase this knowledge, this article searches to know and understand the educational reality of schools and these students who require special attention, for that, a questionnaire was carried to the pedagogical direction of public schools in São Miguel do Oeste – SC. After the research had been conducted, it was observed that schools are actually complying with the law, and making available to attend these students, as teachers are searching for qualification on how to work with these students.

Palabras-clave: Special Education. Inclusion. Teacher.

Referências

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, 491p.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diponivel em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20.06.2016.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Cristiane Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao Professor do ensino regular**. Disponivel em < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf?PHPSESSID=2010012008183564>. Acesso em: 20.06.2016.

JORNADA AMPLIADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sonize Lepke[1]
Cleusa Inês Ziesmann[2]
Serli Genz Bölter[3]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: A ampliação da jornada escolar retoma os ideais propostos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que pregavam uma escola pública em que o aluno permanecesse mais do que um turno na mesma, tendo a oportunidade de acessar conhecimentos escolares, necessários para o seu desenvolvimento humano, intelectual e social. Na primeira década do século XXI, o conceito foi retomado com o discurso de que para além do acesso, questões como a aprendizagem não estavam garantidas para a população mais humilde com apenas quatro horas de aula. Neste sentido, a partir de 2007, governo Federal desenvolveu o Programa Mais Educação e com repasses financeiros para as ações desenvolvidas, muitos municípios e Estados aderiram ao programa e aumentaram de diferentes formas o período das aulas. Diante da ampliação da jornada escolar, impõe-se a necessidade de discutir como ocorre esse processo, em especial, com os alunos diagnosticados com alguma deficiência que tem a garantia de acesso e permanência. Para discutir a educação neste contexto, foram realizadas encontros através do Programa de Extensão na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) com professores (as) e diretores (as) que atuam em escola que ampliaram a jornada escolar nos últimos anos ou estão em processo de ampliação, visando essencialmente conhecer currículo proposto, a organização das escolas e os processos inclusivos das crianças e adolescentes com deficiência. A pesquisa é qualitativa e se insere na modalidade Estudo de Caso, sendo ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focalizam a realidade de modo complexo e contextualizado. A partir dos encontros, discussões e registros realizados por um grupo de cento e vinte gestores e professores da Região do Alto Uruguai (RS), foi possível apontar os caminhos e descaminhos adotados pelas escolas com jornada ampliada.
Palavras-chave: Educação. Jornada Ampliada. Inclusão.

[1] Doutoranda em Educação (UCS), Mestre em Educação (Unijuí), licenciada em História (Unijuí). Professora de Libras e Educação Inclusiva na Universidade Federal Fronteira Sul _ UFFS. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade–GRUPEPU. Programa 20 RJ FNDE. sonize.lepke@uffs.edu.br .
[2] Doutoranda em Educação (PUCRS), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Pedagoga (UNIJUI). Professora de Libras, Educação Inclusiva e TCC na Universidade Federal da Fronteira Sul –UFFS/campus Cerro Largo. Membro do Grupo de Pesquisa GEPTEC - Cerro Largo. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br
[3] Doutora em Sociologia (UFRGS), mestre em Educação nas Ciências Área Direito (UNIJUI) e graduada em Direito (UNIJUI) Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do GEPTEC - Cerro Largo. Atua nas áreas da Teoria Geral do Direito e Sociologia do Direito. E-mail: serli.bolter@uffs.edu.br

1 Introdução

Para compreender o contexto da escrita deste artigo, retomamos as ações do curso extensão desenvolvido pela Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim (RS) ao longo de um ano. Durante doze meses, a contar de agosto de 2014 a agosto de 2015, foram realizadas diversas discussões na UFFS/Erechim (RS) no curso de Formação de Professores em Educação Integral na Jornada Ampliada. O referido curso privilegiou o dialogo entre a universidade e a educação básica. Para tanto a metodologia previa a elaboração de um projeto de intervenção por parte dos gestores e professores na escola, com auxilio de professores do eixo escolhido que fariam as interferências e as analises dos possíveis resultados. Nesse contexto, a temática da educação inclusiva compunha um dos eixos, acompanhados de várias atividades como momentos de palestra e interação com os cursistas, bem como atividades com temáticas sobre a intervenção necessária.

Ao selecionar o eixo, elaborar o projeto, efetivar o mesmo, os cursistas deveriam escrever um artigo que iria compor o livro "Formação Continuada dos Gestores das Escolas Públicas" em que os resultados seriam reproduzidos e discutidos no grupo de participantes do curso.

A dinâmica do curso era de que os participantes refletissem sobre a escola em que atuavam, as dificuldades, as necessidades impostas pelo desafio de ampliar a jornada escolar, reorganizar o currículo e possibilitar o acesso ao conhecimento dos seus alunos para além das quatro horas diárias. Mas, para tanto, percebeu-se a necessidade de avançar em questões conceituais, legais e pedagógicas que envolvem uma escola com jornada ampliada.

2 Escolas de jornada ampliada: alguns apontamentos

Ao voltar o olhar sobre a escola, é necessário observarmos as orientações legais sobre a ampliação da jornada escolar, dispostos no Decreto nº 7.083/2010 estabelecendo que "o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para melhoria da aprendizagem por meio de ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta da Educação Básica em Tempo Integral" (BRASIL, 2010,

p.1).

O Decreto remete ao ano de 2007, período em que gestores municipais e estaduais, negligenciaram a proposta de aumentar o tempo de permanência das crianças na escola diante do elevado custo para os cofres públicos. Porém, com a criação por parte do Governo Federal do Programa Mais Educação e com repasses financeiros para as ações desenvolvidas, muitos municípios e Estados aderiram ao programa e aumentaram de diferentes formas o período das aulas. Poucos anos depois, a oferta da Educação Básica com jornada ampliada e com a promessa de ofertar formação integral torna-se uma realidade para a população brasileira em idade escolar.

Com o interesse por parte dos gestores municipais e estaduais e a efetivação deste nas escolas, problemas históricos que assolavam as escolas permanecem e se ampliam na mesma dimensão que o tempo de permanência do aluno. A carência de espaço físico que dê conta atividades necessárias a serem realizadas, poucos recursos tecnológicos e de acessibilidade, poucas discussões e aprofundamento teórico sobre temas importantíssimo como o currículo diante da ampliação da jornada escolar, o conhecimento e os processos inclusivos.

Dificuldades e problemas tornaram-se evidentes nas relações estabelecidas e no cotidiano das escolas, em que o monitor e as oficinas[1] são narrados e entendidos como atividades extras e sem relação com o ensino. A partir destes apontamentos, pensar na ampliação da jornada escolar, exige refletir sobre como esse tempo escolar é dimensionado? Qual o currículo proposto? Quais os conhecimentos privilegiados ou não? Como ocorrem os processos inclusivos?

Entre o que ocorre nas escolas e as orientações dos sistemas de ensino, impõe–se algumas questões presentes no documento intitulado: “Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI”, conhecido também como Relatório de Delors de 1996. O documento citado indica a necessidade de reestruturação da escolarização com o objetivo de formar o sujeito integral,

[1] Atividades realizadas no turno inverso das aulas (composta por disciplinas obrigatórias).

intensificando pautas quanto à educação como um direito de todos e dever do Estado, bem

como a inserção de novas temáticas e funções atribuídas às instituições de ensino públicas.

Na prática, segundo Cavaliere (2007) a escola, especialmente quando o seu tempo é ampliado, assume e justifica suas ações sobre diferentes aspectos, entre eles o de ampliar o tempo podendo alcançar melhores resultados, buscando se adequar as necessidades da família e da sociedade e ainda, interferindo qualitativamente na formação das crianças e adolescentes em idade escolar das camadas sociais mais carentes.

Para tanto, a discussão que Cavaliere (2007) permite fazer é de que temos muitas e diferentes "Escolas de Tempo Integral" funções e intencionalidades similares ou não. Porém, poucas são as discussões sobre a intencionalidade do currículo, o conhecimento, o ensino e as possíveis estratégias de controle da população.

> Concomitante a esse movimento de alargamento do lugar social da instituição escolar, podemos visualizar a emergência de retóricas formativas, de estratégias de regulação e de temáticas a serem operacionalizadas nos cotidianos escolares que se caracterizam por um deslocamento dos sentidos convencionalmente situados na escolarização (SILVA e SILVA, 2013, p. 487)

O alargamento da oferta, o aumento do tempo do aluno na escola e a manutenção do currículo anterior a essas alterações precisam ser discutidos, possibilitando uma análise dos interesses e estratégias envoltas na proposta. Ao permitir o acesso, mas controlar o conhecimento tem-se a possibilidade de controlar a população que poderia oferecer riscos para o desenvolvimento do projeto neoliberal. Lopes e Dal´Igna (2012) alertam quanto ao discurso que justifica essa ação, especialmente quanto ao papel da escola para a construção de uma sociedade democrática, acessível, inclusiva e com menos desigualdade social.

Imbuindo a escola da responsabilidade de preparar crianças e adolescentes para a vida em sociedade, bem como para o sucesso profissional, a ampliação da carga horária ou a formação integral, através das Escolas de Tempo Integral, vem sendo entendida como resposta para as demandas impostas na atualidade. Porém, Cavaliere (2007) enfatiza que sem uma estrutura adequada, sem uma discussão quanto ao currículo, sem qualificação dos profissionais, muitas vezes essas instituições acabam por assumir uma função assistencialista e abrem mão de responsabilidades e atribuições que eram suas.

Ampliando o escopo dessa argumentação, vale assinalar que Bourdieu (2015) contribui com a discussão ao refletir sobre a escola e a exclusão. Segundo o autor já citado,

ambas assumiram outras nuances, mas continuam atendendo a demanda da economia.

> Se, até fins de 50, a grande clivagem se fazia entre, de um lado, os escolarizados, e do outro, os excluídos da escola, hoje em dia ela opera, de modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que opera segundo o itinerário escolar, o tipo de estudo, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão "branda", "continua", "insensível", "despercebida". A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação e reservando a eles setores escolares mais valorizadas (p. 14)

A discussão que se impõe para as escolas que ampliaram ou estão em processo de ampliação da jornada escolar é de como estruturar um currículo, que efetivamente, oportunize a todas as crianças e adolescentes o acesso ao conhecimento? Ou ainda, manter aceso o questionamento sobre se é realmente possível a escola construir um currículo que atenda as necessidades de uma formação integral dos seus alunos, sem com isso reservar a estes, setores desvalorizados da sociedade e da economia neoliberal?

3 Estratégias do Neoliberalismo e a ampliação da jornada escolar: conexões possíveis

Ao estudar a história da educação no Brasil, Aranha (1996) aponta a problemática situação de acesso à escola da população brasileira e as exclusões diante do nível social, raça e localização territorial. Quando finalmente ocorre a expansão do acesso, no século XX, se faz atendendo as necessidades da indústria e do comércio que necessitavam de mão-de-obra minimamente qualificada.

É neste sentido, em que o acesso a escola e a determinado currículo passa a ser ofertado a um grupo de pessoas não enquanto um direito, mas para atender a estratégias do grande capital ou do sistema econômico vigente. É neste sentido, que busco conexões entre o neoliberalismo e o currículo das escolas, especialmente aquelas que preconizam formação integral dos seus alunos com a jornada escolar ampliada. Estabelecer novas narrativas e observar por este viés tornam-se necessário, especialmente no momento histórico vivenciado pela educação brasileira em que cada ano ampliou as escolas e o número de alunos que frequentam espaços neste formato. Pois como Cavaliere (2007) adverte veementemente que "[...] para cada circunstância histórica e local, o tempo da escola é sempre em função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam" (p.1018).

Se a ampliação do tempo escolar busca oportunizar as crianças das camadas mais humildes e crianças com deficiência, a possibilidade de acessar capital cultural[1] que o núcleo familiar não proporciona, conforme Cavaliere (2007), a escola pode efetivar a "[...] diminuição das diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural" (p.1021). Cabe também discutir, a existência do risco da ampliação da jornada e do currículo proposto, pois o mesmo poderá estar reproduzindo as diferenças (econômicas, sociais e culturais) e ao mesmo tempo, culpabilizando-os pelas dificuldades que encontrarão na ocupação do seu papel social na sociedade.

Ou ainda, apesar da ampliação da jornada, a crianças e adolescentes não conseguem se apropriar de um capital que possibilite a sua inclusão social e econômica. Bourdieu (2015) também alerta sobre as diferenças das escolas quanto ao seu formato, currículo e atividades que muitas vezes acabam por reafirmar a diferença de classes. Possibilitando assim à escola "[...] formar pessoas com capital cultural" (p.146) que permita acesso a determinados funções sociais, sem romper a hegemonia das classes privilegiadas. A escola, segundo Bourdieu (2015), gerencia as lutas de classes, confortando ou culpabilizando aqueles que não usaram toda sua capacidade para chegar a determinados objetivos, como mobilidade e ascensão social.

Neste sentido, estudar o currículo, permitirá compreender como os interesses neoliberais estão manifestados na educação, para podermos narrar como o próprio currículo, conhecimento e ensino se relacionam com a economia e a sociedade e se essas produzem ou não a exclusão das minorias, entre elas as pessoas com deficiência.

Além disso, retomando Bourdieu (2015) um currículo único, para realidades diferentes, exige que o capital cultural seja o mesmo para todos. Porém, a diversidade de situações vivenciadas pela população brasileira e a ação do neoliberalismo aprofunda as diferenças. Assim, temos na mesma escola diferenças gritantes. Seria o currículo das escolas de jornada ampliada capaz de superar essas diferenças? Ou poderia buscar realizar o mesmo?

[1] Metáfora criada por Bourdieu (1930-2002) para explicar como a cultura é utilizada em beneficio das classes dominantes para acentuar as diferenças.

Mas para tanto a escola através dos seus gestores e professores necessitam urgentemente refletir, estudar e compreender as questões que perpassam a jornada ampliada.

Somente com serenidade, superação de visões particulares, buscando por referencias coerentes o que efetivamente ocorre na escola do século XXI será possível reconhecer que o currículo é, segundo Apple (2002), "[...] parte de uma tradição selectiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legitimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos..." (p.51).

Se o currículo resulta de forças econômicas e ao mesmo tempo há um interesse em formar "capital humano" segundo Apple (1999) que atenda as necessidades do mercado, o momento exige um olhar apurado e vigiante. Biesta (2014) provoca o alargamento do debate que diante a "[...] questão do conhecimento pode, de fato, ter desaparecido de partes da teoria do currículo e de partes da prática curricular" (p.88), aprofundando ainda mais as diferenças entre as classes sociais, entre as crianças com e sem deficiência e, assegurando a manutenção do não acesso ao capital cultural de grande parte da população.

Masschelein e Simons (2014) defendem a escola como tempo livre para o estudo e para a prática, tradução da palavra grega *skholé*. Alertam também que a "[...] escola não é uma mesa de negociação; é uma mesa que torna possível o estudo, o exercício e o treinamento..." (p.111). Enquanto o Relatório de Delors associa a escola à preparação para o mercado de trabalho, o mesmo referencia que:

> [...] numerosos jovens de ambos os sexos são excluídos do ensino antes de obterem um diploma reconhecido oficialmente e, portanto, em uma situação de desespero porque, além de não serem titulares de um diploma, tampouco se beneficiam da contrapartida de uma formação adaptada às necessidades do mercado de trabalho (DELORS, 1998, p. 18).

E, além disso, continuamos a nos questionar se é possível a escola construir um currículo que atenda à necessidade de uma formação integral dos seus alunos, sem com isso reservar a estes, setores desvalorizados da sociedade? Estaria à escola sendo responsabilizada a assumir uma serie de funções que não são o conhecimento e o ensino? Refletir sobre o currículo e os processos inclusivos das escolas com jornada ampliada podem e devem ser questionados apontando caminhos e descaminhos.

4 Neoliberalismo e ampliação da jornada escolar diante do gestor e do professor: entre narrativas e im/possibilidades

Os encontros do Curso de Formação de professores em Educação Integral de Jornada Ampliada priorizaram a aproximações entre os professores da Educação Básica e Ensino Superior, permitindo aproximar o olhar sobre as ações desenvolvidas por gestores e professores nas escolas e seus contextos. O curso estava organizado em módulos de estudo e conforme cronograma, o modulo quatro do curso, visava aprofundar a discussão em relação aos processos inclusivos das crianças com deficiência nas escolas de turno integral. A metodologia adotada buscou associar a discussão do palestrante com a participação dos presentes e a sensibilização dos mesmos através de atividades. Visava também o registro de como o mesmo era entendido por cada um dos participantes representando a sua escola e suas especificidades, para tanto, a dinâmica incluía a coleta de informações fornecidas por estes.

No quarto módulo, uma das primeiras constatações possíveis foi que parte significativa dos participantes não privilegiou a discussão e se ausentou antes de iniciar as atividades sobre o tema. Fato este, indicava que as atividades a serem desenvolvidas no modulo não satisfaziam a ansiedade e a preocupação do grupo, ou seja, aproximadamente quarenta por cento dos cursistas ausentaram-se das atividades no momento em que questões preocupantes como a inclusão, currículo e conhecimento seriam discutidas.

A partir dessa ação dos participantes em sair durante as discussões podemos perceber que os mesmos talvez não achassem interessante à temática ou que essa não seja uma das questões importantes que a escola se preocupa no momento. Ao mesmo tempo, essa atitude dos participantes nos suscitam outros questionamentos de como estas questões vem sendo dimensionadas na escola, se não preocupam o gestor e os professores?

Redimensionar essa forma de narrar e de pensar a escola exige rupturas de paradigmas, exige conhecimento, aprofundamento do que é um currículo escolar diante da ampliação da jornada escolar. Ao mesmo tempo requer que repensemos sobre os caminhos para que o mesmo seja acessado por todos com o objetivo de elaborar o seu conhecimento.

Os participantes do curso que permaneceram, conseguiram vivenciar os desafios enfrentados pelo aluno com deficiência através de atividades práticas, expuseram as diferentes

concepções de currículo presente nas escolas e como efetivam os processos inclusivos dos alunos com deficiência. Assim foi possível visualizar uma compreensão de escola que permanecesse inalterada na organização diante da ampliação da jornada escolar.

Entre os indicativos que acionaram o alerta, estava a afirmação e a reafirmação de que todos os alunos com deficiência estão incluídos e que grande parte dos gestores e professores presentes no curso não encontram dificuldades nos processos inclusivos ou ainda minimizam a discussão pela pouca relevância da mesma. No momento da elaboração de projetos e aplicação dos mesmos, apenas uma escola iniciou a escrita nesse sentido, diante da necessidade de implantação, os mesmos professores resolveram redimensionar e discutir assuntos relacionados ao currículo, sem fazer referencias a questão da inclusão.

Diante das situações vivenciadas, das atitudes e ações desenvolvidas ou não por parte dos gestores e professores na escola, no projeto e durante as horas do curso percebe-se a complexidade que envolve os processos inclusivos e o currículo. Talvez a afirmação da professora da Escola D[1], dê indicativos de como é narrado e entendido; "já fizemos as mudanças necessárias, precisamos continuar a formação para o grupo de educadores da escola. Por que a escola está de portas abertas a diversidade e aos saberes".

Mantoan (2011) faz referencia que "o processo de transformação da escola comum é lento e exige uma ruptura com os modelos pedagógicos vigentes" (p.78). Exigindo um esforço continuo e sistemático por parte de todos os envolvidos, em especial dos gestores e professores. As mudanças ocorrem lentamente, e exigem da escola muito mais que mudanças estruturais como entende o gestor da Escola F, " olhar diferenciado, com horário intermediário, acessibilidade em locais externos da escola(parques, ginásio e rua). Comprometimento dos pais com o AEE".

[1] Para manter o anonimato dos professores, gestores e escolas, os mesmos serão identificados apenas como professores ou gestores, bem como as escolas foram nomeadas por letras do alfabeto.

Pensar uma escola que não efetivou as alterações na estrutura física da escola, permitindo o acesso às pessoas com mobilidade reduzida, reporta as dificuldades quanto o currículo e o acesso ao conhecimento. Enquanto a ampliação da jornada escolar impõe-se como uma possibilidade de agregar mais crianças e adolescentes e ofertar uma educação

integral, faz-se urgente pensar que todos devem ter a mesma autonomia e o pertencimento ao ambiente escolar.

Muitos questionamentos surgem diante das afirmações dos cursistas, pois qualquer reinvenção da escola ou do processo de ensino/aprendizagem exige mudanças por parte dos gestores, professores e estudantes. Mudanças estruturais, relacionais ou pedagógicas além do embasamento teórico que o ampara podem gerar frustrações, decepções, atritos, reflexões, mudanças e alegrias.

Ao negar as dificuldades, os problemas entre o gestor, professor da sala de aula e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o narrar de forma idealizada impede de abandonar o "comodismo decorrente de nossas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, paternalistas e corporativistas, sobretudo, e particularmente, quando trabalhamos com as pessoas com deficiência mental" (p.78).

Como o currículo das escolas de jornada ampliada vai atender a capital cultural, que conforme Bourdieu (2015) é diverso e não reconhece as diferenças? Como irá discutir sobre as responsabilidades impostas pela sociedade à escola, sobre as ideias neoliberais que perpassam a educação se não apontar as dificuldades e fragilidades? Discutir questões como essas exigem que a escola, enquanto equipe e comunidade escola, proponha e busque realmente conhecer, compreender os interesses que perpassam a ampliação da jornada escolar, bem como ofertar essa discussão através do currículo para todos os sujeitos que compõe as classes escolares. E para além, ter clareza que toda escolha, representa uma opção de quais conhecimentos estão sendo privilegiados e a quem beneficiam.

5 Considerações Finais

Sem o intuito de encontrar respostas, mas problematizar o que vem se efetivando nas escolas com jornada escolar ampliada, bem como sobre os interesses políticos e econômicos que perpassam a educação apresentamos as nossas discussões. Como a ampliação da jornada escolar pode contribuir para que efetivamente as crianças e adolescentes em idade escolar tenham acesso ao conhecimento e a prática no currículo proposto? Veiga – Neto (2013) adverte sobre os modos pelos quais a escola coloca em ação determinadas tecnologias e a

relação destas com o controle social dos grupos que representam uma ameaça ao equilíbrio possível e necessário para o desenvolvimento do projeto neoliberal.

Questionar a ampliação da jornada escolar com o propósito de ofertar educação integral nas escolas públicas brasileiras, diante uma situação de carência de espaços adequados, materiais de uso contínuo, raríssimas questionamentos sobre o currículo, desconhecimento das especificidades dos alunos com deficiência, fazem-se necessários, pois permitem apontar a quem se destina e quais os interesses omitidos. Sem com isso emitir juízo de valores ou apontar caminhos, mas ter elementos que permitam compreender o processo em andamento.

Questionamentos como estes devem perpassar gestores e professores para conduzir a discussão com os alunos e responsáveis. Analises e reflexões como estas nos permitem redimensionar o currículo, conhecimento escolar e os processos inclusivos. Como afirma Bourdieu (2015), a escola pode ser o instrumento de "perpetuação das desigualdades sociais" (p.58) para tanto, basta governar a mentalidade da população e imputar a responsabilidade a estes. Apesar de não ser este o objetivo das escolas, podem involuntariamente contribuir para o mesmo. Eis mais um desafio para qual as escolas devem atentar!

Referências

APPLE, Michel. W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.40-58

APPLE, M.W. **Educação e Poder.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARANHA, M.L.A**. História da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BIESTA, Gert**. Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo.** Rev. Educ. PUC – Camp. Campinas, 19(2), p. 87-98, maio/agosto, 2014.

BOURDIEU, Pierre**. Escritos da Educação.** 16 ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.083/2010**. Brasília: Diário da União, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Matrículas: matrículas na educação integral. Brasília, DF, 2015. Disponível http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento, acesso em 01 de fevereiro de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo, escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf, acesso em 20 de janeiro de 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE M, ANDRE M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

LOPES, M.C; DAL´IGNA, M.C. **Subjetividade Docente, Inclusão e Gênero**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n 120, p. 851 – 867, jul./set 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/11.pdf, acesso em 15 de janeiro de 2016.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola: Uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Roberto R. D. da. SILVA, Rodrigo R. D. da. **Educação, Direitos Humanos e reconstrução social nas politicas contemporâneas de escolarização no Brasil**. Revista Diálogo Educ., v.13, n 39, p. 485 – 504, maio/agosto 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Coisas do governo...** In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B.; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Delírios Avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo.** In: FAVACHO; André Marcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (org.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. Curitiba: CVR, 2013, p.155 – 175.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo**. VII Colóquio Internacional Michel Foucault. São Paulo: PUC-SP, 2011. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf, acesso em 02 de fevereiro de

OS DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Joana Maria de Moraes Costa[1]
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski [2]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: Este artigo, inspirado em um excerto da Dissertação de Mestrado em Educação em andamento, cujo tema é *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão*, tem como objetivo analisar como o acesso de estudantes com deficiência na educação superior reverbera nas práticas de gestão universitária no que se refere aos direitos desse público. A coleta de materialidades empíricas, em andamento, acontece através de entrevistas narrativas com gestores que atuam ou atuaram nos últimos oito anos na gestão universitária. Participarão do estudo, dois gestores de quatro universidades escolhidas para a pesquisa, localizadas da cidade de Chapecó (SC), vinculadas à rede pública, comunitária e privada. Para este artigo, são consideradas manifestações de dois gestores entrevistados até o presente. O material coletado, organizado em agrupamentos temáticos, leva em consideração a relevância das narrativas e será examinado na perspectiva da Análise do Discurso com base em referenciais foucaultianos.
Palavras-chave: Políticas de inclusão. Estudante com deficiência. Educação superior.

1 Introdução

Este texto, fragmento do estudo da dissertação de Mestrado em Educação em desenvolvimento, aborda como o acesso de estudantes com deficiência na educação superior reverbera nas práticas de gestão universitária no que se refere aos direitos desse público. A proposta de pesquisa tem como intenção problematizar os discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação dos gestores das quatro universidades selecionadas para a

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ**). – Grupo de pesquisa: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas**. Órgão de fomento FAPESC. joana@unochapeco.edu.br

[2] Professora orientadora, Graduada em pedagogia, mestre e doutora em Educação; Diretora de Ensino na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) no período de 2009 a 2016. Pesquisadora e professora titular C, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Unochapecó. Integrante dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de professores; Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas e GEPE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão na Linha de Pesquisa Inclusão Educacional (UFSM). Autora e organizadora de livros, autora de capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos Qualis Capes. taniazp@unochapeco.edu.br

pesquisa.

Na redação deste trabalho será utilizada a terminologia "pessoa com deficiência" prevista no Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Art. 1º:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

O conceito presente no Decreto 6.949/2009 demonstra a transição no discurso sobre a deficiência, de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social, na qual as pessoas são vistas como deficientes pela sociedade e não devido às suas características individuais. Nesta perspectiva, a deficiência é compreendida como condição humana, que reflete a dimensão do ser em suas peculiaridades.

Essas transformações acontecem impulsionadas pela forma de ver e tratar as pessoas com deficiência, em períodos marcados por práticas de exclusão/inclusão, compostas em suas diversas faces, apresentadas pelos discursos de tempos e lugares. E ao invés de se assemelhar a verdades matemáticas, exatas, um cálculo, onde se busca a resposta correta e já existente, as questões sociais tem as suas verdades construídas através da linguagem, conforme as características de seus contextos.

As "verdades sociais" são dinâmicas e mutáveis. "Em outras palavras, ela é sempre contingente, e é por isso que existe uma margem de indeterminação nas coisas ditas (e pensadas)" (VEIGA-NETO, 2003, p. 09). Para o autor essa indeterminação não compromete a validade do discurso, mas o entendimento de que a continuidade do diálogo é necessária, isso não quer dizer que tudo vale, ou que qualquer coisa vale, mas que:

> [...] qualquer multiculturalismo já é, pelo menos epistemologicamente, humilde, na medida em que assume que, por mais que se fale, nunca se saberá o que é mesmo este mundo nem como ele funciona. E lembro que essa incompletude do dito não decorre de alguma suposta incompletude do entendimento humano ou do próprio dizer, mas sim da linguagem em que se aloja o dito. [...] qualquer pedagogia multicultural não pode pretender dizer, aos que estão entrando no mundo, o que é o mundo; o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele (VEIGA-NETO, 2003, p. 12-13).A citação revela que os fenômenos sociais que compõem o ser no mundo são invenções históricas, portanto não são naturais e imutáveis. É com base nesse referencial que a inclusão educacional será problematizada, a partir do tensionamento dos

discursos inclusivos. A perspectiva teórica que ampara este trabalho busca conhecer os diversos aspectos da inclusão, sem meras posições dualistas, com posicionamentos contra ou a favor dainclusão.

A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior está permeada pelos discursos das normativas e políticas do Estado que tratam da expansão e democratização da educação superior, que marcam um contexto de transformação nos sistemas educacionais, onde a inclusão educacional tornou-se palavra de ordem, entendida também como "uma condição de vida em luta pelo direito de se autorepresentar, participar dos espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado." (LOPES, 2011, p. 07).

Ser contabilizado requer estar amparado\encaixado dentro de uma classificação e constar nos índices oficiais do governo. No que se refere ao acesso à educação superior os dados podem ser consultados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que marca o índice de 33.377 mil estudantes matriculados na Educação Superior. Esses dados são organizados por Cursos de Graduação Presenciais e a Distância e por tipo de deficiência, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES). (INEP, 2014).

Em decorrência desse aumento de estudantes com deficiência na educação superior, surge também as estratégias de gestão de cada universidade para dar conta das demandas e exigências das normativas do Estado, da organização dos espaços físicos, da contratação e gestão de pessoal e demais aspectos que tratam das demandas específicas das pessoas com deficiência, que compõem um rol diverso de necessidades especiais.

Amparada na concepção foucaultiana, não temos a pretensão de tecer juízos de valor acerca das formas de gestão para dar conta da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, mas de compreender os movimentos que ocorrem no ambiente universitário e os efeitos de verdade criados pelas normativas do Estado que direcionam as políticas institucionais no período pesquisado.

2 Percurso metodológico

Como o acesso de estudantes com deficiência na educação superior reverbera nas práticas de gestão universitária no que se refere aos direitos desse público? Para responder a essa pergunta, a pesquisa ampara-se em bases teóricas que subsidiam a compreensão da temática, e a construção de materialidades empíricas obtidas por meio de entrevistas narrativas. Serão entrevistados gestores de quatro universidades, dois de cada instituição selecionada, que atuam ou atuaram nas gestões nos últimos oito anos, em duas universidades públicas, uma privada e uma comunitária.

As entrevistas narrativas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. O material empírico gerado por meio das entrevistas narrativas será analisado pela perspectiva da análise do discurso, amparada na teorização foucaultiana. Com base em Fischer (2007) ao analisar os discursos precisamos desconfiar das perceptíveis interpretações. Se faz necessário desprender-se do olhar que observa os discursos apenas como um conjunto de signos que se referem a determinados conteúdos e carregam tal ou qual significado, quase sempre oculto, intencionalmente deturpado e cheio de 'reais' intenções.

Em consonância com a perspectiva teórica anunciada, consideramos ser produtivo estudar esta temática com base na escolha da abordagem teórica/metodológica que permite problematizar a inclusão a partir de práticas (discursivas e não discursivas) presentes nos índices do governo, nas normativas, nas demandas sociais, na mídia, onde a inclusão dos estudantes acaba conquistando um status de verdade, vista como inquestionável e naturalizada, que gera efeitos de subjetivação na prática dos gestores.

As motivações para desenvolver a investigação proposta possuem respaldo na importância do estudo da temática devido ao aumento das matrículas desse público na universidade e, em decorrência da formação acadêmica e das experiências profissionais da primeira autora como servidora pública em uma Universidade Pública. Estas são algumas das justificativas que movimentaram a investir nesta pesquisa, a partir da caminhada já percorrida e motivações para novos direcionamentos teóricos e de compreensão do tema, potencializadas pelos estudos propiciados pelo curso de Mestrado em Educação.

3 Marcos legais que tratam do direito à educação

Para falar do direito à educação, destacamos a Constituição Federal de 1988 como pilar de sustentação das normativas que regem o país, considerada o centro do sistema normativo do Estado Brasileiro, onde todas as demais normas devem estar em consonância com o seu caráter axiológico, ou seja, de seus valores e ideais (LENZA, 2014).

Porém, é importante destacar que o tema é discutido desde o século XVIII, uma vez que os direitos das pessoas com deficiência estão interligados ao reconhecimento dos direitos humanos, que tem como marco histórico a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, aprovada pela ONU em Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. É interessante destacar que todos os direitos expressos nesta Declaração estão inseridos em nossa Constituição de 1988. Esse fato revela a importância de nos darmos conta da historicidade dos fenômenos sociais, neste caso, onde nascem os discursos da inclusão, dos direitos sociais, dos direitos humanos, que hoje tomamos como verdades universais. As fontes internacionais tratam de temas de interesse do direito internacional, onde os Estados soberanos entram em acordo, e estas normativas, após o trâmite necessário estabelecido pela Constituição são incorporadas às leis do Brasil.

A Declaração dos Direitos do Homem reconhece e normatiza os direitos fundamentais do ser humano, como a vida, a liberdade, e enfatiza também o direito à instrução\educação como estratégia para o cumprimento dos direitos e deveres individuais e coletivos, com base na crença de que a educação e o reconhecimento destes direitos seriam pilares que sustentariam o respeito às leis rumo à ordem, à perfeição e à felicidade na vida social.

Estes preceitos nascem dos referenciais iluministas, da valorização da razão, com base nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade e refletem a expectativa de que a normatização destes direitos levaria o ser humano a cultivar e ter como referência valores como a compreensão, o respeito e a tolerância. Esses ideais foram rompidos, ou ao menos colocados em cheque, no século XX, marcado por barbáries como as duas grandes guerras, ditaduras militares, intolerância aos imigrantes, aos deficientes, às mulheres, aos índios com a

consequente morte e violência contra milhares de pessoas.

Esses conflitos geraram uma insegurança mundial, que marcam um contexto de normatização recorrente sobre os direitos humanos, expressos em uma lista de tratados, convenções, acordos. Essa coletânea de documentos reflete o quanto as temáticas dos direitos humanos, do respeito às diferenças foram (e são) insistentemente debatidas em âmbito mundial, e podem ser compreendidas como embriões do movimento da educação inclusiva.

Isso nos instiga a questionar o texto da Constituição Federal de 1988, que se apresenta como "cópia" destes ideais, e de que forma os efeitos de verdade instituídos acerca da valorização das diferenças vem sendo construídos, por um período de mais de duzentos anos, onde os avanços em termos de reconhecimento de direitos dos grupos vulneráveis se encontram em conflito com a análise das práticas de inclusão como políticas de governamentalidade.

São vários documentos internacionais que representam influências decisivas na elaboração das leis infraconstitucionais do nosso país, e todas com as suas especificidades, tratam insistentemente do valor inerente ao respeito aos seres humanos. A Constituição de 1988 foi redigida de forma cuidadosa e minuciosa para garantir o seu caráter social e democrático, com destaque para a proteção dos direitos dos grupos considerados vulneráveis, como exemplo, das pessoas com deficiência.

Por esta razão, falar atualmente de inclusão de estudantes com deficiência exige reconhecer a importância da normatização dos direitos humanos, que trata do direito à diversidade, do respeito aos grupos vulneráveis, mas também reconhecer os tensionamentos do campo, que envolvem práticas de inclusão/exclusão dos estudantes com deficiência.

Porém, é importante reconhecer que na contemporaneidade os direitos sociais tratam de um avanço para o exercício da cidadania das pessoas, especialmente para os grupos de pessoas consideradas vulneráveis. Diferente de contextos históricos anteriores à modernidade, onde a gestão social era feita predominantemente por um grupo restrito de homens, onde os direitos das pessoas eram frágeis e o recorrente era o desrespeito aos direitos hoje considerados basilares, como o direito à vida e a educação.

Nesse sentido, vivemos a contradição de perceber que o reconhecimento de direitos,

o desejo de tolerância explicitados nas normativas que tratam dos direitos humanos são limitados, pois as formas de conflitos e discriminação se transmutam. Mas, de outro modo, o discurso do respeito à inclusão, da tolerância, da diversidade não para de se expandir, de ganhar notoriedade nas normativas do nosso país e nos espaços educacionais. Essa percepção provoca a realização desta pesquisa, que tem como intenção mostrar os caminhos trilhados pelas universidades para gerir os processos de inclusão.

4 Interlocuções entre os efeitos de verdade criados pelas normativas da inclusão e os decorrentes desafios na gestão universitária

Para abordar a interlocução entre a gestão nas universidades, as normativas da inclusão e os efeitos de verdade criados pelos discursos da inclusão, fazemos uma breve análise das manifestações presentes em duas entrevistas narrativas, provenientes de dois gestores acadêmicos, vinculados à uma universidade pública federal e a uma pública estadual. Os sujeitos da pesquisa serão identificados como Entrevistado 1 e Entrevistado 2.

Ao ser questionado acerca de sua avaliação relativa ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade brasileira no presente, o Entrevistado 1, vinculado a uma universidade pública estadual, expressa que:

> É uma ótima forma garantida por lei, acho justa essa discussão de inclusão. No entanto, isso gera algumas situações, preocupações. Em específico sobre as atividades da administração. É sabido que para haver licitação, por exemplo, demora um tempo se for seguir o trâmite normal dos processos. Por exemplo: entra um aluno agora na instituição e se é uma estrutura que não está preparada para recebê-lo, vai demorar um tempo para as modificações serem feitas, pois não é imediato. Mas, a própria Lei 8.666, que regula a administração pública, traz as situações de compra emergencial com dispensa de licitação, mas desconheço se essa situação se adequaria a dispensa de licitação [...].

Na entrevista narrativa identificamos a ênfase que o gestor dá a imperatividade da lei, quando revela que o acesso à universidade pelas pessoas com deficiência é um direito social protegido por lei, e se revela como um imperativo de Estado que oferece essa garantia de forma inquestionável.

O Entrevistado 1 também revela, em sua fala, a percepção de que a discussão sobre a inclusão é justa, ou seja, reforça o comentário de que a inclusão está sustentada pelos

princípios dos direitos humanos, do respeito e valorização da diversidade.

Embora a força normativa se revele como um comando, surgem os questionamentos, as preocupações, os tensionamentos acerca dos processos de inclusão para os encaminhamentos das demandas necessárias ao atendimento dos estudantes com deficiência. O contexto da inclusão se constitui em desafios aos gestores para fazer a administração dar conta das adaptações necessárias e estar em conformidade com as leis e, no caso das universidades públicas, adequar-se às regras de gestão da administração pública.

Como exemplo ressaltamos a lei 8.666 de 1993, que regulamenta as licitações, contratos e compras da administração pública. O gestor questiona se a lei permite as possibilidades de dispensa ou inexigibilidade de licitação para efetivar a compra de materiais necessários à acessibilidade de estudantes com deficiência, para que estes não sejam prejudicados durante o semestre, em decorrência da morosidade dos processos licitatórios.

Percebe-se uma situação de entrave administrativo, entre as demandas urgentes e o tempo moroso de tramitação dos processos. Porém, o movimento de chegada de estudantes com deficiência na educação superior também reverbera em alternativas interessantes, como a percepção do gestor de questionar se os pedidos de compras referente às demandas destes estudantes podem ser atendidos de forma mais célere, a fim de não prejudicá-los.

É possível observar, na fala dos gestores, estratégias como a criação de setores de acessibilidade para atender às demandas da educação inclusiva, a promoção de eventos que ocorrem para sensibilizar e informar a comunidade acadêmica sobre as deficiências, a organização na gestão dos recursos financeiros, através da criação de rubricas específicas para atender às demandas pertinentes à inclusão. A elaboração de documentos internos que tratam do assunto, a exemplo de formas de ingresso específicos para os estudantes com deficiência.

As mudanças mais perceptíveis na visão dos gestores, trata-se das adequações da estrutura física das instituições e contratação de profissionais da área de educação especial, a exemplo de intérpretes para atender os estudantes surdos. Outro exemplo, citado pelos gestores trata do aporte de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade para as Universidades Públicas Federais, através do Ministério da Educação.

A permanência do estudante requer da instituição de educação superior

investimentos para o acesso físico facilitado, adaptações metodológicas, assim como atitudes de acolhimento e respeito em relação a todas as pessoas. Conforme Pieczkowski (2012, p. 06),

> Constata-se que algumas pessoas compreendem que a oferta de condições diferenciadas às pessoas com deficiência significa privilégios ou atitudes discriminatórias. Diferente disso, o tratamento diferenciado é uma necessidade se quisermos oferecer condições igualitárias. As adaptações nas estruturas físicas podem beneficiar toda e qualquer pessoa, mesmo que seja temporariamente. Isso nos alerta para o quanto somos suscetíveis, ou seja, como a falada "normalidade" é uma condição tênue.

Portanto, a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é um tema complexo que trata de aspectos legais, normativos, teóricos, didáticos, físicos e também de relações de respeito. Nesta perspectiva, são vários os movimentos que ocorrem nas universidades no presente, para dar conta das demandas específicas da inclusão de estudantes com deficiência. Esse movimento evidencia que o referencial decorrente das normativas da inclusão está presente nos discursos dos gestores de tais instituições e tratam o direito ao acesso à educação como algo necessário, resultando em esforço para atender de forma mais qualificada possível os estudantes com deficiência.

O gestor 2, ao ser questionado acerca de sua avaliação relativa ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade brasileira no presente, expressa que:

> Eu sou a favor, pois acho que se não tivesse esses movimentos a gente não teria chegado onde chegamos [...]. Acho que esses movimentos precisam ser fortalecidos, inclusive os estudantes com deficiência devem se unir, se fortalecer mais entre eles, pois juntos, com certeza teria um avanço maior, pois cobrariam mais. Iria ser mais trabalhoso para nós, mas é uma maneira de aprendermos, dar conta e nos fortalecendo para que os próximos que entrem não precisem começar do zero. Acho importante para a gente criar uma rotina institucional, pois precisamos dar conta. Muitas coisas não temos resposta, muitas vezes se finge que esse estudante não está ali e que está tudo bem, mas é fundamental ter eles conosco, pois sem eles não teríamos avançado.

A fala do Entrevistado 2 se assemelha ao discurso do Entrevistado 1 quando se refere à força normativa que ampara a inclusão, assim como aos valores de aceitação e tolerância em relação às pessoas com deficiência. E apesar dos entraves, o Entrevistado 2 diz que é preciso dar conta das demandas necessárias para atender às especificidades dos estudantes com deficiência.

As narrativas dos gestores refletem a preocupação em atender às leis, assim como as questões éticas e morais, referenciando que os discursos da inclusão sejam eles normativos, midiáticos, políticos, entre outros, produzem efeitos de poder e efeitos de verdade sobre os gestores e toda a comunidade acadêmica. Ou seja, como salienta Costa, amparando-se em Foucault "[...] aquilo que chamamos de 'verdade' é produzido na forma de discursos sobre as coisas, ditados por regimes regidos pelo poder" (COSTA, 2006, p. 75). Revel (2005) também menciona que, para Foucault, as verdades são produzidas pela história e não são isentas de relações de poder. Cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, constituído pelos discursos que circulam em cada época.

Os discursos normativos fazem parte de um fenômeno que nasce das relações humanas e de poder, que se constituem a partir de ideais, de situações de opressão e emancipação, permeadas por relações que se apresentam contraditórias e ambíguas.

Estudar a inclusão e a problematização de sua prática, não possui como foco exaltar as diferenças, mas olhar para a inclusão como uma invenção que entra no jogo do verdadeiro, necessário e legítimo, constituída como um conjunto de práticas que a torna um objeto passível de ser pensado, organizado e gestionado dentro da universidade.

Cabe tentar entender porque a inclusão toma o caráter universal, imperativo, e de que a sua gestão está articulada pelas políticas educacionais. A intenção de articular o tema inclusão com as normativas e as formas de gestão das universidades que tratam da temática tem como objetivo trazer à discussão a suspeita de que a garantia legal representa avanços na conquista de direitos, mas não é o suficiente para que ocorra o processo de inclusão.

5 Conclusões parciais

Por se tratar de um estudo em andamento, ainda não é possível tecer conclusões definitivas, porém, é possível afirmar que a discussão sobre inclusão de estudantes com deficiência na educação superior tem sensibilizado a comunidade acadêmica sobre esta temática, o que repercute em movimentos que ocorrem na universidade, através de estratégias de gestão e de políticas institucionais para atender às demandas referente à inclusão. Mesmo que tensionemos alguns aspectos desse movimento, concordamos com Pieczkowski (2014, p. 187, ao afirmar que

> Em que pese a ambivalência da inclusão, comemoro a expansão do acesso à educação superior, com suas diferentes faces e desafios. Os aspectos legais não dão conta desse processo, mas mobilizam a sociedade para deparar com cenários que já foram escondidos, negados, maquiados. As pessoas com deficiência existem. Saíram dos muros dos hospícios, dos mosteiros, da "*Nave dos Loucos" (Narrenschiff)*, das instituições especializadas nas quais muitas, não por opção, mas por determinação de outros, viviam isoladas, segregadas, silenciadas. Saíram das casas com altos muros nas quais famílias conviviam com culpas pela deficiência, heranças histórico-culturais.

A análise dos discursos necessita ser adensada, pois a pesquisa está em andamento, mas já é possível observar através do estudo realizado até este momento algumas transformações que ocorrem no ambiente acadêmico impulsionadas pela chegada dos estudantes com deficiência, pela implementação de políticas governamentais e institucionais e o crescente interesse pelo estudo desta temática nas universidades.

Portanto, as considerações parciais refletem a relevância das discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência na universidade, que marca um contexto de transformação nas formas de gestão institucionais, onde a força normativa referente à inclusão tem, se não garantido, possibilitado o acesso dos estudantes com deficiência à educação superior, termo que tornou-se palavra de ordem e que produz efeitos nos processos de gestão para atender às demandas de ordem, estrutural, pedagógica, relacional entre outras.

O estudo nos instiga a investigar como os gestores universitários narram suas estratégias para conduzir e enfrentar os tensionamentos da inclusão, uma vez que a evolução dos direitos humanos, também traz em seu bojo as contradições do mundo contemporâneo, onde a palavra exclusão\inclusão se tornou tema recorrente nos discursos representativos do Estado (LOPES, 2011). Nestes discursos são constituídas diversas formas de exclusão\inclusão, principalmente no ambiente acadêmico, onde se requer habilidades cognitivas e comportamentais específicas, marcado também pela exigência de produtividade.

HUMAN RIGHTS AND THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This paper, inspired by an excerpt from the Master's Dissertation in Education which has been

in process, whose theme is *Inclusion of students with disabilities in higher education from the perspective of management*. The goal is to analyze how the access of students with disabilities in university education reverberates in university management practices in relation to the rights of this public. The collect of empirical materiality, in progress, occurs through narrative interviews with managers who work or managers who have worked in the last eight years in university management. Participated in this study, two managers of four universities selected for research, located in the Chapecó (SC) city, linked to public institutions and private. For this paper, were considered manifestations of two managers interviewed until now. The collected material was organized into thematic groupings and takes into account the relevance of the narratives, which was examined from the perspective of Discourse Analysis based on references Foucauldian.
Keywords: Inclusion policies. Student with disabilities. Higher education.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.949-2009?OpenDocument. Acesso em: abr. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 abr. 2016. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. Documento orientador **Programa incluir** - acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu–2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&ativo=49 6&Itemid=495>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____Unesco. Adotada e proclamada pela resolução 217 A(III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.**Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Censo da educação superior de 2014** – resumo técnico. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse >. Acesso em: 22

abr. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II:** Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Lamparina: Rio de Janeiro, 2007.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. Saraiva, 2014.

LOPES, Maura. Políticas de inclusão e governamentalidade. p. 07 a 14 In: THOMA, Adriana da Silva. HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão:** Gerenciando riscos e governando as diferenças. 2011.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**, 2003.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf. Acesso em: 21 Mar. 2016.

_____. Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, Autentica, 2011.

PERCEPÇÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA ACERCA DO SEU TRABALHO E DAS SUAS CONTRIBUIÇÕES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Rosilei Gugel Ficagna[1]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: Este texto refere ao projeto de pesquisa que resultará na dissertação do mestrado e tem como tema, a percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência. O objetivo da pesquisa é analisar como o segundo professor de turma percebe seu trabalho no processo de inclusão. A relevância pela escolha do tema traduz a inquietação na gestão do trabalho com pessoas com deficiência no ensino regular, nem sempre ter respostas para as fragilidades que vem se apresentando. O recorte investigativo será a Política de Educação Especial de Santa Catarina, no que se refere à atuação dos segundos professores nos serviços de atendimento em classe com estudantes com deficiência, matriculados em escolas de ensino regular, no âmbito da Agência de Desenvolvimento Regional de Palmitos, SC- ADR. A pesquisa será qualitativa. Para delimitar o universo da pesquisa, realizei uma análise documental nos registros do sistema integrado de educação de SC. Foram delimitadas 50% das escolas como campo investigativo, sendo um professor por escola tendo como critério aquele com maior tempo de atuação na área. Serão realizadas entrevistas narrativas, agrupamentos temáticos e a análise dos discursos, tendo como base referenciais foucaultianos.

Palavras-chave: inclusão. Segundo Professor. Politica Educação Especial

1 Introdução

Este trabalho se insere no conjunto de esforços a serem realizados no âmbito de pesquisa com o intuito de adentrar no cenário da política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina e no contexto de atuação do segundo professor de turma[2] nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental como uma possibilidade de inclusão de estudantes com deficiência[3], e tem como tema, a percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência

[1] Mestranda No Programa De Pós Graduação Em Educação Pela Unochapeco. Grupo De Trabalho: GT 8 Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania E Tempo Integral. Bolsa Capes. rosilei.ficagna@Unochapeco.edu.br
[2] Segundo professor de turma é o termo adotado pela Política de Educação Especial de Santa Catarina (2009).
[3] Embora o público da Educação Especial, de acordo com a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2009) seja constituído de pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades, este estudo abordará apenas estudantes com deficiência.

Sobre a definição de Deficiência considero o que tratam os documentos da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência patrocinada pela Organização das Nações Unidas – ONU, aprovada pelo Brasil por intermédio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, nos termos do §3º do art. 5º da Constituição Federal, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, onde no artigo 1 da Convenção, aparece com a seguinte redação:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Ao se falar em inclusão, é importante considerar que a educação é direito de todo indivíduo desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, quando afirma em seu Art. 26 que "toda pessoa tem direito à instrução e a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais" (UNESCO, 1948).

Com o intuito de compreender como se organizou o atendimento às pessoas com deficiência é preciso recorrer a aspectos históricos e, com eles, os principais personagens, movimentos, organizações, documentos oficiais e programas especializados para o atendimento aos estudantes com deficiência que serviram de base para as chamadas políticas de inclusão no âmbito escolar.

Ressaltando a ideia de Foucault de que cada tempo tem suas verdades sobre as pessoas com deficiência, a perspectiva Foucaultiana contribuirá para essa compreensão. Foucault não nega a constituição de uma verdade; o que nega é que em outras épocas outras verdades pudessem ser atribuídas a respeito da inclusão. Em termos de educação especial, a verdade hoje é a da inclusão e as políticas de educação especial brasileira e do estado de Santa Catarina buscam diversas formas para incluir, dentre elas, o atendimento em classe do segundo professor de turma.

O conceito de inclusão traz a diversidade como atributo essencial para o desenvolvimento humano, reconhece o outro como sujeito histórico e social, projeta mudanças de concepções e atitudes.

No contexto da inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, O Estado de santa Catarina implementa a Política de Educação Especial (2009), determinando os serviços contemplados para estudantes da educação especial, bem como, os sujeitos elegíveis para estes serviços. No bojo desta Política se insere o trabalho do Segundo professor de turma, onde haja matrícula de alunos com deficiências, o qual tem como atribuição reger e corrigir a classe juntamente com o professor regente.

Decorridos quase dez anos da implantação da política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina, inquieta-me na gestão do trabalho com pessoas com deficiência no ensino regular, nem sempre ter respostas. Os desafios encontrados são muitos e se faz necessário ampliar as reflexões sobre o processo de inclusão, sobre a percepção do segundo professor de turma, possibilitando a ressignificação do trabalho e a superação dos desafios pessoal e profissional.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1 Contextualizando o problema de pesquisa

As políticas de inclusão de estudantes com deficiência, em Santa Catarina, trouxeram uma organização bastante peculiar em relação aos demais estados brasileiros. Um aspecto que se mostra bastante polêmico, na atualidade, diz respeito à inserção de um segundo professor nas turmas de educação básica, denominado segundo professor de turma.

Em que pese a expressão segundo professor, o que pode, equivocadamente, difundir a ideia de que se trata de um profissional "menos importante" no processo, adoto o termo mantendo fidelidade à forma como esse profissional é referido nas políticas estaduais de educação especial.

Há mais de 20 anos atuando na área da Educação Especial como professora e gestora, foi possível vivenciar as lutas, as mudanças ocorridas ao longo dos anos relativas ao processo da inclusão. Ao mesmo tempo em que não defendo retroceder na forma em que eram tratados os estudantes com deficiências antes dos movimentos que fomentaram a educação inclusiva, com destaque para os dispositivos legais, emerge um olhar crítico sobre como a inclusão vem acontecendo e quais os serviços oferecidos pelo Estado, especialmente o serviço de

atendimento em classe pelo segundo professor de turma.

É pelo viés da experiência vivida que me desafio a tensionar algumas verdades postas como prontas e acabadas, sem a pretensão de conclusão, mas sim, de refletir os processos imbricados nesta trama de fios que tecem a inclusão escolar de estudantes com deficiências na rede regular de ensino.

Segundo Larossa (2002), experiência é o que nos toca, o que nos acontece, o que nos passa e o que nos transforma. E é deste contexto que falo, de uma experiência que me tocou e ao me tocar também me transformou e me levou a pensar a inclusão dos alunos com deficiências com um olhar mais crítico, mais humano, mas também mais consciente de que as coisas que nos acontecem devem fazer parte intrinsicamente da nossa vida para que possamos nos mobilizar na intenção de transformar a realidade que está posta. Crítica no sentido de olhar melhor aquilo que não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre a inclusão e as políticas que a amparam, não no sentido de tumultuar, revolucionar, mas sim de perceber a inclusão segundo Veiga Neto; Lopes (2011), como parte de um processo onde os sujeitos envolvidos são também produtos de governamento, que para Foucault (1995), é todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros ou, em outras palavras, "que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros".

Ressalto que uma das experiências que me tocou está relacionada ao trabalho na educação especial, mais especificamente ao papel, algumas vezes por mim percebido como obscuro, do segundo professor de turma.

Como gestora, suspeito que o trabalho que vem sendo realizado com os alunos com deficiências, não está sendo efetivo para garantir a aprendizagem e a permanência destes no ensino regular, especialmente tratando-se de estudantes com deficiência.

Transitando pelas escolas, cenário da pesquisa, ouvi muitas queixas de professores titulares em relação ao segundo professor de turma, queixas do segundo professor de turma em relação ao professor titular e gestão da escola, queixas em relação às limitações dos alunos e as condições de trabalho frente à demanda de estudantes com deficiência.

Arrisco a dizer que a inclusão se torna um desafio que demanda dos professores a

revisão da própria prática e, das instituições, a reavaliação de currículos. Não se trata de culpabilizar as pessoas, a sociedade e o estado pela ineficácia da inclusão e sim de examinar tudo isso como resultado de construções históricas, culturais e políticas e se as mesmas, podem ser modificadas.

Considerando o breve contexto apresentado, tomo como problema de pesquisa: Como o segundo professor de turma percebe o seu trabalho e as suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência? Com o objetivo de analisar como o segundo professor de turma percebe o seu trabalho e as suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência, justifico a elaboração pesquisa como uma inquietação ao me deparar com o desafio cotidiano que os professores enfrentam, sobretudo, no que refere ao ato de ensinar estudantes com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, público da educação especial, referenciados na Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009).

Na condição de professora (inclusive de segunda professora de turma) e gestora tenho vivenciado e identificado depoimentos que sinalizam para fragilidades no reconhecimento profissional do segundo professor de turma e no seu exercício desse papel. Na política estadual que institui o segundo professor, está prevista a atuação desse docente como regente ou corregente de turma. Tenho me questionado se as fragilidades que menciono devem-se ao próprio profissional ou às suas condições de trabalho por diferentes razões como falta ou restrita capacitação, pouco envolvimento com a proposta, falta de apoio institucional, etc,...ou à própria política estadual que possui limitações para atender a complexidade que a proposta representa. Arrisco a dizer que o papel do segundo professor de turma necessita ficar mais explícito ao próprio segundo professor, ao professor titular, às escolas, à comunidade e à política estadual. São esses aspectos que me mobilizam a desenvolver esta pesquisa.

A pesquisa a ser realizada será de cunho qualitativo, pois pretende-se analisar os discursos, percepções, expectativas, sentimentos em relação ao trabalho que vem sendo realizado pelos segundos professores de turma na educação especial, com os estudantes com deficiência. O *lócus* será na Agencia de Desenvolvimento Regional - ADR - de Palmitos, sendo um professor por escola, tendo como critério o que apresenta maior tempo de atuação

na área. Como instrumentos de coleta e análise dos dados, serão realizadas entrevistas narrativas. Para analisar o material de pesquisa, serão organizados agrupamentos temáticos[1] que para Andrade (2012), servem como eixo norteador das discussões da pesquisa, primeiramente para cada uma das entrevistas narrativas, posteriormente são ordenadas em um sistema coerente para todas as entrevistas realizadas na pesquisa, sendo o produto final a análise do discurso[2] (FISCHER, 2001). A Análise das materialidades empíricas se dará à luz das teorias pertinentes, justificando as contribuições dos entrevistados para esta pesquisa.

1.2 Aspectos históricos do movimento de integração/inclusão

Pensar a inclusão escolar é referir desde os primórdios da história quando as pessoas que apresentavam diferenças causavam estranhamentos, eram marginalizadas e muitas vezes exterminadas, pois eram concebidas como sub-humanas e havia a crença de que não contribuíam para a sociedade. Há que se pensar nas mudanças desde que se discute a integração, como era denominada nas legislações existentes da década de 1960 até aproximadamente 1980 e hoje, a menção à inclusão nas legislações mais atuais.

A integração foi importante para o início de um movimento que vem se implementando e se fortalecendo com as diversas lutas. Porém, o termo integração pressupõe que os estudantes sendo integrados na escola, deveriam se adequar a ela, aprenderiam normalmente, assim como os demais estudantes que não apresentam dificuldades ou alguma deficiência.

A integração das pessoas com deficiências é uma das mais importantes consequências do princípio de normalização. De acordo com Sassaki (1997), a ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiências por vários séculos.

[1] Agupamento Temático é um termo adotado por ANDRADE, Sandra dos Santos. (2012), para denominar os aspectos mais relevantes e recorrentes presentes nos discursos.

[2] O discurso deve ser pensando enquanto prática discursiva que emerge do cotidiano, nas relações entre os sujeitos, num determinado tempo, espaço e lugar, e que está imerso em relações de poder e saber que se implicam mutuamente.

Em meados do século XX (1950), observa-se um movimento que tende a aceitar as

pessoas com deficiência e a integrá-las tanto quanto possível à sociedade. Segundo Santos (1995, p. 22), a integração surgiu em decorrência de três fatores distintos: "As duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e pelo avanço cientifico em todas as áreas da sociedade". A autora relata que ao retornar da guerra, muitos sujeitos voltavam mutilados e incapacitados para o trabalho o que tornava evidente a escassez de mão de obra e a perda de soldados. Era uma necessidade integrá-los novamente à sociedade, então foram criados programas de treinamento para funções trabalhistas visando reintegrar os sujeitos à sociedade e preencher a falta de mão de obra originada pela guerra.

Conforme Santos (1995), a partir dos anos 60, a premissa era de integrá-los com base nos seus direitos enquanto seres humanos. Por outro lado, pesquisas na área médica, educacional e psicológica enfatizavam o fato de que a deficiência não deveria implicar em incapacidade de aprendizagem ou de frequentar o ambiente escolar.

Lopes; Fabris (2013), tratam dos deslocamentos das influências médico-clinicas para a influência da psicologia capaz de predizer quem são os alunos com deficiência e até aonde eles poderão evoluir na aprendizagem. Segundo as autoras, tais deslocamentos influenciam até os dias de hoje as ações educacionais, quando os mesmos vão produzindo não só os sujeitos da deficiência como as subjetividades envolvidas no processo de educação.

Surgiram novas tendências educacionais e a educação especial se apresenta como uma resposta aos problemas da escola comum, pois eram nas instituições especializadas que os alunos com deficiência eram matriculados e permaneciam muitas vezes sem os estímulos para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme Freitas (2010, p.27) no século XX os serviços especiais foram diversificados e as classes especiais passaram a integrar o contexto escolar. As políticas públicas buscaram integrar esses sujeitos ao sistema de educação geral. Os efeitos deste movimento apontam para a inclusão, ao mesmo tempo em que caracterizava-se como excludente pois era dado a esta modalidade de ensino um espaço segregado e limitado tanto para os estudantes como para os professores que atuavam com esta área da educação. A integração, que surgiu no século XX, hoje, século XXI já é colocada em xeque. No Brasil, atualmente, discutimos a Inclusão Social.

2.3.Perspectivas legais da inclusão

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, (1996), entende-se

por educação especial, para os efeitos de Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Parágrafo único, reafirma que

> [...] O poder público adotará, como alternativa preferencial, a *ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL,1996).

Em 2013 a lei do Ministério da Educaçao nº 12.796 (2013), que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, capítulo v, art. 58º, e reestrutura o conceito de educação especial para adequar à política nacional de educação especial de 2008: "entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Na área da inclusão e na garantia dos direitos, diversas leis, decretos e políticas foram formuladas e implantadas baseadas em amplas discussões nacionais e internacionais. Podemos citar ainda a declaração de Salamanca (1994), convenção de Guatemala (1999), Declaração Mundial sobre educação para todos ocorrida em Jomtien na Tailândia (1990); A Convenção da ONU que foi um tratado Internacional de Direitos Humanos, aprovado na Assembleia Geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, e assinado pelo Brasil em 30 de março de 2007; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; O Estatuto da Criança e do Adolescente; A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e a Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009), subsidiarão os estudos no que diz respeito aos marcos legais, dentre outros documentos que orientarão a pesquisa.

Nas últimas décadas foram registrados significativos avanços tecnológicos, políticos e científicos que provocam impacto na forma de ver e pensar a educação. A inclusão educacional é hoje, um movimento que vem se intensificando, através das políticas implantadas, acumulando um leque de perspectivas de uma escola para todos, e redes de apoio como a saúde, o campo social e da segurança.

Adotando o princípio de educação inclusiva o Estado de Santa Catarina, institui a Política de Educação Especial em 2006, garantindo às pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades atendimento educacional, assegurando os direitos previstos nas legislações da educação.

A referida Política de Educação Especial prevê serviços oferecidos pelo poder público para atender às necessidades das pessoas com deficiências da rede regular de ensino e terão caráter de apoio, suplemento ou complemento.

O atendimento em classe do segundo professor de turma foi se configurando como um direito. Assim, todo estudante com diagnóstico de deficiência, comprovada a necessidade do atendimento de um segundo professor de turma, tem seu parecer favorável no processo analisado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela Secretaria de Estado da Educação de santa Catarina.

2.4 Faces da inclusão/exclusão escolar de estudantes com deficiência – (in)Diferença

> (...) vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. Ambas, ao fim e ao cabo, podem ser vistas como ações inclusivas que visam a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta da previdência, pela falta da escola, etc (LOPES, 2009, p.159).

Com a citação de Lopes (2009), sigo a reflexão tensionando as diferentes estratégias de incluir contidas na Política de Educação Especial de Santa Catarina, sendo o atendimento em classe de segundo professor de turma, uma das estratégias para promover a inclusão.

Segundo Santos (2010), a inclusão escolar como estratégia está implicada diretamente com a nova ordem social neoliberal e sua decorrente fragmentação social. Nessa nova ordem social parece que se criam as condições para dar visibilidade às comunidades e gerenciar os sujeitos, tornando-os empresários e sujeitos de si mesmo.

Para Lopes (2009), no neoliberalismo certas normas são instituídas visando posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes e despertar o interesse em permanecer nas redes sociais e de mercado. Desta forma, todos estamos sendo conduzidos a entrar e permanecer no

jogo econômico do neoliberalismo. Conforme a autora, existem duas regras para que isso aconteça: a primeira é sempre se manter em movimento e a garantia de que todos sejam beneficiados pelas ações do estado ou mercado; a segunda regra é a que todos devem estar incluídos, mesmo que em diferentes níveis de participação.

Segundo Lopes (2009), toda norma traz consigo a necessidade de classificação, ordenamento e hierarquização e opera a fim de incluir todos, segundo critérios definidos a partir dos grupos sociais. A norma é que vai dar visibilidade para o que é normal ou anormal.

Para Veiga Neto (2006, p. 35-36), os dispositivos normatizadores são "aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os normalizadores [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)"

Ainda para Veiga Neto (2006, p. 23), "põe-se em movimento todo um conjunto de práticas discursivas e correlatas práticas não-discursivas cujo objetivo maior é trazer os (assim chamados) anormais para a (assim chamada) faixa de normalidade, ou seja, normalizá-los. Pode-se dizer que a normatização é feita para que possa ser feita, logo depois, a normalização; aquela é precondição para essa".

Como explicou Foucault acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como a norma. Assim, é dito normal aquele que se adapta ao modelo padrão e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.

No caso da inclusão de estudantes com deficiência vê-se por parte do estado a criação de estratégias políticas que visam a normalização do que está em desacordo com a ordem, implementando serviços e apoios previstos nas Políticas de educação inclusiva que opera sobre os corpos, definindo o lugar do sujeito na esfera da educação.

> As políticas de inclusão escolar promovem a universalização da escolarização: todos são chamados a participar do sistema escolar; assim, supostamente, todos, por partilharem o mesmo espaço escolar, passam a ter acesso à educação escolarizada e à igualdade de condições para aprender. Todavia, muitas vezes, a ênfase na assimilação do sujeito anormal na escola (que deve ser/ tem que ser) inclusiva, acaba negando a diferença e/ou silenciando-a (LASTA; HILLESHEIM, 2011).

Vista desta forma, a inclusão passa a ser percebida como mecanismo disciplinar

que a escola coloca em funcionamento para o gerenciamento do risco, uma vez que molda o comportamento, atitudes e condutas sociais dos envolvidos, produzindo sujeitos autogovernados capazes de conviver em sociedade. Ao trazer para a escola este outro, o sujeito considerado diferente que causa estranhamento, [...] "a inclusão escolar tem no seu horizonte a diminuição do risco social" (VEIGA NETO; LOPES, 2007, p. 949).

Vivemos em um país onde muitas legislações sinalizam para os direitos, contudo, nem sempre são efetivadas, uma vez que uma lei não tem o poder de acolher um estudante na escola, por si mesma e não serão implementadas se não houver pessoas que se disponham a reconhecer as diferenças.

Mas afinal, o que é esta diferença que tanto falamos? Como lidamos com ela? Como a escola contribui para a autonomia desse sujeito "diferente"? Quem são os sujeitos da diversidade e qual o papel que exercem nessa teia de relação de poderes intrincados na área educacional? Veiga-Neto menciona o racismo como a rejeição da diferença,

> entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo instante, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio da prometida maioridade (VEIGA-NETO, 2001, p. 107-108).

Busco problematizar o termo "diferente" ou "diferenças", pois compreendo que estes não possuem significado transcendental e absoluto, mas são inventados e produzidos pelas práticas de significação ao longo do processo histórico. Me parece, que os discursos presentes na escola vão construindo modos de ser e de se comportar que, muitas vezes, acabam dando origem a regimes de verdade

Nesse contexto, acreditando que a escola não é apenas o lugar da aprendizagem, considero importante poder colocar esses discursos em evidência para que possamos pensar e construir uma escola que atenda às difrenças humanas.

2 Considerações Finais/Parciais

O atual momento exige um equilíbrio dinâmico dos sujeitos que atuam nas escolas

para que possam atender o que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada estudante.

Neste sentido, a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos, sejam eles em que nível se encontram. E esta tarefa deve passar por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Tendo presente as reflexões que procurei desenvolver, tenho a percepção que ainda é um desafio reconhecer as diferenças entre os educandos e um desafio maior ainda é o reconhecimento do papel do segundo professor de turma, por ele mesmo, pois me parece que nem para ele está explicito qual as suas atribuições neste processo. Na pesquisa a ser realizada pretendo tensionar o processo de inclusão, como forma de contribuir para que haja mudanças e avanços.

PERCEPTION OF SECOND CLASS TEACHER ABOUT HIS WORK AND CONTRIBUTION IN INCLUSION THE STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT

This text refers to the research project will result in the dissertation and has like theme the perception of the second class teacher about his work and contributions to the inclusion of students with disabilities. The objective of the research is to analyze how the second class teacher understands his work in the inclusion process. The relevance of the choice of theme reflects the unrest in work management with people with disabilities on the regular teaching , not always have answers to the weaknesses that has been presented. Investigative profile will be the Special Education Policy of Santa Catarina, with regard to the performance of the second teacher in class customer services to students with disabilities enrolled in mainstream schools under the Regional Development Agency Palmitos, SC- ADR. The research is qualitative. To delimit the universe of research, carried out a documentary analysis on the records of integrated SC education system. 50% of schools as an investigative field were defined, one teacher for school having as a criterion that has long experience in the area. Will be realized narrative interviews, thematic groupings and discourse analysis, based on Foucault's references.

Keywords: inclusion; Second Teacher; Special Education Policy

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica . Brasilia, 2010.

BRASIL, Lei Nº 12.796, de 4 de abril De 2013. Presidência Da República. Casa Civil. Brasilia, 2013.
BRASIL. decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FREITAS, N. K. Políticas Públicas e Inclusão: Análise e Perspectivas Educacionais. Jornal de políticas educacionais. n° 7, janeiro–junho de 2010, pp. 25–34.

FOUCAULT O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995 (p. 231-249).

LARROSA, J. B. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, jan./abr. 2002

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 153-170, mai./ago. 2009. (Dossiê Governamentalidade e Educação).

LOPES, M. C. e FABRIS, E. H. Inclusão & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Politica de Educação Especial do Estado de Santa Catarina; Coordenador Sergio Otávio Bassetti. São José:FCEE,2009.
SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: Unimep, n. 3, 1995.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 13-38.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos . Paris: UNESCO, 1990

SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS

Juliana Bieger[1]
Cláudia Espíndola[2]
Andréia Rotta[3]
Cleusa Inês Ziesmann[4]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: Este texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa que investiga o processo de formação continuada com a participação de professores de educação básica e um grupo de estudantes de uma Universidade Federal. O objetivo de nosso estudo é analisar as situações de aprendizagem no espaço escolar, por meio de atividades desenvolvidas na educação regular e nos atendimentos educacionais especializados, como sendo um lugar social que todas as crianças com necessidades educacionais especiais ocupam e estabelecem relações interpessoais com as outras crianças da turma. O estudo apresenta o levantamento bibliográfico de trabalhos a respeito da temática investigada a partir de artigos, dissertações e teses de programas de pós-graduações do Brasil. Os resultados, mesmo que ainda parciais, apontam que há a necessidade de compreendermos questões conceituais, éticas e morais que envolvem as atividades de todos os profissionais da educação das mais diversas áreas de ensino. Apontam ainda, mesmo que de modo precoce, a necessidade de uma reorganização na proposta de atendimento para todos os discentes incluídos na rede regular de ensino, repensando o atendimento educacional especializado, transformando assim, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, respeitando os saberes dos alunos e a diversidade existente nas escolas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Saberes Docentes. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

[1] Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo. Participante do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral. E-mail: **juliana_bieger@hotmail.com.**

[2] Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo. Participante do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral. E-mail: **claudiaespindola@bol.com.br**

[3] Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo. Participante do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral. E-mail: **andreiarotta2009@hotmail.com**

[4] Doutoranda em Educação (PUCRS), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Pedagoga (UNIJUI). Professora de Libras, Educação Inclusiva e TCC na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/campus Cerro Largo. Membro do Grupo de Pesquisa GEPTEC - Cerro Largo. E-mail:

cleusa.ziesmann@uffs.edu.Atualmente os profissionais da educação encontram muitos desafios quando pensam nas suas formações, não importando qual seja a área de interesse, todos deverão passar/superar tais desafios para que assim possam conduzir suas práticas em sala de aulas, damelhor maneira possível, já que todos os futuros alunos serão diferentes entre si. E essas diferenças são extremamente importantes para que se possa preparar aulas com diversas teorias e, portanto, de várias maneiras, de modo a atingir a todos, respeitando os seus limites emomentos de aprendizagem.

Nesse trabalho enfocaremos no assunto que gera muitas polêmicas, a educação inclusiva. Para nós, professores, a educação inclusiva em todas as instituições de ensino regular necessita de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, uma sala que tenha profissionais especializados em atender crianças e adolescentes cegos, deficientes intelectuais, deficientes físicos e surdos. Porém, na maioria dos casos, há apenas uma pessoa especializada, e esse profissional, possui experiência em apenas uma ou duas áreas, em específico. Dessa forma, acreditamos que os outros discentes serão atendidos de forma irregular, mesmo que inconscientemente, e esse artifício pode acabar gerando insucesso no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e o Decreto 5.625 (de 22 de dezembro de 2005) todas as escolas devem organizar espaços físicos e a capacitação de profissionais para o atendimento de alunos com necessidades específicas. Assim, as salas de recursos são organizadas para ofertar o seu atendimento no turno oposto a sala de aula regular, com professores muito bem qualificados para que seja possível um ensino de qualidade a todas crianças.

Logo, o presente artigo é realizado por um grupo de acadêmicos da Universidade em conjunto com uma docente, todos participantes do grupo de pesquisa GEPTEC, que estudam e se interessam pela linha de pesquisa em educação inclusiva. O trabalho do grupo de acadêmicos e docente, está alicerçado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC/2008), que visa assegurar a participação e a aprendizagem de alunos com deficiências, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas de ensino regular, tendo como princípio básico a

igualdade de acesso ao estudo nos seus diversos níveis de ensinos. O estudo é uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa.

A pesquisa institucionalizada na Universidade tem como título "Saberes necessários na formação de professores para a construção de escolas inclusivas". Para isso, procuraremos apresentar de forma breve, o histórico da educação inclusiva e seus embates, de como as crianças deficientes eram considerados e como era a inclusão dos mesmos, em escolas. Em seguida, faremos um pequeno diálogo sobre a importância da formação qualificada para todos os profissionais da educação. E, para finalizar, esboçaremos algumas reflexões sobre os resultados encontrados através dos estudos e pesquisas realizadas pelo grupo sobre o atendimento educacional especializado para sujeitos surdos, auxiliando assim, no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que desafiando os conceitos, vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Em 1948, foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantindo a "educação para todos". O movimento de pessoas com deficiência começa a ganhar força política e social e em 1954 quando é fundada a primeira APAE, que atende para o Ensino Especial com opção à escola regular.

Em 1961, é fixada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que garante o direito a criança com deficiência a educação, preferencialmente em escola regular. Em 1988, a Constituição Federal estabelece igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado cumprir com esse atendimento, mesmo que isso não fosse cumprido como deveria.

Na metade do século XX, surge uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da organização da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de

1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam melhor atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados, conforme afirma Mendes (2006).

Em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) estabelece como dever da família, ou responsável, a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Em 1994, a educação especial sofre influência da Declaração de Salamanca, onde se define políticas, princípios e práticas da Educação Especial, condicionando ao ensino regular.

A educação de alunos com deficiência tem se voltado nas últimas décadas para a chamada Educação Inclusiva.

> [...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar, [...], pois tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...] (UNESCO, 1994, apud DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 8-9)

Isso quer dizer que todos os alunos devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo possível de distorção idade-série. Mas não significa que a inclusão seja, simplesmente, matricular os alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas sim dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Em 2001 as redes públicas abrem e divulgam como crime a recusa de matrícula de crianças com deficiência. Com o crescimento da matricula de crianças com deficiências nas escolas de ensino regular, em 2002, se passou a pensar na Formação Docente, onde até então, o professor era apenas obrigado a atender esse tipo de aluno ou buscar com recursos próprios alguma formação.

No ano de 2003 a inclusão é amplamente difundida e o MEC, cria o Programa de Educação Inclusiva. Em 2008, a Política Nacional de Educação Inclusiva define que todos devem preferencialmente estudar e estar matriculados nas escolas do ensino reguar.

Documentos oficiais asseguram então o direito de que todas as crianças tenham o acesso à educação de qualidade.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE QUALIDADE

Para Almeida *apud* Barbosa (2006, p. 179), "a formação de educadores tem se constituído em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo, o que nos ajuda a entender a importância que esta temática vem adquirindo nas últimas décadas, em meio aos esforços globais para melhorar a qualidade do ensino". Sendo considerada, portanto, como um elemento norteador desse processo.

Tere (2001) ao problematizar a formação dos professores em educação especial traz uma discussão pertinente para nossa reflexão. A autora salienta que a Educação impõe a si mesma o dever de fazer de cada um de nós com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade. Os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada sujeito.

Dentre as áreas de atuação da educação espacial, destacam-se as ações voltadas para processo educacional dos alunos surdos e cegos que foram contemplados nos últimos anos com o fortalecimento das políticas inclusivas desencadeadas pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino, para a formação de docentes e demais profissionais, para a produção de materiais didático-pedagógicos, para a expansão de estudos na área e, especificamente, no que tange ao uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras e Sistema de escrita Braile.

A prática de formação docente é um processo que exige do profissional da educação um olhar de criticidade sobre as suas representações pessoais, concepções, crenças e sobre o processo formativo na educação.

Nesse contexto, discutir os pressupostos da formação docente em relação a educação inclusiva, é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional do professor. Se compreendermos assim a prática docente, o processo de formação que lhe é pressuposto, e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos, capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles

investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, em um processo contínuo.

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS SURDAS

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica, promovendo o atendimento educacional especializado (AEE). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades/superdotação. Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

Damázio (2007) em seu texto sobre o Atendimento Educacional Especializado afirma que:

> A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. (p. 14)

Pensando no excerto acima, percebemos que a inclusão deve ser feita em todo o tempo de escolarização do surdo, pois assim o aluno consegue superar suas barreiras no processo educacional como também desfrutar de seus direitos.

> A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. (LACERDA, 2006, p. 166)

É sabido que os alunos surdos possuem compreensões de tudo o que acontece no seu entorno e que, a estrutura linguística difere da Língua Portuguesa, e consequentemente, os mesmos não aprendem da mesma maneira que os ouvintes. Sendo assim, é o professor que deve conduzir o processo de ensino e a aprendizagem entre os alunos, pois é ele quem tem os saberes científicos e curriculares juntamente com suas experiências, para mediar o conhecimento de um com o de outro. Tardif (2014) assegura que os saberes de um professor

são uma materialidade social[1], que é adquirida através de formação, de programas, práticas coletivas, pedagogias sociais, etc., e esses saberes proporcionam ao ensinar uma mobilização de ampla variedade que devem ser exploradas em seu trabalho, ou seja, na sala de aula.

Dessa maneira, Lima (2010) expõem algumas reflexões referente as questões linguísticas das crianças surdas, que necessariamente devem ser exploradas e utilizadas em todas as instituições de ensino, e ainda, oferecidas/contempladas nas salas de atendimento educacional especializado.

> 1- A Língua Brasileira de Sinais deve fazer parte do currículo escolar, contemplando uma estrutura que respeite a Cultura Surda e proporcionando aos alunos Surdos a opção de serem avaliados em Língua de Sinais ou por escrito em Língua Portuguesa;
>
> 2- O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais deve começar desde cedo pelas crianças Surdas, de preferência por um Professor ou Instrutor/Monitor/Assistente Educacional para Surdos, nas escolas;
>
> 3- O aprendizado da segunda Língua (Língua Portuguesa, na modalidade escrita) deve ser ministrado por professor fluente nas duas Línguas (LIBRAS e Língua Portuguesa) e conhecedor da Cultura Surda;
>
> 4- Contratação de profissionais Intérpretes/Tradutores em Língua de Sinais que não só acompanhem o processo de aprendizagem dos alunos Surdos, mas que estejam inseridos na Comunidade Surda e que tenham formação acadêmica;
> 5- Reflexão sobre como o sujeito Surdo percebe e vive num mundo visual, ampliando questionamentos quanto a uma metodologia que atenda suas necessidades, assim como a clareza sobre as atribuições do profissional Intérprete/ Tradutor Educacional;
>
> 6- Pesquisas e estudos de uma Pedagogia Visual que possa ser inserida no contexto linguístico dos alunos Surdos, proporcionando uma metodologia adequada para o ensino das diversas disciplinas do currículo escolar e assim possibilitando a construção de projetos educacionais;
>
> 7- Busca de parcerias, principalmente com as famílias, na construção de uma educação de qualidade para os alunos Surdos, propondo discussões e participações em encontros, seminários, enfim construindo uma Comunidade Surda;
>
> 8- Ampliação das parcerias com outros profissionais da Saúde e Assistência Social, a fim de proporcionar maiores informações e esclarecimentos quanto a direitos e deveres e a conscientização de que os Surdos são sujeitos capazes e independentes, numa abordagem sócio-cultural;
>
> 9- Valorização da Cultura Surda (p. 12,13)

[1] De acordo com Tardif (2014, p. 16) os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também ao mesmo tempo, os *saberes dele*.

A partir dessas reflexões a aula na sala de recursos deve ser ministrada por professores que tenham preferencialmente a fluência na Língua de Sinais e que conheçam o conteúdo ministrado pelo professor da turma da escola regular, para que possam explicar o conteúdo utilizando outras metodologias de ensino, de modo que o aluno surdo os compreenda.

> O planejamento do Atendimento Educacional Especializado é elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. Eles preparam também os cadernos de estudos do aluno, nos quais os conteúdos são inter-relacionados. (DAMÁZIO, 2007, p. 26)

Vale ressaltar que o trabalho desses profissionais deve ser sempre pensando na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento educacional da criança surda. E que esse professor necessita estar bem preparado, com os saberes docentes bem desenvolvidos para que haja uma aprendizagem da melhor maneira possível para que o aluno surdo aprenda e compreenda os diversos ensinamentos que poderão ser indispensáveis na convivência em sociedade com as demais pessoas existentes nela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se de fato a facilidade de acesso à escola regular e à classe comum, mesmo que restrita ao âmbito legal, se configura como um momento ímpar na história, ela não pode ser descartada como estratégia de democratização do acesso. Além disso, não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente, delas excluídas.

Para a inserção de crianças com deficiências, a escola deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos, de modo a qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

As adaptações pedagógicas são alterações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação. Ou seja, são transformações feitas no currículo como um todo, para atender às

necessidades especiais de cada aluno. Algumas das adaptações necessárias são as rampas de acesso à escola e banheiros adaptados para as crianças que tem deficiências físicas; uma pessoa que seja interprete de libras para os deficientes auditivos; e livros em braile para os deficientes visuais.

É preciso mudanças nos sistemas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, uma mudança na gestão da educação que possibilite o acesso às classes comuns e a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado que propicie a eliminação de obstáculos para o acesso ao currículo. Uma nova forma dos sistemas educacionais que priorize ações de ampliação da educação infantil, o desenvolvimento de programas para a formação de professores, a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica nas comunicações. Sem tais transformações não há condições para uma escola acolher crianças especiais, pois a aprendizagem estará diretamente ligada a essa falta de recursos no ambiente escolar.

Sempre foram solicitados ao professor que, ao desenvolver seu planejamento diário articulasse aspectos como procedimentos e recursos didáticos para um contexto educacional que respeitasse o ritmo, a cultura e as especificidades de cada aluno. Isso não quer dizer que esteja se falando de um aspecto totalmente desconhecido das situações que o professor vivencia em seu cotidiano.

Para atender às demandas dos alunos, cada professor deveria estar apto a elaborar, incrementar e programar situações de ensino que favorecessem a construção dos conceitos mais primários aos mais complexos. É importante que o professor organize seu planejamento de maneira que não passem despercebidos, pelas situações de ensino, conceitos que podem parecer “simples”, mas que na verdade são pré-requisitos para o que se pensa ser o “mais importante”.

Muitos recursos que podem servir na inclusão, na maioria das vezes, são pouco explorados ou até mesmo desconsiderados pelo professor, com o passar dos níveis propostos pelo sistema de educação (séries e/ou ciclos). No entanto, quando o professor é o agente

mediador de um contexto educacional, no qual a diversidade está mais complexa devido às demandas que um tipo de necessidade educativa especial pode gerar, é essencial que ele não "perca de vista" a validade de determinados recursos diante da construção de conceitos mais elaborados ou abstratos.

Não é apenas a criança que sofre quando é excluída, mas também a sua família. Esse dilema é motivo de muita polêmica na sociedade atual. Mas deve ser enfrentado com muita garra por todos, pois todas as pessoas têm o direito de obter uma aceitação, com todas as suas diferenças, perante a sociedade. A lei não é feita apenas para alguns e sim para todos.

SABERES NECESARIOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA CONSTRUCCÍON DE ESCUELAS INCLUSIVAS

Resumen: Este texto presenta algunos resultados de una búsqueda que investiga el proceso de formación continuada con la participación de profesores de educación básica y un grupo de estudiantes de una Universidad Federal. El objetivo de nuestro estudio es analizar las situaciones del aprendizaje en el espacio escolar, por medio de actividades desarrolladas en la educación regular y en los atendimientos educacionales especializados, como siendo un lugar social que todos los niños con necesidades educacionales especiales ocupan y establecen relaciones interpersonales con los otros niños del grupo. El estudio presenta el levantamiento bibliográfico de trabajos a respecto de la temática investigada a partir de artículos, disertaciones y tesis de programas de pos graduaciones del Brasil. Los resultados, mismo que aún parciales, apuntan que hay la necesidad de comprendernos cuestiones conceptuales, éticas y morales que envuelven las actividades de todos los profesionales de la educación de las más diversas áreas de enseñanza. Apuntan aún, mismo que de modo precoces, la necesidad de una reorganización en la propuesta de atendimiento educacional especializado, transformando así, las practicas pedagógicas utilizadas por los profesores, respectando los saberes de los alumnos y la diversidad existente en las escuelas.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Formación de Profesores. Saberes Docentes. Atendimiento Educacional Especializado.

REFERENCIAS

BARBOSA, Raquel L. Leite (org.) **Formação de Educadores.** São Paulo: UNESP, 2006.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
BRASIL. *Decreto n. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/circ_resol/decreto_5626_2005.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Revista Brasileira de Educação. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Volume 11, número 33. 387-559, set- dez. 2006.

TERE, Nuria Pérez de Lara. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta.** In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

RESUMOS

A DISLEXIA: REPENSANDO O OLHAR E A PRÁTICA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Iracilda Pastório[1]
Cleusa Vicente Vargas[2]
Dina dos Santos Cauduro[3]
Alessandra Claudia Piovesan Candaten[4]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo O interesse em discutir este tema decorre de vários motivos, todos eles apontando para a necessidade de tomar iniciativas que visem à construção de novas metodologias, e evitem que as Dificuldades de Aprendizagem resultem em fracasso educacional. O aluno com dificuldades não deve ser necessariamente um fracassado. Ele deve ser conduzido a vencer barreiras através de estratégias eficazes. "É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une". A partir de um estudo de caso numa escola da Rede Estadual de Palmitinho/RS, foi possível conhecer o olhar e as atitudes dos professores frente à dislexia, haja vista, alguns alunos apresentarem esta dificuldade de aprendizagem no educandário. Durante o processo foram observadas as Dificuldades de Aprendizagem e quais encaminhamentos a serem realizados efetivamente. Deste modo, os dados foram analisados levando em conta a concepção de alfabetização como um processo no qual a criança, seu meio social e o professor interagem. Para tal, foi necessário conhecer os tipos de dislexia, suas características, a necessidade do educador construir vínculos afetivos para facilitar o processo de aprendizagem e como avaliar este aluno para que a inclusão ocorra de fato. Diante dessas questões, a perplexidade atinge a todos indistintamente, quer seja, dentro da escola como na comunidade em geral. Considera-se, portanto, desafiador o estudo do processo de aprendizagem, confrontar-se com crianças que vivenciam as dificuldades é intrigante, no entanto, pode ser a chave para tomada de consciência de que se deve fazer algo para elas, com os recursos que se dispõe neste momento e a coragem que se ousa ter.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem. Escola. Inclusão. Professor. Aluno.

[1] Licenciatura em Matemática e Física e desenho Geométrico (URI). Especialização em Matemática e Fisica (IDEAU); Especialização em AEE-Deficiência Mental ((FAÍSA). Instituto Estadual de Educação 22 de Maio-Palmitinho/RS. E-mail: ipastorio@yahoo.com.br.
[2]Licenciatura em Biologia. Pós-Graduanda em Gestão Ambiental (UERGS). E-mail: cleusavvargas@hotmail.com.
[3] Licenciatura em História (URI); Especialização em História do Brasil e a Perspectiva Regional (URI). Instituto

Estadual de Educação 22 de Maio/Palmitinho/RS. E-mail: dinacauduro@hotmail.com.
[4] Graduação em Ciências Biológicas (URI); Especialização em Gestão Pedagógica (URI). Instituto Estadual de Educação 22 de Maio-Palmitinho/RS. E-mail: ale07candaten@hotmail.com

EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA

Bárbara Regina Schwarz[1]
Mariane Inês Ohlweiler[2]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: O presente trabalho tem como tema centra a experiência na infância. Percebendo a criança como ser potente, capaz de produzir saberes, buscou-se investigar: O que é experiência para crianças de 4 e 5 anos de idade. Além de compreender como espaços escolares proporcionam vivências e experiências para crianças nesta faixa etária. O estudo foi realizado em uma escola de Educação Infantil de Teutônia/RS com 8 crianças e na Escuela Pedagógica Experimental de Bogotá, na Colômbia com 5 crianças. Utilizou-se a metodologia de abordagem qualitativa, através de entrevistas semi-estruturadas e fotografias registradas pelas próprias crianças. Procurou-se compreender as possíveis experiências que as crianças têm, uma vez que a experiência não pode ser medida nem comparada, pois é algo subjetivo, com significado próprio para cada sujeito. A investigação baseou-se teoricamente nos seguintes autores: Walter Kohan (2004, 2007, 2011); Sonia Kramer (2000); Jorge Larrosa (2002 e 2011), entre outros. Organizou-se o trabalho nas seguintes categorias de análise: afetos, lugares, lembranças, sensações, compreensões do conceito de experiência, experiência nos espaços fotografados. As crianças da Escuela Pedagógica Experimental demonstraram estar familiarizadas com o conceito de experiência, o que foi perceptível através das relações prontamente estabelecidas com as vivências pessoais ao serem questionadas durante a entrevista. As crianças da Escola de Educação Infantil de Teutônia/RS apresentam compreensões variadas sobre o conceito de experiência e foram instigados através de diferentes perguntas a falar de suas experiências, o que fez com que relatassem situações que lhes foram e são significativas. Assim, mesmo desconhecendo o termo experiência, suas respostas são potentes para o estudo em questão, pois as situações descritas trazem sensações e sentimentos particulares e próprios da faixa etária participante da pesquisa.
Palavras-chave: Infância. Experiência. Espaço Escolar.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates. E-mail: brschwarz2003@yahoo.com.br
[2] Dra em Educação. Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates. E-mail:miolweiler@univates.br

OS INTERNATOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PENSIONATOS OU EDUCANDÁRIOS ?

Antonio Carlos Espit

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: O objetivo da pesquisa foi identificar os processos formais e informais que constituem a vida cotidiana de alunos(as) residentes no internato do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC- Campus Concórdia (SC)) e a relação desse cotidiano com o projeto político pedagógico da Instituição. Os principais aspectos abordados foram a estrutura física, a organização e o funcionamento interno dos alojamentos: quartos, banheiros, sanitários e as questões comuns na utilização desses espaços (higiene, limpeza, iluminação, umidade, ventilação); a estrutura física, a organização e o funcionamento dos ambientes e serviços de apoio: refeitório, lavanderia, biblioteca, salas de aula, setores de produção, espaços de esportes e lazer, serviços de saúde, segurança, internet; o cotidiano dos alunos(as): as exigências da escola e do curso, as primeiras semanas, o apoio da família, dos amigos e da instituição, as rotinas da instituição, as relações afetivas, as relações de poder entre alunos e da instituição, as atividades artísticas, culturais e esportivas, as drogas, os valores desenvolvidos na escola. Na revisão de literatura, situamos a educação profissional geral e agrícola no contexto educacional brasileiro. Na análise documental investigamos os internatos de instituições de ensino agrícola: a origem, a estrutura, os beneficiários, as regras. Através de entrevistas com antigos funcionários e alunos internos investigamos a organização, a estrutura e o funcionamento do internato do IFC- Campus Concórdia (SC), desde 1965 até os anos 90. Sobre a situação atual entrevistamos alunos(as) internos e aplicamos questionários junto a funcionários que atuavam diretamente aos alunos(as) internos. Os resultados indicam que, ao longo do tempo, a educação profissional foi destinada às pessoas pobres; a educação profissional agrícola às pessoas mais pobres entre os pobres, incluindo as crianças abandonadas, os órfãos, os pequenos infratores; as instituições de ensino agrícola que sempre ofereceram internatos, exerciam uma função assistencialista, punitiva e corretiva. A combinação de fatores resultou em uma lógica perversa que penalizava tanto a formação profissional quanto a internação, ou seja, um ensino pobre para pessoas pobres feita em lugares pobres. Alguns patronatos agrícolas - um desses lugares – foram transformados em escolas agrícolas e oito deles em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no final de 2008. O IFC - Campus Concórdia (SC)- foi criado como ginásio agrícola, no entanto, na sua primeira metade de existência, a organização, estrutura, funcionamento, assim como as práticas educativas eram tão semelhantes àquelas adotados pelos patronatos agrícolas, que resquícios dessas práticas ainda se fazem presentes na atualidade, como por exemplo: a grande quantidade de alunos nos quartos; o uso de banheiros e sanitários coletivos; as formas de utilização do aluno nos setores de produção; a qualidade do atendimento ao aluno nos

períodos noturno, finais de semana, férias; a violência presente nas relações hierárquicas estabelecidas entre os alunos; a conivência e a anuência da administração escolar com as dinâmicas relacionais, estruturais e funcionais do internato. Os dados revelam a necessidade de reorganizar e reestruturar o internato para proporcionar aos alunos(as) residentes uma educação integral na verdadeira acepção da palavra.

Palavras-chave: Internatos. Educação profissional. Ensino Agrícola. Instituições de Ensino Agrícola. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Concórdia.

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Cristiane Ambrós Guerch [1]
Raiara Valau Keller [2]
Cândido Mariano Honeide De Almeida Atarão [3]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: O presente resumo advém de um projeto de pesquisa vinculado ao Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM, vinculado à Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica, e tem por escopo analisar se a questão de Gênero e Diversidade Sexual reflete na formação dos alunos do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos. Far-se-á uma pesquisa sobre as políticas públicas envolvendo o Ensino Integrado e como as temáticas de Gênero e Diversidade Sexual são abordadas pelo Instituto e pelos docentes, especialmente nos aspectos referentes à formação dos discentes enquanto cidadãos. Para o desenvolvimento da pesquisa será utilizado o método quantitativo e qualitativo, partindo-se de dados teóricos, comparados às informações coletadas e realizando atividades de reflexão com os discentes e docentes. Nesse sentido, este projeto pretende verificar origens de inserção das temáticas de "Gênero e Diversidade Sexual" e como essas estão sendo desenvolvidas no ambiente escolar do Instituto Federal Farroupilha, para a compreensão desses temas tão latentes em nossa sociedade. Ainda serão verificadas as perspectivas, anseios e ações que são desenvolvidas pelos docentes para inserir tais reflexões no dia a dia escolar. Como o projeto está em andamento, dentre os resultados esperados está verificar se a questão de gênero e diversidade sexual reflete-se na formação dos alunos do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos, inclusive no processo de exclusão social.

Palavras-chave: Diversidade sexual; Ensino Integrado; Gênero; Políticas públicas.

[1] Graduada em Direito. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: cris.direito.federal.26@gmail.com.
[2] Graduanda em Educação Física e Bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Universidade Federal de Santa Maria. Participante do Grupo de Pesquisa CAPES/CNPQ: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física: Iniciação à Docência e Formação Continuada. E-mail: raiarakeller@hotmail.com.
[3] Graduado em Letras. Funcionário público federal. E-mail: candidoatarao@hotmail.com

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM SURDEZ: DO SILÊNCIO DOS OUVIDOS AO "BARULHO" DAS MÃOS

Carine Mello da Silva[1]
Josieli Piovesan[2]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: Ver vozes. Ter o mundo em suas mãos. A educação e os cuidados na infância são fatores fundamentais ao desenvolvimento integral da criança, sendo a escola um recurso basilar e necessário para a formação social de cada indivíduo. Devendo proporcionar ao aluno surdo, meios para desenvolver as suas potencialidades, oferecendo plenas condições para a aprendizagem, inclusão e aprimoramento cognitivo e pessoal, com vistas a auxiliar no desenvolvimento das habilidades e construção da autonomia. Nesta perspectiva, a pesquisa objetiva aprofundar os conhecimentos em torno da surdez, a fim de compreender os paradigmas que envolvem tal deficiência. Para tanto, utilizou-se uma análise bibliográfica, em que foram consultados artigos científicos, Documentos Oficiais e Legislações alusivas a surdez, ao ensino de libras e ao processo de inclusão do sujeito não ouvinte no meio ao qual está inserido. Com esta pesquisa verificou-se que, de acordo com os princípios constitucionais do país, o aluno surdo deve usufruir de seus direitos escolares, exercer sua cidadania utilizando de todos os recursos que necessita para vencer as dificuldades encontradas no processo educacional. A principal consequência da surdez refere-se aos prejuízos na comunicação adequada dos indivíduos não ouvintes, podendo acarretar em prejuízos no seu desenvolvimento. Ao não ter acesso ao mundo dos sons a criança surda é excluída dos processos de aquisição da linguagem oral. Entretanto, a surdez não é uma barreira para a comunicação, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) configura-se a porta para a relação social dos surdos. Tal Língua caracteriza-se por ser visual e gestual o que a difere de todos os outros idiomas existentes. Porém é necessário entender como o processo de ensino e aprendizado dos conteúdos escolares dar-se-á ao traduzido para a Língua de sinais. Diante disso, cumpre destacar que o primordial entre ouvintes e não ouvintes é o respeito das especificidades de cada forma linguística, pois somente por meio do respeito às diferenças é que será possível vislumbrar uma efetiva inclusão. A Língua de sinais proporciona ao surdo condições de expressar o seu pensamento. Ao fazer uso desta língua enobrece suas relações com o meio, tornando-o capaz de construir novos conhecimentos, ademais, possibilita ampla

[1] Pedagoga, Especialista em Educação Especial- Ênfase em Deficiências Intelectuais- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Câmpus Frederico Westphalen, RS. kakamellodasilva@hotmail.com
[2] Psicóloga, Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de

Frederico Westphalen, RS, Especialista em Educação Especial: ênfase em Deficiências Múltiplas pela URI-FW, Mestre em Envelhecimento Humano pela Universidade de Passo Fundo. jsieli@uri.edu.br

rapidez na exposição de ideias, sentimentos, necessidades e desejos. Face ao exposto, constata-se que a pessoa surda possui as mesmas possibilidades de desenvolvimento que uma pessoa ouvinte, precisando apenas que suas necessidades sejam supridas. Aceitar o surdo é a verdadeira inclusão, conviver com o mesmo é um enorme aprendizado, conhecê-lo é abandonar a discriminação e o preconceito. Logo que a sociedade ouvinte orgulhar-se da experiência de caminhar entre o mundo dos ouvintes e da Língua de sinais, os rótulos criados ao decorrer do tempo sobre a surdez tenderão a ser esquecidos. Conclui-se que não é a surdez que conduz o destino das pessoas, mas sim o modo que a sociedade olha para a surdez. Espera-se que as pessoas surdas encantem cada vez mais com o grito de suas mãos! E que elas, jamais se calem!

Palavras-chave: Surdez. LIBRAS. Inclusão.

ÍNDIOS KAINGANG DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL: O RESGATE HISTÓRICO E CULTURAL EM UM ACERVO.

Taís Andréa Busatto[1]
Cláudia Battestin[2]

GT 8: Educação Inclusiva, Diversidade, Cidadania e Tempo Integral

Resumo: A presente pesquisa é resultante de uma investigação bibliográfica e documental que buscou resgatar, organizar e catalogar materiais sobre a cultura indígena kaingang localizados no acervo CEDOPH. A escolha e delimitação por essa região definiu-se pelo fato da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen estar localizada nesta abrangência, outrora, a Universidade possui um acerco Centro de Documentação e Pesquisas Históricas do Alto Uruguai – CEDOPH. Por esta via, identificou-se no acervo um considerável e importante arquivamento de documentos, imagens e material historiográfico relacionado aos indígenas Kaigangs de nossa região, que através do nosso olhar, mereceria um estudo e um adequado arquivamento para melhorar o acesso e a informação para futuras pesquisas realizadas na URI/FW, bem como, para salvaguardar e garantir a memória desta cultura. Diante da possibilidade de poder fazer algo que pudesse contribuir e colaborar com a organização e principalmente com o resgate destas memórias que tanto merecem nossa valorização e respeito iniciou-se um estudo teórico, a fim de compreender a história, cultura e também, a parte territorial, geográfica, o que gera dúvidas sobre o que é ou não Terra indígena. Neste processo de investigação, foram localizados e identificados inúmeros documentos, fotografias, recortes de jornais, que entusiasmaram, pela preciosidade e historicidade ali encontrados. Os resultados apresentados foram resultantes de consultas quase que diárias ao CEDOPH, manuseando, com muita atenção, caixas de recortes, de fotografias, de materiais não identificados, quase todos doados pela comunidade e por alguns professores da URI. Nos retratos são visualizadas comemorações como casamentos, festas tradicionais do local, conquistas, cotidiano da comunidade, sistema econômico e venda de artesanato. Além disso, as expressões faciais, o estilo de vida são aspectos que estão latentes nas imagens, através disso, representam um povo guerreiro, bravo e lutador. Os registros encontrados são desde o ano de 1939 a 2005. Muitas notícias encontradas nos jornais são referentes a datas comemorativas realizadas nas próprias áreas indígenas promovidas

[1] Estudante do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. É bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Grupo de Pesquisa em Educação. Email: taisbusato@hotmail.com
[1] Doutora em Educação e professora do programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação. Email: battestin@uri.edu.br

pelos índios, envolvendo danças tradicionais, vários tipos de esportes e a comercialização do

próprio artesanato. Pode-se fazer uma leitura dos arquivos e notar a visão e a ênfase que a mídia dava sobre determinados fatos que envolvia manifestações ou violências. Essas notícias são desde a década de 60 até o ano de 2012, havendo um maior registro de informações na década de 90 e 2000. Por fim, resgatar a cultura indígena nos arquivos do CEDOPH é poder manter viva uma história muitas vezes esquecida nas gavetas e nas memórias, capaz de agregar e fortalecer o comprometimento e a responsabilidade de todos, com a história e cultura dos indígenas Kaingang de nossa região.

Palavras-chave: Índios. Kaingang. Cultura. Resgate. CEDOPH.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 9

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO REALIDADE, PERSPECTIVA E DESAFIO

Mestrado em Educação PPGEDU
CAPES
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Fernanda Luiza Longhi[1]
Marlize Rubin Oliveira[2]

GT9: Educação Superior no século XXI: a internacionalização como realidade, perspectiva e desafio

Resumo: O presente artigo aborda as dinâmicas da internacionalização da Educação Superior no contexto da Ciência, Tecnologia e Sociedade. Seu objetivo consiste na análise das relações entre as dinâmicas de internacionalização da Educação Superior e as implicações para a produção do conhecimento científico no âmbito da ciência e da tecnologia. Trata-se de um ensaio teórico, cuja abordagem foi realizada sob três aspectos principais, quais sejam: a produção do conhecimento científico na perspectiva da tecnologia como progresso; o determinismo tecnológico e a produção do conhecimento científico e, finalmente, as implicações para as políticas de ciência e tecnologia. Da análise pode-se concluir que o modelo de internacionalização consiste em um mecanismo de reafirmação de uma racionalidade hegemônica, mas que dito modelo não está definitivamente posto: há tensionamentos contra-hegemônicos que advogam uma visão local, baseada no diálogo dos saberes, com vistas ao diálogo sul-sul.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Ciência, Tecnologia e Sociedade.

1 Introdução

O presente estudo está inserido nos diálogos estabelecidos entre a Educação Superior e o campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). De forma específica, o artigo tem como objetivo analisar as relações entre as dinâmicas de internacionalização da Educação Superior e as relações decorrentes para a produção do conhecimento científico no âmbito da ciência e da tecnologia.

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. UTFPR. GEU/UTFPR fernanda@bll.adv.br
[2]Dra. em Educação. Professora do PPGDR - Linha Educação e Desenvolvimento. Líder do GEU/UTFPR.

Coordenadora do projeto "Desafios da Internacionalização da Educação Superior Brasileira: universidades de classe mundial". Chamada MCTI/CNPq N. 14/2014. rubin@utfpr.edu.br

A partir de tal objetivo, é importante contextualizar a problemática na qual o presente estudo fundamenta-se. Neste sentido, é importante destacar que a Idade Moderna surge marcada pelas grandes navegações e pelo propósito de colonização do globo pelos Estados Europeus. No caso do Estado brasileiro, muito embora o colonialismo político já não esteja mais presente – dada a independência em 1822 – o mesmo não se pode falar a respeito do colonialismo como relação social (SOUZA SANTOS, 2004). Tal relação torna-se fundamental para analisar os processos históricos de produção do conhecimento científico, suas racionalidades e tensionamentos, especialmente considerando as relações de poderes no âmbito dos processos de colonização e, mais tarde, de industrialização, que terminaram por marcar as trajetórias do desenvolvimento dos países ditos periféricos. Com efeito, tal cenário torna-se crucial na compreensão de aspectos imbricados na construção do imaginário social e repercutem nas relações de maior ou menor dependência dos países periféricos em relação aos países tomados como centrais, especialmente na relação de produção e consumo de ciência e tecnologia.

Neste particular é importante salientar que o centro, após a 2ª Guerra Mundial, deixou de ser considerado apenas a Europa e passou a contemplar também os Estados Unidos da América, já que estes conquistaram a hegemonia graças aos seus projetos de educação, ciência e tecnologia (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010). Neste cenário, a emergência dos Estados Unidos à potência hegemônica despertou nos países europeus certa preocupação que culminou com a celebração de diversos tratados de fortalecimento destes países[1] e, mais tarde, em 1992, com a instituição da União Europeia.

Assim, é importante verificar tais movimentos alinhados às perspectivas adotadas no cenário da produção do conhecimento científico. Tal aspecto foi igualmente reconhecido pelos países europeus que, em 1999, firmaram a Declaração de Bolonha, cujo objetivo principal, em linhas gerais, era construir e fortalecer um espaço europeu de ensino superior, devolvendo à Europa a centralidade da produção da ciência e do conhecimento e

[1] Tratado que institui a Comunidade Europeia do Carvão e Aço (1951); Tratado que institui a Comunidade Europeia da Energia Atômica (1957); Tratado que institui a Comunidade Econômica Europeia (1957).

proporcionando melhor empregabilidade e mobilidade dos cidadãos, além de melhorar a competitividade do ensino europeu no plano internacional (PORTUGAL, 2008).

Disso decorre a premissa de que a globalização alcança também a produção do conhecimento, e a universidade, como espaço privilegiado para tal, ressente-se das mesmas consequências. E isso não apenas nos países europeus, mas também nos países considerados periféricos (dentre eles o Brasil), já que, como dito, o colonialismo das relações sociais permanece forte e vigente.

Ante o exposto, as questões emergentes relativas ao presente estudo dizem respeito a este modelo de internacionalização da Educação Superior. Como a internacionalização da Educação Superior pode ser percebida no contexto das relações de produção do conhecimento científico entre centro e periferia? Quais os tensionamentos presentes no âmbito da internacionalização da Educação Superior?

A fim de alcançar o objetivo proposto, o presente artigo aborda o conceito da internacionalização da Educação Superior e busca analisar o campo da CTS e sua relação com as perspectivas discursivas da internacionalização da educação superior sob três aspectos: a) a produção do conhecimento científico na perspectiva da tecnologia como progresso; b) o determinismo tecnológico e a produção do conhecimento científico e c) as implicações para as políticas de ciência e tecnologia.

Para tanto, o artigo se apresenta na seguinte estrutura, seguindo esta introdução: apresentar-se-ão as análises da internacionalização a partir das três perspectivas norteadoras do campo da CTS, quais sejam, a da tecnologia como progresso, a do determinismo tecnológico e a das políticas de ciência e tecnologia, todas, à luz de autores que abordam a temática; na sequência, algumas considerações sobre ditos aspectos serão delineadas.

2 A Internacionalização da educação superior e a produção do conhecimento científico: análises a partir do campo de CTS

Não é de hoje que se reconhece o papel da educação superior na construção da ciência e da tecnologia. O conhecimento que é produzido pela ciência atende aos anseios do homem não apenas em seu contexto social, mas também em seu contexto econômico.

Vieira Pinto (2005) ao analisar a técnica, aponta a tecnologia como o elo de ligação desta com a pesquisa científica. Para ele, "a técnica relaciona-se com a ciência em ato de pesquisa do mesmo modo que o instrumento com o fim a que serve" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 314). E, assim como a tecnologia, a produção do conhecimento científico não passa imune às reflexões a respeito do *tipos* de conhecimento produzido e do *destinatários* da produção deste conhecimento.

A iniciativa europeia em internacionalizar a Educação Superior assumindo no aspecto discursivo o propósito de incentivar a mobilidade estudantil e melhorar a empregabilidade (e, claro restabelecer a competitividade das universidades da Europa) vem acompanhada de um *modelo*[1] a ser seguido, primeiro, pelos países europeus e, segundo, por todas as universidades que desejem alçar-se ao patamar das denominadas universidades de classe mundial. É por considerar que a internacionalização da ES pode assumir caráter polissêmico, que denota-se a necessidade de estabelecer alguns marcos teóricos sobre o tema.

Neste sentido, conceituar a internacionalização da Educação Superior é uma tarefa complexa, tendo em vista a diversidade de utilização do termo e também os diversos termos utilizados com esse objetivo ao longo do tempo (MOROSINI, 2006; KNIGHT, 2004). Knight (2005) apresenta as diversas correntes que buscam definir a internacionalização. Segundo a autora, para alguns, a internacionalização consiste nos movimentos acadêmicos de estudantes e professores; para outros consiste na educação em outros países pela utilização de técnicas pessoais e à distância; e ainda, há quem sustente que significa incluir uma dimensão

[1] Vide os objetivos apostos na Declaração de Bolonha, dentre eles o de adotar um sistema com graus acadêmicos

de fácil equivalência; adotar um sistema baseado em pré-licenciatura e pós-licenciatura; criação de um sistema de créditos, dentre outros (PORTUGAL, 2008).

internacional, intercultural ou global no plano de internacionalização, como projetos de desenvolvimento e maior ênfase no comércio.

Tais aspectos orientam o estudo de forma a considerar o fenômeno da internacionalização da educação superior através das chamadas Universidades de Classe Mundial (*World ClassUniversity – WCU*), sem pretender esgotar todos os seus aspectos, mas levando em conta que estar bem colocado nos principais *rankings* mundiais é um dos principais objetivos da internacionalização, buscado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) (OROZCO, BECERRA e ARELLANO, 2015).

A busca das IES por posições de destaque nos reconhecidos *rankings* mundiais revela interesses econômicos bastante interessantes. Segundo Orozco, Becerra e Arellano (2015), dentre os instrumentos que fazem dos *rankings* ferramentas tão relevantes está o fato de influenciarem os estudantes quando da decisão sobre qual universidade escolher – e mais, de definirem o quanto se está disposto a pagar por um título emitido por aquela instituição.

A questão que daí emerge diz respeito ao pano de fundo das chamadas WCU. Estariam as IES fadadas a se adaptarem aos critérios estabelecidos pelos *rankings* sem ao menos levar em consideração as necessidades locais? Escobar (2005) sinaliza que com a globalização, o "local" desapareceu. A tendência capitalista consiste na manifestação hegemônica dotada, singularmente, da capacidade de se estender a todos os locais do mundo. Neste contexto, as WCU não seriam uma manifestação deste capitalismo hegemônico?

Orozco, Becerra e Arellano (2015) constatam que os *rankings* podem ser considerados elitistas, já que mais de 16.000 universidades ao redor do mundo jamais poderão participar de algum deles. Dizem isso porque as universidades voltadas para as humanidades e ciências sociais (como é o caso das latino-americanas) saem em desvantagens em muitos dos critérios como, por exemplo, o número de prêmios Nobel ou medalha Fields, que levam em consideração as pesquisas nas áreas das chamadas "ciências duras". Outros fatores como a língua inglesa e as pesquisas de opinião (*reputationsurveys*) são igualmente questionados por Orozco, Becerra e Arellano (2015).

Morosini (2006) também questiona a relação entre globalização e educação, especialmente no que tange à sua classificação como serviço e regulação pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Estaria a educação superior, especialmente neste contexto tecnológico, atendendo aos interesses do capital muito mais do que aos interesses da própria sociedade?

Sem pretender apresentar uma resposta pronta aos questionamentos, mas limitando-se a propor uma reflexão, este artigo filia-se àqueles que buscam apresentar propostas contra hegemônicas de produção do conhecimento, mesmo no contexto internacional. Neste sentido, Sousa Santos (2004) defende que a produção científica não pode estar adstrita aos valores ocidentais hegemônicos, mas que deve, ao contrário, discutir culturas e políticas alternativas ao modelo eurocêntrico. Em outras palavras, a universidade, como local de produção do conhecimento, não deve adotar, acriticamente, um modelo de internacionalização da educação superior elaborado pela Europa e para a Europa, numa flagrante (e não obscura) tentativa de restabelecer-se como o centro de produção do conhecimento.

Para Morosini (2006, p. 112) "controlar a educação pode representar em tempo de internet e de novas tecnologias, lucros fabulosos, [*e*] [...] o controle sobre as mentes e representa uma pá de cal final no pouco que resta, nestes tempos de globalização, de soberania aos estados nacionais".

O campo de CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, surge, então, como manifestação social pela descoberta do campo da ciência e tecnologia, pondo em dúvida o discurso repetido até então sobre a tecnologia como benefício e progresso (CUTCLIFFE, 2003). No mesmo sentido, Dussel (1984) menciona que no pós-guerra, os países dependentes foram levados a acreditar que o desenvolvimento só poderia ser alcançado com a ajuda do capital e da tecnologia estrangeiros, especialmente o norte-americano. É muito evidente, neste momento, que a tecnologia como resultado da produção do conhecimento científico, figurava como fator *sine qua non* para o progresso das nações. Tal determinismo, ao que tudo indica, não tem sido diferente no campo da educação.

Nos dias atuais, afirma Cutcliffe (2003), a CTS concebe a ciência e a tecnologia

como projetos complexos que ocorrem em contextos históricos e culturais específicos e sua missão é a de expressar a interpretação da ciência e da tecnologia como um processo social. É consenso que a ciência e a tecnologia, além dos benefícios, também trazem certos malefícios à sociedade, alguns deles até imprevisíveis, mas o fato é que bom ou mal, os efeitos da ciência e da tecnologia refletem os valores e visões daqueles que estão incumbidos de decidir em relação aos conhecimentos desta natureza.

Como aponta Linsingen (2007, p. 3) "parte-se da crítica à concepção linear que enxergava a ciência como processo de desocultamento dos aspectos essenciais da realidade, de desvelamento de leisque a governam em cada parte do mundo natural e social". Vê-se, nesta perspectiva, que o processo de internacionalização da Educação Superior com base em um modelo eurocêntrico dialoga também com os aspectos da construção da ciência e da tecnologia. .Do mesmo modo como o desenvolvimento tecnológico foi apresentado como uma necessidade a todos os países, inclusive aos países em desenvolvimento, também a adaptação das IES aos modelos de internacionalização e aos critérios estabelecidos nos chamados *rankings* das WCU tem sido contemplada como uma medida a ser tomada pelas IES dos países periféricos.

Knight (2012) já antevê problemas com a internacionalização utilizada como fator homogeneizante ou hegemônico. Segundo ela, as políticas de internacionalização deveriam levar em consideração os valores locais, sob pena de se ter dominada a dimensão do local pelo contexto global:

> a internacionalização reconhece e se vale das prioridades,políticas e práticas nacionais e regionais. A atenção dedicada agora à dimensão internacional do ensino superior não deveria se sobrepor à importância do contexto local nem erodi-la. Assim, a internacionalização tem como objetivo complementar, harmonizar e estender a dimensão local – e não dominá-la. Se essa verdade fundamental não for respeitada, existe a forte possibilidade de uma reação negativa, levando a internacionalização a ser vista como agente homogeneizante ou hegemônico (KNIGHT, 2012, p. 64).

Logo, as tendências da internacionalização podem ser analisadas e questionadas sob os três aspectos – os mesmos que se faz em relação à própria tecnologia. Inserida que está em um contexto hegemônico, é preciso questionar e tensionar as dinâmicas da internacionalização da Educação Superior em relação aos seus limites e possibilidades.

A ideia da *tecnologia como progresso*, tão difundida no imaginário social presume diversas acepções do termo "tecnologia" e sua construção pari-passu com a construção da própria sociedade. É certo que neste contexto a reprodução do ideário que concebe como tecnologia apta para o desenvolvimento aquela originada dos países centrais.

Trata-se, segundo Vieira Pinto (2005) de falsa ideia plantada em um contexto de dominação hegemônica, segundo a qual os países atrasados precisariam adquirir a tecnologia para alcançar o progresso e somente a poderiam adquirir dos países dominantes.

Trazendo-se tal perspectiva para o contexto da internacionalização da educação e especialmente em relação ao ranqueamento das universidades, a mesma falsa ideia parece despontar. Será que os *rankings* são realmente eficientes em seus critérios, de modo a apresentar em seu topo as IES mais qualificadas? Como é possível se avaliar as IES voltadas para as ciências humanas dentro destes critérios?

É importante refletir o contexto da racionalidade hegemônica em que se situam as WCU. Como já anteriormente mencionado, os critérios adotados pelos *rankings* já são fortemente questionados pelos pesquisadores, tais como Orozco, Becerra e Arellano (2015), justamente porque privilegiam as IES do Norte em detrimento das IES do Sul, inclusive em relação ao idioma.

Os autores trazem dados aptos a comprovar tal centralidade: mais da metade da movimentação estudantil internacional, em 2012, se concentrou em apenas seis países – EUA, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália e Canadá – e 30% dos estudantes internacionais elegeram as IES dos EUA ou o Reino Unido como destino (OROZCO, BECERRA E ARELLANO, 2015).

Neste contexto, se verificam indícios que o alcance da qualidade da educação superior não é determinada pela classificação da IES como WCU, mas o lucro gerado, sim.

Vieira Pinto (2005, p. 267) questiona a origem do progresso com base na tecnologia do centro, sendo que tal crítica adapta-se perfeitamente para o contexto da educação superior, quando menciona que "a tecnologia não constitui um produto cultural que por um insondável direito só possa ter nascimento nos centros mais adiantados". Assim, a lógica da educação como progresso por meio da internacionalização parece, assim, tratar-se de nova apresentação da racionalidade hegemônica, que tenta impor (ou restaurar), a produção do conhecimento científico com vistas ao interesse do capital.

O modelo de internacionalização apresentado também pode ser analisado sob outro aspecto: o do *determinismo tecnológico*. Segundo Feenberg (2013) o determinismo consiste na ideia de que o avanço tecnológico é o fator determinante da história. Para o mesmo autor, os deterministas partem da premissa de que não é o homem que controla a tecnologia, mas o inverso: a tecnologia moldaria a sociedade, ditando suas necessidades e desejos. Tal relação dialoga diretamente com as perspectivas da produção do conhecimento científico no âmbito da internacionalização da ES.

Além disso, há que se considerar que a tecnologia não é neutra e está posta para atender aos interesses da minoria que a detém (FEENBERG, 2013). O mesmo se pode falar, com alguma ressalva, sobre a Educação. Educar para um contexto hegemônico, fazendo com que as IES adaptem seus currículos e ações com base no modelo do centro, sem considerar os aspectos locais, pode comprometer uma possibilidade interessante de autoconhecimento.

Assim como os sistemas tecnológicos não são neutros, mas carregados de valor, também os critérios de internacionalização trazem como pano de fundo uma diversidade de intenções e interesses dos países desenvolvidos sobre os países em desenvolvimento. Aliás, a ideia do próprio Processo de Bolonha deixa muito clara essa intenção de fortalecimento da Europa do conhecimento.

Entretanto, é preciso ter em mente que qualquer forma de apresentação do determinismo – seja econômico, biológico, geográfico ou tecnológico – é reducionista e, portanto, incapaz de contemplar a sociedade como um todo (CARVALHO, 1998). As necessidades da periferia, por óbvio, não estão contempladas nos modelos de

internacionalização desenvolvidos no centro, daí porque ser tão essencial se levar em consideração os aspectos locais para uma política de internacionalização da ES.

Internacionalizar a educação sem levar em consideração essas particularidades locais é responder e endossar uma postura hegemônica de reafirmação de poder do centro. Cumpre, por fim, analisar a internacionalização com base nas *políticas de ciência e tecnologia*. Estas, da mesma forma como acontece com a própria tecnologia, estão carregadas de valores e, dado o contexto da modernidade, tais valores são – mas não exclusivamente – o próprio interesse capitalista. Para Dias (2011, p. 324) "a PCT [*política científica e tecnológica*] atende fundamentalmente aos interesses de alguns atores sociais: da comunidade de pesquisa e, em menor medida, da burguesia industrial nacional, no caso brasileiro".

No Brasil, as políticas de ciência e tecnologia estão voltadas muito mais ao fornecimento de mão-de-obra para o mercado e à aproximação universidade-empresa, do que ao próprio desenvolvimento local (DIAS, 2011). O autor critica a inspiração brasileira nos modelos hegemônicos e justifica essa característica capitalista, que beneficia apenas uma pequena minoria, a partir do que estabelece como a fé da coletividade na ciência como meio para alcançar o progresso.

Destarte, sob o enfoque das políticas de ciência e tecnologia, novamente a aplicação do modelo eurocêntrico de internacionalização da educação superior recebe críticas. Também neste último aspecto reforça-se a necessidade de pensar a internacionalização com base em valores regionais e de modo a atender as necessidades locais de desenvolvimento.

3 Considerações finais

Neste sentido, toda a reflexão lançada no presente artigo permite concluir que a CTS traz novos olhos para enxergar a ciência e a tecnologia, mas também de compreender a produção do conhecimento científico no bojo da internacionalização da Educação Superior. Esses mesmos olhos, se emprestados, permitem visualizar a internacionalização da educação superior como mecanismo de reafirmação de uma racionalidade hegemônica que, embora questionada, permanece em evidência.

Por ter surgido num contexto de globalização que torna bastante difícil a resistência, especialmente para os chamados países periféricos, o modelo de internacionalização apresentado pelo centro exige uma reflexão baseada no que ocorre no cenário das discussões entre tecnologia e sociedade: os tensionamentos entre centro e periferia, bem como, continuidades e rupturas – cooptações e resistências.

As chamadas WCU e os critérios utilizados para ranqueá-las são questionados por aqueles que defendem uma internacionalização crítica ao modelo hegemônico, levando em consideração valores e necessidades locais. É preciso, pois, repensar a internacionalização e desenvolver modelos plurais de alcançá-la, especialmente tendo em conta os aspectos culturais de cada espaço.

As políticas públicas ganham relevância neste particular. Mais do que atender aos interesses do capital ou de uma minoria da sociedade, devem ser priorizadas ações de internacionalização capazes de promover o diálogo dos saberes, especialmente nos espaços do Sul, que privilegiam o autoconhecimento da periferia e demonstram o quanto o conhecimento científico aqui produzido é relevante e indispensável para a ciência.

Note-se, a propósito, que a promoção da educação é medida prevista na Constituição Federal e contempla, além da qualificação para o trabalho, também o preparo para o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988, art. 205). É eminente, pois, que se priorizem políticas públicas para além da preocupação com o mercado de trabalho e se atenda à previsão constitucional relativamente ao desenvolvimento da pessoa e da cidadania.

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND SOCIETY

Abstract: This article discusses the dynamics of internationalization of higher education in the context of Science, Technology and Society. Its goal is to analyze the relationship between the dynamics of internationalization of higher education and the implications for the production of scientific knowledge in science and technology. This is a theoretical essay,

whose approach was performed under three main aspects, namely: the production of scientific knowledge from the perspective of technology as progress; technological determinism and the production of scientific knowledge and finally the implications for science and technology policies. From the analysis it can be concluded that the internationalization model consists of a restatement mechanism of a hegemonic rationality, but that said model is definitely not put: there are tensions counterhegemonic advocating a local view based on the knowledge dialogue with a view south-south dialogue.

Keywords: Internationalization. College education. Science, Technology and Society.

Referências

BRASIL. **Constituição** (1988). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de junho 2016.

CARVALHO, Marília Gomes de. Tecnologia e Sociedade. IN: BASTOS, João A. S. L. (org.). **Tecnologia e Interação**. Curitiba: PPGTE/CEFET-PR, 1998.

CUTCLIFFE, Stephen H. La emergencia histórica de CTS como campo académico.*IN*: **Ideas, máquinas y valores: losestudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad**. Mexico: Anthropos Editorial; Universidad Nacional Autónoma de Mexico, 2003.

DIAS, Rafael de B. O que é a política científica e tecnológica? **Sociologias.** Porto Alegre, n. 13, n. 28, set/dez, 2011, p. 316-344.

DUSSEL, Enrique. Tecnología y necessidades básicas. *In*: **Filosofia de laprodución**. Bogotá: Nueva America, 1984.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In:* **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). ColecciónSurSur, CLACSO, Ciudade Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005, pp. 133-168.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? *In*: NEDER, Ricardo T. **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: UNB/CAPES, 2013.

KNIGHT, Jane. **Internationalization Remodelled: Definitions, Rationales and Approaches**. JournalofStudies in InternationalEducation. Vol. 8 n.1, p. 5-31, 2004.

_____.Un Modelo de Internacioanlización: Respuesta a Nuevas Realidades Y Retos.*In*: De Witet al. **HigherEducación Superior en América Latina: La dimensión internacional.** Bogotá, Colombia. Banco Mundial. 2005. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf> Acesso em: 09 de jun. de 2016.

_____.Cinco Verdades Sobre Internacionalização.**InternationalHigherEducation.**Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. Journal for Studies in International Education.Número 69. 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE69port.pdf> Acesso em: 09 de jun. de 2016.

LINSINGEN, Irlan Von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, vol. 1. Número especial – nov. de 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, n. 28, p. 107-124, 2006, Editora UFPR.

OROZCO, Jorge Enrique Flores; BECERRA, Jorge IgnacioVillaseñor; ARELLANO, Carlos Iván Moreno. Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. **Revista de laeducación superior**, v. 44, n. 175, p. 41-67, 2015.

PORTUGAL. Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior. Direcção Geral doEnsino Superior. **O Processo de Bolonha**. Lisboa, 2008. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>. Acesso em: 27de junho 2016.

SMITH, Merrit Roe. Technological Determinism in American Culture. In: SMITH, Merrit Roe e MARX, Leo. **Does technology drive history?: the dilema of technological determinism**. Bekersville: MIT, 1994.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Do pós-moderno ao pós-colonial: além de um e de outro.** Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, setembro de 2004.

VIEIRA PINTO, Álvaro. A tecnologia**.** *In*: **O Conceito de Tecnologia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.,** Rio de Janeiro , v. 18, n. 67, p. 215-234, June 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessoem: 27 deJunho2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000200003.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Antônio Carlos Mazzetti[1]
Giovanna Pezarico[2]
Marlize Rubin Oliveira[3]

GT9: Educação Superior no século XXI: a internacionalização como realidade, perspectiva e desafio

Resumo: O presente estudo está inserido no contexto da temática da internacionalização da Educação Superior e das implicações de tal movimento no âmbito dos Programas de Pós-Grduação em Desenvolvimento Regional. Assim, o estudo objetiva analisar as relações existentes entre ações de internacionalização realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e as relações com as políticas de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro. Em termos de abordagem, o estudo orienta-se a partir do diálogo de saberes e da interdisciplinaridade como precauções teórico-metodológicas. Tal perspectiva está alicerçada na concepção de que tal problemática está no bojo das discussões inerentes ao campo de CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade. Sobre a ancoragem teórica na qual o estudo se ampara, destacam-se os conceitos de internacionalização no bojo da Educação Superior, aspectos conceituais sobre política científica e tecnológica, bem como, elementos de caracterização da Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional no país.

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; Programas de Pós-Graduação; Ciência e Tecnologia.

1 Introdução

O presente estudo está inserido no contexto da temática da internacionalização da Educação Superior e das implicações de tal movimento no âmbito dos Programas de Pós-Grduação em Desenvolvimento Regional. De forma específica, trata-se de dissertação em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da UTFPR-Câmpus Pato Branco, inserida também nos projetos de pesquisa sobre a temática

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR-Câmpus Pato Branco. Membro de GEU/UTFPR. E-mail: antoniomazzetti@yahoo.com.br.
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR. Membro do CEPAD/GEU-UTFPR, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR-Câmpus Pato Branco, e-mail: gpezarico@utfpr.edu.br.
[3] Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR. Membro do CEPAD/GEU, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR-Câmpus Pato Branco, e-mail:

rubin@utfpr.edu.br.

da Internacionalização da Educação Superior, conduzidos pelo Grupo de Estudos sobre a Universidade – GEU/UTFPR.

Em termos de problemática, o estudo objetiva analisar as relações existentes entre ações de internacionalização realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e as relações com as políticas de Ciência e Tecnologia (C&T) no contexto brasileiro. Neste sentido, é importante enfatizar que a abordagem do estudo será orientada a partir do diálogo de saberes e da interdisciplinaridade como precauções teórico-metodológicas. Tal postura está alicerçada na concepção de que tal problemática está no bojo das discussões inerentes ao campo de CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Em termos metodológicos, alguns objetivos específicos foram assim definidos: identificar os conceitos orientadores da internacionalização no contexto do documento de Área da PUR – Planejamento Urbano e Regional; identificar os Programas em Desenvolvimento Regional pertencentes à área de Planejamento Urbano e Regional – PUR; identificar ações e/ou estratégias estabelecidas nos programas em relação à cooperação internacional e à internacionalização; e estabelecer relações entre as ações e/ou estratégias da internacionalização no âmbito das implicações para as políticas de Ciência e Tecnologia. Em termos de análises, o estudo será orientado pela perspectiva da Análise de Conteúdo.

A partir da problemática exposta, é importante estabelecer, em termos introdutórios, algumas premissas que orientam o estudo. Neste sentido, concebe-se a ciência e a tecnologia como elementos construídos de forma histórica, não autônoma e dialética, no âmbito das relações sociais, refutando, portanto, a condição de que ciência e tecnologia seriam as únicas determinantes para o desenvolvimento das sociedades. Todavia, o desenvolvimento que hoje experimentamos nos conduz a um interesse cada vez maior da compreensão de como tais elementos, presentes em todos os setores da vida contemporânea, são orientados a partir de escolhas também políticas e técnicas no contexto da Ciência e da Tecnologia.

Assim, o desenvolvimento regional evidencia-se como uma alternativa que pode colaborar sobremaneira com as políticas de Ciência e Tecnologia, de forma a tensionar as escolhas acerca da técnica e da produção do conhecimento científico, a partir de uma

perspectiva crítica. Este cenário é evidenciando, à medida que o Brasil tem buscado reduzir as desigualdades adotando o desenvolvimento regional como uma importante estratégia. Exemplo disso tem sido as ações do Ministério da Integração Nacional, por meio da criação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) que "tem o duplo propósito de reduzir as desigualdades regionais e de ativar os potenciais de desenvolvimento das regiões brasileiras" (MI, 2013, n.p.).

Em termos estruturais, o artigo foi construído a partir de dois momentos: o primeiro dedica-se à apresentação de conceitos orientadores sobre o polissêmico conceito de internacionalização da Educação Superior; o segundo por sua vez, estabelece algumas premissas sobre as políticas públicas de C&T e aspectos de caracterização dos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

2 A Internacionalização Da Educação Superior

Não são poucos os conceitos, nem pequenos os limites de abrangência que o termo internacionalização tem alcançado, na opinião de diversos estudiosos do assunto. Segundo Morosini (2006), no século XX a ideia de internacionalização da Educação Superior já passou por outras denominações, que representaram fases, que se seguiram desde dimensão internacional, educação internacional e, finalmente internacionalização da Educação Superior. Esta última, que vigora até então, surgiu após o término da Guerra Fria, concomitantemente ao surgimento da globalização. Desde então, a temática vem conquistando proporções cada vez maiores e variadas no cenário internacional. Uma das possíveis justificativas vincula-se às potencialidades da Educação compreendida como serviço, conforme classificação atribuída pela Organização Mundial do Comércio – OMC e de todos os interesses decorrentes. Tal circunstância demanda de um qualificado tensionamento acerca da relação entre serviço x direito como aspecto inerente à educação.

Em termos conceituais, para Knight, a definição de internacionalização difere conforme a pessoa, o contexto ou o ponto de vista. Apesar de ser um tema que tem chamado a atenção, ainda está evidente sua polissemia:

> Para unos, son actividades internacionales, como la movilidad académica de Estudiantes y prefesores; las vinculaciones internacionales, asociaciones o nueves programas académicos internacionales e iniciativas de investigación. Para algunos significa la educación en otros países por medio de nuevos tipos de planes, seccionales de ciudades universitarias o exenciones y el empleo de diversas técnicas cara a cara y a distancia. Para muchos significa la inclusión de uma dimensión internacional, intercultural o global en el plan de estúdios y el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y también hay quienes ven la internacionalización como proyectos de desarrollo y mayor énfasis en el comercio (2005, p. 2).

Em princípio, o entendimento é de que a internacionalização seja uma oportunidade de troca, talvez não em igual medida, mas em equivalente valor, entre duas nações, ou entre duas instituições internacionais, de um conhecimento, uma tecnologia, uma experiência, ou algo de que seja de interesse mútuo compartilhar. O que se pretende obter ou dar em troca, os objetivos de cada um dos lados são sempre muito subjetivos e, geralmente distintos. Porém, trata-se de uma forma de convivência e parceria que tende a evoluir (KNIGHT, 2012). Como alerta a autora, não basta que a instituição busque apenas a visibilidade internacional. Mais do que isso, o objetivo precisa ser complementar e ampliar a produção e disseminação do conhecimento e seus benefícios às instituições e à sociedade. Assim,

> A internacionalização da educação superior é o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global sobre os objetivos, ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou de um sistema de ensino superior (KNIGHT, 2012, n.p.).

Em se tratando de internacionalização no espaço das instituições de Educação Superior, as ações possíveis são as mais diversas, desde a mobilidade de alunos, professores e pesquisadores, políticas de cooperação, convênios, eventos e trabalhos feitos e divulgados em parcerias. Mas os resultados podem ir além dos muros das universidades e atingirem de forma positiva, ou negativa, questões econômicas, políticas, sociais, culturais. Através de dinâmicas de cooperação e oportunidade o processo de internacionalização pode assumir um papel estratégico no desenvolvimento de países e regiões (TAVARES, 2016).

Contudo, os movimentos contemporâneos de internacionalização não podem ser analisados a partir de concepções meramente ingênuas. É de fundamental importância a compreensão dos limites e possibilidades, interesses e relações de poderes inerentes. Da mesma forma se ressente a temática da internacionalização e as relações de produção e

poderes estabelecidas no seu bojo. Há um paradoxo instaurado, onde a integração e a cooperação estão de um lado, unidas em respeito às identidades locais e desenvolvimento dos países, e de outro, a hegemonia capitalista e a racionalidade moderna (TAVARES, 2016). Logo, a ciência e a tecnologia, construções humanas que deveriam promover a dignidade e o bem estar humano, são reificadas como meros artefatos que reforçam tanto processos de dominação, como também de resistências.

Soma-se a isso posturas oportunistas que despertam com o surgimento da novidade, dos interesses no assunto e da repercussão em vários países. A exploração do nicho de mercado da Educação Superior internacionalizado ameaça a sua qualidade e a relevância em determinadas regiões do mundo (KNIGHT, 2012). Logo, o processo de internacionalização da Educação Superior convive com duas realidades que bem definem a situação econômica e social na atualidade. De um lado os países centrais, que conseguem atuar de forma ativa no processo, atraindo estudantes, professores e pesquisadores. Por outro lado, temos os países periféricos, considerados pouco atrativos e mais responsáveis pelo envio de seus estudantes, professores e pesquisadores, na busca de formação (LIMA E MARANHÃO, 2009).

Além disso, outra consideração importante é a compreensão de que a internacionalização da Educação Superior não pode ser considerada um fim em si mesma, mas especialmente, uma dinâmica que pode implicar de forma consistente para o contexto das políticas públicas, no caso específico, para o contexto das políticas de desenvolvimento científico e tecnológico, a partir de tais processos de cooperação. Da mesma forma, para que as estratégias de internacionalização da Educação Superior se concretizem a contento, certamente há que se ter um grande esforço de governos, instituições e atores envolvidos em diversos países. Muito além de um evento efêmero, a internacionalização da Educação Superior é uma realidade global e verificada em diversos momentos históricos, relacionados a contextos e pretextos de suas épocas. Neste sentido, verifica-se que os países chamados centrais acabam se colocando em posição de destaque, especialmente quanto a indicadores numéricos e de qualidade reconhecidos no âmbito global tanto no que se refere à educação, quanto aos estudantes, professores e pesquisadores. Exemplo de tais políticas de avaliação e

elaboração de indicadores próprios são representados pelas denominadas universidades de classe mundial e dos rankings institucionais, que têm se demonstrado relevantes na hierarquização das posições centrais ou periféricas das universidades.

Diante da tendência mundial (im)posta, Cruz, Machado e Cordeiro, em texto apresentado no XXXIV Encontro do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX, contribuem:

> Assim, as universidades e os gestores públicos, seja nos países centrais, seja nos países periféricos, passaram a valorizar de maneira central o intercâmbio de pessoas, de experiências e de conhecimentos, e a internacionalização universitária passou a ser um dos fatores básicos de legitimação e reconhecimento das instituições de ensino superior. No Brasil, a multiplicação de programas públicos de internacionalização (PEC-G, PEC-PG, Ciência Sem Fronteiras, Inglês Sem Fronteiras etc.), assim como dos recursos a eles destinados, nos últimos dez anos, é um indicador sólido e suficiente deste processo (CRUZ, et. al., 2013, n.p.).

No Brasil, os principais atores do processo, além do Ministério de Relações Exteriores, são a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, vinculada ao Ministério de Educação e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico - CNPq, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia. As duas instituições têm desenvolvido Programas de Cooperação Internacional voltados para programas de formação de graduação e pós-graduação, pesquisa conjunta entre países, formação de recursos humanos, formação interinstitucional (KRAWCZYK, 2008).

A interação de conhecimento, ciência e tecnologia, em termos locais ou global, deveria ter como finalidade a atenção às demandas da sociedade e dos processos de intervenção da humanidade na natureza de forma sustentável. Neste sentido convêm estabelecer as intersecções entre a internacionalização da Educação Superior, ciência, tecnologia e sociedade. Percebe-se uma intenção demonstrada por cientistas, profissionais e governos de tensionar e entender as mudanças advindas com as construções da ciência e tecnologia e buscar meios qualificados de interação com o meio ambiente, das sociedades e das pessoas. O Brasil possui muitas instituições públicas e privadas de Ensino Superior que promovem o desenvolvimento de conhecimento, da ciência, da tecnologia. Nas palavras de Knight (2005, n.p.) “La internacionalización de las universidades está directamente

relacionada con el desarrollo de la investigación y la producción de conocimientos." A intenção do governo brasileiro é que as universidades, centros de pesquisa e empresas obtenham um nível de desenvolvimento científico e tecnológico suficiente para fazer frente às suas demandas, especialmente econômicas. As possíveis contribuições da ciência e tecnologia com vistas à qualificação da educação, saúde pública, segurança, desenvolvimento urbano e regional, saneamento básico, meio ambiente, energia e transportes ganham relevância (KNIGHT, 2005). Nesse cenário, os programas de pós-graduação no Brasil, de maneira geral, e de maneira específica os Programas que têm como escopo o desenvolvimento regional, são *lócus* privilegiados, por ocuparem espaço relevante no desenvolvimento do conhecimento e pesquisa.

3 As políticas públicas de ciência e tecnologia e os programas de pós-graduação em desenvolvimento regional

Enquanto nos Estados Unidos políticas públicas surgem a princípio como disciplina acadêmica, na Europa, surgem baseadas em estudos de teorias sobre o papel do Estado e de governo, responsável por sua elaboração. O estudo das políticas públicas se constitui e consolida-se baseado no presuposto que "em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes" (SOUZA, 2006. p. 22). Como afirma a autora, as políticas públicas devem guiar-se por uma visão sistêmica lançada sobre os múltiplos interesses que as políticas possam envolver, tais como sociais, ambientais, técnicos, econômicos, políticos, entre outros. E, uma vez formuladas, estas políticas serão pormenorizadas em planos, programas, pesquisas, sistemas e outras ações necessárias à sua fiel consecução.

Da mesma forma, é preciso atentar-se para o contexto do processo de elaboração das política públicas de Ciência e Tecnologia articuladas à produção do conhecimento científico. Logo, a relevância da Educação Superior como dimensão privilegiada de análise. Para Dagnino e Bagatolli (2009, p. 155) é preciso analisar as políticas de C&T de forma a desenvolver a tecnologia para a inclusão social – as denominadas Tecnologias Sociais. Para

Dias (2011), a Política Científica e Tecnológica – PCT - representa uma integração entre atividades da área e decisões de cunho social, político, econômico, militar etc. E abrange, entre outros temas "programas de pesquisa, instrumentos de financiamento, instituições, aspectos da legislação e a dinânimca de geração de conhecimento e de inovações" (DIAS, 2011. p. 323). Verifica-se, a partir de tal conceituação, os aspectos fundantes do estudo que ora se intenciona realizar, especialmente como tais dinâmicas tem se efetivado no contexto da internacionalização da Educação Superior.

Como contribui Velho (2011), historicamente a Política Científica, Tecnológica e de Inovação – PCTI - tem o desenvolvimento de seu conceito muito associado ao conceito de ciência e, que este acaba modelando aquele. Tais políticas se assemelham muito nos países que as implantaram e as estimularam ao desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. Neste sentido, a autora descreve um quadro histórico da ciência e das políticas a ela voltadas, cuja síntese pode ser verificada a seguir: 1) A ciência como motor do progresso - período pós-guerra até 1960. A ciência é vista como autônoma, base e origem da tecnologia, dissociada dos processos sociais. O Estado é o principal financiador da ciência e a política é concebida como científica ofertista, voltada à formação de cientistas e fortalecimento da atividade de pesquisa; 2) A ciência como solução e causa de problemas - período entre as décadas de 1960 e 1970. Ciência e tecnologia são questionadas por movimentos sociais e intelectuais, especialmente sobre as consequências produzidas por seus movimentos. Surgem os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia. As externalidades negativas mostram que não se poderia dissociar a ciência da sociedade. As empresas passam a impulsioná-la através das demandas de mercado. As políticas incentivavam a pesquisa voltada aos problemas do setor produtivo e às oportunidades de transferência de tecnologia; 3) A ciência como fonte de oportunidade estratégica - período entre as décadas 1980 e 1990. Cenário de globalização e liberalização. Amplia-se o número de cientistas trabalhando fora do sistema acadêmico. Há maior aceitação da relação entre ciência e tecnologia com a sociedade. Ênfase nos projetos interdisciplinares e interintitucionais são incentivados, bem como a colaboração entre setores público e privado. Na política, os mecanismos que medem os resultados dos projetos

financiados vão além da produção acadêmica, observando impactos econômicos, sociais e oportunidades detectadas; 4) A ciência para o bem da sociedade - Século XXI. Elevam-se os questionamentos às limitações das políticas pública. A ciência se abre para novas formas de conhecimento, locais, culturais, interdisciplinares. As PCTI´s devem voltar-se para o bem estar social, articulando, regulando e facilitando a participação de múltiplos atores, garantindo que objetivos, instrumentos e resultados de pesquisa sejam socializados.

Ainda, como corrobaram os estudos de Dagnino e Bagatolli (2009) é preciso que o tema "Política de Ciência, Tecnologia e Inovação" tenha maior participação na agenda política. A agenda decisória de PCT é uma média ponderada entre: a comunidade de pesquisa, governo, empresa e movimentos sociais. No Brasil, em 2007 o Ministério da Ciência e da Tecnologia destinou apenas 2% dos recursos da PCT para os movimentos sociais. Com essa realidade, para a Tecnologia Social, que é mais associada aos movimento sociais, transformar-se em política pública, seria necessário aperfeiçoar a elaboração e defesa da agenda dos movimentos sociais. Mas isso não é uma tarefa fácil, visto tratar-se de política. E neste caso o "jogo político" costuma favorecer o jogador mais forte, ou no caso aqui, o ator dominante que é a comunidade científca, composta de profissionais que atuam em atividades científicas, tecnológicas e acadêmicas em geral (DIAS, 2011).

Tal cenário prescinde de diálogos efetivos com os movimentos da internacionalização da Educação Superior. Logo, as relações entre países, no âmbito das políticas científicas e tecnológicas, têm-se ajustado com o passar do tempo, há uma série de demandas atreladas às racionalidades para a produção do conhecimento científico. Atualmente observa-se uma tendência internacional, capitaneada pelos países centrais, que visa agrupar pesquisadores de elite de vários lugares para trabalharem juntos, o que eleva os mecanismos da PCT de *big science* para *mega science*, ou "mega-redes". Para os pesquisadores de países periféricos, participar de mega-redes lhe confere maior poder e prestígio local, além de possibilitar um aumento de recursos, intregração internacional, experiência para jovens pesquisadores, aprendizado de técnicas e métodos novos que poderão ser aplicados em seu país de origem (KREIMER, 2010).

Realizadas tais considerações acerca da internacionalização da Educação Superior e Políticas Públicas de C&T, faz-se necessário descrever, ainda que de forma provisória, o cenário dos Programas de Desenvolvimento Regional no Brasil. Especificamente para este estudo, estabeleceu-se como recorte metodológico, os Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, inseridos na sub-área Planejamento Urbano e Regional- PUR, dentro da Área de Avaliação "Planejamento Urbano e Regional e Demografia", pertencente à grande área Ciências Sociais Aplicadas (CAPES, 2014). Esta sub-área surgiu no início da década de 1970, com a criação dos cursos de mestrado em Recife, Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. No ano de 2012 a Área já contava com 36 Programas, sendo 32 voltados às discussões sobre Planejamento Urbano e 04 na Demografia (CAPES, 2013).

Especificamente sobre suas posições sobre a internacionalização, o documento de área emitido no ano de 2013, em seu item "VI. Considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional", evidencia-se:

> A progressiva internacionalização da Área parte do princípio que o estabelecimento de parcerias com instituições internacionais é imprescindível para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, para a troca de conhecimentos, para a cooperação técnica e científica, para o aprimoramento do corpo docente e discente e para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação. A Área discutiu a necessidade de, além de não descuidar das relações com países que são tradicionalmente nossos interlocutores, procurar incentivar e reforçar a cooperação com países do assim chamado "Global Sul" (CAPES, 2013, n.p.).

Logo, os aspectos metodológicos precisarão estruturar-se de forma a compreender tal relação. Para tanto, algumas questões orientadoras precisam ser expostas: quais ações ou estratégias os programas estão desenvolvendo com vistas à internacionalização? Quais as intenções/expectativas em termos de internacionalização? Como as instituições (CAPES, CNPQ, por exemplo) estão inseridas em tais dinâmicas? Quais as implicações das ações de internacionalização para o contexto das políticas do desenvolvimento científico e tecnológico?

A partir de tais questões, retoma-se, pois, o caráter interdisciplinar do estudo. Afinal, em se tratando da internacionalização da Educação Superior, não se pode restringir a esta ou aquela disciplina. Como o foco do estudo serão os programas de Pós-Graduação em

Desenvolvimento Regional, que por si só já são interdisciplinares, estamos falando de um contexto de educação e de formação de pessoas, enquanto alunos, professores, profissionais, cidadãos. Ainda, de uma maneira geral, adotar-se-á uma abordagem qualitativa da pesquisa, visto que busca-se compreender uma série questionamento postos e não, necessariamente quantificá-los. A pesquisa qualitativa orienta as significações, motivações, valores, ações, intenções, relações dos atores envolvidos. Compreender a realidade a partir dela mesma, do seu contexto, do seu espaço, do seu momento (Minayo, 2001). Em termos do *lócus* de estudo, evidenciam-se os PPGDR´s treze programas com a denominação "Desenvolvimento Regional" ou denominações afins. Destaca-se a importância do subsídio dos documentos, em especial na Plataforma da CAPES, na área de avaliação PUR; da Associação Nacional de Planejamento Urbano, bem como, de informações constantes da Plataforma Sucupira. Em termos de aprofundamento, o estudo também intenciona analisar as percepções dos coordenadores de programas e professores por estes indicados em virtude de vinculação mais estreita aos processos de internacionalização. As análises serão realizadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo, e em especial, para a construção de categorias apropriadas para tal.

Considerações Finais

O estudo objetiva analisar as relações existentes entre ações de internacionalização realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e as implicações para as políticas de Ciência e Tecnologia no contexto brasileiro. Este artigo reflete a fase exploratória em que a pesquisa se encontra e nesse processo alguns pontos se destacam entre eles a importância do tema e o *lócus* privilegiado dos programas de desenvolvimento regional nesse contexto.

A temática da internacionalização se impõe desde a necessidade de produção de conhecimentos voltados aos diálogos entre campos de conhecimento e saberes até as necessidades impostas pelas políticas públicas a partir dos processos de avaliação que vêm na esteira das chamadas universidades de classe mundial. Da mesma forma, a necessidade de

estabelecer intersecções entre a Educação Superior e o Desenvolvimento Regional.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE PROGRAMAS DE POSGRADO EN DESARROLLO REGIONAL

Resumen: En este estudio se inserta en el contexto del tema de la internacionalización de la educación superior y las implicaciones de esta medida en virtud de los programas de Posgrado en el desarrollo regional. Por lo tanto, el estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la internacionalización de las acciones llevadas a cabo por el Programa de Posgrado en Desarrollo Regional y las relaciones con las políticas de ciencia y tecnología en el contexto brasileño. En términos de enfoque, el estudio se orienta a partir del conocimiento y el diálogo interdisciplinario como las precauciones teóricas y metodológicas. Esta perspectiva se basa en la idea de que este tipo de problemas están en el centro de las discusiones sobre el campo CTS - Ciencia, Tecnología y Sociedad. En el anclaje teórico en el que se basa el estudio, destacamos la internacionalización de conceptos en el núcleo de la educación superior, los aspectos conceptuales de la política científica y tecnológica, así como los elementos que caracterizan de Estudios de Posgrado en Desarrollo Regional en el país.

Palabras clave: internacionalización; educación superior; desarrollo regional.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES -. **Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais.** 2012. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1360930928PEEXIU.pdf. Acesso em: 19 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao. Acesso em: 19 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 22 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Planejamento_Urbano_Demografia_doc_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf>. Acesso em: 16 abr 2016.

BRASIL, Ministério da Integração Nacional – MI.PNDR I - Política Nacional de Desenvolvimento Regional, 2013. Disponível em: <http://www.mi.gov.br/web/guest/politica-nacional-de-desenvolvimento-regional>. Acesso em 18 jun 2016.

CRUZ, Antônio; MACHADO, Márcia; CORDEIRO, Luiz Augusto. **Programa de internacionalização da extensão universitária (INTEREXT)**. 2013. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2013/11/inter_ext.pdf> Acesso em: 19 abr 2016.

DAGNINI, Renato; BAGATTOLLI, Carolina. Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: IG/UNICAMP, 2009.

DIAS, Rafael de Brito. O que é política científica e tecnológica? 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n28/11.pdf>. Acesso em: 22 mai 2016.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS – FORPROEX. Programa De Internacionalização Da Extensão Universitária (Interext). Texto apresentado ao XXXIV Encontro do FORPROEX – Palmas/TO, 6 a 9 de novembro de 2013. Disponível em:< http://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2013/11/inter_ext.pdf >. Acesso em: 20 abr 2016.

KNIGHT, Jane. Cinco Verdades Sobre Internacionalização. International Higher Education. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. Journal for Studies in International Education. Número 69. 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE69port.pdf>. Acesso em: 16 abr 2016.

_____. Un Modelo de Internacioanlización: Respuesta a Nuevas Realidades Y Retos. In: De Wit et al. Higher Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional. Bogotá, Colombia. Banco Mundial. 2005. Disponível em: <http://wwwwds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf> Acesso em: 18 abr 2016.

KRAWCZYK, Nora Rut, As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. 2008. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf> Acesso em: 18 abr 2016

KREIMER, Pablo, Institucionalización de la ciencia argentina: dimensiones internacionales y relaciones centro-periferia. IN: **Intérpretes e interpretações de la Argentina en el Bicentenário.** Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, pp. 121-137, 2010.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina. M. S. A. O sistema de educação superior

mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3> Acesso em: 19 abr 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. Educar, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf. Acesso em: 15 abr 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 22 mai 2016.

TAVARES, Marcelo. Internacionalização da educação superior: estratégias e ações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

VELHO, Léa. Conceitos de Ciência e a Política Científica, Tecnológica e de Inovação. 2011. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n26/06.pdf>. Acesso em: 22 mai 2016.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

CIÊNCIA SEM OU COM FRONTEIRAS? PRÓS E CONTRAS DA MOBILIDADE ACADÊMICA

Maria Cláudia Fogaça Bido[1]

GT9: Educação Superior no século XXI: a internacionalização como realidade, perspectiva e desafio

Resumo: O Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF), criado pelo governo federal brasileiro, em 2011, já representa um marco na educação superior, especialmente em nível de graduação. A proposta de oferecer bolsas de estudos para o exterior não é inédita, mas o Ciência sem Fronteiras impõe-se numa dimensão nunca antes vista, pois a meta de distribuição era de 101 mil bolsas em quatro anos. Além disso, muda o foco do pós-graduação para graduação e, com isso, traz muitos impactos, ainda discutidos somente internamente nas instituições. Entretanto, estes poderão gerar mudanças mais perceptíveis a médio, não somente na operacionalização da mobilidade, mas também em metodologias e currículos do ensino superior. Em pouco mais de uma década, segundo o portal Geocapes, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a representatividade da graduação na distribuição de bolsas passou de 5% para mais de 50%. Este estudo traz relatos de gestores de seis instituições gaúchas de ensino superior e ex-bolsistas do Programa, suas adversidades e histórias de superação, na tentativa de potencializar suas experiências de interação no exterior, como resultado de uma política pública de grande perspectiva de crescimento coletivo e não individual.

Palavras-chave: Ciência Sem Fronteiras. Internacionalização. Educação superior

O Programa Ciência Sem Fronteiras

O portal específico do Programa Ciência Sem Fronteiras , www.cienciasemfronteiras.gov.br , que teve sua última atualização em janeiro de 2016, mostra que foram distribuídas 101.466 mil em todos os níveis. O número específico para graduação sanduíche representa cerca de 78% do total.

[1] Mestra pela Universidade do Vale do Rio do Sinos; Professora de inglês no Yázigi Estância Velha, membro do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Internacionalização e Democratização, coordenado pela Drª Maria Isabel da Cunha, 2016, mantido com recursos da CAPES; mfogacabido@yahoo.com.br

O objetivo do Ciência sem Fronteiras, ainda em fase de congelamento desde junho de 2014, é colocar o país no cenário internacional, de forma mais representativa. Através da mobilidade acadêmica, espera-se que sejam desencadeadas ações compartilhadas como pesquisas conjuntas e convênios entre instituições de ensino superior. A exposição à multiculturalidade, vivenciada pelos estudantes no exterior, é outro aspecto profundamente relevante, pois propicia aos brasileiros que participam do Ciência Sem Fronteiras competências tidas como essenciais na empregabilidade e convivência global na contemporaneidade. Algumas destas competências, tanto as específicas das áreas de conhecimento, como as multiculturais, são relatadas neste estudo por 58 estudantes de instituições gaúchas, através de questionário, seguido de duas entrevistas individuais, indicando possibilidades de transformações na dinâmica da gestão da mobilidade acadêmica, prática pedagógica e até mesmo curricular das IES brasileiras. Este estudo também apresenta análise de dados obtidos em entrevistas individuais com coordenadores ligados às Relações Internacionais de quatro universidades gaúchas, sendo duas públicas e duas privadas.

Neste contexto de tamanha representatividade, este estudo visa acompanhar e avaliar o esta política pública e, por isto, pergunta-se: Quais poderão ser os resultados institucionais e nacionais deste programa?

O Ciência sem Fronteiras tem muitos méritos, mas problemas eram inevitáveis. Há questões que precisam ser observadas e revistas, visando maior êxito na realização das próximas edições, principalmente por tratar-se de uma política pública.

Um dos principais entraves percebidos na operacionalização do Programa refere-se à etapa anterior à efetiva participação dos bolsistas no Ciência Sem Fronteiras, que foi a escassez de candidatos com proficiência linguística. O segundo aspecto limitador foi a exigência mínima de 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A combinação entre o nível linguístico do estudante brasileiro, de classe média, aliado à pontuação exigida no ENEM (somente a partir de 2013) representaram um entrave na seleção de candidatos ao Ciência Sem Fronteiras.

Ao potencializar as experiências com o Programa, todos os envolvidos seriam

benbeficiados. Partindo dessa inquietação, é possível perguntar:

Como o Programa Ciência Sem Fronteiras vem sendo desenvolvido e que resultados e desafios já são possíveis de identificar com vistas à potencialização das experiências dos estudantes e à qualidade do ensino superior?

Mesmo considerando a amplitude do tema, explicitamos alguns objetivos que parecem significativos. São eles:

a) analisar a criação do programa Ciência Sem Fronteiras , seus objetivos, características e abrangência por área e por país-destino;
b) avaliar os impactos do Programa Ciência Sem Fronteiras nos alunos contemplados;
c) oferecer subsídios, com base nas respostas dos bolsistas entrevistados e no estado da arte, que possam ser utilizados em ambientes educacionais, potencializando, assim, as experiências internacionais.

A Universidade E A Internacionalização

A internacionalização no setor educacional, como fenômeno global, parece ser uma consequência lógica da caminhada original das universidades, que surgiram em contexto intercultural. Em *As Universidades na Idade Média,* Verger (1990, p.61) explica que o primeiro indício da complexidade dos laços que uniam as universidades à sociedade de seu tempo foi a diversidade de seu recrutamento.

Hélgio Trindade, em seu discurso de abertura da XXI Reunião anual da ANPED, em 1998, intitulado *Universidade em perspectiva – sociedade, conhecimento e poder*, demonstrava profunda preocupação com as tensões existentes nas complexas relações entre estes três aspectos. Ao recontar a história da universidade, no que se refere ao Brasil, apesar de terem surgido algumas escolas com a chegada da família real portuguesa, em 1808, Trindade (1998) relata que a universidade brasileira organizou-se somente a partir dos anos 20 do século XX. Assim, pode-se dizer que, historicamente, temos um atraso real, pois oito séculos separam a criação das primeiras universidades europeias e as brasileiras.

Hoje, entretanto, as universidades enfrentam crise de hegemonia e legitimidade e

precisam se repensar. Para falarmos em crise da universidade, recorremos a Boaventura de Sousa Santos (2014), que chama a atenção para a inércia e a "irreformabilidade da universidade" como entrave para que esta saia da crise.

> [...]as universidades criam inércias como quaisquer outras instituições e, para além disso, são dotados de um valor social - ligado à produção de conhecimento - que facilmente sobrepuja o valor real (em termos de produção e de produtividade) do conhecimento efetivamente produzido por alguns dos universitários.(SOUSA SANTOS, 2013, p. 433)

Mudar a universidade, porém, vai muito além da vontade dos seus sujeitos, pois envolve políticas públicas, contextos econômicos, políticos e sociais, entre outros. Então, qual é o futuro da educação superior no Brasil e no mundo? Estaremos nós caminhando para a consolidação da mercadorização na educação e a perda definitiva de poder do Estado-nação? E como a internacionalização e a mobilidade acadêmica podem contribuir para a geração de conhecimento? Será o Programa Ciência sem Fronteiras uma alternativa viável e promissora para colocar o Brasil em nível de conhecimento internacional?

A expansão das IES para outros espaços geográficos é uma realidade da atualidade. Com suas estruturas, levam conhecimento aos estudantes, sua marca, tradição e/ou inovação, fazendo girar a engrenagem da internacionalização, que vem ganhando espaço de forma exponencial.

Com o objetivo de entender o que há em termos de pesquisa científica sobre o tema da Internacionalização na Educação, especificamente sobre o Programa Ciência Sem Fronteiras, realizamos buscas, principalmente de artigos online. As buscas, então, foram feitas em bibliotecas virtuais, essencialmente, em periódicos, entre outros. Os autores-referência na Internacionalização são: Philip Altbach (EUA), Hans De Wit (Holanda), Jane Knight (Canadá), Boaventura de Souza Santos (Portugal), Marília Morosini e Sônia Laus (Brasil). Sobre o tema da universidade, temos: José Dias Sobrinho, Cristóvão Buarque de Holanda, Jacques Verger, entre outros. Desses estudos, extraímos ideias sobre o estado da arte e percebemos as tendências no campo da internacionalização da educação superior, importantes para dialogar, posteriormente, com os nossos achados.

O fenômeno da internacionalização, porém, pode significar muitas coisas para

diferentes pessoas. O que parece consenso é o fato de que não há uma única conceitualização do termo, que varia de um país para o outro e conforme os propósitos dos envolvidos. "Provavelmente, nunca haverá uma definição universal", afirma Knight (2005, p. 2). Recentemente, entretanto, introduziu o caráter de **processo** no seu conceito: "Internacionalização em nível nacional, setorial e institucional é o processo que integra a dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, às funções, objetivos e oferta da educação pós-secundária".

Para Laus (2004), o processo requer habilidade técnica, conhecimentos profundos de seus mecanismos, potencialidades e implicações, mas o corpo docente representa o cerne do processo, a força política, podendo estes promoverem ou não a instalação da internacionalização.

> Acima de tudo, os professores são quem ministra as aulas, criam os currículos, participam de pesquisas internacionais, recebem alunos internacionais em suas salas de aula, publicam em revistas internacionais, enfim, de fato, sem a participação ativa e entusiasmada dos acadêmicos, os esforços para a internacionalização parecem estarem fadados ao fracasso. (Postiglione e Altbach ,2013, p. 11-12)

Percebe-se que o processo de internacionalização é bastante amplo e se expressa, entre outros, através de: mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores de um país para o outro; estágios em empresas e universidades; programas de dupla diplomação. A internacionalização, então, é reflexo do caminhar da humanidade, que quer mais e mais e busca entender a complexidade do presente e a incerteza do futuro através de referenciais na História, em fatos como o fim da Guerra Fria, entre outros. A discussão do General Agreement on Trade in Sevices (GATS) ou, Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços), por exemplo, gerou controvérsia, pois ponderou se a educação deveria ser considerada uma mercadoria. Da mesma forma, o Consenso de Washington, que se tornou receituário do neoliberalismo e marco inicial da globalização.

Qual seria, então, o temor da internacionalização, já que pode despertar interpretações contraditórias e polarizadas e pode ser entendida tanto como oportunidade, quanto como ameaça? O cotejamento entre pares, sejam estas pessoas, instituições ou nações, pode sempre vir acompanhado de uma relação valorativa. Assim, vê-se que a possibilidade de mobilidade,

coloca em confronto direto a qualidade da entrega de um e de outro, através da vivência em ambientes educativos diferenciados. A capacitação dos alunos de forma global pode colocá-los em um padrão internacional, garantindo-lhes, inclusive, empregabilidade.

Em "terras tupiniquins", entretanto, essa busca por capacitação pode ser facilmente reduzida ao estigma do "o que não é nosso, é melhor", principalmente em se tratando do hemisfério norte. De nação indígena, passamos à colônia portuguesa. Para Portugal iam os filhos da classe abastada brasileira. E a sequência lógica dos fatos pode ser a manutenção desta hierarquia pós-colonialista até hoje, ou seja, a supervalorização do que é externo. Por outro lado, a internacionalização pode também expor a competência e o talento brasileiros, como nunca fora visto.

A competitividade, já acirrada localmente, torna-se ampliada mundialmente por conta da internacionalização. O recrutamento de alunos torna-se uma "guerra" e a boa reputação necessariamente precisa ser levada com o ex-aluno para que gere um ciclo de novos entrantes.

Sob o ponto de vista de quem acolhe os estudantes estrangeiros no exterior, a presença destes, inclusive dos brasileiros, em geral, é muito bem vinda por tratar-se de um negócio de grandes dimensões. Nos Estados Unidos, segundo a publicação *The Open Doors 2013-2014,* quase 900 mil estudantes internacionais fizeram algum tipo de curso nos Estados Unidos naquele período, movimentando 27 bilhões de dólares.

Levando em conta os aspectos mencionados e outros tantos, alguns países, principalmente os "em desenvolvimento" – como o Brasil - concentram esforços na realização de políticas públicas que ofereçam programas de estudo no exterior, como forma de inserção internacional do potencial local e de reação ao fenômeno da internacionalização. A mobilidade acadêmica é uma das principais formas de manifestação da internacionalização no país e, até o chamado "congelamento" anunciado pelo governo federal, tinha no Programa Ciência sem Fronteiras sua expressão maior. Centenas de universidades do globo terrestre foram participantes do projeto, em 22 países. O principal estímulo são os benefícios: bolsa de estudos integral, auxílio instalação, passagem aérea e seguro saúde. Segundo o Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, as bolsas para as áreas prioritárias têm como público-alvo

candidatos com melhor desempenho acadêmico nos seguintes perfis: graduação-sanduíche; educação profissional e tecnológica ; doutorado-sanduíche; doutorado pleno; pós-doutorado; pesquisadores visitantes estrangeiros; jovens talentos.

A continuidade do Programa, entretanto, está ameaçada, uma vez que o governo federal anunciou o "congelamento" do CsF, sem detalhamento público sobre o que isto significa. Aos que foram contemplados, restou um legado individual, que precisa ser compartilhado com as instituições e com as comunidades.

Metodologia

A natureza deste estudo leva à realização de pesquisa qualitativa, tendo em vista que o Programa Ciência sem Fronteiras é um projeto de mobilidade acadêmica muito recente, que envolve experiências de vida acadêmica. Entretanto, também fizemos uso de alguns dados numéricos relativos às experiências que o Ciência sem Fronteiras oferece. Ou seja, esta atitude é resultado da crença de que a pesquisa qualitativa e a quantitativa estão imbricadas uma na outra.

> Com relação a essa temática, se estabelece uma política histórica que a nosso ver constrói uma falsa dicotomia entre dados quantitativos e dados qualitativos. A tendência é de se atribuir a pecha de imprecisão aos últimos, no sentido que não permitem "testes" precisos como a "abordagem científica" exige. Daí que, quando surge a questão da verificação, muitos analistas se voltam aos dados quantificáveis. (MINAYO, 1994, p. 95)

Para a realização deste estudo sobre o Programa Ciência sem Fronteiras, a experiência dos atores, os próprios bolsistas e das equipes envolvidas nas IES brasileiras foi de grande valia. Mas o que é experiência? Larrosa (2002, p. 21), ao descrever experiência no artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, explica que, em espanhol, é o que "*nos passa*" ou "*o que nos acontece*" (na língua portuguesa). Entretanto, por haver muitas coisas acontecendo, há uma pobreza de experiências, que a torna cada vez mais rara. Assim: "*Em primeiro lugar, pelo excesso de informação, a informação não é experiência".*

A primeira etapa da metodologia foi de delimitação do problema. Seguiu-se uma etapa exploratória sobre o problema e suas consequências na vida das pessoas, que pode ser

chamada de diagnóstico. A próxima etapa foi a de definição das questões de pesquisa, perguntas, que, na busca incessante de respostas ou novas perguntas, nos conduzem cada vez mais próximo de conclusões importantes. Também foi determinado o campo empírico, com base nas intencionalidades do investigador. Quem seriam as pessoas envolvidas? Por que estas? De que tipo de escolas ou universidades? Concluídas estas etapas – embora elas tenham acontecido de forma cíclica, aconteceu a análise de documentos (portarias e editais) e a coleta de dados, via questionário fechado, com algumas perguntas abertas e entrevista semiestruturada. Foram entrevistados também estudantes de duas instituições privadas e uma pública do Estado do Rio Grande do Sul. Gestores (coordenadores, assessores e diretora) de quatro universidades gaúchas também foram ouvidos (duas públicas e duas privadas).

Os instrumentos utilizados foram, então:

a. - Entrevista com representantes de departamentos de Relações Internacionais e/ou Mobilidade Acadêmica das instituições públicas e privadas
b. - Questionário online para ex-bolsistas de graduação de quatro instituições
c. - Entrevista via internet com dois estudantes

Na análise de dados, Triviños (1987, p. 171) nos orienta a fazermos uma primeira leitura com "olhos abertos", seguida de uma segunda leitura, quando devemos "*sublinhar as ideias que se apresentam ligadas a algum fundamento teórico"*. Após esta etapa, vem a categorização das respostas. Somente no final da categorização é possível detectar as *"divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes nas afirmações dos respondentes".*

Para Pádua (1996, p. 12), "escrever é o ato que mais se intersecciona com os outros", pois a cada nova etapa, fase ou descoberta, nos debruçamos na escrita novamente.

Análise Dos Dados

Mergulhar no tema da internacionalização na educação representou uma dualidade interesssante ao perceber situações e sentimentos contraditórios envolvidos e, por isso, encantadores. A internacionalização não combina com o óbvio e sim com a multiplicidade de possibilidades. Entretanto, da mesma forma que possibilita trocas culturais entre povos e o

sentimento nobre do entendimento mútuo, pode acirrar diferenças e provocar maiores distâncias entre classes sociais, nacionalidades, gêneros, etnias ou outras categorizações da sociedade.

Para os ex-bolsistas brasileiros entrevistados neste estudo, os ganhos na primeira etapa do Programa foram imensuráveis, apesar das dificuldades enfrentadas por alguns, principalmente em relação à operacionalização do CsF pelas agências de fomento. Entre os 58 entrevistados, a satisfação chegou a 90%. Em seus relatos sobre a experiência no exterior, mencionaram as metodologias diferenciadas, acesso a professores-referência nas suas áreas de estudo, oportunidade de estágio e contato com outros estudantes do mundo todo. Ressaltaram o aprimoramento linguístico e as possibilidades de autoconhecimento e de superação pessoal. Também ampliaram sua visão de mundo e conseguiram viajar com a quantia que receberam.

Na contrapartida, os responsáveis pela recepção dos brasileiros no exterior, consideraram a performance destes bastante satisfatória, sendo que alguns estudantes receberam, inclusive, convite para retornarem aos países onde estudaram para prosseguirem seus estudos.

Entre os principais desafios, estão: a barreira do idioma, o monitoramento das agências de fomento sobre frequência e desempenho dos colegas e, na volta ao Brasil, dificuldade para aproveitamento das disciplinas cursadas no exterior. Alguns destes fatores, entre outros, desencadearam descontentamento e desmotivação aos bolsistas, que deixaram de frequentar as aulas ou as cursaram parcialmente e outros foram reprovados nas avaliações. Vários destes, aproveitaram a oportunidade para conhecerem os países onde estavam alocados e outros trocaram a vida acadêmica pelo chamado "Turismo sem Fronteiras", o que repercutiu negativamente na imprensa brasileira e nas universidades no exterior.

Os estudantes que cumpriram com o compromisso que esta política pública lhes propiciou obtiveram resultados significativos no âmbito acadêmico e pessoal, o que, certamente, redundará em capacitação em nível internacional e empregabilidade.

As instituições de ensino superior (IES) tiveram um salto de qualidade na operacionalização do Programa, principalmente em relação ao alinhamento com as comissões

de graduação. Através deste alinhamento, começa a criar-se a "cultura da mobilidade" nas comunidades acadêmicas as quais tiveram seus representantes entrevistados neste estudo. Com isso, amplia-se a responsabilização da mobilidade para além dos departamentos de Relações Internacionais e Mobilidade Acadêmica e também há maior interesse, disponibilização de informações e também diminuição do sentimento que acomete diversos estudantes universitários de classe média, os quais pensam que "isto não é prá mim".

Sabemos que os resultados do CsF virão a médio/longo prazo para os ex-bolsistas, instituições e para a nação como um todo, mas é fundamental que as experiências sejam compartilhadas e que erros e acertos sirvam como norteadores de ajustes, potencializando o Programa, como uma política pública que é.

Conclusão

Durante a realização da primeira etapa do Programa Ciência sem fronteiras, a composição do "mosaico" de fatores positivos e negativos vividos pelos estudantes no processo da mobilidade interferiu na qualidade dos resultados e estes podem ser essencialmente relacionados à logística do processo (objetivos e ações concretas), mas também aos aspectos psicológicos (subjetivos, emocionais ou afetivos).

Entre os tantos desafios que o Programa Ciência sem Fronteiras apresentou, o principal parece ser como dar andamento a este projeto educacional de grande porte, sem que as experiências resumam-se apenas a ganhos individuais, mas sim em aprendizagens coletivas. Certamente, os resultados desse Programa poderão ser evidentes a médio e a longo prazo. E, em algumas circunstâncias, vão repercutir na vida do estudante e do país. É essencial que as instituições brasileiras promovam ações de compartilhamento e que todos usufruam do registro dessas experiências, de forma construtiva, em parceria com o governo federal. A compilação dos relatos dos estudantes servirá como sinalizador de ajustes e de sugestões sobre como a importância da realização da gestão do processo de internacionalização.

Após quase quatro anos de existência do Ciência sem fronteiras, há uma percepção de

evolução nas questões mencionadas pelos entrevistados neste estudo, e começa a criar-se a "cultura" da mobilidade nas comunidades acadêmicas, gerando uma circulação de informações com maior frequência e assertividade. Entre os entraves na captação de candidatos, o despreparo linguístico foi aspecto relevante e bastante limitador para a maior adesão ao Programa Ciência Sem Fronteiras.

A forma como as agências de fomento acompanham e cumprem com seu papel de monitorar e dar apoio aos estudantes também foi questionada pelos ex-bolsistas.

ABSTRACT

The Program Science without Borders Program (SwB), created by the Brazilian government, in 2011, represents a milestone in higher education, especially in undergraduate level. The purpose of providing scholarships abroad is not new, but Science Without Borders came up in an unprecedented dimension, since its target was to distribute 101 thousands scholarships within four years. Besides that, the Program changes the focus of the target audience from post-graduation to under-graduation, what brings many impacts, still essentially discussed inside the institutions. However, these impacts may bring more perceptible changes in medium term, not only to the implementation of mobility, but also to higher education methodologies and curriucula. According to Geocapes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), withing a little more than a decade, undergaduation representativity in terms of scholarships distribution grew from 5% to more than 50%. This study brings testimonies of managers of six higher education institutions and students who were granted with the scholarships , their adversities and overcoming stories, with the purpose of empowering their experiences of interaction abroad, as a result of a public politics that has great growth perspectives beyond individual ones.

Key-words: Science Without Borders. Internationalisation. Higher education

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip. Higher education and the WTO: Globalization run amok. **International Higher Education**, Boston, n. 23, p. 2-4, 2001. Disponível em: <https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe23.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ALTBACH, Philip. Knowledge and education as international commodities: The collapse of the common good. **International Higher Education**, Boston, n. 28, p. 2-5, Summer 2002. Disponível em: <https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe28.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 19-28, jan./abr. 2002.

IIE – Institute of International education. Disponível em: http://www.iie.org/Who-We-Are/News-and-Events/Events/2012/Third-Annual-WISE-Education-Leadership-Program/Allan-Goodman-Remarks-2012 . Visualizado em Ago 2015.

KNIGHT, Jane. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: WIT, Hans de et al. (Ed.). **Higher Education in Latin America**: the international dimension. Washington, D.C.: The World Bank, 2005a. p. 1-38.

LAUS, Sonia Pereira. **Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil.**Apresentado no IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América Latina, realizado em Florianópolis/Santa Catarina. 8,9 e 10 de dezembro de 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento sobre a internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar,** Curitiba. n.28, p.107-124. Editora UFPR, 2006

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática .** Campinas, SP: Papirus, 1996.

Portal Ciência sem Fronteiras .Disponível em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf . Visualizado em Jun, 2016.

POSTIGLIONE, Gerard A.& ALTBACH, Philip. Professors: The Key to Internationalization. **International Higher Education**, Boston, n. 73, p.11-12, Fall 2013. Disponível em: <https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/ pdf/IHEpdfs/ihe73.pdf> . Acesso em: 10 out. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. **Eurozine** [S.I], p.1-36, 2014. Disponível em: <http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e político na pós-modernidade , p.440 e 441 -14ª Ed. – São Paulo, 2013.

SCHMITZ, Taiz. **Escrever...a força de (re)criar o vivido.** Porto Alegre: Revista

TRINDADE, Hélgio. **Universidade em perspectiva:** sociedade, conhecimento e poder. Conferência de abertura da XXI Reunião da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, p.5-15. Rio de Janeiro, 1998

TRIVIÑOS, Augusto Nibalso Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação – São Paulo: Atlas, 1987.

VERGER, Jacques. **As universidades da idade média.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MODELOS E POSSIBILIDADES

Nilson de Farias[1]
Marlize Rubin-Oliveira[2]

GT9: Educação Superior no século XXI: a internacionalização como realidade, perspectiva e desafio

Resumo: A universidade, no contexto atual como casa da erudição, da investigação livre e desinteressada, da busca da sabedoria e da racionalidade, tão cara a universidade moderna, não cabe mais na ideia da universidade que está sendo erigida nas últimas décadas. O novo modelo adota uma neolíngua, acentuando elementos como competitividade, eficácia, eficiência, produtividade, reestruturação, *papers*, *rankings*. Diante desse contexto, este artigo tem por objetivo discutir o modelo de internacionalização da Educação Superior hegemônico e possibilidades de construção de espaços para tensionamentos contra hegemônicos. Para tanto, busca-se situar alguns pressupostos da universidade moderna, de inspiração europeia-alemã; o discurso da sociedade do conhecimento e da concepção de educação permanente e continuada, alicerçado no discurso técnico-científico dominante da era tecnológica. Por fim, conclui-se que a universidade como um *locus* privilegiado de construção de conhecimento tem de assumir seu papel prospectivo e propositivo no tensionamento contra hegemônico. A busca deve ser pela inclusão, pelo diálogo que se abre à novas e diferentes possibilidades que restabeleça a possibilidade de uma ética humana.
Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior. Universidade Moderna. Era tecnológica. Sociedade do conhecimento. Contra hegemonia.

Introdução

A universidade, no contexto atual, vem sofrendo pesada pressão dos inúmeros setores e segmentos que compõem a sociedade. As pressões atingem as suas causas, preceitos, princípios e valores. A casa da erudição, da investigação livre e desinteressada, da busca da sabedoria e da racionalidade, tão cara a universidade moderna, não cabe mais na ideia da universidade que está sendo erigida nas últimas décadas. O novo modelo adota uma

[1] Especialista em Gestão de Negócios e Logística pelo Câmpus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR). Professor da UTFPR/Campus Pato Branco. Pesquisador do GEU/UTFPR. E-mail: nilsondefarias@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR), Coordenadora do Projeto "Desafios da

Internacionalização da Educação Superior Brasileira: universidades de classe mundial" Edital edital MCTI/CNPq N. 14/2014 E-mail: rubin@utfpr.edu.br

neolíngua, acentuando e adotando em seu jargão elementos como competitividade, eficácia, eficiência, produtividade, reestruturação, *papers*, *rankings*.

O modelo acima esboçado, insere-se na configuração do atual estágio da economia capitalista. É a globalização, aqui entendida, como hegemonia capitalista. Nesse contexto, a universidade, uma instituição historicamente situada, não está separada e fora, mas inserida na tessitura social, complexa e contraditória. Intencionalmente, tal complexidade é simplificada, tornado necessário que sólidas ferramentas sejam construídas para romper as cortinas tecidas, penduradas e estabelecidas, depondo de seus pedestais interpretações ingênuas e pretensamente unificadoras. A ideologia da globalização intenta transformá-la num fato, sendo a crítica a esse pensamento único, taxada de incapaz de apreender o sentido da história, sendo imediatamente desqualificada.

Assim, a educação e a universidade nesse contexto devem adequar-se aos imperativos do capital, em nome da prosperidade, do futuro e do progresso. Um pensar ingênuo poderia imaginar que a globalização ficaria restrita ao âmbito econômico-financeiro, não mirando também, de forma abrangente e aguda os campos da cultura, da ciência e do conhecimento. A atual fase do Modo de Produção Capitalista (MPC) transformou o saber científico em mercadoria, tornando-se a ciência uma força produtiva inserida na lógica da produção, justificando a sociedade hodierna como sociedade do conhecimento e uma nova concepção de educação permanente e continuada.

Nesse sentido, Pereira (2009, p. 48) afirma que a universidade contemporânea tem seus alicerces basilares afetados por três ordens de fatores: pela globalização que redesenha o território e papel do Estado; pelas políticas neoliberais que trocam cidadania pela "liberdade de mercado"; por uma produção técnico-científica cada vez mais concentradora e excludente.

Em consonância com o exposto, o presente trabalho objetiva refletir sobre o modelo de internacionalização da Educação Superior hegemônico e possibilidades de construção de espaços para tensionamentos contra hegemônicos .

Intencionando examinar os passos dados pela Educação Superior nos últimos anos

principalmente no que se refere a internacionalização e possíveis novos caminhos a serem trilhados, cabe perguntar: os pressupostos da universidade moderna, de inspiração europeia-alemã, estão em crise diante da internacionalização? O discurso da sociedade do conhecimento e da concepção de educação permanente e continuada podem ser considerados o mesmo lado da moeda da reestruturação da reprodução do capital? O discurso técnico-científico dominante está estruturado numa ideologia de era tecnológica? Há possíveis espaços para construir a contra hegemonia?

Para tanto, o texto está estruturado a partir das questões norteadoras constituidoras do objetivo proposto. Entretanto, cabe ressaltar que tais questões não estão e não podem ser vislumbradas em separado, pois são dialeticamente construídas e assim devem ser compreendidas.

A universidade e seus pressupostos

A universidade moderna, de inspiração alemã, objetivava como tarefas "de um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência, de outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral da nação" (PEREIRA, 2009, p. 31). Tal modelo apresentava como princípios da universidade, a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz. A ciência é compreendida como um problema que nunca pode ser totalmente resolvido. Portanto, a pesquisa se transforma num esforço infinito, não estando vinculado a um interesse imediato e pragmático. A universidade é um *locus* onde a verdade deve ser buscada sem qualquer constrangimento. "O conhecimento precisa ser assimilado de tal modo que o entendimento, o saber e a criação intelectual adquiram relevância em virtude de sua precisão, harmonia e beleza internas, ao invés de ser valorizado devido a motivações externas à atividade científica" (Idem, 2009, p. 36).

As demandas atuais para a universidade são múltiplas e díspares e atreladas a nova configuração do MPC. É hoje notável um predomínio de julgamentos no sentido de que a universidade deve ser o motor das transformações exigidas pela nova economia de mercado. Assim, para Souza Santos (2011, p. 19) "o paradigma institucional da universidade tem de ser

substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas."

A mundialização do capital invadiu praticamente todos os campos do fazer humano, dentre eles o campo universitário. Vale lembrar que dentre as estratégias globais que a Organização Mundial de Comércio (OMC) formatou, está um Acordo Geral Sobre Comércios e Serviços (GATS) incluindo "serviços de distribuição de educação" na liberação de comércio e serviços. Como afirma Souza Santos "a educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objetivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais" (2011, p. 22).

Parece que o grande atrativo, senão o principal, da busca do capital pelo setor educacional, reside nas suas altas taxas de retorno e mercado global em expansão: "O crescimento do capital educacional tem sido exponencial e as taxas de rentabilidade são das mais altas: 1.000 libras esterlinas investidas em 1996 valeram 3.405 em 2000, ou seja, uma valorização de 240%, enormemente superior à taxa de valorização do índice geral da bolsa de Londres, o FTSE – 65%" (SOUZA SANTOS, 2011, p. 18).

Frente a tais investidas, a missão da universidade moderna está comprometida. É outra a universidade se vê brotar no terreno da mundialização do capital. A gula do comércio internacional está devorando a Educação Superior e a universidade transforma-se numa empresa de prestação de serviços "*a la carte*". Nada se oferece de graça. Tudo se vende. No lugar da formação intelectual e moral, entra a instrução para o mercado de trabalho. A busca incessante da verdade, é substituída pela empregabilidade, pela utilidade, pelo pragmatismo. Lembra Gramsci (1999, p. 389): "A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo não pode nascer; nesse interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparecem. Fenômenos estranhos, criaturas monstruosas, difíceis de serem decifradas."

Pelo exposto, parece apropriado concluir que a alardeada internacionalização está se concretizando pela via da mercadorização da educação, sobremaneira da Educação Superior. Não há estudante. O que há é o cliente/consumidor ou força de trabalho potencial. As IES,

públicas e privadas, estão destinadas a fornecer o cardápio de formação conforme os padrões determinados pelo mercado, onde o que interessa é o trabalhador multitarefa, o trabalho flexível, com carga horária elevada e salários baixos. É nesse contexto que surgiram novas atividades tais como a mobilidade acadêmica e estudantil, educação a distância por provedores externos, franquias de instituições de ensino em países diferentes ao da sede matriz entre outras.

Era da informação e tecnologia

Outra questão a ser discutida é a relação da dita sociedade do conhecimento e a reestruturação da reprodução do capital. São corriqueiras as afirmações de que a sociedade contemporânea está alicerçada no conhecimento e, esse assumiu papel central nos processos de produção. Ainda, que as economias avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento. "Estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação" (BERNHEIM, 2008, p. 7). Também, que o conhecimento e a informação, ao se tornarem forças produtivas, se integram ao próprio capital, e esse, para sua reprodução e acumulação, começa a depender desses fatores.

Tendo a universidade se caracterizado historicamente como espaço apropriado para construção do conhecimento e da formação como bens públicos, é ela solicitada a dar respostas às novas configurações socioeconômicas denominadas de sociedade do conhecimento. Porém, a universidade é chamada a adotar as demandas do mercado como referência central e não mais a sociedade. Afirma-se que a competitividade do mercado global está alicerçada nas possibilidades de conectividade instantânea e sem fronteiras, no conhecimento, na capacidade de aprender e de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida (educação permanente e continuada). "Os especialistas nas ciências administrativas dizem que o capital intelectual está se tornando o principal pecúlio das empresas. Estima-se que, hoje, mais da metade do PIB das maiores economias da OCDE

estão baseadas no conhecimento (Idem).

Pelo exposto, o conhecimento assume um papel estratégico competitivo de grande importância para empresas, corporações empresariais, para indivíduos e nações. E sendo o conhecimento o centro desse novo paradigma produtivo, a universidade assume papel central por sua relação intensiva com o conhecimento. Na competitividade do mercado serão prestigiados os conhecimentos relacionados com os processos de inovação tecnológica e produção industrial, condicionando também os investimentos em pesquisa.

Tais investidas sobre a universidade no seu tripé clássico (ensino, pesquisa e extensão) tem apresentado claros efeitos: redução do tempo de formação, descredenciamento/fechamento de cursos e programas não alinhados à lógica do mercado, exigência na ampliação da produção de artigos e livros, intensificação da participação em eventos, redundando no que se chama de "produtivismo acadêmico" (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009). Essa nova conformação reforça o chamado paradigma hegemônico, alicerçado na racionalidade técnico-instrumental, despotencializa a capacidade crítica, o hábito à reflexão radical, a autonomia e o livre pensar, tão necessários para a compreensão global da história humana. Assim a universidade, através de suas figuras de gabinete, de sala de aula e de laboratório assumem, com parcas vozes dissonantes, a tão glorificada sociedade do conhecimento e sua correlata economia do conhecimento. Dias Sobrinho (2005, p. 122) afirma:

> A ideia vendida como verdadeira é a de um saber planetário, alimentado pelo determinismo da tecnologia como motor e equalizador do progresso, e da crença religiosa no mercado global substituindo as desigualdades nacionais e eclipsando as injustiças no acesso e nos usos do conhecimento. A comunicação instantânea e planetária seria fator de maior coesão humana. A visão fundamentalista e unidimensional do mercado, ungida pela tecnologia e seu poder de potenciar a informação, esconde a situação real de esgarçamento das relações humanas, de esmaecimento do sentido público, de atomização das experiências subjetivas.

Paralelo a descrita valorização da Educação Superior e, seu conceito de bem público perdendo cada vez mais espaço e o seu investimento cada vez mais negligenciado pelo Estado, há o grande avanço da iniciativa privada regulada pelo mercado.

Na terceira problemática proposta pergunta-se se o discurso técnico-científico

dominante está estruturado numa ideologia de era tecnológica? Parece indiscutível a importância da tecnologia nas sociedades atuais. Sua presença e utilização, em diferentes graus e consonante ao atual estágio do MPC, estão globalizadas. Não se pode negar inúmeras conquistas trazidas pelo avanço tecnológico, tais como, o aumento da longevidade, a cura de algumas importantes doenças e elucidação de outras, aumento da produtividade agrícola e industrial, incrementos na comunicação que a torna instantânea e sem fronteiras, dentre outras.

Sem negar tais avanços, é fundamental que se negue a ideologização da tecnologia. Cavalgando nas inegáveis conquistas, aparecem fábulas e mitos que precisam ser desconstruídas. Para tal desconstrução, sinaliza Vieira Pinto (2005, p. 38) com a consciência crítica em oposição a atitude ingênua. Pois "atualmente o que excita espanto e entusiasmo é o conjunto dos objetos e procedimentos artificiais que nos cercam. Daí a conversão dessa atitude em ideologia". Ao exaltar o presente fora do plano histórico, é possível construir a ideia de "era tecnológica". Derivam daí afirmações de que o momento vivido é extraordinário e incomparável em grandeza e pujança. As camadas da sociedade, possuidoras dos instrumentos, bens e objetos de conforto e bem estar serão os porta-vozes da sacralização do presente a fim de garantir e perpetuar o seu *status quo*. Nesse sentido, apresenta-se a fábula de que o tempo presente é o melhor de todos os tempos, outrora jamais vivido pela humanidade.

Somente a atitude crítica é capaz de desvendar desmedidas afirmações. Uma compreensão desmistificadora da tecnologia só é possível na medida em estiver associada a sua historicidade e materialidade. Assim,

> [...] toda possibilidade de avanço tecnológico está ligada ao processo de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, a principal das quais cifra-se no trabalho humano. [...] Ora, o que produz o que atualmente se produz é a estrutura econômica e política da sociedade. Os homens nada criam, nada inventam nem fabricam que não seja expressão das suas necessidades, tendo de resolver as contradições com a realidade (idem, p. 49).

Ao compreender a tecnologia como autônoma e independente da sua constituição histórica deslocando-a de sua materialidade, assume-se uma visão idealista, abrindo espaço para interpretar o progresso técnico como linear, perseguindo fases sucessórias de níveis mais baixos a níveis mais altos de desenvolvimento. Ainda, possibilita a afirmação de que as

sociedades e suas instituições devem, inexoravelmente, adaptar-se aos imperativos da base tecnológica. É o que Feenberg (2013, p. 72) identifica com "determinismo tecnológico".

Interpretar criticamente o atual período técnico-científico é reconhecer que ele oferece a condição do conhecimento do planeta de forma extensiva e profundamente, com suas possibilidades e desafios. Um grande desafio a ser enfrentado é a globalização hegemônica feita pelas mentes e mãos das nações centrais em detrimento dos povos periféricos. Uma grande possibilidade, é, potencializando o atual avanço técnico-científico "por uma outra globalização". Como afirma Santos (2000, p. 32):

> É irônico recordar que o progresso técnico aparecia, desde os séculos anteriores, como uma condição para realizar essa sonhada globalização com a mais completa humanização da vida no planeta. Finalmente, quando esse progresso técnico alcança um nível superior, a globalização se realiza, mas não a serviço da humanidade. [...]

Uma análise fica incompleta quando apresenta uma apreciação apenas dos aspectos atualmente se construindo como hegemônicos, não dando vazão ao reconhecimento da emergência de sinais indicando outras possibilidades para a utilização dos avanços e do progresso tecnológico. "Quando aceitamos pensar a técnica em conjunto com a política e admitimos atribuir-lhe outro uso, ficamos convencidos de que é possível acreditar em uma outra globalização e em um outro mundo. O problema central é o de retomar o curso da história, isto é, recolocar o homem no seu lugar central" (Idem, p. 61).

Esse movimento nos coloca desafios para o enfrentamento da lógica fragmentada e dual, típica da racionalidade técnico-instrumental. Exigindo, daqueles que buscam recolocar a humanidade no seu lugar central, abrir-se para diferentes diálogos na busca de um "conhecimento prudente para uma vida descente" (SOUSA SANTOS, 1997).

Um dos pressupostos centrais na busca pelo diálogo é a possibilidade da construção de pontes entre campos do conhecimento e sujeito até então vistos como opostos e concorrentes. Nesse processo, a busca é por uma ética da inclusão, do diálogo que se abre à novas e diferentes possibilidades que restabeleça a possibilidade de uma ética humana. "Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades" (SOUSA SANTOS, 2003). Para o autor o

conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõem a prevalência do conhecimento-emancipação e da ecologia dos saberes. Na qual a ideia de ecologia está baseada na pluralidade de saberes heterogêneos.

A partir desses pressupostos há a possibilidade de uma contra hegemonia no que se refere a internacionalização da Educação Superior. Os desafios são inúmeros, entretanto parece que a busca pela pluralidade de saberes deverá passar, necessariamente pela construção de agendas em que as pautas locais possam ser recolocadas no e para o diálogo e não sucumbidas por demandas externas. Nesse processo, parece não haver a possibilidade de escolha entre estar dentro ou fora de redes de pesquisadores internacionais e fóruns de divulgação científica. A escolha apenas poderá ocorrer na forma da participação qualificada oferecendo resistência à internacionalização excludentes e propondo reflexões e pautas localmente construídas.

Considerações

A universidade, sendo uma instituição histórica, está sujeita as influências e interações do seu momento espaço temporal. Ultimamente está em curso um processo denominado internacionalização da Educação Superior, trazendo desafios e possibilidades, para a construção, desconstrução e/ou reconstrução da universidade.

Tendo claro que o presente trabalho objetiva refletir sobre o modelo de internacionalização da Educação Superior hegemônico e possibilidades de construção de espaços para tensionamentos contra hegemônicos e compreendendo que todo processo

histórico é amplo, complexo e contraditório, uma principiante discussão aqui foi esboçada. Inúmeras futuras discussões estão abertas.

Reconhecendo que um certo número de fatos novos, distintos e contrapostos ao pensamento único e hegemônico, despontam no horizonte, compreendendo que o processo histórico é essencialmente movimento e contradição, vislumbra-se a emergência de uma nova história. Parafraseando Santos (2000), devemos considerar a existência de pelo menos três mundos ao invés de um único mundo hegemônico. O primeiro seria o mundo tal como nos

fazem vê-lo: a internacionalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a internacionalização como perversidade; e o terceiro o mundo como ele pode ser: uma outra internacionalização.

Por fim, a universidade tem de assumir ser papel de *locus* privilegiado de proposição e prospecção e contribuir na construção de contra hegemonias que busquem o diálogo entre e para além de campos historicamente estabelecidos. Assim, construindo agendas locais para que contribuam no processo de internacionalização da Educação Superior.

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: MODELS AND POSSIBILITIES

Abstract: The university, in the current context as *locus* of learning, research free and disinterested, pursuit of wisdom and of rationality, so dear to modern university, no longer fits the idea of the university being built in recent decades. The new model adopts a new language, emphasizing elements such as competitiveness, effectiveness, efficiency, productivity, restructuring, papers, rankings. This article aims to discuss the internationalization model of higher education and possibilities of building spaces against hegemonies. Therefore, we discussed some elements the modern university, of inspiration European German; the discourse of the knowledge society and the development of permanent and continuing education, based on the dominant technical-scientific discourse of the technological age. Finally, it is concluded that the university as a privileged locus of knowledge construction must take your prospective and propositional role in tension against hegemonic. The goal must be for the inclusion, of dialogues open to new and different possibilities to re-establish the possibility the human ethics.
Keywords: Internationalization of Higher Education. Modern University. Technological Age. Knowledge Society. Against Hegemony.

REFERÊNCIAS

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior.** Brasília : UNESCO, 2008. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf > Acesso em 21 jun. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. **Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. Nº 28, Jan. /Fev. /Mar. /Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a14n28.pdf> Acesso em: 15 dez. 2015.

FEENBERG, Andrew. Racionalidade subversiva: tecnologia, poder e democracia. IN: NEDER, Ricardo T. **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia.** Brasília: UNB/CAPES, 2013

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Vol. I

PEREIRA; Elisabete Monteiro de Aguiar. A Universidade Da Modernidade Nos Tempos Atuais. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf> Acesso em: 20 jun. 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: < http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf > Acesso em: 20 de junho de 2016.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um Discurso sobre as Ciências.** 9.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. **Introduç ão: para ampliar o câ none do reconhecimento, da diferenç a e da igualdade.** Rio de Janeiro: Civilizaç ão Brasileira, 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia.** Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS SUL-SUL NO CENÁRIO BRASILEIRO[1]

Marcelo Tavares[2]

GT9: Educação Superior no século XXI: a internacionalização como realidade, perspectiva e desafio

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar políticas públicas brasileiras de internacionalização da educação superior, focando aspectos relacionados à perspectiva de integração Sul-Sul. Buscou-se contextualizar a temática de pesquisa, identificando políticas públicas de internacionalização no cenário brasileiro. Em termos de síntese, os resultados indicaram que há movimentos de internacionalização no Brasil, mesmo incipientes, que convergem para uma cooperação Sul-Sul, tais como a criação de universidades com intenção de promover o desenvolvimento regional, tendo como um de seus pilares o intercâmbio científico e cultural, no âmbito regional.
Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Integração Regional. Sul-Sul.

1 Introdução

O objetivo do artigo foi identificar como as políticas públicas brasileiras de internacionalização da educação superior estão vinculadas à perspectiva de integração/cooperação Sul-Sul. Foram analisadas páginas da web atinentes à Educação Superior (ES) no Brasil, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE), o Ministério da Educação (MEC), o Programa Ciências Sem Fronteiras (CSF) e documentos/relatórios de Conferências/Fóruns de Educação Superior, como o do Fórum Latino-Americano de Educação Superior (FLAES) realizado em 2014, buscando compreender como a internacionalização e seus movimentos estão sendo concebidos e apresentados no Brasil, no que se refere à integração regional e/ou cooperação Sul-Sul. Utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin (2006) para organização e análise da pesquisa.

A temática da internacionalização, um dos temas emergentes da educação superior, possui inúmeros termos relacionados, tais como globalização, mobilidades acadêmica, rompimentos de

[1] O estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa intitulado "Desafios da Internacionalização da Educação Superior Brasileira: universidades de classe mundial" (Chamada Universal - MCTI/CNPq nº. 14/2014) e aos estudos da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Pato Branco (UTFPR-PB).

[2] Mestre em Desenvolvimento Regional, Técnico Administrativo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Dois Vizinhos. GEU-UTFPR. E-mail: marcelotavaresdv@hotmai.com.

fronteiras, integração entre IES e países, cooperação para o desenvolvimento, valorização local/regional e políticas públicas voltadas à internacionalização.

É importante considerar que no "campo macroeconômico, a educação congrega a expectativa de contribuir para a inserção positiva dos países no jogo da globalização" (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 10). Nesse enfoque, a educação ultrapassa limites geográficos e está inserida num projeto de desenvolvimento de muitos países, podendo contemplar, pelo conhecimento, limites ou possibilidades (emancipatórias ou não).

Assim, concebendo que "durante a última década, a internacionalização acadêmica tem se fortalecido no coração da vida universitária" (STALLIVIERI, 2004, p. 16), com esse acelerado processo de internacionalização, surge uma questão fundamental: Faz-se "necessário repensar o papel e a importância das universidades, imbuídas de sua função integradora de culturas e de pessoas, questão que, no mínimo, apresenta-se como provocadora" (STALLIVIERI, 2004, p. 15).

Os desdobramentos da dimensão internacional da educação superior, no atual panorama de expansão, implicam num movimento de busca por espaço no cenário internacional, protagonizado por políticas das IES e países. Assim, em tempos de globalização, "é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade e com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras" (STALLIVIERI, 2004, p. 15).

Este artigo está organizado em quatro seções, incluindo essa introdução. Na primeira uma breve contextualização da temática da internacionalização da educação superior. Na segunda seção, apresentar atuais políticas públicas atinentes à temática, buscando compreender como essas políticas estão vinculadas à perspectiva de integração/cooperação Sul-Sul. Por fim, as considerações finais da pesquisa.

2 Internacionalização Da Educação Superior

A internacionalização é "um processo que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do ensino superior" (KNIGHT, 2012, p. 64). Contudo, conforme orienta a autora, "os princípios fundamentais que orientam a internacionalização sempre representam objetivos distintos para diferentes pessoas, instituições e países" (KNIGHT, 2012, p. 65).

Nesse contexto, cabe ressaltar que a internacionalização está diretamente vinculada aos anseios da Educação Superior frente à globalização (GACEL-ÁVILA, 2011) e, conforme orienta Morosini (2006, p. 109) foi "a partir da década de 1990, com o processo de globalização, que a internacionalização da educação superior vem se fortificando no panorama mundial".

Nessa discussão, "não podemos esquecer que a globalização pressupõe uma divisão social e econômica muito precisa entre o Norte e o Sul ou entre países centrais hegemônicos e países periféricos dependentes" (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 14). Os autores pontuam que a participação de estudantes, de cientistas e intelectuais dos países periféricos fica longe das mesmas condições de igualdade dos países centrais hegemônicos. Com isso, encaminha-se a repensar em algumas práticas, pois nesse contexto, "para terem entrada na academia mundial, os membros dos países periféricos dependentes concordam em restringir a sua pesquisa a problemas, assuntos, temas, métodos e técnicas [...]" (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 14). Os países centrais hegemônicos dominam esse espaço pela desigualdade dos países periféricos em relação a recursos relacionados à pesquisa. Essas implicações apontam para um modelo de internacionalização desigual e subordinada aos interesses hegemônicos.

Desse modo, considerando que a mobilidade de estudantes, professores e dos gestores tem ampliado e aproximado comunidades científicas de diversos países, reforçando a importância da universidade para os avanços científicos e tecnológicos (STALLIVIERI, 2004); nessa aproximação, contudo, é preciso estar atento às formas de cooperação entre IES e países, ou seja, as possibilidades ou limites que os acordos internacionais podem estabelecer. Nesse sentido, é válido o exemplo de Kreimer para reflexão:

> Um jovem pesquisador latino-americano passa certo tempo em um laboratório do "centro" (graças a contatos já estabelecidos por seus predecessores). Nesse centro, especializa-se, por exemplo, no domínio de uma técnica escolhida por consenso entre os líderes de cada grupo, e sobre um objeto (por exemplo, uma proteína que tenha uma característica específica). Quando retorna a seu país de origem, em geral continua trabalhando sobre o mesmo objeto, e se constitui em uma referência no âmbito local, graças ao domínio técnico e conceitual que adquiriu. Ao mesmo tempo, esse pesquisador opera como um provedor de dados para o laboratório "central" que o acolheu (junto com outros colegas de países em desenvolvimento). O grupo central exerce o controle cognitivo do tema em questão e, um aspecto importante, o controle econômico das aplicações possíveis dos conhecimentos produzidos. Nessa dinâmica, evidencia-se uma tensão: a visibilidade e a qualidade científica da pesquisa local, legitimadas pelos grupos internacionais, podem entrar em contradição com a aplicação – real e potencial – das pesquisas (KREIMER, 2011, p. 57).

O autor chama atenção para a integração subordinada dos países periféricos com os países centrais nas pesquisas conjuntas. Tal apontamento é oportuno em se tratando no atual momento de internacionalização no Brasil, considerando a ampliação da mobilidade internacional e as expectativas relacionadas a ela, inclusive do caráter comercial que também tem orientado seus movimentos. As bolsas concedidas no âmbito brasileiro, como exemplo, buscando promover a ciência e tecnologia do país, convergem para ganhos financeiros significativos para muitos países, bem como possibilidades de captura de cérebros. Esse cenário reflete um movimento de internacionalização pautado por uma racionalidade econômica.

Nesse contexto de integração, mais especificamente no âmbito da América do Sul, cabe ressaltar sobre o Setor Educativo do MERCOSUL (SEM) que possui como missão:

> Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2011, p. 10).

Vinculado a essa proposta cabe destacar o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados (MARCA) que faz parte das iniciativas de internacionalização desenvolvidas por "órgãos do MERCOSUL, voltadas, especificamente, para o intercâmbio acadêmico entre os países do bloco regional" (MEC, 2014, p. 75). Conforme Programa, participam os países-membros tais como Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, bem como países associados, Bolívia e Chile, buscando a integração regional.

Nesse contexto, em se tratando do Espaço Latino-Americano de Educação Superior, é oportuno comentar sobre o Fórum de Integração Regional e Internacionalização da Educação Superior (FLAES) realizado em 2014. Segundo a Declaração Final do Fórum, há indicação da importância de um plano de ação, buscando a consolidação desse espaço:

> [...] é de importância estratégica a estruturação de um plano de ação que consolide e fortaleça o Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), o qual deve fazer parte da agenda das universidades, dos governos e dos organismos multilaterais de caráter regional. Ressaltamos que a condução deste

> plano de ação deve estar sob a condução das universidades, contando com respaldo direto dos governos. O ENLACES se orienta a afirmar a identidade e as necessidades da América Latina e do Caribe no âmbito da Educação Superior para dialogar em igualdade de condições com as outras regiões do mundo (FLAES, 2014, p. 10).

O Fórum teve por objetivo debater os avanços e desafios da universidade e "demais instituições da educação superior a partir dos principais documentos de referência elaborados pela UNESCO nas últimas décadas, aprovados em debates públicos em escala regional e mundial" (FLAES, 2014, p. 1), tendo como base os documentos formulados em Conferências e Declarações sobre a educação superior, tais como o documento Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior (1995); a Declaração sobre a Educação Superior na América Latina e no Caribe (Havana, 1996); a Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI (Paris, 1998); a Conferência Mundial sobre Educação Superior+5 (Paris, 2003); a Declaração de Cartagena (CRES 2008) e a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (Paris 2009) (FLAES, 2014).

Nesse sentido, o documento traz recomendações e encaminhamentos, como exemplo, que a internacionalização da educação superior deve ser pautada na cooperação solidária buscando fortalecer as IES e países latino-americanos, bem como enfatiza a importância da realização e encontros regionais para estabelecimento e fortalecimento de redes entre as IES e instituições de pesquisa. Outro apontamento refere-se ao estabelecimento de um sistema de acreditação para o mútuo reconhecimento de títulos, estudos e diplomas (FLAES, 2014).

Em termos de síntese, pela análise do relatório final do Fórum de Integração Regional e Internacionalização da Educação Superior, percebeu-se preocupação na construção e fortalecimento das redes de pesquisa, focando no eixo Sul-Sul, buscando que a ciência e tecnologia das instituições da América Latina e Caribe possam, pela partilha de conhecimento, promover desenvolvimento tanto para as IES, bem como para os países (FLAES, 2014).

Essa preocupação, contudo, é pouca percebida pelas tendências das universidades brasileiras nas aproximações com universidades de referência mundial, como as Instituições dos EUA e da Europa. Essa realidade pode ser observada pelos dados da mobilidade internacional do Programa Ciência Sem Fronteiras, uma política pública brasileira, que será tratado na próxima seção.

3 Políticas Públicas Brasileiras De Internacionalização

Na América Latina, as primeiras universidades surgem em 1555 no México e Lima. Essas universidades foram fundações coloniais e missionárias. Conforme pontuam Charle e Verger (1996, p.

43) "vinte delas foram estabelecidas antes da independência, com maior ou menor sucesso, nas principais colônias espanholas. No Brasil, não houve nenhuma". Conforme afirma Sguissardi (2006, p. 277) "foi já nos estertores da república velha que começaram a se consolidar as primeiras ideias de universidade no Brasil".

Vale a pena ressaltar que séculos de história separam as Américas, principalmente a América Latina, de outros sistemas de educação superior. Dessa forma, essa diferença na implementação das universidades e dos sistemas de educação superior converge para refletir também as implicações na internacionalização da educação, tais como a relação entre Norte e Sul (centro e periferia) e os modelos de universidade adotados no Brasil e a influência do Norte.

Lima e Contel (2009) enfatizam que no Brasil a educação superior e a internacionalização sempre estiveram fortemente vinculadas ao Estado e os primeiros programas de cooperação internacional estavam relacionados à criação das universidades e da vontade política dos governantes. Para os autores, de 1930 até 2009, apesar do processo de internacionalização apresentar diversas modificações, permaneceu pouco internacionalizado se comparado com outros países. Nesse período os autores apontam que as políticas públicas estavam voltadas para o desenvolvimento do país pelo fortalecimento das instituições de educação superior, pela expansão dos programas de pós-graduação, pela formação de professores necessários às instituições públicas e privadas, bem como formação de recursos humanos para a economia do país. Lima e Contel (2009) enfatizam que no período mais recente há ações voltadas para a integração com IES da América Latina.

Em linhas gerais, o contexto da internacionalização no Brasil apresenta-se de maneira induzida pelo Governo Federal com ações direcionadas para que o desenvolvimento da educação superior brasileira, ligadas ao projeto de desenvolvimento do País. O fortalecimento da pós-graduação brasileira se destacou desde então.

Nas últimas décadas, a expansão da internacionalização está ocorrendo e o Governo Federal Brasileiro vem apresentando apoio à cooperação acadêmica internacional. Laus e Morosini (2005) afirmam que há um esforço do Governo a fim de aumentar e desenvolver para níveis internacionais a pós-graduação brasileira e centros de pesquisa. Assim, pode-se inferir que no Brasil a internacionalização da educação superior foi impulsionada a partir da pós-graduação e da pesquisa e está em fase incipiente, com uma participação ainda com maior ênfase no modelo periférico.

Laus e Morosini (2005) pontuam a importância das políticas públicas para regulamentação e promoção da internacionalização no Brasil buscando, por exemplo, apoiar questões relacionadas à

dupla diplomação e fornecimento de mais liberdade e flexibilidade acadêmica para pesquisadores. Para as autoras, as políticas públicas brasileiras no tocante a internacionalização da educação superior estão aumentando a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores com IES internacionais que têm indicado significativo impacto na internacionalização no âmbito acadêmico, tais como domínio de línguas estrangeiras e a introdução de novas culturas e padrões de qualidade nas instituições.

No contexto brasileiro, além dos principais atores ligados à internacionalização (MEC, MRE, MCTI, CNPq e CAPES) há também outros que estão envolvidos com a internacionalização, como exemplo, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), bem como os escritórios de relações internacionais das IES.

A partir da análise de alguns Programas propostos por essas instituições foi elaborado um quadro síntese com as atuais políticas públicas de internacionalização da educação superior no Brasil, bem como com a perspectiva em relação dimensão internacional:

Programas	**Perspectivas Internacionalização**	**Perspectiva de integração/cooperação Sul-Sul**
Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI-2007)	- Internacionalização como parte do processo de expansão das IES. [...] a mobilidade estudantil emerge como um importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do REUNI não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, mas fundamentalmente por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente (REUNI, 2007, p.5).	- Criação de Universidades buscando integração regional e internacional, bem como à mobilidade estudantil nas comunidades latino-americanas e luso-afro-brasileiras. ɣ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; ɣ Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) - integração amazônica; ɣ Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) – integração países da América Latina; ɣ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) - aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes (África e Ásia) (MEC, 2012, 2014).

Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) E Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG I e II) 2011-2020	- Incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior. - **C**onsolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa. - Promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão. - Interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais.	-Com base no PNE e nos PNPG Volume I e II, podem ser verificados vários indicadores que apontam a internacionalização diretamente vinculada à concepção de desenvolvimento, tais como pelo enriquecimento na formação acadêmica pelos intercâmbios de alunos e professores e a atuação em rede buscando fortalecimento dos grupos de pesquisa. -O PNPG enfatiza que "a colaboração internacional é de importância vital para o avanço científico de qualquer nação" (PNPG I, 2010, p. 233). Aponta que os principais parceiros são EUA, Inglaterra, Alemanha, França e cita a Argentina como parceira vizinha de maior expressão.
Programa Ciência Sem Fronteiras (CSF, 2011).	Busca "promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional" (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2015, s/p). No CSF também há o Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF) para oferecer condições de participação nos intercâmbios.	Previsão de 101 mil bolsas até 2015. O total de bolsas implementadas até junho de 2016 foi de 92.880. No tocante as bolsas implementadas: Estados Unidos (27.821); Reino Unido (10.740); Canadá (7.311); França (7.279); Austrália (7.074); Alemanha (6.595) corresponde os cinco países na lista dos países destino dos estudantes/pesquisadores. Em relação às bolsas Sul-Sul, apenas aparece na lista Chile (43); África do Sul (16). Logo, a tradição dos países centrais hegemônicos, bem como a própria perspectiva do Programa CSF no envio para IES desses países. - O Idioma sem Fronteiras mantém ações para o ensino e aprendizagem das línguas inglesa e francesa (encaminhamentos aos países centrais?).

Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)	O PEC-G busca oferecer "oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais" (MEC, 2015, s/p). O PEC-PG busca "constituir atividade de cooperação educacional com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia"(MEC, 2015, s/p).	Tais Programas selecionam estudantes para realizar estudos no Brasil, ou seja, um programa de atração de estudantes. "Atualmente, são 56 os países participantes no PEC-G, sendo 24 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia. Os cursos com o maior número de vagas oferecidas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola" (MEC, 2014, p.71).

Quadro 01: Programas de Internacionalização da Educação Superior

Fonte: Documentos disponíveis nas páginas das instituições[1] (Junho/2016).

Em linhas gerais, essas políticas públicas apresentadas representam um panorama de internacionalização no Brasil buscando inserir as IES e Institutos de pesquisa no cenário global, na perspectiva de desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação brasileira.

Contudo, é válido salientar que a complexidade da relação universidade e sociedade apontam para um cenário marcado pelas demandas de uma sociedade capitalista e a necessidade de se pensar a universidade sob novas perspectivas (BERNHEUM E CHAUÍ, 2008). No tocante a internacionalização, ao mesmo tempo em que o foco no conhecimento na atual sociedade se apresenta como fundamental, acaba apresentando implicações que vão além da mobilidade internacional de estudantes, professores e pesquisadores, dando maior ênfase nas necessidades das economias globais, a desvalorização dos locais (culturas locais) e a comercialização da educação.

4 Considerações Finais

O objetivo do artigo foi identificar políticas públicas brasileiras de internacionalização da educação superior, focando aspectos relacionados à perspectiva de integração Sul-Sul. Nesse enfoque, as políticas públicas apresentadas representam o atual cenário brasileiro de integração regional e internacionalização da educação superior.

Nesse cenário, ressalta-se a necessidade de objetivos compartilhados entre instituições e países buscando, a partir da cooperação internacional, o estabelecimento de políticas que possam ser alicerces para o desenvolvimento científico e tecnológico dos países. Considerando a busca pela excelência e expansão agregada à internacionalização, a inserção nos blocos regionais, tais como o da América Latina, são avanços nesse contexto de construção de políticas na área da educação para integração e cooperação entre os países.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: PERSPECTIVAS SUR-SUR en el escenario brasileño

Resumen: Este artículo tiene como objetivo identificar políticas públicas brasileñas de internacionalización de la enseñanza superior, direccionado à aspectos relacionados a la perspectiva de integración Sur-Sur. Se buscó contextualizar la temática de la investigación, identificando las políticas de internacionalización en el escenario brasileño. En síntesis, los resultados indicaron que hay movimientos de internacionalización en Brasil, aunque incipientes, que convergen para la cooperación

[1] Os endereços eletrônicos encontram-se na lista de referências ao final deste artigo.

Sur-Sur, tales como la creación de universidades con intención de promover el desarrollo regional teniendo como uno de sus pilares el intercambio científico cultural en el ámbito regional.
Palabras-chave: Internacionalización. Educación Superior. Integración Regional. Sur-Sur.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BERNHEIM, Carlos T.; CHAUÍ, Marilena de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Disponível** em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº. 12.189 de 12 de Janeiro de 2010. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm/>. Acesso em 15 jun. 2016.

BRASIL. Ministério Da Educação - MEC – **Idiomas Sem Fronteiras.** 2015. Disponível em:< http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério Da Educação - MEC – **Ciências Sem Fronteiras** – Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério Da Educação – MEC. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <** http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério Da Educação – MEC. **Plano Nacional de Educação (2014-2024). 2014**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-

referencia.pdf.> Acesso em: 10 jun. 2016.
BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. **Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G**. Disponível em: http://portal.mec.gov. br/index.php?Itemid=530id=12276option=com_contentvimost. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico** – CNPq – Disponível em< http://www.cnpq.br/web/guest/competencias>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** - CAPES. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº. 7.642 de 13 de dezembro de 2011. **Institui o Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Vol I. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Vol II. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Presidência da República. Brasília, DF: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CHARLE, Chistophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – FLAES. **Pertinência E Equidade Na Educação Superior Na América Latina E Caribe.** Declaração De Foz Do Iguaçu, 2014. Disponível em: < https://unila.edu.br/sites/default/files/files/FLAES%20final%2018_11%20-%20tarde-Formatado.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **Comprehensive Internationalization in Latin America**. Novembro, 2011. Disponível emhttp://www.nafsa.org/_/File/_/ti_latin_america.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

KREIMER, Pablo. **Internacionalização e tensões da ciência latino-americana.** Cienc. Cult. vol.63 no.2 São Paulo Apr. 2011**.** Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v63n2/a18v63n2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

KNIGHT, Jane. **Cinco Verdades Sobre Internacionalização**. International Higher Education. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. Journal for Studies in International Education. Número 69. 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE69port.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

LAUS, Sônia Pereira; MOROSINI, Marilia Costa. **Internacionalización de la Educación Superior en Brasil**. In: Educación Superior en America Latina: la dimensión internacional. Bogotá, Banco Mundial, 2005. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf> Acesso em: 12 jun. 2016.

LIMA, Manolita C; CONTEL, Fábio B. **Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira**. 5 ème colloque de l'IFBAE – Grenoble, 18 et 19 mai 2009. Disponível em:<ifbae.com.br/congresso5/pdf/B0095.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MERCOSUL. SEM – **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul**. 2011. Disponível em:<http://edu.mercosur.int/pt-BR/component/jdownloads/finish/7/413.html>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PORTO, Claudio Porto; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025 – uma abordagem exploratória.** 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marilia (org.) A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

INTERNACIONALIZAÇÃO NAS PÓS-GRADUAÇÕES: AÇÕES NECESSÁRIAS OU IMPOSITIVAS?

Célio Alves Espíndola[1]
Oto João Petry[2]

GT9: Educação Superior no século XXI: a internacionalização como realidade, perspectiva e desafio

Resumo: A Internacionalização provoca constantes discussões nos programas de pós-graduação e entre estes e o Sistema e Avaliação da Pós-Graduação (SAPG/CAPES), dada a crescente valoração dessas ações no processo de avaliação. Reconhecer limites entre a necessidade e imposição da internacionalização, torna-se imprescindível ao estímulo a sua proposição. O objetivo deste trabalho é problematizar conceitos de internacionalização, discutindo sua relevância em contraponto a imposição aos programas de pós-graduação. O método empregado consta de pesquisa bibliográfica, com estratégia metodológica de verificação de publicações atuais acerca do tema/assunto. A educação superior é um bem público a ser franqueada a todos também por meio da internacionalização solidária e intercultural, portanto de extrema relevância no programas de pós-graduação, que difere da transnacionalização ou mercantilização, por estas proporem o contrário. Ações que visam à internacionalização solidária e intercultural não devem de forma alguma serem impostas, pois são geradas a partir de questões nacionais, regionais e locais, discutidas na perspectiva da horizontalidade, no diálogo e respeito às identidades. Devem ser propostas por interesses acadêmicos e desejos dos envolvidos. Embora essas ações sejam *necessárias* e essenciais à manutenção da qualidade e inovação, há que se reconhecer o caráter mandatório e *impositivo* presente no modelo atual de avaliação meritocrática.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Pós-Graduação; internacionalização; transnacionalização.

[1] Doutor em Educação. UFJF/IFSC. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional/UFFS. CAPES. celioespindola@gmail.com
[2] Pós-Doutor em Educação. UFFS. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional. CAPES. oto.petry@uffs.edu.br

1 Introdução

As ações que visam à internacionalização do conhecimento começaram a ser consideradas importantes para o desenvolvimento da pesquisa nas pós-graduações brasileiras muito tardiamente; quando outros países, como a Índia e a China, que registram em suas histórias de desenvolvimento econômico momentos em que puderam ser equiparados com o Brasil, já estavam muito à frente na implementação de políticas e ações que visavam ao aprimoramento da pesquisa, como a internacionalização, mola propulsora para o desenvolvimento tecnológico e científico daqueles países. Considerados, na atualidade, países com grande potencial tecnológico, dispensaram e dispensam altos investimentos em ações de internacionalização de seus estudantes, chegando a terem, em 2012, os maiores números de estudantes estrangeiros matriculados em universidades situadas fora de seus domicílios, de acordo com dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014, p.342).

Embora as universidades tenham se firmado no mundo inteiro como o espaço multidisciplinar, intercultural e democrático na produção de conhecimento, o que teve início já na Idade Média; quando os estudantes, docentes e pesquisadores de vários países se reuniam para apresentar, questionar e discutir os conhecimentos, nas denominadas, segundo Charle e Verger (1996), como *universitas*, o que já caracterizava, sem dúvida, ações de internacionalização; ainda estamos discutindo e questionando se essas ações são mesmo necessárias, colocando dúvidas sobre a necessidade desse movimento entre as universidades e pós-graduações.

As ações de internacionalização sempre foram realizadas pelos estudantes, docentes e pesquisadores na educação superior, assim como nas pós-graduações. Sem as ações de internacionalização não seria possível existir cursos de graduação, nem pesquisas ou pós-graduações de alto nível como temos no Brasil. A grande maioria dos docentes e pesquisadores que iniciaram as pesquisas brasileiras, tanto na implantação das universidades quanto das pós-graduações, tiveram suas formações em universidades estrangeiras ou foram cursá-las em outros países ou são estrangeiros com formação que vieram para o Brasil e aqui se estabeleceram. Não seria possível iniciarmos um processo de construção de conhecimentos

que tivesse seu início a partir daqui, pois estaríamos "reinventando a roda", repetindo descobertas realizadas, ou seja, muito mais atrasados ainda em termos de conhecimentos científicos e tecnologias para a saúde, educação, meio ambiente, política e outras tantas áreas.

Porém, ainda persistem inúmeras dificuldades, agravadas pelas resistências de alguns pesquisadores mais tradicionais em relação à efetivação de ações de internacionalização nos programas de pós-graduação brasileiros. No entanto, a internacionalização tem se tornado realidade na educação superior e nas pós-graduações, não apenas na perspectiva da inovação nos processos de formação de pessoas e na realização de pesquisas, mas também, por se tornar item importante nos critérios de avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, consequentemente, na distribuição e disponibilização dos recursos.

Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre os diferentes conceitos e concepções de internacionalização, assim como as (des)motivações para implementá-la nos programas de pós-graduação. Apropriamo-nos de estudos realizados por diversos autores que se dedicaram ao tema e do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011/2020 (PNPG) para fomentar nossa reflexão.

A ideia proposta inicialmente para esse artigo é discutir a internacionalização nos PPG brasileiros sob duas perspectivas: conceptual e impositiva. Na perspectiva conceitual, tomaremos o termo internacionalização e suas possibilidades polissêmicas, uma vez que se pode considerá-lo a partir de diferentes sentidos, pois o vocábulo em si só não deixa claro o tipo de ação pretendida e, consequentemente, quais os resultados desejados. Dadas as possibilidades de interpretações diversas, o termo carece de complementos para esclarecer o que se deseja. As incipientes pesquisas realizadas acerca do tema revelam o pouco conhecimento conceitual acerca da internacionalização, o que pode se constituir como fator dificultador na sua implementação nos programas de pós-graduação.

A outra perspectiva norteadora desse artigo é a impositiva e está relacionada à importância dada ao item internacionalização no processo avaliativo proposto pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação, (SNPG/CAPES/MEC), percebida pelos Programas de Pós-

Graduação (PPG) como forma clara de "imposição" da internacionalização aos PPG, o pode estar gerando descontentamento e, consequentemente, desestímulo para a efetivação de ações que visem à internacionalização.

2 Conceituando A Internacionalização

A pós-graduação no Brasil passou por um processo de grande ampliação nos últimos vinte anos. Entre as ações que tiveram como resultado essa ampliação estão as ações que visavam à internacionalização, de extrema importância para o reconhecimento da qualidade e da inovação nas pesquisas realizadas aqui.

É sabido que as pesquisas brasileiras têm ocupado lugar de destaque entre os países que investem em produção científica, chegando a ser o país com as melhores universidades entre os países da América Latina. O avanço em quantidade e qualidade das pós-graduações brasileiras, embora tenha ocorrido tardiamente e num período muito curto de tempo, se comparado a países com desenvolvimento muito maior e com investimentos na área muito anteriores aos realizados pelo Brasil.

Os avanços nas diferentes áreas de pesquisa no Brasil deve-se aos investimentos em políticas e ações de internacionalização, as quais preveem desde os chamados "acordos de cooperação internacional", firmados entre as instituições, até às ações isoladas de participação em eventos, realização de pesquisas compartilhadas ou publicações em suportes indexados ou estrangeiros. A partir dessas ações de internacionalização as pesquisas brasileiras passaram a ser divulgadas em todo o mundo, o que contribuiu para a inovação na formação de pessoas e na realização das pesquisas.

Porém, carecemos de reflexões mais aprofundadas acerca das possibilidades de sentido para a internacionalização, atentando para as diferentes concepções e suas consequências para a humanidade. A internacionalização, dependendo do sentido tomado, pode promover ações que desconsideram os aspectos culturais, sociais e intelectuais das nações envolvidas.

As concepções mais discutidas atualmente têm sido a internacionalização solidária e intercultural, ativa e passiva, e a internacionalização mercantilizadora ou transnacionalização, sobre as quais discutiremos a seguir.

2.1 Internacionalização Mercantilizadora/ Transnocionalização

O emprego do termo transnacionalização do mercado universitário é utilizado por Santos (2011) para se referir ao fenômeno de expansão das instituições de ensino superior para além das fronteiras de seus países de origem, caracterizando-se como "mercado universitário", o que tem aumentado de forma alarmante no mundo todo, inclusive no Brasil. A extrapolação da educação superior para além das fronteiras de forma mercantilizadora deve-se à "revolução da área das tecnologias de informação e de comunicação, sobretudo o enorme incremento da internet, ainda que uma esmagadora percentagem dos fluxos eletrônicos se concentre no Norte". (SANTOS, 2011,p.28)

O fenômeno da transnacionalização do mercado universitário se dá juntamente com o da globalização e coloca em risco a concepção da educação como bem público em todos os países do mundo. Amplia a desigualdade entre as universidades de países em estágios de desenvolvimento diferentes e desconsidera o processo da organização social e as diferentes culturas desses países.

As ideias que motivam o processo de transnacionalização do mercado universitário estão constantes nas propostas de educação para os países menos desenvolvidos, sobre os quais o Banco Mundial assume domínio financeiro, por isso transforma o desenvolvimento de suas propostas em condicionante para aplicação de investimentos que visem ao, se é que possível, desenvolvimento. Essas as ideias são as que sustentam e dão sentido ao Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) na área da educação, o qual tem como regulamentadora e caracterizadora de suas ações a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Segundo Paulo Speller (2010, p.21), a incorporação da educação como serviço

comercial, em consonância com o GATS/OMC, "permitiria a livre circulação de oferta da educação superior em seus países membros sem limitações nas legislações nacionais". A partir daí, as universidades e outras instituições de ensino superior passariam a oferecer seus cursos em qualquer país, livremente, e seus certificados ou diplomas deveriam ser aceitos nos países membros da OMC, sem nenhuma restrição ou se daria dentro das normas da OMC.

Essas propostas que visam à mercantilização da educação superior como qualquer outro produto a ser comercializado, exportado, são fortemente ideológicas, imateriais, visto que sua implementação se dá no espaço das universidades, onde o cenário de ideias, pensamento e ideologia são extremamente diferentes.

> A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização. (SANTOS, 2011, p.32).

A transnacionalização do mercado da educação superior já está acontecendo no Brasil, assim como no mundo todo, disseminada por meio das tecnologias da informação e da comunicação. Essas práticas têm ocorrido mesmo não tendo sido acatadas e nem aprovadas na Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) o que segundo Speller (2010, p.22), "trata-se de práticas que têm prescindido da aceitação formal do GATS da OMC, impondo a lógica da educação superior em larga escala com padronização de processos, procedimentos, materiais e práticas pedagógicas em instituições de grande porte".

O GATS/OMC apresenta, segundo Santos (2011, p.34-35), quatro formas de realização da transnacionalização do mercado universitário: **Oferta Transfronteiriça**, consiste na transnacionalização do serviço – educação superior – via internet. Resulta na criação de consórcios universitários para oferecer seus cursos no mundo todo pela internet; **Consumo no Estrangeiro**, consiste na oferta do serviço – educação superior – com a presença do "consumidor" estrangeiro na instituição ofertante; **Presença Comercial**, consiste na presença da instituição estrangeira em outros países e ali vender seus produtos e serviços; e

Presença de Pessoas, consiste na presença temporária de fornecedores (docentes e pesquisadores) das instituições no país estrangeiro.

São inúmeras as formas de promoção da transnacionalização, as quais merecem reflexões profundas e discussões exaustivas, tendo como horizonte norteador suas implicações sobre educação superior, essencialmente no que se refere aos princípios e missões que norteiam esse nível de formação de pessoas e sua importância mundial na construção de uma sociedade mais humanizada.

2.2 Internacionalização Solidária E Intercultural

Carece atentar para as declarações e recomendações da CMES, realizada pela UNESCO, em 2009, para a Educação Superior, visando o oferecimento da educação superior como bem público. São recomendadas posturas que visem à "responsabilidade social da educação superior", referindo-se à "Educação Superior como um bem público que é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes"; à "igualdade, acesso e qualidade", referindo-se ao planejamento da educação e à condução de pesquisas que visem a aumentar as abordagens pedagógicas que contribuam para os objetivos da Educação para Todos; à "internacionalização, regionalização e globalização", referindo-se à cooperação internacional na educação superior, a qual deve ser pautada no princípio da solidariedade e do respeito mútuo, na promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural; e ao "ensino, pesquisa e inovação", referindo-se à dinâmica que determina as missões da educação superior no atual cenário mundial.

Esse movimento de internacionalização solidária e intercultural na educação superior marca a busca da integração e do diálogo entre as diferentes culturas mundiais em busca de uma proposição que defina a justa função da educação superior no mundo. Confirma a necessária função da educação superior de promover a integração entre os conhecimentos elaborados por cada nação envolvida, respeitando os interesses educacionais e culturais num processo de construção coletiva do conhecimento, descartando quaisquer ações que visem

interesses meramente competitivos, mercantilistas ou transnacionais.

> (...) no cabe confundir internacionalización de la educación superior con transnacionalización del sector educativo de tercer nivel, que conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, com predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales. Mientras en la internacionalización se propugna, siguiendo los lineamientos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, por uma cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes (BERNHEIN, 2008, p.314).

Em consonância com a CMES/2009, a internacionalização deve ser caraterizada como um processo de cooperação mútua entre países, o que deve se constituir horizontalmente, prevalecendo o respeito às culturas, às formas de produção e à utilização do conhecimento. As ações que visam à internacionalização do conhecimento devem pautar-se nos princípios da *solidariedade* e do *respeito às culturas*, contrariando a ideia de transnacionalização ou mercantilização da Educação Superior, o que revelam posturas neoliberais.

De acordo com a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior, realizada em 2008 na Colômbia, a Educação Superior foi definida como direito humano e bem público, os quais devem ser garantidos pelos Estados, e a sociedade em geral, e assim como as comunidades acadêmicas, "devem ser os atores que definem os princípios básicos nos quais se fundamenta a formação dos cidadãos e cidadãs, cuidando para que ela seja pertinente e de qualidade". Sendo assim, a educação superior só se efetiva como direito humano e bem público quando o acesso a ela é garantido a todos os cidadãos.

As relações que se estabelecem a partir da internacionalização solidária e intercultural geram conhecimentos novos, o que se dá a partir de experiências únicas e diferenciadas que se aproximam para se complementarem, numa perspectiva de construção do conhecimento coletivo, solidário e intercultural.

A divulgação, exposição e reflexão coletiva e horizontal sobre as diferentes experiências fazem com que a internacionalização solidária e intercultural seja entendida como ações que se complementam, buscando não apenas a divulgação de resultados ou

imposição de conhecimento concluído – globalização – mas a construção de um conhecimento que contribua para viabilizar o desenvolvimento de uma sociedade mais humanizada.

> Enquanto processo, a internacionalização decorre da própria missão da universidade no campo da geração de conhecimento. Numa perspectiva mais aproximada da **noção da educação como bem público**, ela implica uma cooperação internacional solidária (...) A liberalização ou mundialização, por sua vez, se aproxima mais da noção de educação como bem global, por indicar a eliminação de barreiras para incrementar o movimento dos serviços educativos, facilitar o estabelecimento de filiais de universidades estrangeiras, executar cooperação dominada por critérios assistenciais, vender franquias acadêmicas, criar universidades corporativas, programas multimeios e universidades virtuais, sob controle de universidades e empresas dos países mais desenvolvidos. A instituição que tem a mundialização como estratégia prioritária aliena a universidade da sua missão pertinente para com a sociedade (PEIXOTO, 2010, p.33).

Da forma que se apresenta, a internacionalização solidária e intercultural consiste em um conjunto de ações e atitudes promovidas pelas instituições, estudantes, docentes e pesquisadores, advindas de concepções que contrariam a ideia de transnacionalização ou mercantilização da educação superior.

Essa tomada de consciência deve repercutir positivamente sobre os que fazem a educação superior, provocando universidades e programas de pós-graduação a estimularem as ações que visem à internacionalização solidária e intercultural como forma de reação às ideias contrárias, de cunho marcadamente mercadológico.

3 Internacionalização: Uma Imposição?

As instituições de educação superior brasileiras, visando ao cumprimento de suas principais missões - ensino, pesquisa e extensão-, buscam desenvolver pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente nos programas de pós-graduação.

Em consequência da implementação do ensino de nível superior no Brasil, surgiram também as pesquisas, as quais cresceram, inicialmente, de forma desordenada, gerando, consequentemente, a necessidade de normas, propostas de avaliação e incentivo financeiro que as alavancassem, orientassem e garantissem a qualidade das pesquisas nos programas de pós-graduação no Brasil, o que levou à elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação

(PNPG), em 1975, o qual foi seguido de outros até os dias atuais.

Com a criação dos PNPG, a universidade passou então a ter a Pós-Graduação como atividade regular, com financiamento garantido e com as funções de elevar o padrão de desempenho dos programas, além de planejar a sua expansão, visando a redução da assimetria entre as regiões brasileiras.

Torna-se importante ressaltar que as universidades deveriam organizar programas de pós-graduação e que esses estariam submetidos a processos de credenciamento, reconhecimento e avaliação criados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduações. Os resultados obtidos por meio desse processo avaliativo nortearia a distribuição dos recursos financeiros entre os programas de pós-graduação, relacionando melhor desempenho avaliativo maior o recurso a que faz jus. Além de direcionar os recursos, os resultados avaliativos serviriam para "ranquear" os programas a partir da atribuição de um "nota", partindo do não credenciamento/reconhecimento pelo SNPG até a excelência internacional.

Esses resultados avaliativos que elevam os programas ao grau de reconhecimento de excelência internacional, geralmente, só são alcançados pelos programas de universidades maiores e mais antigas, localizadas nos grandes centros econômicos ou em regiões espaço-geográficas mais centrais. Esses programas, por já serem considerados de excelência e de reconhecimento internacional, fazem jus a maiores investimentos financeiros, a processos avaliativos diferenciados e realizados entre períodos mais longos, além de gozarem da prerrogativa de maior flexibilidade para inovação. Essas inovações propostas pelos programas considerados de excelência internacional devem servir de parâmetros para as avaliações dos demais programas da mesma área de investigação, ampliando as dificuldades de os novos programas acompanharem essa progressão ou mesmo trilharem caminhos diferentes, desenvolvendo pesquisas voltadas às questões de relevância e anseio regionais e locais.

Dias-Sobrinho (2005, p.36) destaca que essa tendência na classificação dos Programas pode ser considerada reflexo da intenção de categorizar a educação, sob a égide da OMC, cujos princípios, se aplicados, significam o fim da compreensão da educação, inclusive a de nível superior, como um bem público social, tendo como principal beneficiado o comércio

internacional.

A internacionalização, embora já seja uma prática desde a formação dos primeiros doutores brasileiros, quando recebiam suas formações em universidades estrangeiras, passa a ser considerada indispensável para o credenciamento, reconhecimento e recebimento de recursos nas pós-graduações brasileiras, não mais em fase de implantação, mas de consolidação.

Nesse momento da evolução das pós-graduações brasileiras, já consideradas consolidadas, a internacionalização aparece como processo constante de renovação, atualização e "oxigenação" dos programas e cursos, vislumbrando novas possibilidades e esquisas inovadoras. Nesse caso, deixou de ser vista como um luxo e passou a ser "condição importante para o desenvolvimento de pesquisa inovadora no país" (ALMEIDA, PNPG 2011/2020, p.26).

Porém, a internacionalização não se tornou apenas uma necessidade para fins de consolidação das pesquisas nas pós-graduações, mas se tornou item importantíssimo no processo de avaliação do SNPG, contribuindo como elemento avaliativo a ser observado e valorado, interferindo no destino dos programas de pós-graduação.

A internacionalização passou a ser medida em quantidade e qualidade. No entanto, é importante ressaltar que não há uma forma única de fazer internacionalização. Dentre inúmeras ações, Amal e Borges (2015, p.73-77) apresentaram, em um quadro, várias formas de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior propostas por autores de diferentes nacionalidades, dentre elas selecionamos: intercâmbio de alunos, intercâmbio de professores, pesquisa em conjunto, publicações em revistas estrangeiras, currículos e programas adaptados, professor visitante estrangeiro, incentivo ao recrutamento de estudantes estrangeiros, incentivo ao duplo diploma e projetos colaborativos de larga duração e cooperação internacional.

Essas ações, entretanto, demandam investimentos financeiros altos para serem viabilizadas e até mesmo alteração nas legislações nacionais para serem efetivadas. E justamente aqueles que necessitam realizá-las para alcançar melhor e maior destaque no

"ranking" dos programas no SNPG são providos com menor recurso financeiro, mantendo o "status" e ou ampliando cada vez mais as assimetrias.

A exigência do processo de internacionalização nos programas de pós-graduação tem-se transformado em um dificultador na manutenção do reconhecimento de muitos programas. Resta a alternativa da realização de parcerias entre instituições e outras formas de financiamento das pesquisas, o que também se dá muito mais facilmente entre os programas já consolidados como de excelência internacional.

Essa realidade tem levado alguns pesquisadores dos Programas de Pós Graduação a entender que a internacionalização tem sido uma imposição do SNPG/CAPES/MEC sobre as instituições, coordenadores dos programas, estudantes, docentes e pesquisadores, e que dessa forma caminha de encontro às suas limitações éticas para o desenvolvimento da pesquisa, ciência e tecnologia.

4 Considerações Finais

As denominações internacionalização mercantilizadora ou transnacionalização do mercado universitário, de acordo com as propostas pelo GATS/OMC, se confundidas com a proposta de internacionalização solidária e intercultural, declarada e recomendada pela CNES 2009/UNESCO, podem gerar concepções confusas acerca do tema internacionalização, podendo implicar diretamente na tomada de posicionamento contrário ou favorável à implementação de políticas e ações referentes ao processo de internacionalização nos programas de pós-graduação.

A realização de ações visando à internacionalização solidária e intercultural, mesmo sendo exigência no processo avaliativo das pós-graduações e determinante na distribuição dos recursos, o que sem dúvida é uma forma de imposição aos Programas, não deve deixar de ser desejada pelos estudantes, docentes e pesquisadores, pois não se trata apenas de uma imposição, de um "luxo" ou de satisfação pessoal, mas de ações inevitáveis e essenciais à inovação nos processos de formação das pessoas e no desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico da nação.

Ainda que as ações de internacionalização sejam *necessárias* e essenciais para o desenvolvimento, com qualidade e inovação, das pós-graduações, há que se reconhecer o caráter mandatório ou *impositivo* presente no modelo de avaliação meritocrática, imposto, principalmente, aos programas menores e mais novos pelos órgãos avaliadores da CAPES/MEC.

INTERNATIONALIZATION IN POST GRADUATION: NECESSARY ACTIONS OR IMPOSITIVE?

Abstract: Internationalization has provoked constant discussions in graduate programs and between them and the System and Evaluation of Post-Graduation (SAPG / CAPES), given the increasing valuation of these shares in the evaluation process. Recognize the limits between the need and the imposition of internationalization it is essential to stimulate their proposition. The goal of this paper is to review the concepts of internationalization, discussing its relevance as opposed to its imposition on graduate programs. The method employed consists at bibliographic research with methodological strategy to check current publications on the topic / subject. Higher education is a public good and should have guaranteed access to all also through solidarity and intercultural internationalization therefore extremely important in graduate programs, and that differs from transnationalization or commodification, by these propose otherwise. The actions directed to solidarity and intercultural internationalization should in no way be imposed, because as they are generated from national issues, regional and local, discussed in perspective of horizontality, on dialogue and respect for national identities. They must be proposed by research interests and desires of the involved. While these actions are both necessary and essential to maintaining quality and innovation, it is necessary to recognize the mandatory and prescriptive character present in the current meritocratic evaluation model.

Keywords: Post Graduation. Internationalizatiom. Transnationalization.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de Almeida. "A Pós-Graduação no Brasil: onde Está e para onde Poderia Ir". *In*: CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: MEC, 2010. Vol. II, p.17-28.

AMAL, Mohamed. BORGES, Gustavo. "Internacionalização de Instituições de ensino

superior: uma perspectiva sobre a mobilidade estudantil". *In*: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; HEINZLE, Marcia Regina Selpa (orgs.). ***Internacionalização na Educação Superior – políticas, integração e mobilidade acadêmica*.** Blumenau: Edifurb**,** 2015, p.73-77.

BERNHEIN, Carlos Tunnermann. "La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana". *In* ***Revista Avaliação.*** Campinas: Unicamp, v. 13, n. 2, p. 313-336, jul. 2008.

BRASIL/MEC. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: ***As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*** (UNESCO, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009). Disponível em [www.portal.mec.gov.br] Acesso em 10abril2016.

BRASIL/MEC/CNE. ***Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - Education-at-a-Glance 2014.*** Disponível em [http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education-at-a-Glance-2014.pdf]. Acesso em 17/06/2016.

BRASIL CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Documentos Setoriais. Volume II. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf]. Acesso em 11.03.2016.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades.** São Paulo:Ed.UEP, 1996.

DIAS-SOBRINHO, J. "Educação Superior, globalização e democratização"**.** ***Revista Brasileira de Educação.*** Rio de Janeiro: ANPED, v.28, 2005, p. 164-173.

PEIXOTO, Maria do Carmo. "Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira". *In;* OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio; SILVA-JR, João dos Reis (orgs.). ***Educação superior no Brasil:*** tempos de internacionalização**.** São Paulo:Xanã, 2010, p.33.

SPELLER, Paulo. "Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira". *In:* OLIVEIRA, João Ferreira; CATNI, Afrânio Mendes; SILVA JR, João dos Reis (orgs) ***Educação superior no Brasil:*** tempos de internacionalização**.** São Paulo:Xanã, 2010, p.21.

MODELOS DE GESTÃO DAS UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL - TOP 10

Jozeane Iop [1]

GT9: Educação Superior no século XXI: a internacionalização como realidade, perspectiva e desafio

Resumo: Este artigo tem a finalidade de refletir sobre os modelos de gestão das 10 primeiras Universidades de Classe Mundial, *ranking* estabelecido pela Consultoria de Classificação de Xangai, na China que é responsável pela Classificação Acadêmica das Universidades Mundiais (ARWU, 2015). A pesquisa se deu a partir da análise de conteúdo dos enunciados das *homepages* das Universidades classificadas Top 10, definindo 3 categorias: Gestão, Missão e Visão. Os resultados apontam que os modelos de gestão dessas Universidades de Classe Mundial, dialogam e concentram esforços para a educação de alta qualidade, na pesquisa com relevância e no compromisso para melhorar a sociedade, bem como na captação de recursos para investimentos em instalações físicas, instrumentos precisos para a ciência, com a finalidade de continuar e manter a sua reputação como instituição líder mundial.

Palavras-Chave: Modelo de Gestão. Internacionalização. Universidades de Classe Mundial. Educação Superior

1 Introdução

O movimento das Universidades de Classe Mundial, em relação à internacionalização, é muito recente. Esse movimento diz respeito à definição de estratégias e no almejo dos objetivos institucionais na perspectiva de ter uma maior abrangência na educação superior.

Nesse contexto, ocorre o envolvimento e a integração da universidade em redes internacionais de ensino de graduação e de pós-graduação, mediante estímulos aos grupos de pesquisa em áreas estratégicas, melhorias da infraestrutura e novas instalações de espaços de pesquisas como atrativos de pesquisadores, doutorandos, pós-doutorandos.

Esse artigo aborda modelos de gestão das dez primeiras Universidades de Classe Mundial, *ranking* estabelecido pela Consultoria de Classificação de Xangai, na China que é

[1]Mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato

Branco/PR; Docente do Curso de Administração da Unisep, Fama, Unilagos e Mater Dei. Pesquisadora do Projeto "Desafios da Internacionalização da Educação Superior Brasileira: Universidades de Classe Mundial" financiado pelo edital MCTI/CNPq nº 14/2014. jozeaneiop@gmail.com.

responsável pela Classificação Acadêmica das Universidades Mundiais (ARWU, 2015). Para a análise dos dados, a apreciação do conteúdo foi orientada pelos princípios de Bardin (1977), que consistem em utilizar esse método na análise dos dados, com a intenção de compreender o conteúdo expresso nos enunciados nas *homepage*s de cada Universidade classificadas Top 10 que permitiu definir 3 categorias de análise que balizaram sobre o modelo de gestão, que são: a gestão, a missão e a visão institucional.

Compreende-se que a pesquisa dos *rankings* é um dos fatores de influência significativa nas metodologias utilizadas pela ARWU (2015). E, é a partir dessas pesquisas que as Universidades de Classe Mundial ganharam visibilidade pela massa crítica, sendo impulsionadas pelos *rankings* que têm influenciado diretrizes e políticas públicas. Bem como, "os *rankings* influenciam a reorganização ou reestruturação das instituições de ensino superior" (HAZELKORN, 2009, p. 49).

Essas universidades descrevem um modelo instituído pelo próprio contexto em que estão inseridas, portanto, constituem na razão de ser; com suas finalidades, com suas atribuições e funções, com a sua missão e visão, numa perspectiva democratizada que contribui para os diversos segmentos que regem uma sociedade.

Para Morosini (2006, p. 108), "a internacionalização é a marca das relações entre as universidades. Por sua natureza de produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador". A internacionalização se desenvolve no interior das nações e suas instituições; criam relações que promovem a regulação, competitividade e, portanto, conflitos. O processo de Internacionalização hegemônico, por um lado promove uma competição global, a partir de critérios que priorizam a excelência acadêmica. Por outro, estabelece uma relação intensa de participação dos países em redes de grupos institucionais e pesquisadores que pode promover acordos internacionais que envolvem a mobilidade de estudantes, projetos e gestores.

A internacionalização é vital para o avanço científico das nações, contudo como

meio de sobrevivência, as instituições do ensino superior usam os rankings, os quais estabelecem objetivos e prioridades, como indutores de competitividade global. Em âmbito governamental, os rankings estimulam a econômica de seus países, enquanto, para as universidades, repercutem o seu desempenho a partir de estatísticas que induz a popularidade na tentativa de atrair talentos de outras instituições de ensino superior (HAZELKORN, 2009).

Silva (2006, p. 195) nos situa que "se não compreendermos a experiência real pela qual a universidade se constitui, não compreenderemos a nossa experiência de universidade". Ter cautela para compreender o presente e entender a experiência do passado da universidade, bem como o que é uma idealização ou uma essência, pois a universidade "se constrói através daquilo que nela se conserva e daquilo que nela se transforma".

A universidade é uma instituição social que exprime uma determinada estrutura e o modo de funcionamento de uma sociedade. Sendo uma instituição, estabelece metas para obter reconhecimento da sociedade (CHAUÍ, 2003).

Entretanto, não há um modelo universal para a construção de uma Universidade de Classe Mundial, mas é preciso estabelecer estratégias para atingir o conceito de internacionalização. Essas estratégias contemplam "cursos para executivos de negócios; aumento de contatos com estudantes internacionais e professores, exportação de MBA; estabelecimento, via Internet, de campi em outros países, ou oferecimento de contratos de capacitação para executivos de negócios ou oficiais do governo; atração de estudantes internacionais, formando colaborações de pesquisa, provendo cursos de treinamento em outros países ou, ainda, realizando marketing de educação à distância" (MOROSINI, 2006, p. 116 et al GREEN, BAER, 2001).

Segundo Morosini (2006, p. 97-98), "a internacionalização da Educação Superior como campo de estudo, é a área de conhecimento da Educação Superior que enfatiza a noção de nação e relações entre nações, políticas e programas de governo, sistemas e IES para lidar com a globalização". A mesma se baseia nas relações entre nações e suas instituições que têm ênfase na interação entre culturas para o desenvolvimento do conhecimento e do capital humano, bem como o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. A

partir disso, "aumentando a relação entre internacionalização da Educação Superior, globalização e regionalização".

Nesse enfoque, o autor Knight (2004) comenta que ocorre um reforço na "relação entre globalização e internacionalização, sendo que a internacionalização está transformando o mundo da educação superior e a globalização está transformando o mundo da internacionalização" (MOROSINI, 2006, p. 117).

Entre os desafios da relação universidade e internacionalização da educação há que considerar as discussões de suas implicações em analisar seus modelos de gestão e eixos estratégicos de ampla abrangência e complexidade sobre as políticas públicas educacionais.

O texto foi construído a partir de duas seções. A primeira seção apresenta um espaço introdutório no qual integram a justificativa, objetivos do estudo e conceitos sobre a internacionalização e universidade de classe mundial. A segunda seção caracteriza os aspectos dos modelos de gestão das universidades - gestão, missão e visão, a partir de enunciados dispostos nas *homepage*s oficiais das dez primeiras Universidades de Classe Mundial. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 Modelos de Gestão: Gestão, Missão e Visão das Universidades de Classe Mundial - TOP 10

Segundo o documento Plano Internacional de Implementação - 2005-2014, diz que "esta Década fundamenta-se na visão de um mundo onde todos tenham a oportunidade de se beneficiar da educação e de aprender os vares, comportamentos e modos de vida exigidos para um futuro sustentável e para uma transformação positiva da sociedade" (UNESCO, 2005, p. 17). O mesmo preconiza fundamentos conceituais com repercussões socioeconômicas, corroborando para com as instituições da educação superior fomentem e desenvolvam estratégias de aprendizagem, parceria e redes, pesquisa e inovação, dentre outros para que assegurem um processo de mudanças nas atitudes dos cidadãos e nos métodos educacionais.

Para o filósofo francês Jacques Derrida, "a razão e o ser, evidentemente, a essência da Universidade em sua relação com a razão e com o ser, mas também a causa, a finalidade, a

necessidade, as justificativas, o sentido, a missão, em suma, a destinação da Universidade. Ter uma "razão de ser" é ser justificado em sua existência, ter um sentido, uma finalidade, uma destinação". (1999, p. 124). O autor indaga a razão de ser da universidade, também é ter uma causa e principalmente, uma causa final que dá sentido a razão de ser e não apenas uma causalidade. Portanto, a universidade é um lugar privilegiado, "esse lugar em que se sabe aprender e em que se aprende a saber" (DERRIDA, 1999, p. 126).

Para MOROSINI (2006, p. 2013),

> Em um sentindo amplo, modelos de gestão e modelos de universidades estão imbricados, pois as formas relacionais assumidas pelas IES/Sistema de Educação Superior no plano de concepções (documentos) e/ou de práticas que expressam processos de tomada de decisão e de desenvolvimento de ações institucionais reveladores da racionalidade prevalente. Têm subjacente uma concepção de universidade e sua(s) finalidade(s), englobando premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos expressivos de processos decisórios e de relações em âmbito local, regional, nacional e internacional: 1) entre seus elementos componentes (unidades, setores, corpo docente, discente e funcional); 2) com a sociedade e seus interlocutores do mundo empresarial e de organismos da sociedade civil; 3) com órgãos governamentais.

Nessa concepção, a gestão das universidades deve considerar tanto o ambiente interno, quanto o ambiente externo; para além das suas características de atividades, estratégias e contexto histórico.

A declaração da Missão de uma organização está em responder o que se propõe a fazer e para quem. O seu enunciado é uma declaração concisa do propósito e das responsabilidades que auxilia na tomada de decisões.

"Ter uma "razão de ser" é ser justificado em sua existência, ter um sentido, uma finalidade, uma destinação". A mesma é constituída pelos valores e anseios e ter claro e definido a razão de ser e de se fazer uma universidade, bem como compreender para que lugar, espaço quer alcançar em um futuro próximo. "A razão e o ser, evidentemente, a essência da Universidade em sua relação com a razão e com o ser, ma também a causa, a finalidade, a necessidade, as justificativas, o sentido, a missão, em suma, a destinação da Universidade" (DERRIDA, 1999, p. 124).

A identificação da Visão para uma universidade permite que os responsáveis pela sua governabilidade consigam enxergar em um período mais longo o que quer ser em um futuro próximo ou distante.

> A visão é uma imagem mental poderosa do que queremos criar no futuro. Ela reflete aquilo com que nos preocupamos mais, representa uma expressão de como será nossa Missão e está em harmonia com nossos valores e propósito. Elas se baseiam na realidade, mas visualizam o futuro. Elas nos permitem explorar as possibilidades, as realidades desejadas (SCOTT; JAFFE; TOBE, 1998, p. 73).

De modo que, indagam o propósito de ser de uma universidade, bem como a sua Missão e a sua Visão. Nesse discurso permeiam os compromissos, as obrigações e o dever de exercer o cumprimento do que é conferido para uma instituição inserida no contexto social, econômico e cultural, bem como no contexto ideológico a qual está colocada.

Corrobora para que tenha uma visão e compreensão sobre determinadas conjunturas que convergirá no alcance de suas metas, seus anseios em uma mútua interação de universidade e sociedade.

> De acordo com Marilena Chauí, em sua obra "A universidade hoje", é uma instituição social, científica e educativa, com identidade fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes, na verdade o seu reconhecimento e sua legitimidade social só se afirmam se ela colocar uma ponte sobre o abismo que a separa da sociedade, e que permita a ligação ao seu interior e exterior. Aí sim, todo este conjunto passa a constituir a essência da universidade, a razão de ser, a identidade, a função transformadora a expressa na sua função social (UNESCO, 2003, p. 84).

Para MOROSINI, 2006 (p. 206), as Universidades de pesquisa de âmbito global são determinadas por um modelo de IES "que domina a produção e a distribuição do conhecimento no mundo. São aquelas que têm a liderança em todos os aspectos da ciência, como na pesquisa, no ensino, nos modelos organizacionais e na gestão das universidades e na disseminação do conhecimento".

Para essas IES não importa o tamanho, contudo precisam de líderes com capacidade de compreender o cenário global, o funcionamento acadêmico e administrativo, especialmente os envolvidos na governabilidade estabelecer planejamento estratégico para um eficiente

gestão organizacional.

> Estas IES tendem a estar localizadas em países desenvolvidos e se beneficiam de uma grande gama de recursos, incluindo fundos e infraestrutura como bibliotecas e laboratórios de pesquisa, staff acadêmico com qualificação, tradição e legislação que suportem a liberdade acadêmica e uma orientação para altos níveis de ganhos tanto para professores e alunos, como para a própria instituição. Estas IES tops usam uma linguagem internacional para o ensino e a pesquisa e se utilizam de suporte do Estado para suas atividades. São encontradas em todas as partes do mundo (MOROSINI, 2006, p. 207).

Portanto, a partir das análises na *homepage* da 1ª classificada Universidade de Havard (2016) sobre o seu modelo de gestão, foi possível analisar um enunciado no ambiente do corpo docente que diz: "A liderança de Harvard é responsável pela visão estratégica para a Universidade que é formada pela governança: Presidente, Corporação e Conselho de Supervisores" (UHARVAD, 2016).

Também foi possível observar num segundo enunciado, a gestão da universidade está no compromisso com o futuro da educação, expressando que: "Como o nosso mundo a transição plenamente para a economia do conhecimento, Harvard Extension School está na vanguarda da maior onda na educação desde a invenção do quadro-negro, com o livre acesso e aprendizagem ativa" (UHARVAD, 2016).

Quanto a Missão, encontra-se uma declaração na página "Sobre Harvard" que diz: "Universidade de Harvard é dedicado à excelência no ensino, aprendizagem e pesquisa, e desenvolvimento de líderes em muitas disciplinas que fazem a diferença no mundo"(UHARVAD, 2016).

Mediante a análise de conteúdos na página da universidade, foi possível definir a Visão a partir do título "A Campanha De Harvard" que diz: "para moldar o futuro da educação e ideias de maneira que vão fazer a diferença mais poderosa e positiva no mundo" (UHARVAD, 2016).

A 2ª classificada é a Universidade de Stanford. Em sua *homepage* apresenta no sentido mais amplo a missão de Stanford: "nossa missão é criar ideias que aprofundar e avançar nossa compreensão da gestão e com essas ideias para o desenvolvimento de líderes

inovadores, com princípios, e perspicazes que mudam o mundo" (USTANFORD, 2016). Fica evidente que a missão está em criar e disseminar o conhecimento a serviço da humanidade, sendo que a mesma procura atrair professores e alunos com alto potencial de liderança.

Nesta mesma página encontra-se um enunciado que estabelece à Visão da Universidade. "Processo de aprendizagem academicamente rigoroso, apoiado em pesquisa, incluindo estudos interdisciplinares e envolvimento da comunidade. O impacto das nossas ideias e os nossos alunos se estende globalmente de maneira significativa" (USTANFORD, 2016).

O modelo de gestão da universidade de Stanford está em "assegurar que continuamos a fornecer educação da mais alta qualidade aos nossos alunos e manter o nosso compromisso para melhorar a sociedade". Para isso, possui bolsa de estudos, comprometida com um renascimento da pesquisa e ensino adotando abordagens interdisciplinares. O corpo docente tem o foco de ensinar gestão no contexto de uma economia internacional. Sua consciência de questões globais será desenvolvida através de cursos, visitas de estudo internacionais, estágios ou programas oferecidos em todo o mundo. Os programas tem o intuito de chamar a candidatos de todo o mundo para juntar a um corpo discente internacional que compartilha diversas visões e perspectivas diferentes (USTANFORD, 2016).

Na 3ª classificação está o Instituto de Tecnologia de Massachusetts - MIT. A missão do Instituto de Tecnologia de Massachusetts está disposta em sua *homepage*, que diz:

> A missão do MIT é o avanço do conhecimento e educar os alunos em ciência, tecnologia e outras áreas de bolsa de estudos que melhor servem a nação e para o mundo no século XXI. Procuramos desenvolver em cada membro da comunidade MIT a habilidade e paixão para trabalhar de forma inteligente, criativa e, efetivamente, para o aperfeiçoamento da humanidade (MIT, 2016).

Na sequência, o enunciado remete a uma Visão de futuro, no qual aborda que o "MTI tem o compromisso de gerar, difundir e preservar o conhecimento, e trabalhar com outros para trazer esse conhecimento para suportar os grandes desafios do mundo" (MIT, 2016).

Esta é uma universidade privada, fundada em 1861, em resposta à crescente industrialização dos Estados Unidos, o MIT adotou um modelo europeu universidade

politécnica e salientou a instrução laboratorial em ciência aplicada e engenharia.

O MIT define sua gestão, como sendo:

> Uma instituição de ensino de classe mundial, de ensino e pesquisa, com relevância para o mundo prático como um princípio orientador. É independente, mista, e dotado privada. Seus cinco escolas abrangem vários departamentos acadêmicos, divisões e programas de grau de concessão, bem como centros interdisciplinares, laboratórios e programas cujo trabalho atravessa fronteiras tradicionais departamentais (MIT, 2016).

Para consolidar a sua missão, visão de futuro e a gestão da universidade, o

> MIT criou uma cultura de inclusão que suporta e aprende com as diversas habilidades e perspectivas que existem em sua comunidade. O Instituto apoia crescimento do aluno, proporcionando oportunidades de se relacionar, expandir e crescer, bem como para a etapa fora de uma dada visão de mundo, a fim de apreciar diversas experiências de vida. Engajamento nessas perspectivas leva a uma maior compreensão do mundo e nosso lugar nele (MIT, 2016).

O Xangai Ranking classifica a Universidade da Califórnia, Berkeley na 4ª posição entre as 500 melhores universidades do mundo. Na sua *homepage* central encontra-se a Visão da Universidade que é "contribuir ainda mais do que o ouro da Califórnia para a glória e felicidade das gerações em avanço" (UBERKELEY, 2016).

Em sua *homepage* tem um enunciado que diz: "Berkeley é o lar de algumas das maiores mentes do mundo que levam mais de 130 departamentos acadêmicos e 80 unidades de investigação interdisciplinares e abordando desafios mais pertinentes do mundo" (UBERKELEY, 2016). Esse enunciado confirma que a missão da universidade tem uma responsabilidade de gestão global que se destina a manter um ambiente de pesquisa que promove a criatividade, colaboração e comunidade.

A gestão é feita pelo Chanceler que lidera o campus de Berkeley. Ele supervisiona sete divisões, cada uma das quais é liderada por um vice-chanceler. Como estratégias de gestão, a universidade possui objetivos específicos que são:

> de prestar apoio eficaz para os esforços de investigação em todo o campus; para defender as necessidades de investigação e recursos; e para maximizar os benefícios da pesquisa de Berkeley para a comunidade acadêmica e para a qualidade de vida da comunidade local, o estado, e da nação (UBERKELEY, 2016).

Em 5ª classificação encontra-se a Universidade de Cambridge que possui a Missão "de contribuir para a sociedade através da busca da educação, aprendizagem e pesquisa nos mais altos níveis internacionais de excelência" (UCAMBRIDGE, 2016).

Como estratégia de gestão e visão de futuro, a Universidade tem a "finalidade de continuar a manter a sua reputação como uma instituição líder mundial, a partir de estratégias", tais como:

> investimento da universidade na Cambridge Desenvolvimento North West visa proporcionar as instalações adequadas para atrair e reter os melhores profissionais e pesquisadores em todo o mundo; plano a longo prazo irá transformar um local de 150 hectares em um novo bairro que será parte de ambos da Universidade e da cidade; investimento em casas a preços acessíveis para a Universidade de trabalhadores chave, equipamentos comunitários para permitir que os residentes para prosperar, e um lugar que é rica em arquitetura e paisagem qualidade vai transformar esta área e permitir que a Universidade de conhecer o seu crescimento precisa para o futuro (UCAMBRIDGE, 2016).

Possui seu modelo de gestão sendo "uma confederação de Escolas e Faculdades, Departamentos e Faculdades. As Faculdades são governadas pelos seus próprios estatutos e regulamentos, mas são essenciais para o make-up da Universidade de Cambridge" (UCAMBRIDGE, 2016).

A Universidade conta com uma equipe administrativa sênior central, responsável pela gestão da Universidade, acadêmicos de investigação e trabalho pessoal de apoio em toda a Universidade e Faculdades; eles são cruciais para o sucesso e a reputação da universidade (UCAMBRIDGE, 2016).

Sobre a Universidade de Princeton que está na 6ª classificação do ranking, a mesma possui em sua missão numa perspectiva de

> avanços na aprendizagem através de bolsa de estudos, pesquisa e ensino de qualidade insuperável, com ênfase no ensino de graduação e de doutorado que é distintivo entre as grandes universidades do mundo, e com um compromisso generalizado para servir a nação e do mundo (UPRINCETON, 2016).

Relacionado à visão "Princeton visa alcançar os mais altos níveis de distinção na

descoberta e transmissão de conhecimento e compreensão" (UPRINCETON, 2016).

Quanto ao modelo de gestão, os reitores, curadores da Universidade de Princeton, um conselho de 40 membros, é responsável pela direção geral da Universidade. Ele aprova os orçamentos operacionais e de capital, supervisiona o investimento de investidura da Universidade e supervisiona campus imobiliário e planejamento físico de longo alcance. Os curadores também exercer análise prévia e aprovação sobre as mudanças nas principais políticas, tais como aqueles em programas de instrução e de admissão, bem como mensalidades e taxas e da contratação de membros do corpo docente (UPRINCETON, 2016).Ainda sobre o modelo de gestão encontram-se na *homepage* da Universidade de Princeton algumas características e aspirações que norteiam as estratégias de atuação. Em especial,

> Foco nas artes e humanidades, ciências sociais, ciências naturais e engenharia, com excelência de classe mundial em todos os seus departamentos;
> Um compromisso com a inovação, a investigação livre, e a descoberta de novos conhecimentos e novas ideias, juntamente com o compromisso de preservar e transmitir a herança intelectual, artística e cultural do passado;
> Uma faculdade de estudiosos de classe mundial que estão envolvidos com e acessíveis a estudantes e dedicados à integração completa de ensino e pesquisa;
> O compromisso de preparar os alunos para uma vida de serviço, engajamento cívico e liderança ética, dentre outras características (UPRINCETON, 2016).

Na *homepage* da CALTECH - Universidade Instituto de Tecnologia da Califórnia, 7ª classificação das Universidades de Classe Mundial, encontra-se a sua missão delineada da seguinte maneira: "LIDERANÇA & LEGADO A administração do Caltech se concentra no cultivo de ensino, pesquisa e oportunidades empresariais para professores e alunos, a construção de uma organização sustentável e vibrante, e ampliando os recursos necessários para apoiar a descoberta" (CALTECH, 2016).

Caltech é uma instituição de pequeno porte focada na área de ciências e engenharias e valoriza a interdisciplinaridade que está presente nos cursos, ou seja, os professores procuram estruturar projetos em comum e romper a barreira do isolamento da fragmentação das disciplinas (CALTECH, 2016).

Hoje o Instituto tem compromisso firme com a liderança científica, que expressa a sua gestão institucional.

> Está, nomeadamente, expressa na fabricação e operação de instrumentação que revela a natureza em dimensões inesperadas, seja através de maiores e mais produtivas telescópios do mundo, uma rede sismológica de escala sem precedentes, ou o desenvolvimento de dispositivos médicos implantáveis para melhorar humana bem-estar (CALTECH, 2016).

O Caltech (2016) recebe mais divulgações invenção por docente que qualquer outra universidade nos Estados Unidos. Expresso na *homepage* "Mensagem do Presidente", um enunciado sobre a visão dessa instituição. "O compromisso da Caltech à excelência absoluta de seus professores, estudantes e funcionários. Construir uma grande universidade, um indivíduo excepcional de cada vez - tem criado uma presença internacional que amplia o tamanho do Instituto".

A 8ª classificada é a Universidade de Columbia, expressa em sua *homepage* a declaração da sua Missão, no entanto ela também declara a sua Visão:

> Universidade de Columbia é um dos mais importantes centros mundiais de pesquisa e, ao mesmo tempo um ambiente de aprendizagem distinto e diferenciado para alunos de graduação e pós-graduandos em muitos campos acadêmicos e profissionais. A Universidade reconhece a importância da sua localização em Nova York e pretende ligar a sua pesquisa e ensino para os vastos recursos de uma grande metrópole. Destina-se a atrair um corpo docente e corpo discente diversificado e internacional, de apoio à investigação e ensino sobre questões globais, e criar relações acadêmicas com muitos países e regiões. Ele espera que todas as áreas da universidade para o avanço do conhecimento e da aprendizagem ao mais alto nível e para transmitir os produtos de seus esforços para o mundo (UCOLUMBIA, 2016).

Sobre a liderança da administração da Universidade, o enunciado aborda que a mesma "distingue-se pela excelência acadêmica abrangente, desenvolvimento institucional histórica, uma abordagem inovadora e sustentável para o engajamento global e níveis sem precedentes de alunos envolvimento e estabilidade financeira" (UCOLUMBIA, 2016).

O modelo de governança global da Universidade encontra-se nas mãos de seu 24 membros do Conselho de Curadores. Os curadores escolhem o presidente, supervisionam todos os docentes seniores e nomeações administrativas, acompanham o orçamento,

supervisionam a investidura e protegem a propriedade. O Senado é um legislador em toda a Universidade, representando professores, estudantes e outros grupos (UCOLUMBIA, 2016).

A Universidade de Chicago, criada em 1890, está na 9ª classificação do ranking de Xangai, compartilha em sua *homepage* "um foco singular que o presidente articulou sua esperança e visão desde a primeira reunião do corpo docente em 1892: a questão diante de nós é como se tornar um em espírito, não necessariamente na opinião" (UCHICAGO, 2016).

E assim, a Universidade de Chicago, desde a sua criação, "tem sido impulsionada por um foco singular na pergunta, com uma firme crença no valor da investigação aberta, rigorosa e intensa e um entendimento comum de que esta deve ser a característica definidora desta universidade" (UCHICAGO, 2016).

A Universidade de Chicago (2016) também aborda que "manteve-se empenhada para educar as pessoas extraordinárias, independentemente de raça, sexo, religião, ou a capacidade financeira".

Quanto a sua forma de gestão, "a Governança da Universidade, nos termos do disposto nos Artigos de Incorporação, o Estatuto Social, e os Estatutos, é regido por um Conselho de 55 membros de Curadores" (UCHICAGO, 2016).

Apresentam-se de maneira bem clara e objetiva os papéis dos curadores.

> Que são responsáveis por assegurar a capacidade da Universidade para cumprir sua missão para as gerações atuais e futuras. Prestam apoio financeiro na captação de recursos, para sustentar o progresso da Universidade". De modo que, "os membros do Conselho desempenham um papel fundamental, fornecendo supervisão e contribuições sobre metas de grande escala da Universidade programáticos e dos seus recursos financeiros e físicos, e defendendo a Universidade local, nacional, e em todo o mundo (UCHICAGO, 2016).

A 10ª classificada - Universidade de Oxford configura a sua gestão sendo "uma universidade descentralizada, que consiste na Universidade central e faculdades. A Universidade Central é composta de departamentos acadêmicos e centros de pesquisa, departamentos administrativos, bibliotecas e museus" (UOXFORD, 2016).

A governança dessa universidade se dá pela

> Congregação que é órgão soberano da Universidade e atua como seu "parlamento". O Conselho é o principal executivo e elaboração de políticas corpo da Universidade. É responsável pela política acadêmica e de direção estratégica da Universidade, por sua administração e para a gestão das suas finanças e bens. Ele tem cinco grandes comissões: Comissão de Educação, Comissão de Propósito Geral, Comitê de Pessoas, Planejamento e Alocação de Recursos, e Comitê de Investigação. As 38 faculdades, são auto independentes (administração e financeira) e, formam um elemento nuclear da Universidade, a que estão relacionados em um sistema federal (UOXFORD, 2016).

A Universidade possui no seu escopo de gestão, o Chanceler, que é geralmente uma figura eleita e eminente pública, serve como o chefe titular da Universidade, que preside todas as principais cerimônias. O vice-chanceler detém cargo por sete anos e é o oficial superior da Universidade e os Pró-Reitores que são seis (6) Pró-Vice Chanceleres tem a responsabilidade específica de serviços acadêmicos e universitários: Coleções; Desenvolvimento e dos Assuntos Externos; Educação; Pessoal e da igualdade; Planejamento e recursos; e Pesquisa (UOXFORD, 2016).

Em seu planejamento estratégico 2013-2018 a Visão da Universidade de Oxford (20160, tem

> o objetivo de liderar o mundo em pesquisa e educação. Procuramos fazer isso de maneiras que beneficiem a sociedade em uma escala global nacional e ao longo do período deste Plano, vamos construir em longas tradições de bolsa de estudos independente e liberdade acadêmica da universidade ao promover uma cultura em que a inovação desempenha um papel importante (UOXFORD, 2016).

Cabe ressaltar que, a partir das duas categorias analíticas - gestão, missão e visão; foi possível constatar que as mesmas possuem imbricamentos e corroboram em dinâmicas e movimentos oriundos de um panorama cultural, social, educacional e político que as mantêm no topo das Universidades de Classe Mundial.

Nesse arcabouço de informações, uma questão a ser analisada em um próximo estudo é se os modelos de gestão das Universidades de Classe Mundial - Tops 10 podem contribuir para repensar a concepção de modelo das universidades brasileiras.

3 Considerações Finais

O objetivo desse artigo foi de analisar os modelos de gestão das dez primeiras

Universidades de Classe Mundial, *ranking* estabelecido pela Consultoria de Classificação de Xangai, na China que é responsável pela Classificação Acadêmica das Universidades Mundiais (ARWU, 2015).

Identificou-se nas análises nas *homepages* das dez Universidades de Classe Mundial que os modelos de gestão dessas universidades, dialogam e concentram esforços para a educação de alta qualidade, na pesquisa com relevância e no compromisso para melhorar a sociedade, bem como na captação de recursos para investimentos em instalações físicas, instrumentos precisos para a ciência.

Sobre a gestão, a mesma é constituída por reitores, curadores, conselhos, chanceleres e vices que aprovam, supervisionam, planejam as diretrizes; sendo também responsáveis pela política acadêmica e direção estratégica da Universidade.

As governanças consideram relevantes as relações desde o âmbito local até o internacional; o compromisso com a inovação, a investigação livre, a descoberta de novos conhecimentos e novas ideias, bem como preservar e transmitir a herança intelectual, artística e cultural do passado. Valorizam a interdisciplinaridade e estruturam projetos em comum, o engajamento do corpo docente e discente para com questões da sociedade, com os organismos empresariais e governamentais; em especial atuam no desenvolvimento de lideranças inovadoras e com potenciais para atrair professores e alunos.

Em virtude disso, percebe-se que a Missão dessas universidades converge para abordagens de inovação e sustentabilidade, ciência e tecnologia, criação e disseminação do conhecimento a serviço da humanidade, excelência no ensino, aprendizagem e pesquisa, no desenvolvimento de líderes com princípios e valores.

Mediante a análise sobre a Visão, as Universidades de Classe Mundial tem o compromisso de gerar, difundir e preservar o conhecimento de seus professores, estudantes e funcionários, bem como a finalidade de continuar e manter a sua reputação como instituição líder mundial.

Por fim, verificou-se que, os modelos de gestão estão vinculados sob o imperativo dos seus contextos históricos, da herança de empreendedores e pioneiros, mas, sobretudo

sobre imperativos da modernidade nos contextos da ciência e tecnologia, da sustentabilidade, do social, do cultural e dos princípios de liderança na governabilidade dessas instituições.

Referências

ARWU - **Academic Ranking of World Universities 2015**. Disponível em: <http://www.arwu.org> Acesso em: 10 mar. 2015.

BAKHTIN, M. (1979/2003). **Estética da criação verbal.** 4ª ed. Paulo Bezerra, trad. São Paulo: Martins Fontes.

CALTECH. **Universidade de Caltech, 2016.** Disponível em: https://www.caltech.edu/ Acesso em 10 mai. 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Conferência de abertura da ANPED**, 2003.
DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade.** São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

HAZELKORN, Ellen. **Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas políticas.** Higher Education Mannagement and Policy, vol. 21, nº 1, pp. 47-68.

KREIMER, Pablo. **Internacionalização e tensões da ciência latino-americana.** Cienc. Cult. [online]. 2011, vol.63, n.2, pp. 56-59. ISSN 0009-6725.

MIT - **Instituto de Tecnologia de Massachusetts 2016.** Disponível em: http://web.mit.edu. Acesso em 05 mai. 2016.

MOROSINI, Marília C. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: AUDY, Jorge L.N.; MOROSINI, Marília C. (orgs.) **Inovação e Empreendedorismo na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p-189-210.

MOROSINI, M. C (Associados). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. Editora Inep/MEC. Vol. 2. Brasília, 2006.

SANDER, Benno. **Produção do Conhecimento em Política e Gestão da Educação: Principais Tendências.** Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Pernambuco, 2003. Disponível em: http://bennosander.com/noticias.php?cod_noticia=8. Acesso em: 03 jul. 2013.

SCOTT, Cynthia; JAFFE, Dennys T.; TOBEM, Glenn R. **Visão, Valores e Missão Organizacional:** construindo a organização do futuro. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Franklin. **Universidade: a ideia e a história**. Estudos Avançados 20 (56), 2006.

UNESCO (2003). Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais.** Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003. 208p. Conferência Mundial sobre Educação Superior +5 Paris, 23-25 de junho de 2003.

UNESCO (2005). **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014:** documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. 120p.

UBERKELEY. **Universidade de Berkeley 2016**. Disponível em: http://www.berkeley.edu/. Acesso em 27 abr. 2016.
UCAMBRIDGE. **Universidade de Cambridge 2016.** Disponível em: https://www.cam.ac.uk/ Acesso em 27 abr. 2016.

UCHICAGO. **Universidade de Chicago 2016.** Disponível em: http://www.uchicago.edu/. Acesso em 12 mai. 2016.

UCOLUMBIA. **Universidade de Columbia 2016.** Disponível em: http://www.columbia.edu/. Acesso em 12 mai. 2016.

UHARVARD. **Universidade de Harvard 2016.** Disponível em: http://www.harvard.edu/. Acesso em 26 abr. 2016.

UOXFORD. **Universidade de Oxford 2016.** Disponível em: http://www.ox.ac.uk/. Acesso em 12 mai. 2016.

UPRINCETON. **Universidade de Princeton 2016**. Disponível em: http://www.princeton.edu/main/. Acesso em 26 abr. 2016.

USTANFORD. **Universidade de Stanford 2016**. Disponível em: https://www.stanford.edu/. Acesso em 05 mai. 2016.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLETINDO SOBRE CAMINHOS PERCORRIDOS

Paula Spiazzi Bottega Cichoski[1]
Hieda Maria Pagliosa Corona[2]
Nilvania Aparecida de Mello[3]

GT9: Educação Superior no século XXI: a internacionalização como realidade, perspectiva e desafio

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a produção do conhecimento e realizar uma discussão acerca da relação com a Internacionalização da Educação Superior no Brasil. A metodologia utilizada como base para a discussão foi o levantamento bibliográfico, baseado nos textos discutidos no contexto do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, bem como do Projeto de Pesquisa intitulado "Desafios da Internacionalização da Educação Superior Brasileira: universidades de classe mundial". Foram utilizados os conceitos principais de Boaventura de Sousa Santos (1988; 2004; 2007), Edgar Morin (1998; 2011) e Marília Costa Morosini (2006). Enfatiza-se a importância da valorização dos sujeitos e dos saberes locais, para a produção do conhecimento, bem como a internacionalização como diálogo de saberes.
Palavras-chave: Produção do Conhecimento. Internacionalização. Educação Superior. Diálogo de Saberes.

1 Introdução

O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre a produção histórica do conhecimento e realizar uma discussão acerca da relação com a Internacionalização da Educação Superior, no Brasil. Discute-se aqui, de que forma o conhecimento científico foi produzido ao longo do tempo, a influência global e a valorização dos saberes locais no desenvolvimento e a relação desse contexto, com a Internacionalização da Educação Superior Brasileira.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. UTFPR Câmpus Pato Branco. GEU/UTFPR. paulasbottega@hotmail.com.
[2] Professora Pós-Doutora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. UTFPR Câmpus Pato

Branco. pagliosa@utfpr.edu.br.
[3] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. UTFPR Câmpus Pato Branco. nilvania@utfpr.edu.br.

A racionalidade moderna possui características muito fortes e marcantes, para a produção do conhecimento. Desde o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, a fragmentação do conhecimento e a separação entre sociedade e natureza, trouxe-nos a separação do conhecimento em disciplinas cada vez mais especializadas. Desde então, o saber comum e os saberes locais foram deixados de lado, sendo o saber científico entendido como válido e verdadeiro.

Ao longo do tempo, os países desenvolvidos foram investindo muito na produção de conhecimentos e tecnologias, enquanto que os países em desenvolvimento, não possuíam esse mesmo poder aquisitivo de investimento, muito por terem sido explorados, na forma de utilização de seus recursos e como mão-de-obra, para os colonizadores.

Nesse contexto, a Internacionalização da Educação Superior surge como uma possibilidade de troca de conhecimentos e tecnologias entre os países. É preciso considerar essa troca, no sentido real da palavra, ou seja, como os países em desenvolvimento também fornecendo conhecimento e tecnologias, para os países desenvolvidos e não apenas o contrário. É nesse sentido que acontece a discussão travada neste artigo.

A metodologia utilizada como base para essa discussão foi o levantamento bibliográfico, baseado nos autores e textos discutidos no contexto do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco. Tomou-se como base também, as discussões realizadas no Projeto de Pesquisa intitulado "Desafios da Internacionalização da Educação Superior Brasileira: universidades de classe mundial"[1], que tem como objetivo refletir sobre universidades de classe mundial, os movimentos e políticas públicas que buscam inserir as universidades brasileiras nesse contexto.

Dessa forma, esse artigo está dividido em três partes, que dizem respeito a esta Introdução, à discussão teórica que tem como título "A Produção do Conhecimento no Contexto da Internacionalização da Educação Superior Brasileira" e, por último, as

Considerações Finais.

[1] Chamada Universal – MCTI/CNPQ n°. 14/2014.

2 A Produção do Conhecimento no Contexto da Internacionalização da Educação Superior Brasileira

A produção do conhecimento científico é marcada por movimentos históricos e sociais, que influenciaram o modo como o conhecimento foi sendo realizado e valorizado, ao longo do tempo.

Até a Idade Média, o homem se dedicou a interpretar o mundo, através do conhecimento baseado no mito e na fé religiosa. Ele era explicado pelos deuses e tinha na magia, uma forma de revelação do oculto e do que era desconhecido. Era essa a forma de produzir conhecimento e era dessa forma que se buscava a verdade.

Morin (1998) coloca que nas sociedades primitivas e nas sociedades pré-históricas existiu ciência, ainda misturada com a magia, mas que já interrogava o real e tinha como recursos estratégicos a indução a partir do real, da crítica, do controle, da verificação e da intercomunicação, que são características da Ciência Moderna.

A Idade Média foi um período conturbado para quem estava tentando entender a natureza, pois era preciso tentar conciliar o pensamento religioso (fé religiosa), com o pensamento científico. Foi nesse período que houve, por exemplo, a criação das universidades, pela igreja católica. Essas universidades eram os locais onde se produziam conhecimentos, porém esses conhecimentos não eram livres, pois não poderiam ferir os preceitos religiosos. O padrão da racionalidade da Idade Média tentava abarcar as delimitações que eram colocadas pela religião.

É preciso considerar que a passagem da Idade Média para a Idade Moderna não aconteceu em uma linha reta, em uma sequência simples, linear, pois a história é formada por fatos que vão e voltam, modificam-se e desenvolvem-se ao longo do tempo.

A crise da Idade Média foi ocorrendo ao longo do tempo e foi se percebendo que o universo não era algo fechado, mas sim infinito. Um fato marcante para essa crise foi o

Heliocentrismo (teoria de Copérnico), em que se descobriu que a Terra gira em torno do Sol e não o sol gira em torno da Terra. Morin (2011, p. 10) ressalta que "a visão do mundo mudou totalmente. A simples permutação entre Terra e Sol foi muito mais do que uma permutação, já que foi uma mudança do centro (a Terra) em elemento periférico e de um elemento periférico (o Sol) em centro".

No final da Idade Média, o modelo de produção de conhecimento, baseado na crença religiosa, foi sendo questionado pela introdução da experimentação e o domínio das ciências naturais, no advento do Renascimento, na Europa Ocidental. Dessa forma, aos poucos a ciência foi se distanciando da religião e a Ciência Moderna foi ganhando espaço. Segundo Sousa Santos (1988), esta fase de transição trouxe muitas reflexões para a sociedade, no que tange ao modelo de racionalidade que foi se desenvolvendo nos séculos seguintes. O autor coloca que a racionalidade da Ciência Moderna nega qualquer outro tipo de conhecimento que não seja científico, ou seja, nega o conhecimento do senso comum e os estudos humanísticos.

Sousa Santos (1988) aponta que a Ciência Moderna, teve seu início a partir da revolução científica do século XVI, através de Copérnico, Galileu e Newton. Ressalta que a racionalidade científica

> Está consubstanciada, com crescente definição, na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kleper sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese de ordem cósmica de Newton e finalmente na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e sobretudo Descartes (SOUSA SANTOS, 1988, p. 48).

Segundo Morin (2011), Descartes formulou o paradigma de simplificação, que desde o século XVII, controla o pensamento ocidental. Esse paradigma se baseia nos princípios de disjunção, de redução e de abstração e separa o sujeito pensante, da coisa entendida, ou seja, ele constitui-se na separação entre filosofia e ciência.

Morin (2011) aponta que o princípio de disjunção privou a ciência de conhecer e refletir sobre si própria, o que propiciou o isolamento de três grandes conhecimentos científicos, ou seja, a física, a biologia e a ciência do homem. A partir da disjunção, surgiu o princípio da redução do complexo ao simples. Dessa forma, houve a hiperespecialização e a fragmentação do conhecimento sobre as realidades. Esse conhecimento fragmentado,

simplificado e dividido, baseava-se no rigor e na operacionalidade do cálculo, sendo as únicas realidades aceitas, as que eram quantificáveis.

Nesse mesmo sentido, Sousa Santos (1988) afirma que dessa lógica matemática da Ciência Moderna, surgem duas consequências. A primeira delas é que conhecer significa quantificar e, a segunda, diz respeito ao fato de o método científico basear-se na redução da complexidade. Segundo o autor, "conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou" (SOUSA SANTOS, 1988, p. 50).

Segundo Morin (1998) na modernidade houve a separação das ciências naturais e das ciências humanas, a fragmentação do conhecimento, em que a reflexão apenas se dá por pedaços separados, através dos especialistas. Esse conhecimento fragmentado e com característica de dualidade, divide a realidade, de forma a separar o objeto de estudo de seu contexto social e natural. A separação entre sociedade e natureza e sujeito e objeto é uma característica fundamental da Ciência Moderna. Sousa Santos aponta que

> é total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão só extensão e movimento: é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem demonstrar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar (SOUSA SANTOS, 1988, p. 49).

Para Leff (2006, p.77), com a mudança do conceito de valor, que se transformou de valor-trabalho, para valor-símbolo, começou-se a enxergar a natureza como geradora de capital, produzindo uma visão de hipereconomização do mundo, "que converte o ser em *ser para a produção*". A antropologia fez sua análise da cultura, como se o homem não fizesse parte da natureza. Esse conhecimento fragmentado, do homem descolado da natureza, levou a uma crise ambiental, no século XX.

É importante ressaltar que houve grandes avanços técnicos e tecnológicos, no que tange a produção científica, com o conhecimento especializado em disciplinas e realizado através do método Cartesiano. Porém, um dos grandes problemas da Ciência Moderna, foi entender o ser humano como separado da natureza, de forma a poder explorá-la, para fins econômicos e em prol do capital.

De acordo com Sousa Santos (1988), chegamos ao final do século XX com o desejo de

complementarmos o conhecimento, com o conhecimento do conhecimento das coisas, ou seja, com o conhecimento de nós próprios. Ele aponta que "a análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência, passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica" (SOUSA SANTOS,1988, p. 57).

Morin (1998) aponta que o conhecimento é para ser refletido, pensado, porém muitos se recusam a se conscientizar da perda da possibilidade de refletir. Ignoramos a possibilidade de refletir sobre ideias gerais, que são as ideias sobre a vida, sobre o mundo, sobre o amor, sobre política, sobre a sociedade ou sobre qualquer coisa, porém são elas que nos fazem pensar.

Para se ter um melhor conhecimento, não se conseguirá pelo número de vezes que irá estudá-lo, mas sim pela análise qualitativa do objeto de estudo. Reduzir o todo em partes (representado pelas especializações) distorce o conhecimento, pois para se ter o conhecimento, é necessário a análise do todo. É preciso considerar a importância de se analisar as relações entre os objetos e não apenas o objeto em si. (SOUSA SANTOS, 1988).

Sousa Santos (1988) propõe o paradigma emergente, para a superação do paradigma da Ciência Moderna. No paradigma emergente, ele teoriza sobre quatro teses: 1) todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2) todo conhecimento é local e total; 3) todo conhecimento é autoconhecimento; e 4) todo o conhecimento científico visa constituir-se em novo senso comum.

Na primeira tese o autor aponta que para que haja a superação da dicotomia ciências naturais e ciências sociais, é preciso que se revalorize os estudos humanísticos, porém as próprias humanidades também precisam ser transformadas, pois elas também foram formadas segundo os modelos de racionalidade das ciências naturais clássicas. Ele ressalta que a concepção humanística das ciências sociais é o que funde as ciências naturais com as ciências sociais. Ela coloca a pessoa no centro do conhecimento e, consequentemente, a natureza também, pois não há mais separação entre elas, pois natureza e pessoa são um só.

Na segunda tese, Sousa Santos (1988) coloca que na Ciência Moderna, o

conhecimento é especializado, realizado em parcelas e reduzido. Já no paradigma emergente, o conhecimento é total e, consequentemente, local. Ele se baseia nas realidades locais, como forma de melhorar a qualidade de vida de um determinado local, fazendo por exemplo, a construção de um computador adequado às necessidades locais e a redução da taxa de mortalidade infantil, em determinado lugar, caso seja necessária.

Na terceira tese, Sousa Santos (1988) ressalta que a distinção entre sujeito e objeto surgiu devido ao conhecimento objetivo não tolerar a interferência dos valores humanos. Segundo o autor, todo o conhecimento é autoconhecimento, pois o objeto é a continuação do sujeito. O conhecimento está embasado na criação e esta está embebida pelos valores e julgamentos humanos, que são parte integrante da explicação científica. Para que se viva com qualidade, é necessário um conhecimento compreensivo e íntimo, que não nos separe, mas sim nos una pessoalmente com o que estudamos.

Na quarta e última tese do paradigma emergente, Sousa Santos (1988) afirma que a ciência pós-moderna dialoga com outras formas de conhecimentos, sendo a principal delas, o senso comum. Já a Ciência Moderna coloca o conhecimento científico em oposição ao senso comum e considera que o rompimento com este, é o salto para a ciência positiva. Já na ciência pós-moderna, o salto se dá do conhecimento científico, para o conhecimento do senso comum em uma relação de mútua construção.

De acordo com Sousa Santos (1988), a partir das décadas de 1930 e 1940, com a industrialização da ciência, os centros de poder econômico, social e político passaram a definir as prioridades científicas e, dessa forma, a ciência foi perdendo sua autonomia. A industrialização da ciência gerou relações de poder entre cientistas, que passaram a ser mais autoritárias e desiguais. Essa disparidade tornou impossível o livre acesso a equipamentos e instrumentos e, consequentemente, o desenvolvimento científico e tecnológico passou a ser diferente entre os países centrais e os periféricos.

Sousa Santos (2004, p. 7) nos fala sobre o colonialismo, que é considerado por ele como uma violência matricial, "foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao

resto do mundo". Dessa forma, é possível compreender que houve grandes diferenças históricas e sociais na produção dos conhecimentos, se compararmos os países de maior poder econômico e político, os chamados desenvolvidos, ou do Centro, ou do Norte, ou de primeiro mundo, com os países chamados em desenvolvimento, ou do Sul, ou periféricos, ou de terceiro mundo.

Nesse sentido, O' Connor (2003) considera que há distribuição espacial, historicamente desigual, dos "benefícios" (indústria, comércio, política, atividade bancária, trabalho, etc.) da exploração de recursos e da contaminação, entendendo assim, que o desenvolvimento é desigual e combinado.

Sobre essas características de desenvolvimento, O'Connor (2003) coloca que o desenvolvimento desigual refere-se a teorias que tratam do processo histórico de desenvolvimento do subdesenvolvimento, que polariza em um dualismo as regiões fornecedoras de matérias primas (subdesenvolvidas, terceiro mundo) e os que monopolizam a produção de manufaturados. Sobre o desenvolvimento combinado, o autor ressalta que ocorreu historicamente com o processo de expropriação do rural, em termos de capital e matéria prima para a indústria, além da mão-de-obra e como produtor de alimento para a população urbana, que crescia rapidamente. Em um segundo plano, os países da América Latina, Ásia e Africa, colonizados, integravam-se aos desenvolvidos como fornecedores de matéria prima, mão-de-obra, sendo que essa situação, promoveu processos revolucionários e, também, um complexo de migração.

Segundo O' Connor (2003) o desenvolvimento desigual está relacionado com os recursos naturais (solo, floresta, minérios, clima, etc), mas não determinado por estes, sendo que o que condiciona são as questões socioeconômicas ou da economia política.

Sousa Santos (2004) também aponta que essas relações desiguais foram sendo construídas historicamente pelo colonialismo, porém o fim deste, no que diz respeito a relações políticas, não teve como consequência, o fim do colonialismo social, em relação aos países do Sul. Segundo o autor, os pós-colonialistas (teóricos e analistas que priorizam os estudos das relações desiguais entre Norte e Sul) partem da ideia de que "a partir das margens

ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz" (SOUSA SANTOS, 2004, p. 9).

É nesse contexto de diferenças diversas de desenvolvimento dos países que a internacionalização da educação superior foi se inserindo mais fortemente no Brasil, porém ela ainda está em processo de construção no nosso país. É importante ressaltar, conforme Stallivieri (2004), que desde a Idade Média, as universidades possuíam característica internacional, pois elas eram formadas por professores e alunos de várias regiões e países.

A globalização, fortemente observada a partir do século XX, não atinge apenas áreas como a economia, a política e a cultura, mas também causa grandes impactos na produção do conhecimento e na internacionalização da Educação Superior. Conforme Morosini, a internacionalização

> é considerada como qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. É a análise da Educação Superior na perspectiva internacional. A internacionalização da Educação Superior é baseada em relações entre nações e suas instituições (MOROSINI, 2006, p. 192).

De acordo com Stallivieri

> a internacionalização das instituições de ensino superior, através das diferentes formas de cooperação, tem sido o gatilho para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa que, unidos, criam as condições para o desenvolvimento dos países e o incremento da qualidade de vida das populações (STALLIVIERI, 2004, p. 16).

Entende-se que a internacionalização da Educação Superior pode trazer melhorias e desenvolvimento para o país, porém é preciso considerar os países em desenvolvimento, de acordo com seus contextos sociais e históricos, também como grandes produtores de conhecimento e, consequentemente, construtores de tecnologias e inovações. Os saberes produzidos no Brasil, não são iguais em nenhuma região do mundo, pois está contextualizado com a sua história, sua cultura, seu contexto geográfico e, por isso, produz um saber diferente de quaisquer outras regiões. Mesmo nas diferenças conceituais, o conhecimento científico é parte do conhecimento humano produzido historicamente e as tecnologias têm estreitado cada

vez mais as fronteiras. Dessa mesma forma, outros países e regiões produzem um conhecimento baseado nesse mesmo entendimento.

Callon (2004) aponta que a ciência se faz com ações estratégicas, através dos atores, assim como a proposta de pós-desenvolvimento, de Escobar (2005), descrita acima. A proposta de Callon (2004) é pensar a realidade numa perspectiva de rede e não na perspectiva do capitalismo. Conforme Callon (2004), quando se replica, descobre-se outras coisas e, que no fundo, é assim que se constrói a rede, a ciência. Ele critica a pesquisa feita pelos "iluminados", para que alguém faça uso dela, pois entende que, na modernidade, há espaço para atuação em rede, ou seja, há espaço para os atores sociais.

Segundo Callon (2004) quando se fala em rede, há continuidade entre o local e o global e não uma ruptura. O local e o global tem a mesma importância, quando se olha para a rede. O global é uma construção social, é uma justaposição de redes, em que o local está na rede. Na rede, permite-se sair da dicotomia entre forte e fraco, nela não há essa oposição, há uma simetria, ou seja, todos que estão na rede, tem poder. No modelo de mercado auto-regulado, propõe-se uma dicotomia entre fortes e fracos, já na rede, os ajustes são feitos localmente, propõe-se uma descentralização, uma terceira via.

Nesse sentido, Sousa Santos (2004) faz uma crítica ao modelo hegemônico, eurocentrado e ressalta que é preciso radicalizar a prática, reinventar a emancipação e ir além da crítica do Norte. É olhar para a complexidade da crítica, das epistemes, valorizando os saberes.

Segundo Escobar (2005) a proposta do pós-desenvolvimento, exposta logo acima, é a revalorização das culturas nacionais e a menor dependência dos conhecimentos dos especialistas e mais dependência dos conhecimentos das pessoas comuns. O autor acredita na valorização dos movimentos sociais e nas mobilizações de base.

Sousa Santos (2004) coloca que todos têm saberes e que precisam ser valorizados. É preciso entender a pluralidade e romper com a hierarquia, visto que não há um projeto para a emancipação, mas há vários, há uma pluralidade. Aponta que só se pode enxergar o dominante e o dominado, na fronteira. Defende a não opressão em todos os níveis, mudando o

olhar para a inclusão do Sul, ou melhor, a partir do Sul.

Dessa forma, Sousa Santos (2007, p. 62) afirma que a democracia "é substituir relações de poder por relações de autoridade compartilhada". Ele ressalta que é necessário construir a emancipação, pensando na relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença. Sobre essa questão, ele aponta que "agora temos de tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização mas as diferenças iguais" (SOUSA SANTOS, 2007, p. 63).

Conforme o autor, além de uma nova construção teórica, também é necessário uma renovação teórica, no que diz respeito aos sistemas capitalistas, relacionados ao sistema de desigualdade e ao sistema de exclusão. Para o autor

> o sistema de desigualdade é um sistema de domínio hierarquizado que cria integração social, uma integração hierarquizada também, mas onde o que está embaixo está dentro, e tem de estar dentro porque senão o sistema não funciona. O sistema típico de desigualdade nas sociedades capitalistas é a relação capital/trabalho: os trabalhadores têm de estar dentro, não há capitalistas sem trabalhadores (SOUSA SANTOS, 2007, p. 63).

Conforme Quijano (2005, p. 139) "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos".

Os países em desenvolvimento têm grandes desafios para ganharem espaços e reconhecimentos, no que diz respeito à produção do conhecimento. Nesse contexto, pensar a internacionalização, é refletir sobre a forma como o conhecimento foi sendo produzido ao longo dos séculos. É entendê-lo nas diferenças contextuais dos países em desenvolvimento e desenvolvidos, vislumbrando a possibilidade de produzi-lo na troca e não no domínio. E é, principalmente, percebê-lo como construído por seres humanos, ou seja, os atores sociais.

3 Considerações Finais

A partir da discussão realizada, pode-se considerar que na Ciência Moderna houve a coisificação do homem, pois ele passou a ser entendido como um elemento da produção. Entende-se que a produção científica, as ações do homem na ciência, são baseadas nas

relações de poder.

Ao longo da história, percebe-se a dominação da Ciência Ocidental no modo como o conhecimento científico foi sendo produzido. A fragmentação e a dualidade nesse modo de produção acabou por excluir a natureza e o homem desse processo, bem como distanciou o homem da natureza. Dessa forma, é necessário colocar o homem como centro do conhecimento, valorizando-o em sua totalidade e não mais o distinguindo da natureza.

É válido considerar que a partir do momento que conseguimos parar de olhar a produção do conhecimento, com olhar disciplinador, o sujeito ganha espaço. A forma como conhecemos o mundo, não é separada da nossa prática, do contexto em que vivemos, da nossa história. É preciso dar voz ao sujeito, para que ele interaja com a natureza, entendendo que faz parte dela, que ele é ela.

Essa produção hegemônica, hierarquizada, levou a uma grande exploração do Sul. Os países e regiões que foram explorados, não tiveram o mesmo desenvolvimento que os países do Centro, pois as condições de produção do conhecimento, de tecnologias e inovações não são e não foram as mesmas. O contexto histórico, econômico, político e social é gritantemente diferente.

O grande desafio é superar a fragmentação do conhecimento, de forma a buscar produzi-lo de maneira distinta. Uma das alternativas para essa produção diferente é o diálogo de saberes. Esse diálogo pode ser realizado, por exemplo, pela Internacionalização da Educação Superior, que através de Políticas Públicas, desdobradas em ações, pode proporcionar o diálogo de saberes entre os diversos países, de forma a valorizar os saberes locais, produzidos pelos seres humanos. É de suma importância entender que a diversidade está nos lugares, nos saberes locais e na produção do conhecimento, que valoriza os sujeitos.

PRODUCTION OF KNOWLEDGE AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: REFLECTING ON PATHS TAKEN

Abstract: This article aims to reflect on the production of knowledge and conduct a discussion about the relationship with the Internationalization of Higher Education in Brazil. The methodology used as a basis for discussion was the literature, based on the texts

discussed in the context of the Graduate Program in Regional Development, the Federal Technological University of Paraná , Campus Pato Branco, as well as the research project entitled "Challenges internationalization of Brazilian Higher Education : world-class universities". The main concepts of Boaventura de Sousa Santos were used (1988; 2004; 2007) , Edgar Morin (1998, 2011) and Marilia Costa Morosini (2006). It emphasizes the importance of valuation of subjects and local knowledge to the production of knowledge and internationalization as dialogue of knowledge.
Keywords: Production of the Knowledge. Internationalization. Higher Education. Dialogue of Knowlwdge.

Referências

CALLON, M. **Por uma nova abordagem da ciência da inovação e do mercado**: o papel das redes sócio-técnicas. In: PARENTE, A (org). Porto Alegre: Sulina, 2004.LEFF, E. **Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2006.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

O´CONNOR, J. **Desarrollo desigual y combinado y crisis ecológica**. Ambiente & Sociedade – Vol. VI. nº. 2. p. 9-23. Jul./Dez., 2003.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org).* Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005.

SOUSA SANTOS, B. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial**: e para além de um e outro. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, Set. 2004.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Um Discurso Sobre as Ciências na Transição Para Uma Ciência Pós-Moderna**. ***Estudos Avançados.* [online].** vol.2, n.2, p. 46-71, 1988. ISSN 1806-9592.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de Internacionalização das Universidades Brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

RESUMOS

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS EMERGENTES

Gabriela Barichello Mello[1]
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira[2]
Camila Portella Mendonça[3]
Marilene Gabriel Dalla Corte[4]

GT9: Educação Superior no século XXI: a internacionalização como realidade, perspectiva e desafio

Resumo: Esta produção decorre de uma pesquisa em andamento, vinculada ao Programa Fundo de Incentivo à pesquisa da Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa (FIPE JR/PRPGP), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GESTAR/UFSM. Também, se constitui subprojeto do Observatório de Educação (OBEDUC) "Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos-UFSM. Nesse sentido, objetiva-se analisar as possíveis inter-relações dos contextos emergentes à qualidade da educação superior no Brasil, com as políticas de formação inicial e continuada presentes nos cursos de licenciaturas. Ancora-se em uma abordagem quanti-qualitativa, justamente porque se trata de dados teóricos, legais e com base no Censo da Educação Superior do INEP/MEC, em que está sendo realizado um estudo exploratório com apoio do estado de conhecimento com a finalidade de abarcar principais resultados de produções científicas e revisão de literatura com aprofundamento de referenciais teóricos relacionados a temática em estudo. A análise documental constitui-se numa técnica valiosa de pesquisa, pois auxilia na obtenção de informações relacionadas aos dados e indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relacionados ao censo da educação superior, em especial aos cursos de licenciatura, assim como aos marcos legais referentes as políticas públicas macro e micro educacionais que se aproximam os respectivos cursos. Para o desenvolver da pesquisa estão sendo estudados autores como Morosini (2015), Triviños (2008) Gatti e Barretto (2009), entre outros. Espera-se a partir da perspectiva de uma pesquisa produzir impactos para possibilitar, que a universidade, cada vez mais, qualifique a cultura organizacional dos seus cursos, fortalecendo parcerias e absorvendo as demandas sociais com os seus estudantes, instituições e órgãos envolvidos, bem como egressos de seus respectivos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Educação Superior. Contextos emergentes. Políticas Públicas. Qualidade.

[1] Acadêmica do Curso de Educação Especial – UFSM. Grupo de pesquisa Elos e Gestar. FIPEJR/PRPGP/UFSM. E-mail: gabizinhabarichello@hotmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Matemática Licenciatura – UFSM. Grupo de pesquisa Elos e Gestar. OBEDUC/CAPES. E-mail: marinalaraobeduc@gmail.com
[3] Acadêmica do Curso de Educação Especial – UFSM. Grupo de pesquisa Elos e Gestar.

FIPEJR/PRPGP/UFSM. E-mail:
[4] Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação – UFSM. Grupo de pesquisa Elos e Gestar. E-mail: marilenedallacorte@gmail.com

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 10

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

ARTIGOS COMPLETOS

A CIBERCULTURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NO ESPAÇO ACADÊMICO

Andriéli Vanni de Arruda[1]
Elisabete Cerutti[2]
Tânia Canci[3]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: O presente ensaio, elucida questões teóricas acerca da educação e tecnologias no âmbito acadêmico, ressaltando o papel das tecnologias no contexto educacional atual e alguns desafios enfrentados pelos professores universitários para o deu uso. Como o objetivo do presente estudo temos a reflexão sobre o papel do professor universitário diante da cibercultura, dos avanços tecnológicos e a chegada dos nativos digitais ao espaço acadêmico, pensando novas formas de melhor atender essa população que aprende de formas diferenciadas e necessita de um olhar diferente do docente que procure atender a essa especificidades. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica. Tendo como principais teóricos os autores Cerutti e Giraffa (2014), Kesnki (2003), Levy (1999 e 2011), que elucidam sobre a utilização das tecnologias no ambiente educacional e suas possibilidades. Como conclusão este artigo saliente que far-se-á necessário uma quebra de paradigmas, que visem uma nova visão dos docentes frentes as tecnologias, utilizando-as no contexto acadêmico, para melhor interação, formação dos indivíduos e compartilhamento de informações e conhecimentos. A utilização das tecnologias na sala de aula necessita visar à qualidade do produto final, que é o aprendizado e que toda atividade usando esses instrumentos tenham um significado e uma operacionalidade para o aluno.
Palavras-chave: Educação. Tecnologias. Cibercultura. Universidade.

1 Introdução

Com o advento da evolução tecnológica, muitas mudanças estão ocorrendo. A tecnologia assumiu um papel relevante na sociedade nos últimos anos, se disseminou e hoje interfere e incorpora os processos pedagógicos e as formas de aprender. A Universidade

[1] Graduanda de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação – GPE e membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia GPET. E-mail: andrielivanni@gmail.com.
[2] Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em

Educação e Tecnologias GPET e membro do Grupo de Pesquisa em Educação. beticerutti@uri.edu.br
[3] Professor de Educação Física. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia. tania.canci@hotmail.com.

frente à evolução e a presença das tecnologias na sociedade necessita proporcionar momentos de aprendizado e conhecimento mediados pela tecnologia.

Partimos então, do princípio que a sociedade apresenta muitas mudanças e estas atingem várias populações, criando um novo perfil de discente, os então chamados "nativos digitais". Dentre as concepções do que são nativos digitais, o autor norte americano Prensky, baseia-se nas pessoas que nasceram após década de 1980, onde há muita incidência tecnológica. Atualmente, esta geração chegou à universidade e o docente precisa acolher esse aluno que é diferente, um novo aluno para um novo mundo, que precisa de uma reflexão, pois estamos vivendo na cibercultura.

O objetivo desse artigo é refletir sobre o papel do professor universitário diante da cibercultura, dos avanços tecnológicos e a chegada dos nativos digitais ao espaço acadêmico, pensando novas formas de melhor atender essa população que aprender de formas diferenciadas e necessita de um olhar diferente do docente que procure atender a essa especificidades.

Para Levy (1999) cibercultura, é o conjunto de técnicas, de materiais, de atitudes, de modos, de pensamento, de valores, que vão se constituindo e crescendo exponencialmente junto com o desenvolvimento do ciberespaço. Ou seja, é uma nova cultura que hoje todos estamos sendo convidados a participar em que as tecnologias estão ao nosso alcance e que não existem mais distâncias, somente as físicas, obviamente para acessar aquilo que outras culturas possuem e traze-las para dentro da nossa realidade.

O fluxo de informações disponíveis no ciberespaço é muito grande e interfere no modo, tempo, ordem com que as mesmas são apresentadas ressalta-se então, de que maneira pode haver a aquisição e construção de conhecimento, através da tecnologia à medida que o aluno navega e nas ações dos cliques. Com isso, ressalta-se a importância da melhor utilização das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) para formação do indivíduo, isto é o que dificulta a atuação do professor presente em sala de aula, a má utilização das tecnologias é o que causa a distração da maioria dos alunos. As tecnologias inseridas no cotidiano escolar servem como alicerce e permitem a realização de diferentes atividades de aprendizagem,

tornando assim uma educação inovadora.

Diante do contexto exposto percebe-se a necessidade promover momentos que oportunizam aprofundar as relações pedagógicas com a tecnologia, prevendo uma formação de melhor qualidade onde os professores desenvolvam competências que os permitam incorporar no trabalho pedagógico as ferramentas tecnológicas. Dessa forma, o presente estudo procura investigar, por meio de pesquisa bibliográfica a importância de se utilizar a tecnologia no contexto acadêmico e a formação do professor frente às novas tecnologias.

O tema foi escolhido por considerá-lo de extrema importância no contexto atual onde as tecnologias fazem parte da sociedade e provocam modificações relacionadas à educação. E muitas vezes os professores não estão preparados para contemplar essas mudanças com segurança no desenvolvimento do seu trabalho. Dessa forma, espera-se com esse estudo compreender melhor o uso do ciberespaço no contexto escolar para que se tenha uma melhor qualidade no ensino e no processo de ensino-aprendizagem.

2 A Educação E O Uso Das Tecnlogias

Este tópico discorre sobre as tecnologias relacionando-as com a educação e como elas vêm influenciando o ambiente educacional. O uso da tecnologia, que está em todos os campos da sociedade, reflete na vida do ser humano e pode contribuir para os processos de ensino aprendizagem no ambiente escolar.

Tratar sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atualmente. Marcovitch (2002) salienta que a tecnologia de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento, e também descreve que o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a revolução digital, afetam profundamente a vida acadêmica.

O uso das tecnologias se faz necessária, pois: Segundo Pais (2002),

> [...] a escola não pode ficar à margem desse processo, é necessária a disponibilidade de recursos tecnológicos no meio escolar. A história da educação registra, ao passar dos tempos, inúmeros questionamentos e insucessos na inserção da informática na

educação. Com isso, enfatiza a abordagem da relação entre educação escolar e as tecnologias, procurando demonstrar os aspectos positivos e os desafios do uso desses aparatos na prática pedagógica, vinculando o uso diversificado, apropriado e qualitativo desses instrumentos aos fenômenos da cognição.

A ideia fundamental é utilização das tecnologias na sala de aula, articulando com estratégia e criatividade, visando a qualidade do produto final, que é o aprendizado e que toda atividade usando esses instrumentos tenham um significado e uma operacionalidade para o aluno. É necessário que os docentes tenham em mente que a tecnologia é um alicerce, é o meio, o fim é o conhecimento e quem constrói este conhecimento com o aluno é o professor, a tecnologia é apenas ferramenta.

Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização, novas práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam novas formas de aprender e ensinar no contexto educacional, porém essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das tecnologias nas instituições de ensino.

Toda a aprendizagem é mediada pelas tecnologias disponíveis e que as diversas ferramentas tecnológicas possibilitam a criação de novos tempos e espaços de aprendizagem, que podem ser acessados em qualquer lugar a qualquer momento e para todos. Entretanto, para que a funcionalidade aconteça o autor salienta que é necessário um projeto educativo diferenciado, uma nova pedagogia. (KENSKY, 2003). Também é necessária a preparação do aluno, nas diversas competências desenvolvidas pela universidade, favorecendo as condições de corresponder aos desafios para o mundo do trabalho. No entanto, os recursos tecnológicos por si mesmo, não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo.

Ao professor cabe acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade as aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção da informática e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação

adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando o caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Ampliando as oportunidades ao acesso das informações, que consequentemente altera a forma de organização do trabalho docente e leva a uma nova ordem de exigência profissional. Mas cabe a indagação, será que os profissionais estão dispostos a utilizar esta ferramenta em suas aulas, será que estão bem preparados para isto?

Para Garcia (et al, 2011) as tecnologias digitais interativas possibilitam práticas mais dinâmicas e modificadas. No entanto essas práticas apenas são possíveis a partir do planejamento no trabalho docente e negar a entrada das tecnologias digitais na educação seria inviabilizar a formação integral dos sujeitos.

A atual realidade social, a qual a escola está inserida, não há maneira de fugir ou evitar a influência da cibercultura. É necessário entender que se trata de um novo modo de pensar e fazer educação e que estamos interagindo com ambientes diferentes. Os alunos, pertencentes a vários tipos de classes sociais, são indivíduos que na sua maioria vivem esta sociedade da informação. Observamos as modificações ocorridas durante as gerações passadas e o avanço dos processos midiáticos nesta era que vivemos, nossa sociedade tem vivenciado diferentes formas de interação, mudanças comportamentais e culturais e, consequentemente, inovações nos modelos de ensino e de aprendizagem. É notório que o uso das tecnologias proporcionam maiores possibilidades as atividades, desde que se desenvolva o aprendizado eficaz e atinja seu objetivo. Instigar.

Diante desse contexto, evidencia-se que o uso das tecnologias se faz necessário no ambiente acadêmico, assim o papel do professor é de extrema importância, dessa forma o próximo subtítulo do presente trabalho procura tratar sobre o papel do professor diante dessas tecnologias.

3 O Papel Do Professor Diante Da Tecnologias

Diante das tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender e no ambiente acadêmico, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos

para qualificar suas aulas. Para Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor diante das mudanças relacionado à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

A tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno, diferente dos espaços tradicionais, porém é necessário que o professor reflita sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta. Garcia (et al, 2011) salienta que a revolução na educação não ocorre pela introdução das tecnologias no contexto educativo, e sim, pelo seu uso crítico e consciente. O uso das tecnologias por si só não qualifica o processo de ensino, é necessário refletir sobre o seu uso e a forma como são utilizados para que realmente contribuam no processo de aprendizagem dos alunos.

LEVY (1999) destaca muitas vezes o "impacto" das novas tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a uma projétil (pedra, obus, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é criticada em vários sentidos, pois, ainda existe este tabu sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e assim como uma barreira deve ser rompido. E só será possível se nos perguntarmos se na atualidade e estudos que fazemos estamos produzindo novo conhecimento, se estamos inovando em que medida esse novo conhecimento é útil e relevante.

> Não se tem uma concepção pronta de como educar na cibercultura, mas é preciso repensar os métodos que estão sendo utilizados e os que devem ser inseridos e adaptados nesse contexto. O professor precisa estar ciente e preparado para atuar nessa nova realidade que se descortinou na sociedade. (CERUTTI e GIRAFFA, 2014, p.16).

É imprescindível associar a cultura digital diante da formação do professor, uma vez que estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz o seu processo formativo, em que se constrói a intencionalidade da profissão. A Universidade do século XXI deve formar o indivíduo para uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações (LEVY, 1999). Permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal. A

cibercultura provoca críticas e conflitos, quebram tabus e forma cidadãos críticos, responsáveis pela sua formação enquanto sujeitos.

Os professores devem estar preparados e aperfeiçoados para utilizarem as tecnologias em suas aulas. A formação continuada é o caminho reflexivo entre ensinar e aprender, movendo sonhos e conquistas de outras pessoas, buscando novas oportunidades de transmitir à educação, exigindo uma nova postura do educador, frente a utilização das mesmas. Deve ser notório e exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem.

O professor enraizado na pedagogia tradicional se depara com um novo desafio diante das tecnologias digitais e isso implica primeiramente em constatar novas competências para a prática do professor ultrapassando a transmissão de conteúdos, onde o ensino é centrado no professor e adentrar a pedagogia aberta valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, et al, 2011).

Para Dertouzos (1997), está nas mãos dos professores a busca de uma nova mentalidade pedagógica. E para isso ele precisa aprender como usar as novas ferramentas para atingir metas mais ambiciosas em termos de conhecimentos. Para o autor, a grande virada no campo educacional, se dá no contexto do próprio estudante a partir da descoberta dessas novas possibilidades de aprendizagem. Enquanto tecnologias, tratamos do desenvolvimento de uma visão empreendedora no educando.

Trabalhar com as tecnológicas no contexto educacional é necessário e pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando, no entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa melhora no trabalho docente, e também, a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. É necessário que se desenvolva um trabalho que contemple a tecnologia de forma crítica e reflexiva na universidade por parte dos professores.

4 Entre Saberes E Vivências Da Cibercultura

No atual contexto da cibercultura, as Universidades também vêm intensificando nesta

área as pesquisas sobre para a construção do conhecimento. Para Demo (2008) há professores universitários que continuam comparando Educação Básica com a Universidade. São duas modalidades diferentes e que para eles se resumem em "dar" e "escutar" aula, sem debates, pesquisas e argumentos, gerando somente a transmissão do conhecimento, sem por vezes, construí-lo com o educando que está imerso na cibercultura.

De acordo com Demo (2000) a universidade é aprendizagem e conhecimento. Ambos os desafios são de grande importância e requerem muita pesquisa, sendo esta uma importante ferramenta didática para todas as disciplinas, diante da necessidade de ser mais bem usada em sala de aula. Ao planejá-las adequadamente possibilita uma aprendizagem mais eficaz para os acadêmicos aprenderem os conteúdos, enquanto se tornam estudantes autônomos.

De modo geral, a pesquisa surge a partir de inquietações, perguntas e dúvidas a respeito de algum tema. Significa a condição de consciência crítica, como um dos componentes principais para o estudo, trata-se de reconstruir o conhecimento já obtido em uma construção de qualidade. É uma atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir. Na concepção de Demo (2005, p.40) a pesquisa deve ser vista como um processo social que perpassa a vida acadêmica do professor e do aluno, já que "pesquisar coincide com a vontade de viver, mudar, de transformar, de recomeçar".

Segundo Vasconcellos (1996), a universidade é um local em que se privilegia antes de tudo a transmissão do saber já consagrado, criadora de novos saberes, além de ser uma instituição investigadora com estímulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa. Inserida em uma realidade histórica, política e social, a universidade deve atuar e intervir neste contexto. Diante disso, percebe-se que a universidade exige muito mais que a aprendizagem seja dinâmica, construtiva, sendo que a pesquisa é fundamental para formar alunos competentes, capazes de exercer sua profissão no campo de trabalho.

> Importante é que o aluno experimente o obstáculo, que sinta o difícil- só assim verá a necessidade de adequar-se, de limitar-se aos processos que a matéria sugere. (...) Sem o obstáculo, sem o difícil, a necessidade de disciplina não se manifesta, e toda possibilidade de compreensão é frustrada. (Guimarães, 1982 apud AQUINO, 1996, p. 53).

Dessa forma, ao ingressar na universidade o aluno depara-se com uma nova realidade, em relação ao que ele já vivenciou em sua vida escolar, tornando-se um agente ativo no seu processo de ensino. Por isso é preciso despertar no acadêmico o interesse pela pesquisa e a participação em projetos, fazendo da Universidade um laboratório de informações.

Diante desse universo, que se dá os saberes constitutivos da aprendizagem no ambiente universitário, é eminente a necessidade de discutir a chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) também neste espaço. Elas invadiram o nosso cotidiano, principalmente o escolar, que por sua vez, trouxe benefícios para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. Com essa mudança, o indivíduo interage com seu meio, produzindo aprendizagem satisfatória, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p.29) salienta:

> As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.

A participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é fundamental, construindo atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos. Para que a aprendizagem seja eficaz, diante da autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Segundo Vasconcellos (1996), a universidade necessita de três princípios fundamentais para a formação: ensino-pesquisa-extensão. Neste sentido, o ensino é ponto de partida para a apreensão do conhecimento, na pesquisa o desconhecido é definido partindo dos conhecimentos já existentes e a extensão traduz-se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado.

A pesquisa é peça fundamental para a construção da aprendizagem. Com ela se aprende a manejar o próprio conhecimento, questionar, argumentar, fundamentar e duvidar, formando um profissional pesquisador que constrói o conhecimento com autonomia. O professor precisa ter uma ação pedagógica inovadora que contemple a instrumentalização dos diversos recursos oferecidos em computadores, redes sociais de informação e comunicação. Sendo assim, um profissional competente, que resolva e acompanhe os desafios que a sociedade enfrenta, alicerçando seu trabalho com as (TICs) na sala de aula. Com essa concepção sobre o ensino e aprendizagem, voltado às tecnologias, os alunos envolvem-se com as atividades, mostrando um olhar mais crítico e interessado sobre as aulas.

Para Fávero (1994) a pesquisa na formação de professores vem como uma possibilidade de rompimento com um ensino repetitivo de conhecimento. Para que o espaço da sala de aula se transforme em um campo fértil e produtivo para o conhecimento e um lugar onde os educando sintam o desejo de estar é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Considerando os aspectos salientados pelos dos autores supracitados, torna-se um desafio ao professor universitário usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias o professor estará oferecendo um ensino mais dinâmico e atual transformando o espaço da sala de aula em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo, e quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprenderão a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa que o professor vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não conseguirá ensinar.

A articulação das tecnologias e o uso da internet em nosso cotidiano foi uma inovação,

oportunizando a atualização de novas possibilidades cognitivas pedagógicas, cativando os alunos para novas aprendizagens, ocorrendo mudanças na aprendizagem de alunos e professores, estimulando a pesquisa, a criatividade, a participação e a comunicação. Com essas tecnologias envolvidas trouxe, também, algumas consequências como, por exemplo, o uso exagerado das redes sociais. Muitas vezes a internet é usada inadequadamente ocasionando a cópia de conhecimento já elaborado, sem gerar a construção própria de aprendizagem. "Nela tudo se "copia" nada se cria. Mas não é sina. O que mais falta são bons professores", indaga Prado (2009, p.23).

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, formando, assim, bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes.

Nessa perspectiva a docência se constitui em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios, mas também com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, pois os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os acadêmicos precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, pode-se oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, tendo uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, este é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.

5 Considerações Finais

Far-se-á necessário uma quebra de paradigmas, que visem uma nova visão dos docentes frentes as tecnologias, utilizando-as no contexto acadêmico para melhor interação, formação dos indivíduos e compartilhamento de informações e conhecimentos. Devemos saber que nos dias de hoje quando utilizamos as TIC's (tecnologias da informação e da comunicação) é para transmitir informação para o acadêmico, ele não pode assumir um papel de mero receptor de informações é o sujeito ativo desta nova forma de ensinar. Uma nova maneira de ampliar o conhecimento, com novas ideias e novos valores. Para tanto, é indispensável do professor não apenas criar condições para que os alunos dominem, mas que desenvolva conhecimentos sobre a maneira que as tecnologias possam auxiliar na criação de novos métodos para desenvolver estes novos conhecimentos. Conclui-se que a utilização das tecnologias na sala de aula se faz necessário frente as possibilidades que a mesma pode criar, visando a qualidade do produto final, que é o aprendizado e que toda atividade usando esses instrumentos tenham um significado e uma operacionalidade para o aluno. É necessário que os docentes tenham em mente que a tecnologia é um alicerce, é o meio, o fim é o conhecimento e quem constrói este conhecimento com o aluno é o professor, a tecnologia é apenas ferramenta.

THE CYBERCULTURE IN EDUCATIONAL CONTEXT: REFLECTIONS NEEDED ACADEMIC IN SPACE

ABSTRACT

This essay, elucidates theoretical questions about education and technology in the academic, highlighting the role of technology in the current educational context and some challenges faced by university professors for the given use. Since the objective of this study is to reflect on the role of a university professor in front of cyberculture, technological advances and the arrival of digital natives to academic space, thinking about new ways to better serve this population who learn in different ways and requires a different teacher look that seeks to meet this specific. The methodology used was literature review. The principal theorists, the authors Cerutti e Giraffa (2014), Kesnki (2003), Levy (1999 e 2011), that elucidates on the use of technology in the educational environment and its possibilities. In conclusion this article stresses that will be necessary to make a break of paradigms, which aim to a new vision of

teachers on technology, using them in the academic context, for better interaction, formation of individuals and sharing information and knowledge. The use of technology in the classroom needs to be directed to the quality of the final product, that is learning and that every activity using these instruments have meaning and operability for the student.
Keywords: Education. Technologies. Cyberculture.

Referências

AQUINO, Julio Roberto Gropp. A desordem na relação professor-aluno: in disciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, JulioGroppa (org) **Indisciplina na escola/ Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

CERUTTI, Elisabete; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Uma nova juventude chegou a universidade:** e agora, professor. Curitiba: CRV, 2014.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação.** 2ª ed. Porto Alegre Horizontes reconstrutivos, 2004.

DERTOUZOS, Michael. What Will Be: How the Nem Information Marketplace will Change Our Lives. San Francisco: Harper, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1996.

GARCIA, Marta Fernandes, et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, Pierre. **O que é virtual.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

_____, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Jneiro: Editora 34, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

MARCOVITCH, Jacques. **A informação e o conhecimento**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n.4, p.3-8, out-dez. 2002.

A MÍDIA TELEVISIVA NAS "ESCOLHAS", DAS CRIANÇAS: DO QUE BRINCAR?

Aline Fatima Lazarotto[1]
Angélica Cristina Frank[2]
Silvia Maria Alves de Almeida[3]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: Este artigo tem por finalidade analisar a influência da mídia televisiva nas escolhas das crianças sobre o brincar, bem como perceber como se constrói a subjetividade infantil, tendo como base as propagandas produzidas na mídia. Destacamos aqui o brincar como uma ação da criança que se constitui a partir das relações sociais estabelecidas no meio, e que produz a subjetividade infantil. Na medida em que o sujeito em formação entra em contato com o mundo simbólico, torna-se capaz de se desenvolver através desta experiência social, nas interações que estabelece com os instrumentos e signos, assimilando e recriando novas experiências. A compreensão da criança acerca de sua subjetividade decorre de vários mediadores, dentre eles destacamos a televisão como produtora de saberes, conhecimentos, informações, modos de ser e viver que fazem a criança expectador de um universo ilusório e manipulador. Nesse sentido, essa pesquisa buscou abordar a criança/infância no processo de formação da subjetividade infantil a partir das relações da criança com as propagandas exibidas pela mídia televisiva.
Palavras-chaves: Criança. Subjetividade infantil. Mídia televisiva.

Introdução

O tema "A mídia televisiva nas 'escolhas', das crianças: do que brincar?" está presente na vida de familiares, crianças e instituições de educação infantil, principalmente quando falamos de crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. A mídia no geral tem o poder de "invadir" o cotidiano das pessoas, capaz de fazê-las assumirem posturas e comportamentos estereotipados, que incidem na construção de valores culturais e desta forma da subjetividade infantil.

[1]Pedagoga. Mestre em Educação. Professora do curso de Pedagogia da Unochapecó. Grupo de pesquisa: Abordagens do Processo Educativo. alinel@unochapeco.edu.br
[2]Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Grupo de pesquisa: Abordagens do processo educativo. Fomento: Art. 171 da Constituição do Estado de Santa Catarina

e Unochapecó. angelicacristina@unochapeco.edu.br.
[3]Pedagoga e Psicóloga. Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e Psicologia da Unochapecó. Grupo de pesquisa: Abordagens do Processo Educativo. silvia@unochapeco.edu.br.

Para fazer parte de um grupo, a criança, adolescente, jovem ou adulto faz escolhas e sofre influência de vários fatores que os "incluem" nesse grupo. A mídia é uma das promotoras de comportamentos e práticas sociais aceitáveis ou não em meio aos diferentes grupos, pois ela constrói valores sociais, morais e éticos em nome desta inclusão, acredita-se que a escolha por determinado produto ou comportamento será fundamental para pertencer àquele grupo.

A escolha do tema “A mídia televisiva nas 'escolhas', das crianças: do que brincar?”, nos remete a pensar em um universo de relações, de construções entre a criança e a cultura na qual está inserida, e é sobre esse universo que pretendemos estudar nessa pesquisa.

Diante do exposto, buscou-se conhecer o cotidiano das crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, e a relação deste com as “escolhas” sobre o brincar a partir das propagandas assistidas na televisão. Perante uma realidade em que muitas crianças recebem brinquedos industrializados, se faz necessário um olhar mais crítico sobre essa prática social, uma vez que recebendo um brinquedo pronto, a criança limita sua criação em relação aos argumentos para dialogar com a realidade e nem sempre tem a oportunidade de viver suas escolhas, principalmente se esse brinquedo é intocável.

Neste sentido, tem se a ideia de que podemos escolher aquilo que queremos, porém não nos damos conta das relações impostas. Deixamos então de ver aquilo que é importante e passamos a viver num mundo de competição, que determina as escolhas e o modo de vida de adultos e crianças.

Pensando na mídia televisiva podemos perceber que ela tem forte influência nas decisões das crianças, pois, apela para propaganda visual, sendo este um dos aspectos que mais chamam atenção das crianças. A criança nesse sentido deixa de criar situações reais e passa a vivenciar o imaginário estereotipado, dando lugar para o mundo da tecnologia, do que “está no ar”. Os brinquedos que possibilitam interagir, vivenciar a fantasia e o faz de conta na maioria das vezes de alcance das crianças, como potes, cabos de vassoura, entre outros, não

recebe o mesmo valor pelo adulto que acredita que o brinquedo pronto é melhor para a criança, nesse sentido, "os brinquedos que os colegas têm e que tenho vontade de ter" e que não é preciso inventar, pois ele faz sozinho.

Na contemporaneidade, os brinquedos que estão à disposição das crianças nas lojas ou nos meios de comunicação, são produzidos para ser facilmente descartados e consequentemente substituídos por outro, incentivando a criança em relações de poder e aquisição do bem material.

Considerando esse contexto, a pesquisa apresentada propôs-se a estudar como se constrói a subjetividade infantil, considerando as propagandas produzidas pela mídia televisiva nas "escolhas" da criança sobre o brincar. Como objetivos buscou-se analisar as propagandas produzidas pela mídia televisiva e sua influência na construção da subjetividade infantil sobre as escolhas das crianças no brincar, através da observação das crianças nas instituições e das propagandas apresentadas pelas emissoras de televisão, com o intuito de perceber o que as crianças assistem durante os intervalos dos programas e se isso as influência nas escolhas dos brinquedos.

Portanto, a pesquisa pretende proporcionar uma reflexão aos educadores e familiares acerca da influência da mídia nas escolhas das crianças, considerando a criança como um sujeito social, protagonista de suas ações e a mídia como fonte de comunicação e manipulação de ideias e conceitos, que contribui na construção da subjetividade infantil.

Infância, criança: de que condição falamos?

A modernidade trouxe consigo grandes avanços tecnológicos, econômicos e sociais, diante destes aspectos a criança, conforme previsto no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), passa a ser considerada sujeito ativo e de direitos perante a sociedade.

Para que estes direitos fossem defendidos e colocados em prática, diante da promulgação do ECA (Lei 8069/90), o Estado cria o CONANDA, conselho este criado pelo governo federal no intuito de promover a defesa dos direitos de crianças e adolescentes nos

mais diversos aspectos.

"Hoje, a criança [...] já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos." (ARROYO, 1996, p. 89). Seja direito à moradia, à dignidade e principalmente o direito a vida, a segurança e proteção em relação a situações de violência física, psicológica, frequentemente vivenciadas nas diversas instituições que está presente.

Complementando o que escreve Arroyo (1996), sabemos que alguns direitos considerados direitos sociais são concebidos e garantidos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, "[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição".

No entanto, consideramos que para a garantia dos direitos da criança é preciso que políticas públicas se efetivem, pois mesmo com a existência de leis, estatutos, estudos sobre a criança e seus direitos, estes nem sempre são prioridade da sociedade e das instituições que as atende.

Compreender a situação em que vivem as crianças na contemporaneidade requer também que compreendamos o que é infância, uma vez que "[...] numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes." (KRAMER, 2007, p.14).

Mas quem é a criança? De acordo com Brasil (1990), criança é todo sujeito até doze anos de idade incompletos. Vygotsky (1994) entende a criança como um ser histórico-cultural, ou seja, o sujeito desde o seu nascimento tem uma história, e ao longo dos anos vai se constituindo a partir da relação com o outro.

Entender a infância, como se constituiu ao longo da história, se faz necessário numa pesquisa que trata da criança, na medida em que a percebemos como protagonista do meio em que está inserida. Conforme Arroyo (1996, p. 88) "A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção." Para o autor, a concepção que os nossos pais tinham quando éramos crianças difere muita da concepção que nós temos em relação às crianças na atualidade.

Brincar na infância e as mídias

Pensar no brincar na infância nos remete a conhecer as relações que a criança estabelece com o mundo. Nesse sentido, destacamos o brincar como necessidade básica do ser humano, além da alimentação e vestuário em seu processo de constituição subjetiva, pois o ser humano é um ser brincante/lúdico e o brincar é um elemento da cultura humana.

Conforme dados da Revista Científica On-line Tecnologia – Gestão – Humanismo (MOREIRA, 2013, não pag.), analisou-se o quanto as crianças optavam por atividades de lazer, sendo que 43,33% das crianças entrevistadas optaram por assistir TV, outras 36,67% preferiram acessar a internet, 16,67% demonstraram preferência pela realização de compras, e apenas 3,33% declararam gostar de passeios ao ar livre, neste caso os parques, mas o que chama a atenção é o fato das crianças não demonstrar interesse no ato de brincar com coisas do dia a dia e elementos da natureza.

Para Brougére (1994, p.61), "[...] A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais [...] contribuem para a socialização das crianças, em que permite o acesso a certos códigos culturais e sociais, necessários para a formação de um indivíduo social".

Nesse sentido, o brincar é uma atividade que propicia o desenvolvimento e a imaginação da criança, uma vez que brincando ela tende a realizar, algumas das ações do mundo adulto. “A interação lúdica associa às significações preexistentes e aos estímulos inscritos no brinquedo uma produção de sentido e de ação que emana da criança.” (BROUGÈRE, 1994, p. 68).

O brinquedo por sua vez não condiciona a ação da criança, ele oferece à criança um suporte determinado que ganha significados através da brincadeira, salienta Brougère (1994). Através do brinquedo/brincadeira a criança pode constituir sua identidade, sua autonomia, atenção, imitação e a memória, a criança foge de seu mundo habitual criando sua própria representação da cultura social.

“Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas

manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida." (BROUGÈRE, 1994, p. 47).

De acordo com Arroyo (1996), as crianças estão sendo submetidas ao mundo adulto desde muito cedo, e isso acaba tirando delas o direito de brincar e viver plenamente sua infância. Consideramos que nesta etapa da vida, toda intervenção, por meio do uso de símbolos ou instrumentos, apresentados à criança como forma de conhecer e se apropriar das coisas do mundo, vai interferir na construção de sua subjetividade.

Para Bock (1999), há influência de diferentes instituições na constituição da subjetividade infantil, como, a família, a escola, a sociedade, a mídia, dentre outros.

> Para compreender o que cada um de nós sente e pensa, e como cada um de nós age, é preciso conhecer o mundo social no qual estamos imersos e do qual somos construtores; é preciso investigar os valores sociais, as formas de relação e de produção da sobrevivência de nosso mundo, e as formas de ser de nosso tempo. (BOCK, 1999, p. 93).

O processo de socialização da criança bem pequena não está mais ligado somente a família, considerando a necessidade da família delegar para outras instituições a educação e o cuidado com a criança, devido a saída dos familiares para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, entende-se que por muito tempo a criança tinha a família como um único meio de socialização, porém com o passar do tempo e do novo contexto e as exigências que a sociedade foi apresentando, a criança hoje passa por outros processos de socialização que vão além da família.

Porém, a base desse processo de socialização inicial continua sendo a família, independente da estrutura familiar existente, a participação das famílias na formação de valores das crianças e o acompanhamento a sua educação são fundamentais.

A informação conforme cita Libâneo (2008, p.49) "[...] é necessária, mas por si só ela não propicia o saber". A informação como meio de transmissão de cultura deve ser muito bem pensada antes de repassar a uma criança, eis o papel da família e escola ao filtrar o que é ou não importante para a construção da subjetividade infantil. Mas não é somente de informações

que falamos, é também de conhecimentos, saberes, comportamentos que são transmitidos pelos diversos meios de comunicação e instituições que influenciam o jeito de ser e viver da criança.

As crianças elaboram sentido para o mundo através dos signos e símbolos que lhe são apresentados. A criança tem autonomia para empreender várias situações, mas ainda não consegue separar como o adulto aquilo que é necessário daquilo que não é, apenas consegue associar aquilo que está sendo apresentado na mídia com aquilo que já está presente no meio onde vive, através dos brinquedos, por exemplo, que outras crianças já possuem.

De acordo com Fantin e Girardello (2008), as crianças frente a esses personagens idealizam um modelo de existência por sua beleza e carisma. Os novos heróis das histórias em quadrinho, da telinha de televisão passam a ser desejados como um modelo de vida, contribuindo significativamente para a construção da subjetividade infantil.

Para Belloni (2005), diante de todos os avanços que ocorreram ao passar dos anos, a tecnologia foi evoluindo, e hoje à televisão está presente na vida de muitas crianças, criando hábitos e comportamentos e propondo subjetivamente identidades e linguagens aos sujeitos que estão diante dela.

A sedução pelos produtos midiáticos afasta a maioria das crianças da brincadeira criativa "Adoráveis personagens midiáticos, [...] estratégias de marketing bem fundamentadas [...] combinam-se em campanhas coordenadas [...] a mente e a imaginação das crianças ensinando-as a valorizar mais aquilo que pode se comprado do que suas criações de faz de conta." (LINN, 2010, p.16).

E em meio a essa vontade de estimular a criança brincar de forma criativa, existe a tecnologia, e grande parte da sociedade conspira para que a criança não brinque livremente, pois a sociedade está voltada para o mercado, sendo assim a brincadeira criativa é considerada um fracasso, pois simplesmente não gera lucro, isso significa que "[...] incentivar a brincadeira criativa é inerentemente contracultural. É uma ameaça aos lucros corporativos". (LINN, 2010, p.17).

Quanto à pesquisa de campo, analisamos num período de cinco dias as propagandas

exibidas durante o mês de março de 2016, no horário das 08h00min as 09h00min na emissora de televisão SBT (Sistema Brasileiro de Televisão). Tendo em vista as diferentes propagandas que a emissora apresenta ao telespectador, o foco de nossa análise foi somente aquelas voltadas ao público infantil, que visam a comercialização de algum brinquedo.

Em análise realizada acerca das propagandas exibidas no horário mencionado, percebemos que em média cada propaganda tem duração de 15 segundos. Neste sentido, entre as propagandas exibidas, tivemos Hot Wells, Barbie, Mc Lanche Feliz, Liga justiça e Ever After Hith.

Em relação à propaganda da Hot Wells, esta se destacou por ser exibida nos cinco dias, de uma a duas vezes neste horário. Houveram três diferentes brinquedos exibidos pela marca, o primeiro instigava a velocidade, "detonando" na pista, seguido de diversos outros carrinhos que apostavam uma corrida, sendo que Hot Wells demonstrou maior potência.O segundo conteúdo apresentado na propaganda estava relacionada ao dinossauro T-rex que está faminto, a criança precisa fazer o carrinho andar pela pista, sem deixá-lo cair na boca do dinossauro, na cena podemos pensar sobre a perspicácia do carrinho e da criança que tem o poder de sair de situações difíceis. Na terceira propaganda, Hot Wells apresenta a saga Star Wars, a cena inicia com diferentes naves no espaço, mas quando duas delas pousam, alguém usa seu próprio dedo e encaixa na nave, pois o intuito é mostrar para o telespectador que o brinquedo dá o poder para a criança ao tocar neste, percebemos que todos instigam a ação, emoção, velocidade e poder da criança sobre a realidade.

Com relação à propaganda da Barbie, esta apareceu durante quatro dias, com dois diferentes produtos de compra. O primeiro foi apresentado com três Barbies, de cabelo com cores diferentes uma da outra, todas de pele branca. Entre elas estava a sereia, borboleta e a princesa em um arco íris. A propaganda apresentava muito brilho, magia e cores que dominavam a cena. Na segunda propaganda duas Barbies princesas, um pônei cor de rosa e uma menina, a Barbie princesa de cabelos loiros estava ao centro, cujos cabelos longos, era possível criar diferentes penteados. A criança tem nesses brinquedos a ilusão de um mundo cor de "rosa", perfeito, a partir de um modelo de menina e mulher, corpo e imagem que

instigam os processos de sedução e erotismo.

Quanto ao Mc Lanche Feliz do Mc Donald, foi apresentado dois dias com o mesmo conteúdo na propaganda exibida. A cena inicia com algumas caixas de Mc Lanche Feliz em um parque, brincando com discos, as caixas tinham rosto e cabelo, como se fossem crianças se divertindo. Enquanto estes personagens brincavam não houve falas, contudo, após surgiram diferentes peças que são utilizadas para arremessar os discos, e então o interlocutor salienta que estes acompanham os discos. Ao mostrar os brinquedos, a cena apresenta um Mc Lanche Feliz que acompanha um suco de laranja, um iogurte, um xis, batata frita e a caixa que provavelmente está acompanhada dos brinquedos. Percebemos que o incentivo a alimentação para a criança nem sempre se apresenta de forma saudável nas propagandas, para a criança se alimentar e ser feliz é preciso adquirir certos produtos e marcas. As marcas são geralmente utilizadas como apelo ao consumo das famílias e crianças por alimentos *fast-foods*.

Já a propaganda Liga da justiça apresenta doze super-heróis, inicia com quatro personagens super-heróis, dentre eles, o Batman e o Super Homem. Na cena, estes salvam seu amigo e vencem o inimigo, depois de uma grande batalha. No final aparecem os demais super-heróis reunidos, representando a liga da justiça. Esse tipo de propaganda nos leva a problematizar os conceitos de bem e de mal, de poder, da força física e da violência, em que vence sempre o que está do lado do bem, mesmo que este tenha sido profundamente ferido ele voltará a viver em outras aventuras.

Com relação à propaganda Ever After Hith, foi exibida durante três dias nesse período delimitado pela pesquisa de campo. A cena inicia apresentando diferentes bonecas, segundo a propaganda, estas bonecas são filhas de personagens que fazem parte dos contos de fadas, como Branca de Neve, Chapeleiro Maluco e da rainha má. A propaganda deixa a seguinte mensagem ao telespectador, "*Você quem escolhe seu próprio final feliz!".*

Quanto às propagandas assistidas, percebemos diferentes formas de construção da subjetividade infantil, dentre elas destacamos o conceito de poder, de felicidade e de consumo. Nesse sentido, Linn (2010), contribui citando que as propagandas apelam por um sujeito consumidor, e é essa sensação de que comprando aquilo que está na mídia será feliz e

realizará seus desejos. "Lucros são obtidos quando nós e nossas crianças somos convencidos de que a felicidade está na próxima aquisição. " (LINN, 2010, p.17).

De acordo com Medeiros (1993), a tecnologia está incorporada à rotina das pessoas. A cada dia, surgem novos produtos e serviços inovadores, e tudo isso pode ser definido como tecnologia. Portanto, o conceito de tecnologia é amplo, ela pode ser definida como uma das mais antigas invenções como a roda, até os mais modernos aparelhos eletrônicos, como computadores, aparelhos de TV, celulares, dentre outros. "[...] Esses produtos não só satisfazem desejos e necessidades, como também substituem, aliviam ou simplificam o esforço físico e mental das pessoas." (MEDEIROS, 1993, p. 8).

Cada período da história teve algumas inovações, mas o grande salto com relação à evolução tecnológica acontece no período da Revolução Industrial, entre os séculos XVIII e XIX. Pois, segundo Penteado (1999), as máquinas foram inventadas no intuito de poupar a mão de obra dos trabalhadores, para aumentar significativamente a produção de mercadoria para gerar lucro aos burgueses.

Em meio a este turbulento contexto surge à televisão "[...] canal de comunicação cujo uso se populariza em pouco menos de um quarto de século e através do qual as camadas trabalhadoras tomam conhecimento de outras formas de vida social [...]." (PENTEADO, 1999, p. 40).

Com a vinda das pessoas para os centros urbanos, em busca de trabalho, as crianças ficaram a mercê, sem tempo e "cuidado" dos pais, pois estes precisavam trabalhar para trazer alimento e roupas para casa, salienta Penteado (1999).

Diante de uma sociedade capitalista e consumista, sem dúvidas são inúmeros os apelos que chegam até as pessoas, e aqui vamos nos remeter exclusivamente a mídia televisiva, que segundo Rezende (2002), a televisão é um fenômeno social que tem maior importância neste século. "[...] a tevê está definitivamente instalada na intimidade dos lares, moldando comportamentos, sugerindo modismos, coagindo ao consumo, inculcando valores. É difícil viver sem ela e é preciso aprender a conviver com ela." (REZENDE, 2002, p. 7).

Contudo, a televisão não é o único fator de construir esta sociedade de mercadorias

descartáveis, mas a programação que ela apresenta diariamente dão conta de que seus apelos estão sendo irrecusáveis. Assim, Rezende (2002) complementa que, como mercadoria, a mídia televisiva vende todos os valores, desde produtos alimentícios, roupas, brinquedos a sentimentos e atitudes.

De acordo com Ferrés (1996), percebe-se que a grande maioria das mídias televisivas seleciona o que deve ir ao ar por parte do interesse deles, pois tem uma necessidade de atingir audiência como meio de gerar lucros, não considerando o sujeito ouvinte, principalmente as crianças que ficam expostas a todo tipo de propaganda e são mais vulneráveis ao consumo e aos conteúdos repassados, por não ter suas funções psicológicas totalmente constituídas.

> Para garantir a audiência, toda televisão acaba se transformando em mercadoria. Qualquer programa, qualquer série perde rapidamente o seu interesse. Após consumidos, precisam ser substituídos imediatamente por outros. As redes de televisão se veem obrigadas a anunciar constantemente os seus programas da mesma forma anunciam qualquer outro objeto de consumo. A estratégia desse tipo de publicidade é semelhante à da publicidade convencional: trata-se de transformar os programas em objetos de desejo, em mercadorias atraentes e acessíveis. (FERRÉS, 1996, p. 29).

Para Postman (1999), a infância "desapareceu" junto com a chegada da modernidade e em meio às tecnologias, as crianças não vivem mais suas escolhas, pois acabam sendo manipuladas indiretamente e diretamente pela televisão.

Em análise parcial das propagandas assistidas, fica evidente o apelo das mensagens para o público infantil, mensagens como, *"Você quem escolhe seu próprio final feliz!", "Praticar esportes é saudável e divertido!", "Desafie seus limites!", "Você pode ser tudo o que quiser!" e "Prontos para a batalha!".* Reconhecendo que este estudo ainda requer, um aprofundamento teórico – metodológico para análise dos dados, neste primeiro ensaio já épossívelrefletir sobre os conteúdos das mensagens e das cenas que perpassam nas propagandas. No primeiro contato com o conteúdo das propagandas evidenciou-se o quanto as mesmas influenciam para que adultos e crianças consumam para viver sem limites buscando a felicidade e a perfeição.

Quais as consequências e os reflexos que esse tipo de conteúdo traz para a criança?

Que escolhas são feitas pelo adulto e criança em meio ao que incitam as propagandas? Se levarmos em consideração as especificidades infantis quanto às roupas, os alimentos, os brinquedos que são produzidos e estão voltados à mídia, percebemos que a televisão acaba transformando os hábitos e valores culturais de uma sociedade na medida em que manipula pensamentos, comportamentos e atitudes, por ter um grande poder de prender a criança, pois apela de certa forma para aquilo que chama sua atenção.

Algumas considerações

Consideramos que a criança deixa de viver seu mundo e passa a viver o mundo que a mídia institui, seu agir e pensar sobre o que está assistindo nem sempre é reflexivo e problematizador sobre o que decorre destes programas. Seu psíquico está voltado e preparado para seguir aquilo que está visível, que está intitulado no meio onde vive, através da mídia. "Um dos efeitos mais relevantes da exposição sistemática à televisão é, então, a modificação das experiências perceptivas. Mas essa modificação comporta também uma modificação dos processos mentais." (FERRÉS, 1996, p. 20).

O que pode-se observar que a cultura infantil está sendo absorvida e produzida pela mídia. A televisão passou a transformar a vida e a cultura das crianças, traz referências que influenciam principalmente na cultura lúdica.

A televisão independente do que está transmitindo fornece diretamente conteúdo que as crianças certamente vão utilizar nas suas brincadeiras. Apresenta personagens midiáticos que entram como personagens nas brincadeiras traduzindo cenas da vida cotidiana.

A mídia hoje transmite em seus canais uma programação diversificada que por sua vez passa a influenciar seus espectadores de diferentes maneiras, principalmente em relação ao consumo, a criança passa a assistir muita propaganda que se repete por várias vezes no dia que são "oferecidas" exclusivamente para quem está assistindo, os brinquedos, por exemplo, são oferecidos com um comercial fantástico, colorido que certamente vai fazer com que a criança que está assistindo sinta a necessidade de ter aquele objeto.

MEDIA IN TELEVISION "CHOICES" CHILDREN: WHAT 'S PLAY?

Abstract: This article aims to analyze the influence of television media in the choices of children on the play, and see how to build the child subjectivity, based advertisements produced on media. Here we highlight the play as a child action that form the basis of social relations in the middle, and producing child subjectivity. When the subject in formation has contact with the symbolic world, it is able to develop through social experience, establishing interactions with the tools and signs, assimilating and adding new experiences. Understanding the child about their subjectivity arises from various mediators, including highlight television as a producer of knowledge, expertise, information, and ways of being and living that make the child viewer of an illusory and manipulative universe. In this sense, this research sought to address the child / children in the training of child subjectivity process from the child's relations with advertisements displayed by the television media.
Keywords: Child. Subsetividad e child. Television media.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O significado da infância.** In Ver. A Educação Infantil nos municípios: a perspectiva educacional. Belo Horizonte, MG. 1996.

BELLONI, Maria Luiz. **O que é mídia-educação: polêmicas do nosso tempo**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia.; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, Maria. De Lourdes Trassi. **Psicologias:** Uma introdução ao estudo da psicologia. 13ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 09 de março de 2016.

_____. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA**. Lei Federal nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/68613125/dou-secao-1-04-04-2014-pg-4. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Lei Federal nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em 7 de dezembro de 2015.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**: Revisão técnica e versão brasileira adaptada por WAJSKOP, G. São Paulo: Cortez, 1994.

FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka (orgs). **Liga, roda, clica:** Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LINN, Suzan. **Em defesa do faz de conta.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

MEDEIROS. José Adelino; MEDEIROS. Lucília Atas. **O que é tecnologia**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MOREIRA, Anieli Galvão; PEDROSO, Bianca Gomes; ROCHA, Camila Martinelli; VIEIRA Rochilieli Darilia Helena. **Marketing e sua relação com o público infantil.** 2013. Disponível em: http://www.fatecguaratingueta.edu.br/revista/index.php/rco-tgh/article/view/39/33 Acesso em: 02 de setembro de 2015.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola:** conflito ou cooperação? 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância.** Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

REZENDE, Ana Lucia Magela de. REZENDE, Nauro Borges de. **A tevê e a criança que te vê.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**/ L. S. Vygotsky; [organizadores Michael Cole ... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 5ª ed.] – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

AS TICS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

Mickaela dos Santos [1]
Letícia da Silva[2]
Neusa Maria John Scheid[3]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: As instituições educativas desempenham um importante papel na sociedade, como promotoras do exercício da cidadania. No presente artigo apresenta-se o resultado de uma pesquisa realizada com o objetivo de integrar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no cotidiano da escola, com a finalidade de contribuir com a aprendizagem e a formação cidadã dos estudantes desde a mais tenra idade. O desenvolvimento do projeto, na modalidade de Iniciação Científica, ocorreu numa turma dos anos finais do Ensino Fundamental, numa escola de educação básica do município de Santo Ângelo-RS, com a temática educação financeira. Para possibilitar a integração curricular das TICs foi utilizada a metodologia IBSE (Inquiry Based Science Education ou Educação Científica Baseada em Investigação ou "Inquiry"), que tem como objetivo propiciar que o estudante tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento. Os resultados demonstraram que a utilização dos recursos das TICs na educação é uma forma de cativar e motivar o aluno, pois aproxima as atividades escolares do seu cotidiano. Outrossim, a construção de conhecimentos relativos à educação financeira apresentou-se como um novo e instigante conteúdo para os estudantes. Conclui-se que a escola desempenha um importante papel na formação do cidadão ativo e crítico.
Palavras-chave: Cidadania ativa. Educação Financeira. Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação.

1 Introdução

Discutir sobre o a cidadania é algo muito complexo, pois estamos falando de uma prática democrática que envolve a sociedade, as pessoas e as atitudes do dia a dia para com o

1 Acadêmica do 3º semestre do Curso de Matemática na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ URI, Campus Santo Ângelo-RS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), orientador (a): Neusa Maria John Scheid. E-mail: mickaelasantos@saninternet.com

2 Acadêmica do 5º semestre do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ URI, Campus Santo Ângelo-RS. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC/URI), orientador (a): Neusa Maria John Scheid. E-mail leticiaurisam@gmail.com

[3] Docente do PPGEnCT e PPGEDU da URI. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Tecnologias e Saúde – GPECTS.

outro e consigo mesmo. Uma única palavra com vários significados, os quais dão sentido a outras questões relacionadas ao nosso desenvolvimento físico, psicológico, biológico, humano. Quando pensamos em cidadania podemos refletir diferentes aspectos o que realmente é ser um cidadão, como por exemplo, o envolvimento do indivíduo em meio a sua comunidade, os direitos e deveres, a participação crítica e politica, o modo de ver e tratar as pessoas, o convívio social, a valorização cultural, a valorização dos bens de consumo, o respeito às regras, a natureza, entre muitos outros.

> Agora, ser cidadão é ser sujeito do processo histórico, em contra posição ao ser objeto, sobre o qual incide a ação do sujeito. É ser agente produtor do espaço cultural em que deverá viver. Então, constituir-se cidadão é se assumir protagonista do processo histórico. E, assim sendo, o cidadão não delega responsabilidades, não deixa parte de si para outrem. Ele luta por seu país, sua cidade, pelo bairro onde está, participa politicamente da vida, não aceita perder conquistas já efetuadas, cobra salário digno para aquilo que faz, exige justiça para si e para os outros. Também, no processo político, o cidadão busca construir a democracia participativa, pois sabe que a democracia representativa é alienante e redutora do seu ser. (PACHECO; MORIGI, 2012, p. 10).

A partir dessa afirmação, podemos refletir o fundamental papel da família e da educação básica na formação e conscientização cidadã de cada indivíduo. As instituições educativas desempenham um importante papel na sociedade, não apenas como cumpridoras da lei que garante o direito à educação, mas também como promotoras do exercício da cidadania conforme Lei da Constituição Federal no Art. 205 garantindo que,

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998, p.136).

A escola não deve apenas preparar os alunos para compreensão de conhecimentos científicos necessários na sociedade, mas deve também, corroborar na formação de um caráter crítico e emancipador em cada futuro cidadão. Mas, afinal, será que efetivamente nossas instituições escolares estão preparadas para receber a diversidade de educandos e trabalhar um tema tão complexo, a fim de contribuir com a inserção social de um cidadão culto, com valores, que respeite seus direitos e deveres, que cumpre as regras sociais e sabe viver

civilizadamente?

No meio escolar foram criados métodos e projetos para que esse tema fosse trabalhado e compreendido, porém o que sabemos é que a cidadania ultrapassa as classes escolares, assim como deve ultrapassar as expectativas do professor, que não deve se deter as práticas cidadãs apenas do ambiente e convívio escolar, pois como afirma Herbert:

> É prática docente com cidadania no respeito ao educando recriando significados por meio do conteúdo programático em debate. A opção pelo conteúdo e pela forma de apropriação dos conhecimentos necessita estar em conformidade com a realidade vivida pelos educandos. A cidadania será exercida a partir da, e na realidade onde acontece o debate reflexivo. (HERBERT, 2010, p.68).

O processo educativo é o principal responsável por levar os sujeitos envolvidos a perceberem sua importância na vida do outro, suas responsabilidades diante do mundo e as capacidades que deve desenvolver para exercitar essas práticas no decorrer da vida. O ato de ser cidadão e cumprir com o verdadeiro papel social, ocorre no trânsito, na valorização do meio ambiente, da água, dos seres vivos, e os respectivos cuidados que nós humanos devemos ter com a ecologia. O comportamento das pessoas em locais públicos e como zelam pelos bens coletivos.

Sabemos que muitos itens citados anteriormente são trabalhados e refletidos com as crianças, adolescentes que recebemos nas instituições escolares, porém ainda sentimos falta da preparação dos educadores para trabalhar uma questão muito importante na vida do cidadão, que é a educação financeira. Essa, a cada dia que passa, ganha mais espaço no contexto e na preocupação educacional, pois como vamos educar para a cidadania se esses indivíduos não possuem noção do que seja o dinheiro e para que o mesmo serve, resultando assim no excesso de valorização dos bens materiais, na busca constante ao consumo, na troca de sentimentos abstratos por prazeres fúteis. Morin (2015, p. 29) destaca que “estamos em condição de bem-estar ao lado de uma pessoa amada, em uma comensalidade amigável, próximos de uma bela ação”, ou seja, quando estamos realizando atividades que gostamos, que nos agradam. Entretanto, o autor salienta ainda que a palavra “bem-estar” está sendo cada dia mais confundido pela sociedade do consumo, que identifica e associa os momentos de bem estar aos confortos materiais e as facilidades tecnológicas que o homem produz.

> [...] educar para a cidadania é nunca permitir que aquilo que se recebe seja aceito sem a necessária reflexão, sem consciência crítica. Educar para a cidadania é ensinar a nunca se permitir ser objeto, mas sim construtor de seu próprio ser, de sua própria identidade, do seu próprio mundo. Também, educar para a cidadania é mostrar a presença do outro, do rosto que apela por relação, do rosto que apela por verdade, justiça, igualdade e solidariedade. Educar para a cidadania é mostrar a vida como dom, como construção, como tarefa inconclusa, mas bela, trabalhosa, porém necessária. Educar para a cidadania é fazer pensar nos últimos minutos quando, antes do derradeiro passo, for possível olhar para trás e, na areia fofa da vida, vislumbrar as pegadas, rastros ora firmes, ora indecisos, ora trôpegos, mas sinais de uma boa caminhada. E é a educação o pilar do bom caminhar humano. (PACHECO; MORIGI, 2012, p. 10, 11).

Desenvolver esse cidadão crítico e democrático, ciente de seus direitos e deveres, que participa ativamente na construção de uma sociedade melhor, traz para à escola a incumbência de proporcionar essa reflexão no indivíduo. O ambiente escolar não só pode como deve possibilitar que o aluno apresente a sua realidade aos demais colegas a fim de que possa ser colocada em debate criando um senso crítico nos discentes. Outras formas de apresentar e debater essa realidade são utilizar outros meios de comunicação que não apenas o diálogo. Promover a integração dos alunos com as tecnologias de informação e comunicação como a internet, por exemplo, possibilita que eles aproximem-se das suas realidades e possam expor com maior facilidade as suas ideias, seus pensamentos sobre situações cotidianas que acontecem no seu entorno que por vezes passam despercebidas.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) desempenham um importante papel na sociedade, já que seu uso é contínuo e facilita o dia a dia de muitas pessoas. Pensar sobre como o uso das tecnologias está associado à formação cidadã de um indivíduo vai além de apenas dizer que este deve ser consciente de seus direitos e deveres, é fazê-lo pensar nas consequências de suas ações, é motivar no aluno o poder da conscientização não só dele, mas das pessoas que estão a sua volta, que pode ser feita através dele por meio desses meios de comunicação que a internet disponibiliza aos usuários. A internet ao proporcionar um rápido alcance a um grande número de pessoas em pouquíssimo tempo, possibilita a disseminação de uma infinidade de informações tanto boas quanto ruins, por isso deve ser uma das prioridades da escola trabalhar a importância da cidadania principalmente na utilização das tecnologias, pois os alunos devem aprender que a internet não tem utilidade de entretenimento apenas,

como serve para propagação de informações de cunho relevante na sociedade, e ao passo que eles vão tendo acesso a esse tipo de conhecimento, faz com que eles possam ter maior conhecimento do seu entorno bem como desenvolver um senso mais crítico sobre esses acontecimentos.

2. A tecnologia na sala de aula

Atualmente percebemos a importância dos meio tecnológicos em nossa vida em diversos sentidos, em muitos casos as pessoas se tornam dependentes, principalmente das redes sociais e de comunicação, o que não é nada bom. Mas embora tenha tantas influências positivas e outras vezes negativas ao contexto social não poderíamos deixar de analisar como ocorre o processo de mudança e incorporação da tecnologia de qualidade no contexto escolar, o qual vem se atualizando tanto na questão de qualificação profissional como na qualificação de máquinas, conexão com a internet, entre outros quesitos que um bom ambiente tecnológico requer.

No final do século XIX e ao longo do século XX, muitos estudiosos começaram a se preocupar com questões cognitivas e do desenvolvimento humano, a partir disso foi constatado que precisariam de recursos no ensino para ser utilizado como um suporte do docente. Tais recursos à medida que foram incorporando, foram sofrendo modificações, impulsionando as invenções e a disseminação dos aparelhos elétricos.

> [...] é interessante recordar que até pouco mais de dez anos atrás, para se ter o acesso a uma música era necessário ligar o rádio, o toca-fitas, o toca discos ou, mais recentemente, o CD player; para se ter acesso a imagens cinematográficas, era preciso ir ao cinema ou acessar um aparelho de videocassete e, mais recentemente, o DVD player; para assistir a programas de televisão, era preciso acionar o aparelho de TV. Até uns 15 anos atrás, a apresentação não manuscrita de um texto implicava a utilização de máquinas de escrever e a multiplicação do texto implicava a produção de fotocópias. [...] O desenvolvimento das TICs, no contexto computacional, apresenta uma plasticidade ímpar, no que se refere ao modo de acessar e tratar sons, imagens, textos que são, fundamentalmente, informações. Essas não estão mais limitadas a um veículo de produção ou divulgação. Cada vez mais os equipamentos vão se sofisticando e, nesse movimento, vão se integrando e, ao mesmo tempo, apresentando possibilidades ilimitadas de interação. Esse é um fenômeno característico do desenvolvimento das TICs a que assistimos no início do século XXI. (BONATTO; SILVA; LISBOA. 2013, p.60).

A partir das facilidades que foram apresentadas a cada inovação tecnológica,

percebeu-se a importância e o estimulo que os computadores e o acesso a rede proporcionariam aos educandos no processo de ensino-aprendizagem, ou, até mesmo, a facilidade que o próprio educador teria ao preparar seu plano de trabalho. Por isso, utilizar a tecnologia de forma integrada ao projeto pedagógico é até hoje uma maneira de despertar a curiosidade e interesse do educando, além de, nos dias atuais, ser uma maneira de se aproximar da nova geração que permeia a escola.

Nos dias atuais as crianças e os adolescentes tem um contato com a tecnologia muito maior do que os jovens que estudaram há duas décadas. A era da inovação e da tecnologia vem ganhando um espaço bem amplo. Contamos com redes sociais *on-line*, tecnologias mobile, de voz, de vídeos, e-books, games e afins que são algumas das plataformas que a internet proporciona aos seus usuários, e consequentemente modifica toda uma sociedade em seus modelos, formas, paradigmas e principalmente nas formas de aprendizagem. A nova geração que temos, está inserida em um mundo digital, de fácil alcance, as informações estão em suas mãos, por isso o educador possui uma responsabilidade imensa na busca do conhecimento e interação com as tecnologias, verificando em quais situações ela efetivamente ajuda no aprendizado dos educandos.

O educador torna-se "diferente", inovador, quando utiliza em seu cotidiano o uso de dinâmicas, aceita a interação dos educandos, utiliza-se do diálogo em suas aulas, dos textos colaborativos on-line, vídeos, documentários digitais elaborados pelo próprio sujeito e o mais importante que o docente tenha conhecimento para ajudar, auxiliar, ensinar o discente.

Diante desse novo mundo que nos é apresentado com tantas tecnologias, há inúmeros desafios, porém se tem dado uma maior ênfase quanto ao que diz respeito em como se trabalhar a cidadania de cada indivíduo utilizando essas tecnologias a fim de que elas possam auxiliar no protagonismo – não só na construção do conhecimento, bem como no seu papel como cidadão – de cada aluno em suas tarefas diárias.

Trabalhar as tecnologias em sala de aula, e com o auxílio dessas apresentar aos alunos a importância da presença deles na sociedade como verdadeiros cidadãos não é uma tarefa fácil. Weiss (2004, p. 305-306) salienta o importante papel da escola na vida de seus alunos

quando menciona que "o processo educativo deve interferir no que somos, buscando uma reconstrução de sentidos, visando a preparar-nos não apenas para sermos melhor para nós, como também para o mundo social, político."

O autor, ainda, demanda como papel fundamental da escola que "(...) o trabalho docente e escolar é fundamentalmente uma ação intelectual que envolve o pensar, e o pensar se constituiu como crítica à medida que olha a sua volta, que rompe a mesmice a partir da interrogação (...)" (WEISS, 2004 p. 309).

O modelo tradicional de educação, inserido na escola há décadas, é ainda com aulas que normalmente são expositivas, onde o professor escreve no quadro verde ou branco o conteúdo e o explica. Muitas vezes, o discente não consegue associar esse conteúdo com a sua realidade ou com fatos ocorridos em seu cotidiano, e quando este indaga sobre a necessidade do aprendizado, recebe como resposta que é necessário ele saber o determinado conteúdo, pois ao final do trimestre será realizada uma avaliação (questão essa muito debatida e refletida, pois, muitas vezes, a avaliação é usada como forma de opressão e ameaça, e parte do educador ao educando). Trabalhar com outros métodos de ensino, auxilia muito na motivação do aluno. Ramal (2002) exemplifica bem a prática docente em um novo modelo quando afirma que;

> A postura de pesquisa em relação à sala de aula rompe com uma prática que se reduz à mera aplicação de teorias e procedimentos transmitidos na época da formação e significa tornar a experiência do dia - a - dia um dado para reflexão e avaliação constantes, confrontando teoria e prática e inter-relacionando-as continuamente. O educador que assume a postura de um investigador atento ao objeto (ou melhor, de acordo com as concepções bakhtinianas, atendendo aos demais sujeitos do meio social partilhado e construído em conjunto) propõe-se a repensar o trabalho permanentemente numa perspectiva crítica, recriando-o a partir das contínuas mudanças e da avaliação intersubjetiva das experiências e dos conhecimentos produzidos." (RAMAL, 2002 p. 198-199).

Segundo Paulo Freire, "o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente (...)" (FREIRE, 1981 apud GABRIEL, 2013). A partir do momento que se fornece um ambiente que desafie os alunos e que instigue a sua criatividade, novos caminhos cheios de possibilidades aparecerão diante

deles, produzindo então, um sentimento desafiador em serem agentes na construção do seu conhecimento, onde o mesmo terá a possibilidade de ser construtor do próprio conhecimento, ser ativo, e estar motivado a aprender.

O professor continuará assumindo um importante papel, não mais como provedor, mas agora como mediador, pois, as informações que são disponibilizadas nas plataformas *on-line* para os usuários da internet são feitas para atingirem muitas informações, porém não há filtros que garantam legitimidade das mesmas. Evidencia-se, então, a grande importância do educador como mediador, que apresenta aos alunos o que pesquisar, bem como, auxiliar durante a sua construção.

É importante salientar que muitos educadores ainda não se encontram capacitados para trabalhar com os alunos em aulas informatizadas, pois tais atividades exigem dos mesmas habilidades profissionais específicas. Isso implica que "(...) o principal investimento deve ser feito em pessoas para capacitá-las e educá-las para esse cenário. (...) Tecnologia não é o diferencial, mas o modo como a utilizamos, sim" (GABRIEL, 2013, p. 7).

Reforça-se que não é necessário deixar de usar livros e outras ferramentas tradicionais de ensino para que a efetivação da aprendizagem aconteça, mas junto com os outros métodos convencionais integrar a tecnologia como uma forma para cativar o discente para um maior interesse em sala de aula e também poder proporcionar que ele seja agente na construção do seu próprio conhecimento, saindo daquele modelo passivo em que, ainda hoje, muitos alunos estão inseridos. Percebe-se que o uso de novas tecnologias em educação necessita que os educadores invistam em formação quanto ao uso dessas TICs.

É válido ressaltar, também, a aposta que muitos professores estão fazendo em métodos que envolvem os educandos unindo teoria e prática, propiciando que os educandos sejam os construtores do próprio conhecimento. Diante disso, citamos a metodologia IBSE (Inquiry Based Science Education ou Educação Científica Baseada em investigação ou "Inquiry"), a qual é fundamentada na teoria construtivista de Rodger Bybee (2009), que se baseia em 5 etapas (Es). Esse método permite que o educando compreenda as ideias cientificas, pesquisando e descobrindo novos conhecimentos. Nessa metodologia, o educador deve gerar

situações problemas, despertar a curiosidade e envolver os educandos, para que os mesmos investiguem e construam o conhecimento. Dessa forma, o educador atua como um facilitador, ou mediador, pois ele será aquele que cria oportunidades para a construção e troca de saberes. Igualmente, o professor deve proporcionar condições para a partilha das vivências com a comunidade escolar, envolvendo uma questão social, de cidadania a suas práticas, proporcionando o envolvimento dos próprios educandos com esse movimento de receber sua família, amigos e vizinhos no ambiente de aprendizagem, podendo mostrar o que tem realizado na instituição. Como adverte Oliveira:

> Estimular o envolvimento da comunidade, ou pelo menos da comunidade escolar, neste processo (no nosso caso informatização) não busca apenas satisfazer os ideais de democracia que tanto defendemos, mas visa também garantir que as conquistas alcançadas pela escola não sejam inteiramente dependentes dos que ocupam os cargos de decisão no Estado [...], posto que as melhorias e modificações na escola são frutos da organização e da elaboração conjunta de seus integrantes. (OLIVEIRA, 2015, p. 61).

E, por fim, deve ser feita a avaliação de todas as ações, onde todos são levados a participar e a refletir contribuindo com os resultados finais. Espera-se um resultado significativo em cada aluno, não como uma nota, mas como uma nova forma de pensar, o começo na construção de um cidadão mais consciente e crítico em relação ao seu papel na sociedade. Essa nova visão para as práticas pedagógicas traz consigo uma visão diferente do papel do docente, do aluno e da tecnologia em sala aula:

> Um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper) conhecimento em rede, assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação e fazendo um uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem. (RAMAL, 2002, p. 199).

Portanto, uma informática educativa que vise a construção de um cidadão com envolvimento na sua comunidade, conhecedor de seus direitos e deveres, bem como a efetiva participação crítica e politica, por isso a grande importância de profissionais conscientes da sua importância nesse cenário.

3. O contexto da pesquisa

3.2 Séries Finais do Ensino Fundamental

O trabalho realizado em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Santo

Ângelo, teve como objetivo trabalhar a educação financeira e a cidadania, com uma proposta construtivista, de investigação e de exploração aos meios tecnológicos, através da Metodologia IBSE, que perpassa as cinco etapas: Envolvimento, Exploração, Explicação, Ampliação e Partilha. A escola foi muito receptiva quanto ao desenvolvimento do projeto, demonstrando interesse em proporcionar aos alunos do 7º ano do ensino fundamental a oportunidade de vivenciar uma experiência inovadora, bem como, as professoras de Matemática e de Ciências que disponibilizaram os períodos para realização do projeto interdisciplinar. A turma do 7º ano era constituída por 17 alunos. O projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2016, por meio da metodologia IBSE (Inquiry Based Science Education) que tem como um dos objetivos propiciar que o aluno tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento.

A primeira aula foi baseada na primeira etapa do método, o Envolvimento que teve como finalidade despertar o interesse nos alunos pela temática da educação financeira e identificar os conhecimentos prévios que já possuíam acerca do tema. Foi realizado um debate sobre o assunto entre eles, com a entrega de um questionário com questões abertas e fechadas sobre o tema em pauta.

Na segunda fase do método, a Exploração, a pesquisadora atuou como facilitadora fornecendo materiais necessários para que eles construíssem seu próprio conhecimento através pesquisas sobre os conceitos científicos e termos corretos sobre o assunto utilizando os recursos da Web 2.0. Foram pesquisados os conceitos sobre cidadania, matemática financeira, mais especificamente o conteúdo de porcentagem. Após as pesquisas e leituras sobre os assuntos colocados em pauta, foi solicitado aos alunos que utilizassem a ferramenta do Windows, o Microsoft Word, para registrar os conceitos principais e que, sob a perspectiva deles, eram mais importantes. Após, foi solicitado que os alunos que possuíssem e-mail utilizassem o mesmo para envio das pesquisas para o professor, os demais salvaram em pen drive ou pediram para utilizar a conta do colega.

A terceira aula, referente a terceira fase da metodologia, denominada de Explicação centrou-se me possibilitar que os educandos partilhassem com a pesquisadora e colegas o

conhecimento construíram até aquele momento. Nessa, a pesquisadora fez observações a respeito e então explicou mais profundamente os conhecimentos sobre cidadania, a matemática financeira, o conteúdo de porcentagem, em como aplica-lo no dia a dia. No segundo encontro dessa fase, foi solicitado aos alunos que trouxessem uma conta de energia elétrica, para que pudéssemos observar, nos gráficos, a porcentagem de algumas informações constantes na parte descrição da conta e que especificam os itens que compõe o custo do consumo de energia. A partir dessa análise, foram realizados cálculos de porcentagem e construídos gráficos, utilizando a ferramenta do Excel. É válido ressaltar que essa ferramenta nunca tinham sido utilizada por grande parte dos alunos, sendo desconhecida para muitos deles. No segundo momento da aula foram resolvidas algumas situações problemas propostas pela pesquisadora. Observaram-se algumas dificuldades devido a falta de conhecimentos básicos do conteúdo de Matemática.

Na fase da partilha, houve o planejamento para poder compartilhar o conhecimento construído, com a comunidade escolar, por meio da organização de uma exposição interativa.

A quinta etapa teve como objetivo ampliar, ou seja, utilizar os conhecimentos já adquiridos em outras situações problemas. Nessa etapa foi realizada uma conversa via Skype com a orientadora do projeto, onde foi possível o diálogo e perguntas a respeito do tema para os alunos. Após a conversa a pesquisadora explanou sobre a possibilidade de utilizar ferramentas da internet não somente para entretenimento, mas também para situações do cotidiano, podendo auxiliar na construção da aprendizagem.

No último encontro, os alunos realizaram uma apresentação dos cartazes, das pesquisas e dos gráficos construídos por eles mesmos para as duas professoras que disponibilizaram os períodos para o projeto. Também, sob a responsabilidade da pesquisadora, criaram um grupo fechado na rede social Facebook a fim de que o projeto e as atividades que eles realizaram fossem registradas e divulgadas para os participantes do grupo. Para finalizar, ocorreu a avaliação do projeto, com a reflexão nos alunos sobre o seu desempenho, dificuldades e os seus resultados O questionário inicial foi retomado, a fim de que eles pudessem refletir sobre o avanço do seus conhecimentos. Foram utilizados ainda

recursos como fotos, para registrar os momentos vivenciados pelos estudantes para realizar no final do projeto a partilha, que ocorreu através de uma apresentação de vídeo, fotos e o trabalho dos educandos, sendo convidadas para assistir a apresentação do vídeo editado no Windows Live Movie Maker, a Diretora, As professoras que disponibilizaram os períodos assistiram a apresentação dos alunos sobre as pesquisas e os trabalhos feitos por eles mesmos, os trabalhos dos educandos ficaram gravados em DVD, disponível para escola.

Alguns impasses que ocorreram e que influenciaram na adaptação do planejamento foi que durante o a realização do projeto houve a greve dos educadores, onde a escola parou em apoio às reivindicações dos mesmos. Em um dos dias do projeto não foi possível a utilização do laboratório de informática. Outras questões que podem ser apontadas, seriam referentes a funcionalidade das máquinas, já que nem todas estavam funcionais e algumas que estavam não possuíam o pacote Office, logo, os alunos precisavam sentar em duplas ou trios.

4 Considerações Finais

Após a conclusão do projeto, renovamos a recomendação da necessidade de abordar o tema da cidadania na escola, uma vez que desempenha um importante papel na formação do cidadão desde a mais tenra idade. Verifica-se que o processo de aprendizagem está ligado diretamente à motivação do discente, por isso hoje, se deve apostar em metodologias ativas centradas na aprendizagem. Nesse sentido, as TICs surgem como ferramentas indispensáveis.

Em síntese, os resultados demonstraram que a utilização dos recursos das TICs na educação é uma forma de cativar e motivar o aluno, pois aproxima as atividades escolares do seu cotidiano. Outrossim, a construção de conhecimentos relativos à educação financeira apresentou-se como um novo e instigante conteúdo para os estudantes. Conclui-se que a escola desempenha um importante papel na formação do cidadão ativo e crítico desde a mais tenra idade.

LAS TICS Y SUSCONTRIBUCIONES PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Resumen: Las instituciones educativas desempeñan un importante papel en la sociedad, como promotoras del ejercicio de la ciudadanía. En el presente artículo se presenta el resultado de una investigación realizada con el objetivo de integrar las Tecnologías de la

Información y de la Comunicación (TICs) en el cotidiano de la escuela, con la finalidad de contribuir al aprendizaje y formación ciudadana de los estudiantes desde la tierna edad. El desarrollo del proyecto, en la modalidad de Iniciación Científica, ocurrió en un grupo de los últimos años de la Enseñanza Fundamental, en una escuela de educación básica del municipio de Santo Ângelo-RS, con la temática educación financiera. Para posibilitar la integración curricular de las TICs fue utilizada la metodología IBSE (*Inquiry Based Science Education* o Educación Científica Basada en Investigación o *Inquiry*), que tiene como objetivo propiciar que el estudiante desempeñe un papel activo en la construcción de su conocimiento.. Los resultados demostraron que la utilización de los recursos de las TICs en la educación es una forma de cautivar y motivar al alumno, pues aproxima las actividades escolares de su cotidiano. La construcción de conocimientos relativos a la educación financiera, a la vez, se presentó como un nuevo y motivador contenido para los estudiantes. Se concluye que la escuela desempeña un importante papel en la formación del ciudadano activo y crítico.
Palabras-clave: Ciudadanía activa. Educación Financiera. Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la educación.

REFERÊNCIAS

BYBEE, R. W. **The BSCS 5E Instructional Model and 21st Century Skills**, 2009. Disponível em: http://itsisu.concord.org/share/Bybee_21st_Century_Paper.pdf. Acesso em 12 dez 2014.

BONATTO, Francisco R. O; SILVA, Andriele Franco; LISBOA, Patricia. **Tecnologias nas atividades escolares:** perspectivas e desafio. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.

BRASIL, Constituição (1988) Brasília. 2007

GABRIEL, Martha. **Educar**. São Paulo: Saraiva, 2013.

HERBERT, Sérgio P. **Dicionário de Paulo Freire.** 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver:** Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa** – 17ª Ed. – Campinas, SP: Papirus, 2015.

PACHECO, Eliezer M; MORIGI, Valter. **Ensino técnico, formaç ão profissional e cidadania:** a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na Cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Ruth. **Como se fosse dinheiro.** São Paulo: Salamandra, 2010.

WEISS, Jussemar. **Razão, Consumo e sustentabilidade: o que a educação tem com isso?** IN: ZAKRZEVSKI E BARCELOS - ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi e BARCELOS, Valdo. **Educação ambiental e compromisso social:** Pensamentos e Ações. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004, p. 305-315.

EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO O USO DO FACEBOOK COMO RECURSO DIDÁTICO

Caciano Cancian Baggiotto[1]

Eliane Maria Balcevicz Grotto[2]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: Com o constante avanço tecnológico, que se configura na sociedade atual é necessário que a escola se mantenha atualizada em relação às tecnologias, pois as redes sociais estão, a cada dia mais, presentes no cotidiano e na vida escolar dos alunos que as utilizam para se comunicar e relacionar com colegas amigos e familiares. Não há como negar que a sociedade atual esta diante de um cenário tecnológico em constante crescimento o que remete a um contexto social totalmente diferente do vivenciado em outras eras, diante disso a escola em seu papel transformador e formador de personalidades, precisa preocupar-se em agregar as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo verificar a percepção dos professores sobre o uso do *facebook* como recurso didático. Utilizou-se da abordagem exploratória quantitativa e qualitativa, participaram da pesquisa vinte e cinco professores de escolas públicas e privadas. O *Facebook* atualmente tem se destacado com relação às demais redes sociais. Nenhuma outra tem conquistado tantos usuários através de sua interface, aplicativos, jogos e infindáveis recursos. São muitos os recursos pedagógicos que a rede pode oferecer aos alunos e professores. Da forma como se apresenta a plataforma do *facebook*, esta pode motivar os usuários a buscar o conteúdo desejado e utilizando-se desta rede como um repositório dos assuntos relacionados ao processo de aprendizagem, usar seus distintos recursos para troca de conhecimentos e debates de temas relacionados ao objeto de estudo.
Palavras-Chaves: Aprendizagem; Ensino; *Facebook.*

1 Introdução

Atualmente as redes sociais estão presentes no material escolar de grande parte dos alunos, celulares, netbooks, tablets e notebooks, são itens que acompanham diariamente os estudantes, As formas de acesso a internet com estes dispositivos está cada dia mais fácil, o que torna as redes sociais mais presentes em sala de aula e a sua utilização como ferramenta de ensino uma necessidade eminente para o ensino da geração atual.

[1]Acadêmico do Curso de Matemática/URI – Frederico Westphalen.Bolsista PIIC – caciano.info@gmail.com
[2] Professora Mestre do Departamento de Ciências Humanas/ URI – Frederico Westphalen –grotto@uri.edu.br

O contexto social atual em que todos estão conectados e, que a comunicação entre pais, filhos e colegas de aula utiliza amplamente recursos presentes nas redes sociais visto que elas disponibilizam aplicativos que permitem a troca de informação de forma instantânea e gratuita exigindo apenas uma conexão com a internet, é evidente a necessidade da escola como um todo se valer desta ferramenta para contribuir no desenvolvimento de suas atividades, seja para comunicação entre a direção escolar e pais, ou dos professores no dia a dia em sala de aula, para pesquisas, trocas de experiências, trabalhos em grupos, entre outros.

O professor em seu papel de mediador na construção do conhecimento deve se utilizar dos recursos oferecidos pela rede, tais como chat, comunidades, jogos, criação de páginas, e explorar o principal recurso oferecido pelas redes sociais que é a colaboração coletiva para o desenvolvimento de um determinado assunto, explorando ao máximo para realização das mais diversas atividades de sala de aula.

É enorme a gama de possibilidades de utilização das redes sociais nas escolas, e através da criatividade e dos inúmeros recursos oferecidos pela rede aliá-la na construção do conhecimento, a influência do uso dos novos recursos tecnológicos na construção de novas concepções pedagógicas dentro do sistema educacional, contribuem para práticas que enriquecem o currículo em vários aspectos. Desta forma, os recursos tecnológicos podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a educação a um formato mais atrativo e destacando-se enquanto recurso pedagógico. Por esse viés, o referido estudo tem por objetivo verificar a percepção dos professores sobre o uso do *facebook* como recurso didático.

2 Contextualizando O Tema

Ao se propor em utilizar os recursos tecnológicos para expansão do leque de possibilidades de trabalho em sala de aula, no desenvolvimento de novos conhecimentos, é necessário conhecer e entender o funcionamento destes recursos. Tendo em vista o momento atual que, com forte influencia tecnológica no cotidiano de todos, busca o sucesso no uso

destes dispositivos no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve conhecer a tecnologia que está se propondo a utilizar e através de sua criatividade explorar o recurso para possibilitar ao aluno agilidade e conforto durante a assimilação de novos conhecimentos.

As redes sociais são um recurso presente e disponível tanto para alunos quanto para professores que pretendem utilizá-las no processo de ensino-aprendizagem. Oferecem uma variedade de alternativas que são úteis para tal, porém é de suma importância que os envolvidos neste processo tenham clareza no objetivo que é perseguido, pois em face de inúmeras possibilidades e desafios oriundos do uso de uma nova ferramenta inovadora para contribuir e potencializar a aprendizagem, bem como inúmeras distrações que tendem a desviar o foco. Contudo a tecnologia e em destaque as redes sociais exploradas de forma coerente e criativa criam um novo paradigma para a construção dos saberes, de forma dinâmica e interativa.

De acordo com O'REILLY (2005) no ano de 2004 surgiu uma nova geração na web que ele denomina de web 2.0, não esta ligada a uma mudança no suporte tecnológico da web, tal como linguagens, servidores ou métodos de programação, mas sim uma nova forma com a qual a internet passou a ser utilizada e explorada. A visão da web tanto por desenvolvedores quanto por seus usuários está baseada na contribuição coletiva o que possibilita e fortalece o surgimento das redes sociais e seus inúmeros aplicativos. O aumento da velocidade de conexão contribuiu para o compartilhamento de novas mídias aumentando, significativamente, a quantidade e qualidade de materiais disponíveis e serviços oferecidos pela rede. Ou seja, a web se tornou dinâmica com essa tecnologia e possibilita que os usuários deixem ser de ser meros consumidores de informação e possam contribuir como usuários ativos, que compartilham conteúdos online com outros indivíduos de maneira rápida e fácil.

Atualmente as redes sociais estão presentes em vários espaços da sociedade e despertam interesse no espaço educacional, uma das principais redes sociais é o *facebook* que foi desenvolvido em 2004 com foco voltado para os universitários norte-americanos, porém em pouco tempo tornou-se conhecido e utilizado em larga escala mundialmente. Traz a essência da rede social que havia sido introduzia com o *orkut*, em que os usuário ao se cadastrarem

criam perfis, e inovou com a possibilidade de empresas criarem páginas, semelhantes a um perfil porém com a idéia de visibilidade publica, após o vínculo com a rede é possível utilizar-se de recursos tais como aplicativos, a criação de enquetes, participar e publicar em grupos, entre outros. Quanto ao perfil, este permite a inclusão de fotos, uma linha do tempo, com as publicações dos usuários que o usuário do perfil possui vínculo, listas de interesses pessoais, possibilidade e troca de mensagens diretamente com usuários da lista de amigos, em relação à política de privacidade é possível configurar inúmeras restrições tornando o espaço privado seguro.

É destaque também uma linha de desenvolvimento iniciada por volta de 2011, em que a empresa Facebook, no intuito de ampliar a comunidade de usuários nos mais diversos seguimentos da sociedade dentre eles a comunidade estudantil, desenvolveu uma linha de pesquisa juntamente com uma equipe americana de especialistas em educação buscando o desenvolvimento de ferramentas Facebook for Educators.

No Brasil a utilização desta rede social no ambiente educacional está dando seus primeiros passos e representa uma parcela com pouca relevância de educadores que se dedicam a sua utilização para este fim. Muito diferente acontece nos países da Europa que apostam no potencial da rede como, ferramenta a ser utilizada na educação e, possível desenvolvimento de um ambiente da rede voltado para educação. Em vista disso, é possível encontrar, em buscas on-line, diversas pesquisas assim como artigos científicos, que tem como tema a utilização da rede social em sala de aula aplicando-a como ferramenta de ensino (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2011, p. 3).

Levando em consideração o conceito apresentado por Patrício e Gonçalves (2010) que classifica os usuários como sendo nativos digitais ou imigrantes digitais, classificação esta, em que alunos podem ser identificados como nativos digitais em sua maioria, ao considerar o momento histórico, em que a internet esta presente na grande maioria das famílias de estudantes e os professores como imigrantes digitais, dado o fato de que estão se adequando a esta tecnologia que nasceu e se desenvolve em momento posterior as suas formações enquanto professores, confirmar que o *facebook* pode ser utilizado como uma ferramenta

pedagógica para promover a coletividade nos trabalhos em sala de aula e tornar o processo educativo dinâmico, a fim de impulsionar a ótica da construção do conhecimento de forma colaborativa.

Sendo assim, o uso desse recurso como extensão da sala de aula pode promover o interesse do aluno junto às disciplinas escolares, pois este se encontra conectado quase todos os dias da semana, navega por muitas horas e continua junto com todos os seus colegas da escola. Com isso, o professor pode aproveitar esse espaço e usá-lo para a complementação das suas aulas a partir da criação de um grupo para a sua disciplina. São muitas as possibilidades de uso do *facebook* como extensão da sala de aula, sendo que a partir da criação de um grupo, o professor pode fazer uso de todas, ou quase todas, as ferramentas que são disponibilizadas.

A criação de um grupo é muito simples, basta cumprir os passos a seguir: criar uma conta; criar um grupo para a disciplina que leciona; definir regras de participação no grupo; convidar todos os alunos da disciplina para participarem do grupo; postar conteúdos sobre a disciplina, já trabalhado sem sala de aula; enviar arquivos para leitura e estudo sobre a disciplina; enriquecer a página com informações disponíveis na internet sobre os temas pertinentes à disciplina; permitir que os alunos comentem, curtam e compartilhem informações, avisos, vídeos, dúvidas, críticas, sugestões, fotos, links de interesse coletivo, entre outros (respeitando as regras do grupo); solicitar trabalhos em grupo com envio para a página do grupo, aplicar questionários online sobre diferentes interesses.

Assim, o professor poderá interagir com seus alunos complementando os assuntos abordados durantes as aulas, intensificando os comentários e enriquecendo a discussão, propiciando a produção do conhecimento. Dessa forma, todas as informações necessárias para a melhor compreensão da disciplina, poderão ser compartilhadas entre os alunos e o professor, com a participação e contribuição diária.

Dentre os mecanismos disponibilizados por essa rede social está uma série de aplicativos que podem ser usados para a educação, pois de acordo com Caritá, Padovan e Sanches (2011, p. 4):

> (...) o facebook conta com uma infinidade de aplicativos, que satisfazem diversas áreas de interesse, inclusive a educação. Existem diversos aplicativos nesta área para uso de alunos, professores e de uso comum, dentre os quais se podem destacar alguns como o Notelye, o Study Groups voltados para o uso dos alunos, o Mathematical Formulas para o uso docente e o World Cat (collegedegree.com, 2008). Estes aplicativos têm como função auxiliar os estudantes e professores para que exista uma maior interação aluno-aluno e aluno-professor, além de oferecer opções de busca, dicas de aprendizagem e organização.

Alguns aplicativos podem ser utilizados para a educação, cabe ao professor pesquisar e encontrar o que melhor o atenda junto a sua disciplina e compartilhar com seus alunos, intensificando a interação entre a turma. Com isso, o uso desse recurso como extensão da sala de aula pode ser desenvolvido a partir do interesse do professor em criar um grupo, utilizar os aplicativos, ou ambos.

Alguns recursos oferecidos por esta rede social e que são compatíveis com a utilização, desta em sala de aula, podem se destacados como a possibilidade de participar de grupos, de publicar fotos, de criar documentos de forma colaborativa na construção de textos coletivos. Criar eventos com agendamento das atividades dentro e fora da plataforma e ainda elaborar pesquisas que podem se utilizar do recurso de criação de enquetes destaca-se para troca de experiências em tempo real o Messenger incorporado na rede, entre outros. Fato que contribui para o aprendizado é que a rede não oferece além da possibilidade de interação síncrona também a comunicação assíncrona permitindo que o aluno também contribua e apresente suas opiniões e conhecimentos sobre o assunto o que torna esta rede palco de socializações e aprendizagem e, portanto, um espaço inovador, por meio do qual pode ocorrer o diálogo e colaboração de todos para tornar-se possível a construção do saber.

Cada dia cresce o número de aplicativos pertinentes ao contexto educativo, dessa forma o Facebook passa a ser um recurso interessante seja no ensino presencial ou à distância. Assim ao explorar as potencialidades dessa rede social, dominar os recursos e utilizar de maneira adequada sem fazer com que a rede social sirva somente como meio de reprodução de conteúdos, coloca-se como desafios ao processo de ensino-aprendizagem. O docente precisa ver esses recursos digitais para além de um recurso, pois a rede possibilita estabelecer uma aprendizagem colaborativa, uma forma de ensinar e aprender com objetivos claros,

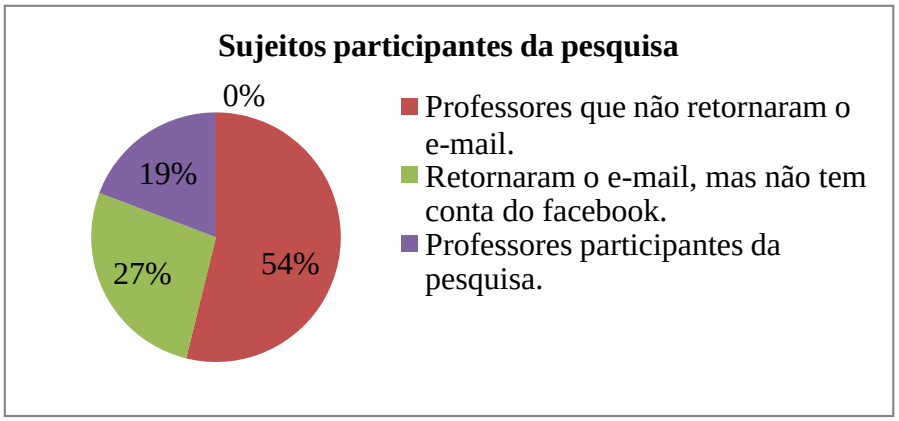
metodologias e avaliações definidas e coerentemente alinhadas à proposta estabelecida entre professor e aluno.

3 Análise E Discussões Dos Dados

Num primeiro momento fizemos revisão de literatura, por meio de pesquisa bibliográfica e análise da plataforma *facebook*, no intuito de identificar os recursos disponibilizados que favorecem o ensino-aprendizagem. Para coleta de dados utilizou-se questionário padronizado e repostas abertas. As perguntas formuladas no questionário tinham como objetivo verificar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o uso do *facebook* como recurso didático.

Para análise dos dados optou-se pela inspiração na análise de conteúdo, que de acordo com Marques e tal (2006) consiste em analisarmos e interpretarmos as informações coletadas através de questionários. A análise de conteúdo, enquanto método torna-se, um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Gráfico 01:



Foram convidados, via e-mail, cento e trinta professores de cinco escolas de Educação Básica, três Estaduais, uma Federal e uma particular. Desse total, apenas vinte cinco participaram da pesquisa.

O facebook *v*em sendo utilizado pela maioria dos brasileiros, destes, 25% são jovens entre quinze e vinte e quatro anos. De acordo com estudo publicado pela empresa de consultoria *comScore*, os brasileiros gastam mais tempo checando suas páginas de *facebook*

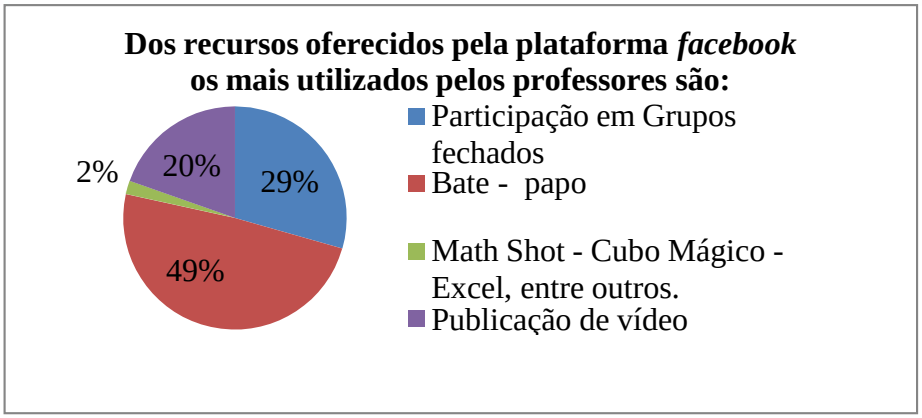
do que todo o período em que mexicanos e argentinos passam navegando pela internet. Quarenta e seis minutos diários são gastos pelos brasileiros sob os domínios da tal rede social. Por mês, quase treze horas são gastas entre curtidas, compartilhamentos e comentários no *facebook* este número representa mais que o dobro da média mundial, que fica em cerca de seis horas mensais de acesso à rede. Os dados fazem parte do relatório "2014 Brazil *Digital Fuuture in Focus*"

Gráfico 02:

Dos vinte e cincos professores participantes da pesquisa, um se interessou pelo *facebook* como meio para conhecer e interagir com pessoas de diferentes culturas, lugares. Dois passaram a fazer parte da rede pela necessidade profissional e incentivo da escola e alunos. E os vinte dois vêem a rede como o meio de se comunicar com os amigos.

Segundo pesquisa, é considerável o número de professores que constroem perfil em redes sociais na internet atualmente, seja por modismo ou com objetivo de encontrar um novo canal de comunicação. Bem como, para socializar suas idéias e gostos, publicar suas experiências e opiniões para seus grupos de amigos, familiares, colegas de trabalho. Essa realidade é surpreendente, porque professores que até pouco tempo não se arriscavam frente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que chegavam às escolas, hoje se aventuram navegando, interagindo.

Gráfico 03:



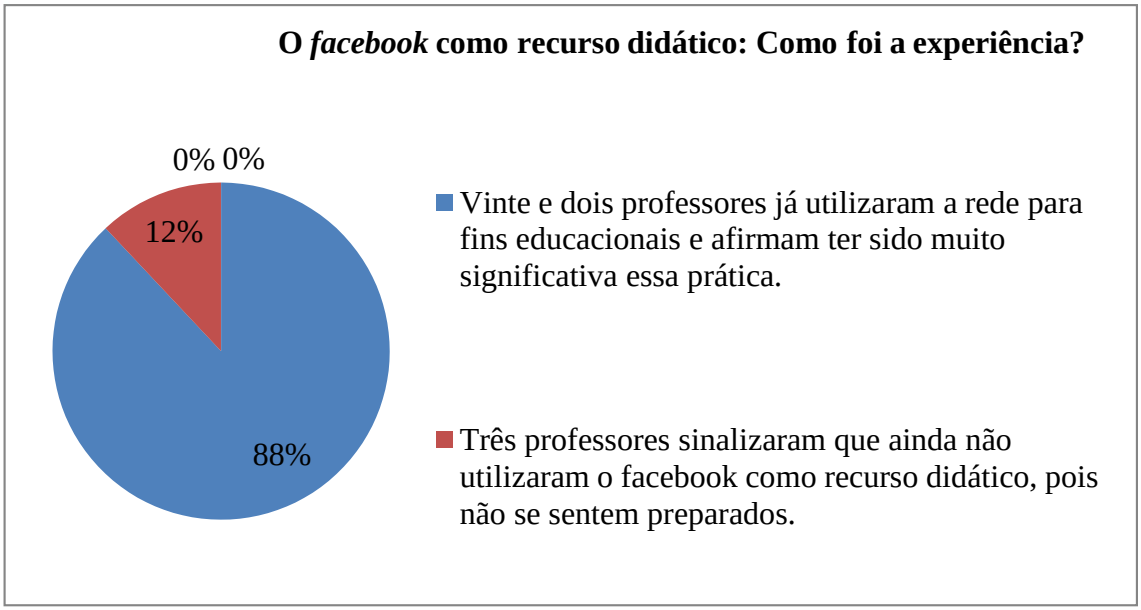
O gráfico acima mostra que entre os recursos disponibilizados na plataforma, o *Messenger/ chat* ou bate-papo foi o mais citado pelos professores. A facilidade de acesso, a simplicidade de uso, a mobilidade, são características que contribuíram para a popularização desta rede social. Uma grande vantagem é a centralização das informações, ou seja, ele permite ao usuário pesquisar diferentes assuntos sem sair de sua própria página. Outra ferramenta importante oferecida por esta mídia são os diversos aplicativos que rodam direto dentro da plataforma. Existem categorias de aplicativos que podem ser muito úteis neste processo e que ajudam a aproximar os conteúdos das experiências reais vividas por eles, tanto na vida cotidiana, quanto na escola.

O pressuposto básico desta rede social esta na possibilidade de troca de informações *online*, de maneira interativa, onde cada lado pode contribuir de maneira ativa e receptiva. Percebe-se que a rede social *facebook* vem ganhando espaço no cenário educacional, criando novos conceitos como aprender a aprender e aprender com o outro, ou seja, aprender convivendo virtualmente.

Gráfico 04:

Os estudos verificados na pesquisa apontam que desde que bem utilizado o *Facebook* possibilita a transposição de barreiras físicas e geográficas, comunicação com os alunos, um excelente lugar para gestão e compartilhamento de informações, a otimização do tempo, sem horários rígidos e reduzidos, objetivando a qualidade do sucesso educativo na gestão de conhecimentos em um contexto de ensino e aprendizagem. Tal utilização pode resultar em outros conhecimentos na sociedade da informação que venham a enriquecer tanto docentes como alunos.

Gráfico 05:

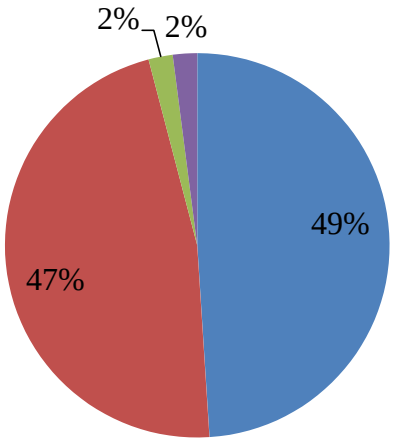


Dos vinte cincos professores, vinte e dois fazem uso de grupos fechados, discutem assuntos relacionados à disciplina, postam atividades e publicam vídeos como forma de reforçar o conteúdo. A utilização da rede foi muito interessante, os alunos se empolgaram devido a dinâmica e interatividade que o *facebook* proporciona. Os outros três professores que não utilizam acreditam que seja positiva essa experiência, mas ainda não se sentem preparados.

A aceitação da maioria dos professores do *facebook* como plataforma educacional nos mostra que as TICs poderão estar presentes no cotidiano estudantil em um futuro próximo. Pinto (2012) diz que o educador deve buscar romper com os paradigmas tradicionais. Um dos professores define o *facebook* como "um instrumento informacional da educação, do mundo contemporâneo e faz parte da modernidade", assim, seria de grande valia inserir tal rede social no contexto escolar.

Gráfico 06:

Possibilidades e limites do *facebook* como recurso didático.



- As possibilidades consistem no fato que essa rede social foi projetada para fins de ensino-aprendizagem. Sua plataforma oferece diferentes recursos em um único espaço, a comunicação e a interatividade atende as expectativas dos usuários.
- Os limites centram-se na necessidade de conscientizar os alunos do cuidado com a exposição de imagens e com o teor das publicações. Também, a questão do tamanho de documentos/vídeos, muitas vezes, impede a postagem.
- Ainda como limite, citaram problemas com conecção da Internet, muitas escolas não contam com acesso à rede e quando disponibilizam esta não tem boa qualidade.
- Somente um professor não tem clareza sobre as possibilidades e limites e necessita de maior conhecimento da rede.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, sinalizamos como potencialidade o papel ativo da maioria dos integrantes do grupo, indicando a rede social não só como um canal de informação, mas de comunicação, participação e reflexão.

Segundo os professores, as potencialidades educativas ficam evidentes em se tratando desta rede social que pode contribuir ao processo de ensino e aprendizagem. Os comentários enaltecem a aprendizagem colaborativa, a comunicabilidade, a motivação por parte dos alunos e do professor, a criação e a possibilidade de aprender a conhecer.

Quanto aos limites, além dos citados pelos sujeitos, a literatura coloca que o professor ao utilizar o *facebook* no processo de ensino e aprendizagem precisa estabelecer regras claras aos alunos para que não ocorram conflitos e dificuldades durante a sua utilização. É importante que o professor organize e planeje suas aulas e esclareça todas as ações que envolvem a utilização dessa rede social.

4 Considerações

O *Facebook,* atualmente, tem se destacado com relação às demais redes sociais, nenhuma outra tem conquistado tantos usuários através de sua interface, aplicativos, jogos e infindáveis recursos. Esse fenômeno tecnológico alcançou dimensões ainda não verificadas antes. Sua importância e contribuição social vêm sendo discutidas no meio acadêmico e pouco a pouco passam a inserir-se no contexto educacional. São muitos os recursos pedagógicos que a rede pode oferecer aos alunos, aos professores, conquistando, assim, a "geração Y" que cada vez mais esta dependente dessas tecnologias.

Da forma como se apresenta a plataforma do *facebook,* a ela pode motivar as pessoas a buscar o conteúdo desejado e fazer desses ambientes repositórios de objetos de aprendizagem, salas de discussões e trocar conhecimentos. Contudo, faz-se necessário refletir e entender a importância e os ganhos que terão os professores e alunos ao utilizarem os serviços oferecidos pelo *facebook.*

Pensar uma educação utilizando ambientes virtuais não se trata de planejar práticas pedagógicas no *Facebook,* mas de se apropriar desta interface para ampliar os canais comunicativos entre estudantes e seus professores.

O *Facebook,*como recurso didático, também nos remete a entender como a educação pode se apropriar do fenômeno da cibercultura e construir, com as novas gerações, novas estratégias de ensino.

BASIC EDUCATION: TEACHERS' PERCEPTION ON THE USE OF FACEBOOK AS A DIDACTIC RESOURCE

Abstract: Considering social networks using, schools and the educative process by itself cannot disregard the role social networks plays on the way people from "net" generation are communicating and having relations with each other. Whether it is a fact we are going through a social configuration that is different from everything society has experienced before, then education also needs to reconfigure itself in order to attend all the new educative demands that are growing in this context. In this sense, this study aimed to verify perception teachers have on *Facebook* using as a didactic resource. We used a qualitative and quantitative exploratory approach; twenty-five teachers from public and private schools joined it. *Facebook,* nowadays, has been the major social network, because any other has the same number of users as it. We think it is because its interface, apps, games and many other resources. *Facebook* can offer plenty of pedagogic resources both to teachers and students. The way that social network is presented, it can motivates its users to search the subject they

want and make this social network an environment of learning objects, discussions space and exchange of knowledge.

Keywords: Learning; Education; *Facebook.*

REFERÊNCIAS

BANKS, Alex. **2014 Brazil Digital Future in Focus.** Revisão de 2013 & Insights para 2014 – Disponível em <**http://www.comscore.com/por/Imprensa-e-eventos/Apresentacoes-e-documenos/2014/2014-Brazil-Digital-Future-in-Focus-Webinar,**Acesso em: 18 de maio de 2015.

CARITÁ, E. C., PADOVAN, V. T., SANCHES, L. M. P. **Uso de Redes Sociais no ProcessoEnsino-Aprendizagem:** Avaliação de Suas Características. In: Anais do 17º CongressoInternacional ABED de Educação a Distância, São Paulo, p. 1-10, 2011.

GARCIA, Luís Manoel Mendes; FERREIRA, M. J. **A rede social *Facebook* enquanto ferramenta de suporte ao ensino colaborativo/cooperativo.** Revista do Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia. 2011. Disponível em:<http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/440. Acesso em: 03 de maio de 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUÑOZ, C; TOWNER, L. **Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom**, (2009). Disponível em :<http://www46.homepage.villanova. edu/john.immerwahr/TP101/Facebook.pdf.Acesso em: 2 de abril de 2010.
MARQUES, H. R., Manfroi, J., Castilho, M. A., & Noal, M. L. (2006). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científic**o. Campo Grande: Editora UCDB.

O'REILLY,Tim.WhatIsWeb2.0.Design Patterns and Business Modelsforthe NextGeneration of Software.O'ReillyPublishing, 2005.
PINTO, A. C. C., Silva, R. N., Pinto, R. C. C., Oliveira, F. K.,& Oliveira, O. S.**Jogos educativos como ferramenta didática e facilitadora na aprendizagem do aluno em sala de aula.** Anais do Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, s/p. Palmas, Tocantins, Brasil, 2012.

PHILLIPS, L. S., BAIRD, D., FOGG, B. J. **Facebook paraEducadores**. p. 1-18, 2011. Disponível em <http://lantec.fae.unicamp.br/ed88/Xconteudos-digitais/arquivos/facebook-paraeducadores-guia-PT.pdf. Acesso em 25de outubro de 2012.

UNIVERSIA BRASIL. **100 maneiras de usar o *Facebook* em sala de aula**: 2012. Disponível em: <http:// noticias.universia.com.br/destaque/ noticia/2012/05/25/936671/ 100-maneiras-usar-facebook-em-salaaula.html>. Acesso em: 28 mar. 2014.

WRITERS, Staff. **30 Regras importantes para Professoresno *Facebook***, 2011. Disponível em: <http://www.onlinecolleges.net/2011/06/21/30-important-rules-for-professors-on-facebook/>.Acesso em: 28 mar. 2014.

EDUCAÇÃO E AGIR COMUNICATIVO: UMA PROPOSTA À TECNOLOGIA E RAZÃO TÉCNICA

Cristian Cipriani[1]
Larissa Bortoluzzi Rigo[2]
Liana Gross Furini[3]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: A tecnologia é um dos pilares básicos da atualidade, no entanto, é através de uma "ideologia da super-valoração e de fantasia" (VIEIRA PINTO, 2005ab) que nossa faseologia confere a tecnologia o caráter instrumental, extinguindo a natureza humana que pode estar contida nela. Com base nesses pressupostos é que pretende-se avalizar, mesmo que iniciantemente, acerca das reflexões: Até que ponto a instrumentalização do pensamento está associado à tecnologia? E mais ainda, qual o papel da educação neste contexto? Buscando responder esses questionamentos, através de uma pesquisa teórico-bibliográfica, parte-se dos estudiosos da Escola de Frankfurt, Adorno, Horkheimer e Habermas, para apontar o papel da educação na não instrumentalização da tecnologia, observando até que ponto a tecnologia por si só corrobora à instrumentalização. Assim, é possível notar que a educação como elo comunicativo – no sentido habermasiano – é observada como capaz de propiciar o uso crítico da tecnologia, fazendo assim pensamento e "instrumental" "co-participarem".
Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Escola de Frankfurt. Instrumental. Razão.

1. Primeiros apontamentos

Diante do largo emprego na atualidade, o conceito de tecnologia tem se tornado ao mesmo tempo uma noção essencial e confusa. Representada comumente como uma ferramenta com funções quase fantasiosas, capazes de resolver todos os problemas, sejam de saúde, comunicação ou infra-estrutura, a tecnologia converteu-se em um aparato com têmpera de poder para o "tecnocrata" – seja para atuar sobre o outro, sobre o ambiente que habita ou até mesmo sobre o "conhecimento". É por intermédio dessa "ideologia da super-valoração e de fantasia" (VIEIRA PINTO, 2005ab) que nossa faseologia confere a tecnologia o caráter instrumental, aniquilando a natureza humana nela contida.

[1]Doutorando em Educação. Escola de Humanidades - PUCRS. Bolsista Capes/Proex. E-mail:

cristian.cipriani@acad.pucrs.br.
[2]Doutoranda em Comunicação. FAMECOS – PUCRS . E-mail: lary_rigo@yahoo.com.br.
[3]Mestre em Comunicação. FAMECOS - PUCRS. E-mail: lianagrossfurini@gmail.com.

Seguindo essa lógica, alguns autores (Martins *et alii*, 2013; Maia, 1998), em uma releitura da *Dialética do Esclarecimento*, expõe a proximidade das ferramentas tecnológicas atuais com a "razão calculadora", dizendo de outro modo, para eles a tecnologia contemporânea tornou-se estruturante do estado de aporia do pensamento, pois está diretamente ligada com princípios organizativos do mercado capitalista, assim como é fator preponderante ao "embasbacamento" pela fetichização. À vista disso, o que pretendo neste escrito é discutir, mesmo que iniciantemente, em torna da seguinte questão: Até que ponto a instrumentalização do pensamento está associado à tecnologia hoje e qual o papel da educação neste contexto?

Portanto, pensar a tecnologia a partir da educação e vice e versa é fundamental, pois se por um lado a educação não pode se furtar deste debate e nem cunhá-lo pessimistamente, por outro não pode restringir-se a concebê-lo com um otimismo ingênuo que acarretará em instrumentalidade, mas sim, tratá-lo com um realismo crítico permanente, tendo como principal função a "calibragem" dos problemas que envolvem a temática, especialmente pela imperiosidade e influxo dessa em nossos dias.

Destarte, em face da complexidade do tema abordado, pretendo neste trabalho uma reflexão com base nos estudiosos da Escola de Frankfurt, tendo por intuito apontar o papel da educação na não instrumentalização da tecnologia, tal como delinear, nesta fronteira líquida, até que ponto a tecnologia por si só corrobora à instrumentalização.

2. Considerações em torno do vocábulo "Tecnologia"

A questão da Tecnologia vem se tornando ponto circunstancial na contemporaneidade. Por esse motivo, adentra em diversos campos epistemológicos, sendo ponto nevrálgico em áreas como: a saúde, a comunicação, as engenharias e a educação, até fazer-se presente como fator fundante de percepções do senso comum. São por tais motivos que julgamos necessário compreendermos o que é tecnologia.

No entanto, antes de inferirmos qualquer conceito e/ou significado para o termo em questão, é indispensável ressaltar que a palavra tecnologia, sob o viés de Vieira Pinto (2005a), tem sido empregada indiscriminadamente em distintas conjunturas, ponto que a faz importante na compreensão dos problemas da atualidade, tal como confusa, visto que não é possível encontrar um único conteúdo para delinea-la.

Se partirmos da etimologia da palavra, por exemplo, em que *tekhné* significa arte ou técnica somada ao termo *logos* que significa o estudo de, podemos apresentar que tecnologia é a técnica ou a maneira de construir artefatos que satisfaçam a comunidade mediante a aplicação de conhecimentos técnicos ordenados cientificamente. (PIVA, 2013).

Porém, acreditamos ser necessário visualizar em nosso estudo ao menos outras quatro acepções válidas para o conceito de tecnologia, umas mais relevantes que outros, tais como: a) a tecnologia como epistemologia da técnica; b) tecnologia equivalente a técnica; c) tecnologia como o conjunto de todas as técnicas que dispões uma determinada sociedade; d) tecnologia como ideologização da técnica. (VIEIRA PINTO, 2005a).

Diante disso, fica evidente que são inúmeros os significados sobre o conceito. Muitos, dentre estes, partem da condição de desenvolvimento da técnica para chegar na tecnologia. No entanto, conforme alerta Vieira Pinto (2005) e Cipriani (*et all*, 2014), mesmo sendo "familiares" elas não são sinônimas, visto que a técnica é coetânea ao homem, enquanto a tecnologia emerge com a ciência moderna. Cupani (2004:495), por sua vez, compreende que "[...] a técnica serve-se do saber vulgar tradicional, eventualmente impregnado de saber científico que não é reconhecido como tal. A tecnologia recorre explicitamente ao saber científico (dados, leis, teorias)". Quanto a isso, vale destacar pensamentos de Medeiros e Medeiros, pois entendem que

> Técnica e tecnologia não são sinônimas, embora mantenham relação de parentesco. A técnica está associada à noção do 'fazer', isto é, habilidade ou arte inata ao homem. A tecnologia une esta habilidade natural aos conhecimentos – práticos ou científicos – que foram sendo acumulados ao longo dos anos. Os estudiosos afirmam que a técnica resolve os problemas fundamentais do homem. A tecnologia satisfaz também seus desejos e sonhos. (MEDEIROS E MEDEIROS, 2010:12).

Nessa direção segue Vieira Pinto (2005), principalmente quando evidencia que

> A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia. (VIEIRA PINTO, 2005a: 220).

Com isso, a tecnologia é entendida neste breve trabalho como técnica enquanto práxis humana somada e validada pelo conhecimento científico. Em seu seio, deve traduzir-se na busca de soluções aos problemas cotidianos e propiciar o bem estar aos sujeitos sociais, por intermédio de mecanismos ou práticas. (CIPRIANI et all, 2014 *apud* MENDES, 2007).

A partir disso, Adorno e Horkheimer (1985: 20) lembrando Bacon, inferem que o papel da ciência é "obrar e trabalhar e na descoberta de particularidades antes desconhecidas, para melhor prover e auxiliar a vida". Por outro lado, os autores filiados a Escola de Frankfurt apontam que o conhecimento decorrente da razão instrumental não leva em considerações fatores como o prazer do discernimento ou a busca pela verdade, mas sim, apenas o procedimento eficaz, ilustrado por intermédio de invenções "matematizadas", buscando o domínio completo da natureza e dos homens (CIPRIANI et all, 2014 *apud* ADORNO E HORKHEIMER, 1985).

Mas, é de suma importância tencionarmos até que ponto ou momento a instrumentalização do pensamento está associado à tecnologia na atualidade e qual é o papel da educação neste contexto. Nessa perspectiva, procuraremos nos próximos tópicos refletir em função dessa temática.

3. Há uma possível ligação entre Tecnologia e Razão Instrumental?

Conforme mencionamos nos parágrafos anteriores, a estreita relação da tecnologia com a ciência, especialmente em face da racionalização e do domínio desvairado da natureza e do homem, sucinta questionamentos concernentes a relação entre razão instrumental e tecnologia. É nesse momento que os apontamentos de Adorno e Horkheimer devem ser

considerados, porque mais do que uma crítica escrita diante do pré-guerra nos anos 40, o pensamento Frankfurtiano oferece-nos uma perspectiva para pensar o estado de "embasbacamento", bem como a importância de uma educação comprometida no aprender-ensinar o uso dos aparatos, pois diante da explosão – tecnológica - em que vivemos "não ter o último produto é não participar e não participar é não existir".

Dizendo de outro modo, mais do que um razão meramente instrumental inata, sem acompanhamentos, a tecnologia requer, em certa medida, um tutor pensante, manifesto na educação, que alie a prática da razão técnica[1], indispensável atualmente, com algum valor mediativo da razão crítica. Tendo por fundamento esses pensamentos, passamos agora a examinar a questão por esse viés.

Nessa perspectiva, uma das críticas frankfurtianas mais primorosas com relação à razão empreendida pelos ideais Iluministas, está no fato de que essa racionalidade se instrumentalizou por intermédio do capitalismo administrado[2], centrado em um Estado detentor do poder, alicerçado pela ciência, pela técnica e pelo lucro, fatos que ocasionaram a reversão de suas propostas. Em outras palavras, para Adorno e Horkheimer ao invés da fuga das realidades transcendentais, – religião, barbárie – o Esclarecimento e seus corolários acabaram por se tornarem as próprias "narrativas" sobrenaturais, suscitando indivíduos egocêntricos, afastando toda e qualquer questão social que não poderia ser resolvida na esfera econômica e produtiva, tal e qual fé cega na ciência e na técnica. Para os autores, "[...] os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. (ADORNO E HORKHEIMER: 1985:19).

Para Adorno e Horkheimer, ao priorizarem a razão "matematizada", os seres humanos terminam por instrumentalizar a vida, coisificando-se a si e ao seu pensamento. Desta forma, a sociedade acaba sintetizada a mera reprodutora de métodos e mecanismos, ou seja, meios para que os fins gerem lucro. Assim sendo, a aporia do esclarecimento acaba por ficar cada vez mais estável e engessada, dominando o homem e transmutando-o a seres meramente adaptáveis ao invés de libertá-los. Sobre isso, vale ressaltar o pensamento de Silva (2006):

> O caminho de emancipação que deveria ser trilhado pela ciência positiva estava se

> transformando em uma mudança de amarras. Ao invés de estarem presos aos mitos medievais, os indivíduos foram atados ao esquematismo do pensamento tecnológico, às leis do trabalho e à mediocridade da comunicação de massas. (SILVA, 2006:8).

1No sentido dessas linhas, por razão instrumental, técnica ou naturalista, compreende-se "[...] uma racionalidade que pondera, calcula e ajusta os melhores meios a fins dados exteriormente ao agente". (NOBRE, 2004:51).
[2] Esta crítica, vale lembrar, foi elaborada por Edmund Husserl em *A crise das ciência europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à Filosofia Fenomenológica. (2012).*

Mas, para os frankfurtianos, a nova corda que (re) prende é a mesma que monopoliza. Isto é, unifica para controlar, seja o mercado ou os sujeitos, convertendo tudo e todos em partes da engrenagem econômica. Ao passo que o pensar reifica-se em processo automático e padrão, o ser torna-se coisa, a ciência e a técnica soberanas, o lucro e o domínio fins, sempre tendo em vista a uniformização crescente da industrialização.

Aliás, Teixeira Coelho (2007), apresenta a ideia de que a indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa só emergem em função do fenômeno industrial, tendo por base tanto a alienação laboral quanto a intelectual, reduzindo a sociedade a material estatístico e a cultura no âmbito da administração. Logo, o produto – música, cinema, aparelhos eletrônicos, carros, comidas, etc. - que empobrece esteticamente ganha diferenciação mecânica mensalmente, aportando em seu bojo a "inclusão cultural", ou seja, "para existir você tem que ter o último, ver o último, consumir o último". O fetiche é a moda, e a moda é o fetiche[1]. Não é outra coisa que querem dizer os autores ao inferirem que " A semelhança perfeita é a diferença absoluta. A identidade do gênero proíbe a dos casos. A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. [...] A indústria cultural tem a tendência de se transformar num conjunto de proposições protocolares e, por isso mesmo, no profeta irrefutável da ordem existente". (ADORNO E HORKHEIMER, 1985:120-122).

Ao profetizar o destino e o consumo, a indústria cultural aponta para o caminho do mito, manifesto em explicações do agir, da vida, da ordem e dos objetos. Tudo deve ser absorvido sem ser questionado. O agir robotizado, o frenesi constante, a conexão ubíqua, as relações frias, as artes repetidas e a vida mecânica. Trabalho pra comprar, compro pra

trabalhar. Segundo Horkheimer, essas são as características próprias da razão instrumentalizada, tendo como resultado do fetiche uma condução à materialidade cega, que por sua vez, converte-se em "[...] uma entidade 'mágica' que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida". (HORKHEIMER, 2002:28).

1 Para saber mais, sugerimos ler Teixeira Coelho (2007).

Ora, é a partir desse "*Eclipse da Razão"* que a dominação ideológica[1] aproxima-se da tecnologia, a "fetichizando"[2]. Criam-se no humanos-robotizados necessidades inexistentes, os quais, deixam-se conduzir freneticamente pelo *status* inculcado pela indústria cultural em cada produto. Para Adorno e Horkheimer "O principio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas como um eterno consumidor, como objeto da industrial cultural. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985:133). O consumir acaba por vulgarizar a humanidade existente nas tecnologias, assim como na razão técnica, pois o homem torna-se o fantoche do mundo dos negócios, o pensamento entra em estado de aporia e os indivíduos embasbacam-se na frente dos telefones celulares. Mas, estamos fadados a viver diante desse impasse? Intentando responder tal questionamento, partiremos no tópico a seguir para a condição humana que pode corroborar na superação deste impasse, a saber: a educação.

4. Possibilidades à não instrumentalização: O caminho é a Educação

[1]Vieira Pinto também apresenta o debate concernente ao domínio ideológico, no entanto, para o brasileiro a questão desenvolve-se por outro viés, ou seja, pela tentativa de domínio dos países em "maioridade" sob os de "menoridade". Segundo a visão dos países desenvolvidos, "Aos países subdesenvolvidos só resta o recurso de se incorporarem à era tecnológica na qualidade de séquito passivo em marcha lenta, consumidores das produções que lhe vêm do alto, imitadores, e no máximo fabricantes do já sabido, com o emprego de técnica que não descobriram, necessariamente sempre as envelhecidas, as ultrapassadas pelas realizações verdadeiramente vanguardistas, que não têm o direito de pretender engendrar. (VIEIRA PINTO, 2005a:44). Com o propósito de combater tais situações, Vieira Pinto (2005ab) propõe o desmascaramento dos fatores políticos e econômicos que encobrem a consciência as possibilidades de as nações privadas do poder se pensarem a si mesmas. Ademais, aponta como aspecto fundamental à redução do problema a valorização dos recursos materiais e intelectuais dos nativos, admitindo que o progresso tecnológico não é apenas dependente exclusivamente de aspectos "técnicos" e "engenheirais". À vista disso, a massa popular e os países menos desenvolvidos devem reivindicar a participação no mesmo mundo unificado pela técnica e pela ciência, entretanto, dando-se o direito de criar por conta própria novas técnicas, novas máquinas, novos métodos científicos e novas tecnologias que permitirão o progresso cognitivo na leitura do mundo.

[2] Apenas para refletir, até que ponto precisamos trocar o telefone celular semestralmente ? Ou, realmente são necessárias telas de touchscreen ? Porque mostrar a comida no Instagram ? A vida no facebook parece ser sempre melhor, todos são legais, todos são bons e fazem coisas super interessantes, mas, até que ponto isso também não é uma narrativa falsa ? Conversamos com pessoas em outra cidade, entretanto, esquecemos a conversa "face-to-face", será possível que nos perdemos em meio à ubiquidade ? Somos mais ciborgues do que humanos ? Não há dúvidas que o pensamento Frankfurtiano é primordial nessas questões.

O prognóstico de Adorno e Horkheimer (1985) diante do questionamento supra posto parece ser bem pessimista. Os autores na obra *Dialética do Esclarecimento* botam em xeque a superação da razão meramente técnica, alegando a longinquidade e o esquecimento em que a razão crítica se encontra. Entretanto, surgem outras perguntas: Nunca mais unificaremos "as razões"? Seremos sempre objetos da cultura capitalista ? Como abrir mão da razão técnica ?

Acreditamos que o próprio Adorno (1995), anos mais tarde, propõe a solução dessas perguntas, ao inferir que a educação deve ser emancipatória, sendo assim comprometida com a formação de sujeitos críticos e de ação correta desde a primeira infância, não importando o "tipo" de sua extensão - formal, informal ou não formal - pois "a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação". (ADORNO, 1995: 144).

Ao levar em conta o que indica Rose (2014), a saber, que a tecnologia e a dominação ideológica têm uma relação íntima, tal e qual nos diz Adorno (1995) ao inferir que a tecnologia tem uma papel influente na coisificação da consciência, dentro de nosso prisma, o que cabe à educação atual, é fazer o elo entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos tecnológicos, ensinando o aluno-professor a lidar com as mídias ubíquas de forma crítica (um formato de resistência), construindo seus próprios quadros de pesquisas, curiosidades e narrativas, mas que exponha também o lado reflexivo das questões. A educação precisa estar nas tecnologias, do mesmo modo que as tecnologias precisam estar na educação.

Em grande parte, reconhece Adorno (1995), a aporia que se instalou diante dos ideais iluministas de razão, pode ser superada por uma "Educação pelo e para o Esclarecimento", que não só precautele a barbárie, assim como trilhe caminhos à superação da coisificação humana, do estado de embasbacamento e do silêncio morrediço, fazendo a ponte entre as razões, "unificando-as". (MORAES, 2009). Nessa itinerário, não se pode negar que tal como a razão crítica é importante, a razão técnica - e seus corolários – igualmente é, pois a ciência, a técnica e a tecnologia, o método e a matematização, renderam bons frutos à humidade, inclusive tornando o ser mais humano.

Partindo do pressuposto que não se pode abrir mão de "nenhuma razão", nem bestializar a tecnologia, a educação em Adorno, de acordo com o que apresentamos, pode ser entendida com o caráter da "terceira razão" proposta por Jürgen Habermas[1], a saber, a comunicativa. Segundo Gonçalves (1999), o que intenta Habermas em sua *Teoria do Agir Comunicativo*, é repensar a temática da razão para além da perplexidade e da negatividade encontradas em Adorno e Horkheimer, por exemplo, ampliando o conceito para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma.

Assim sendo, o que alvitra Habermas é uma revisão paradigmática da relação cognitiva sujeito-objeto, sinalizando para uma concepção intersubjetiva de relação cognitiva-democrática entre sujeitos mediados pela linguagem. (REZENDE PINTO, 1995). Isto é, o que propõe o pensador é a mudança de um mundo egocêntrico, dominador e centralizador à percepção pluralista do mundo de linguagem. Eu me "modifico" na medida em que me "comunico" e vice-versa. Racionalizo-me mediante a interação com a linguagem. Concordando com tais ideias, Aragão depreende que "Habermas acredita que, na estrutura de linguagem cotidiana, está embutida uma exigência de racionalidade pois, com a primeira frase proferida, o homem já manifesta uma pretensão de ser compreendido, uma busca pelo entendimento". (ARAGÃO, 1992: 82).

Nessa direção, a teoria da racionalidade comunicativa busca ampliar o "guarda-chuva" da razão, visto que, segundo Rezende Pinto (1995) e Rouanet (1987) – em uma leitura habermasiana - , o conceito apresentado por Adorno e Horkheimer tende a generalização da razão instrumental – racionalidade que não sustenta o saber na ação comunicativa, mas sim nas ações dirigidas a fins - , estendendo-a a todo mundo da vida, quando na verdade, é apenas parte do processo de modernização capitalista, e não a razão societária por inteiro. Diante disso, o que propõe Habermas por intermédio dessa teoria é o restabelecimento da unidade da razão, a saber, prática e teórica, via a linguagem.

1 Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, considerado como um novo racionalista, mas normalmente associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Em certa medida, Habermas é "herdeiro torto" do legado de Adorno e Horkheimer. Rezende Pinto (1995), destaca que a teoria habermasiana sempre que possível busca integrar enfoques teóricos diferentes, adquirindo um diálogo de ampla gama de linhas teóricas.

A razão comunicativa de Habermas, portanto, tem como ponto de partida uma diferenciação co-participativa entre os mundos subjetivo, objetivo e social, assim como três argumentos de validade, a saber, a correção normativa (3); veracidade da afirmação (2); autenticidade e sinceridade, entendida como a totalidade de experiências individuais dos sujeitos (1). (REZENDE PINTO, 1995). Dizendo de outra forma, a razão para não cair em reducionismos que consequentemente acabará em "des-razão" – se assim podemos chamar – deve co-participar entre si (sujeitos-sujeitos) e o mundo da vida mediados pela linguagem, com o intuito de abandonar o egocentrismo a fim de alcançar um entendimento democrático em suas ações.

À vista disso, Habermas (1992:367) alvitra que "[...], a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa". Ao sugerir a negociação como ponto fundante da ação comunicativa, o neo-frankfurtiano aponta à visão de que a racionalidade entre suas matrizes é igual e portanto deve ser predisposta à crítica, ou melhor, à ação democrática. Em outras palavras, todo e qualquer juízo racional inicial deve resignar-se a avalições por meio do diálogo potencializado pela ação comunicativa. Essa ideia permite a correção de juízos no caminho da construção racional, viabilizando aos sujeitos a constante possibilidade de reformulações conceituais e condutivas, algo que, em certa medida, possibilitará à razão instrumental uma conduta menos trivial[1].

5. Considerações Finais de um Objeto em contínuas reflexões

Acreditamos ter chegado ao ponto nevrálgico, assim como no fragmento ncessário para pensar a tecnologia pelo viés da educação emancipatória adorniana aliada ao Agir Comunicativo habermasiano. Porém, antes é necessário fazer uma consideração. Segundo Mendes (2007), é notável que "crise" da racionalidade moderna desencadeou um processo civilizatório que atingiu as principais instituições modernas, dentre elas a educação. Ou seja, grande parte da educação que a sociedade dispõe ainda hoje foi fundada na "antiga" relação

1 Esse conceito de razão/ato submetida a constantes verificações, aproxima-se do conceito desenvolvido na filosofia pragmática de Peirce, a saber, o falibilismo . Quanto as ideias deste parágrafo sugerimos ver Rezende Pinto (1995), autor base e fundante para tais escritos.

cognitiva sujeito-objeto, irradiada através de um ponto centralizador - no caso da sala de aula o professor -, sufocando todo o agir comunicativo e consequentemente crítico.

Assim, antes de "fortalecer a resistência", como queria Adorno (1995), a educação tem que (re)tomar a possibilidade comunicativa da ação. Isto é, transmutando conceitos antigos para um ideal democrático co-participativo, aliado à descentralização da instrumentalização e do poder irradiador. Se para "alcançar o entendimento" é preciso abrir mão do egocentrismo, da exclusão e do reducionismo, fazendo o elo entre o instrumental e o crítico, no processo educativo os agentes da ação (professores-alunos, alunos-professores, contexto-professor, etc) devem co-participar da "negociata" de decisões a partir do novo modelo cognitivo, tendo como base o "mundo da vida".

Seguindo essa lógica, a educação, ao passo que vai abrindo-se ao agir comunicativo, acaba por torna-se o próprio agir comunicativo, pois vai desencadeando compreensões da importância da linguagem no elo entre as "razões", assim como vai mediando a utilização dos aparatos instrumentais através de críticas reflexivas, teóricas ou práticas, sempre expondo o fator de entendimento mútuo alicerçado no agir ético, em prol do benefício de todos. Ao interpor-se sem sobrepor-se, a educação possibilitará a emersão dos mundos subjetivo, objetivo e social.

Destarte, ao pensar que o papel da educação emancipatória é "fortalecer a resistência", tornando-se uma "Educação pelo e para o Esclarecimento", propomos o processo educativo com base na razão comunicativa, ou seja, o mundo da aprendizagem mediada pela linguagem, enquanto forma democrática de construir a educação, tendo a "resistência", como brio, constância e a fuga da inércia, refletindo todas as ações experienciais sempre abertas ao entendimento, a crítica e ao falibilismo. Aliada à uma educação emancipatória - no sentido democrático do termo, conforme propõe Vieira Pinto, logo comunicativa - o Esclarecimento, bem como os seus corolários, a ciência, a técnica e por fim a tecnologia, podem co-participar, sem dúvida, na maturação de pessoas mais humanas, "conectadas" com *Lebenswel*t e

distantes do embasbacamento.

COMUNICATIVE EDUCATION AND ACTING: A PROPOSAL TO TECHNOLOGY AND TO THE TECHNICAL REASON

Abstract: Technology is one of the basic pillars of today, however, is through a "super-valuation and fantasy ideology" (VIEIRA PINTO, 2005ab) that our time gives to the technology the instrumental feature, extinguishing the human nature that may be contained therein. Based on these assumptions, we intent to evaluate, even primarily, about the reflections: to what extent the instrumentalization of thought is associated with the technology? And even more, what is the role of education in this context? Seeking to answer these questions through a theoretical and bibliographical research, we start from the scholars of the Frankfurt School, Adorno, Horkheimer and Habermas, to point out the role of education in the non-instrumentalization of technology, observing how far technology per se corroborates with the instrumentalization. Thus, one can note that education is a communicative link – in the Habermasian sense – is seen as able to provide the critical use of technology, thus making thought and "instrumental" to "co-participate".
Keywords: Technology. Education. Frankfurt School. Instrumental. Reason.

6. Referências

ADORNO, Theodor, W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor, W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALVES JUNIOR, Douglas Garcia. **Esclarecimento hoje**. Revista Paidéia, Ribeirão Preto, S.D.

ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. **Razão Comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Tempo Brasileiro, 1992.

ASSOUN, Paul Laurent. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Ática, 1991.

CIPRIANI, Cristian; BORTOLETO, Edivaldo José; FEIJÓ, Natanaél. **Teoria Crítica e Tecnologia: Da razão instrumental a crítica.** In: II Seminário Internacional de Cultural e Desenvolvimento. SICDES. Chapecó, 2014.

COELHO, Teixeira. **O que é industrial cultural ?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CUPANI, Alberto. **A tecnologia como problema filosófico: três enfoques**. Scientiæ Studia, São Paulo – SP, v.2, n.4, p.493 – 518, 2004.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinas na escolar**. Educação e Socieidade, Campinas, n.66, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus Humanidades, 1992.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão.** 7ª ed. São Paulo: Centauro, 2002.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MAIA, Nayla. **O Papel da filosofia no mundo contemporâneo: Filosofia x tecnologia.** SymposiuM de Filosofia, v.1, n.1, Pernambuco, 1998.

MARTINS, Daniel Victor; FELL, André Felipe de Albuquerque; FELL, Nilke Pizziolo. **Uma leitura crítica da técnica e da tecnologia: Da razão instrumental à tecnoétic**a. NAVUS – Revista de Gestão e Tecnologia, Florianópolis, v.3, n.1, 2013.

MEDEIROS, José Adelino; MEDEIROS, Lucília Atas. **O que é tecnologia?.** 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MENDES, Flávio Ramos. **Tecnologia e construção do conhecimento na sociedade de informação**. 2007. f 86. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

MORAES, Michele Adriana de. **Resenha**. Cadernos de Pedagogia, v.1, n.5, São Carlos – SP, 2009.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica.** São Paulo: Zahar, 2004.

REZENDE PINTO, José Marcelino**. A teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas: Conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar**. Paidéia, Ribeirão Preto, 1995.

PIVA, Dilermano Junior. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores.** 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras,

1987.

SILVA, Marianna Waltz Moreira. **Teoria Crítica na Era da Indústria Cultural. Ou: Uma Análise da derrota do Esclarecimento**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Rio de Janeiro, 2006.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia, v.1**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia, v.2**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005b.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO

Taize Giacomini[1]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: O escopo deste trabalho é analisar percepções sobre o conceito de tecnologia por professores de uma escola estadual do campo, bem como às técnicas e tecnologias que estão presentes e são abordadas no currículo de sua disciplina e em sua prática pedagógica. A metodologia envolveu entrevistas semiestruturadas destinadas a um professor de cada área do conhecimento: 1) Ciências Humanas e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 3) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 4) Matemática e suas Tecnologias. O tratamento dos dados deu-se de modo qualitativo, usando-se o método da Análise de conteúdo. Os principais resultados mostram que os professores das áreas de Matemática, de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza possuem uma percepção mais totalitária do conceito de tecnologia, propiciando uma educação tecnológica no contexto da escola do campo.
Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Escola do Campo. Professores.

1 Introdução

Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) emerge como um campo acadêmico nos Estados Unidos, década de 60, pela necessidade de uma visão mais ampla do contexto social da tecnologia e da ciência. Compreende ciência e tecnologia como processos históricos e culturais complexos "em que os valores culturais, políticos e econômicos nos ajudam a configurar os processos tecnocientíficos, os quais, por sua vez, afetam os valores mesmos e a sociedade que os detém"[2] (CUTCLIFFE, 2003, p.18).

Desse modo, CTS abarca reflexões sobre fatores que contribuem para as mudanças científico-tecnológicas, efeitos sociais e ambientais do uso de novas técnicas/tecnologias, além de lançar olhares sobre políticas, ideologias e interesses que estão por trás de seu domínio e contidas nos próprios artefatos.

Imbricada nessas discussões está a educação em ciências e tecnologias, para o ensino fundamental, médio e superior e as modificações pedagógicas decorrentes das novas

1 Possui Licenciatura em Letras Português-Inglês e Especialização em Letras - Linguagem e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – 2013, 2015). Mestranda do Programa de Pós Graduação

em Desenvolvimento Regional da UTFPR – Pato Branco. É docente na Secretaria de Estado da Educação - SEED PR. Órgão de fomento: CAPES. E-mail: taize.giacomini@hotmail.com.
2 Tradução nossa.

percepções das relações CTS. Compreende-se a educação tecnológica não somente como a preparação para o mercado de trabalho, mas conforme Bastos (1998) uma perspectiva que envolve conteúdos programáticos, métodos e técnicas de ensino, as relações com os segmentos produtivos e a formação docente.

Essa nova perspectiva educacional pressupõe uma formação integral do sujeito alicerçada à totalidade e complexidade da realidade, apresentando-se "como compreensão dos homens, dos fenômenos humanos e dos fatos, pois a sociedade moderna inclina-se fortemente para o trabalho industrial correndo o risco de abandonar os fundamentos da própria vida" (BASTOS, 1998, p.1). É preciso estimular o valor dos indivíduos, responsabilidades sociais e capacidade reflexiva, despertando o comprometimento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante desse contexto, o presente estudo objetiva analisar percepções sobre o conceito de tecnologia por professores de uma escola estadual do campo, bem como às técnicas e tecnologias que estão presentes e são abordadas no currículo de sua disciplina e em sua prática pedagógica. Escolhemos esse recorte de pesquisa por compreendermos que há uma forte ligação das técnicas/tecnologias com o trabalho que os pais dos alunos desenvolvem em suas propriedades familiares agrícolas e que os alunos dessa escola do campo vivenciam/auxiliam diariamente. Nesse ambiente, a presença de uma educação tecnológica é primordial para o desenvolvimento dos sujeitos, que contribuirão para o desenvolvimento da propriedade e da comunidade em que vivem.

Para alcançarmos tal objetivo faremos, na seção 2, uma reflexão teórica sobre o que é tecnologia (GAMA, 1986; VIEIRA PINTO, 2005) e, na seção 3, sobre as relações entre educação e tecnologia (BASTOS, 1998). Após o aporte teórico, apresentamos a metodologia o (seção 4), os resultados obtidos (seção 5) e as últimas considerações (seção 6).

2 O Que É Tecnologia

O termo tecnologia é polissêmico e possui inúmeras definições a depender do autor e, também, das condições sócio-históricas em que se estabeleceram. Ruy Gama (1986) amplia os horizontes semânticos ao compilar uma série dessas definições em sua obra, mostrando o comprometimento da tecnologia com a história do trabalho e do pensamento. O autor segue uma perspectiva não cronológica ao contextualizar acepções do termo tecnologia nas línguas modernas e, somente depois, examinar as origens greco-romanas.

Conforme Gama (1986), em língua portuguesa, o neologismo aparece na obra do Pe. Rafael Bluteau com sentido de *techni*, arte, por versar sobre todas as artes liberais e mecânicas. No entanto, talvez tenha sido José Bonifácio de Andrada e Silva o primeiro a empregar a palavra em discurso proferido no ano de 1815 e, posteriormente no mesmo ano, num de seus escritos. Este compreende a tecnologia alicerçada ao desenvolvimento, visto que enfatiza sua aplicabilidade e relações teoria/prática. Já no final do século XIX, surgem disciplinas (cadeiras) de tecnologia na Escola Politécnica de São Paulo, compreendendo a existência de uma associação entre tecnologia e trabalho.

Ao discutir sobre a etimologia de tecnologia em língua inglesa, Gama (1986, p.43) relaciona verbetes de dicionários e enciclopédias, os quais a delineiam como: "discurso ou tratado sobre uma arte ou sobre as artes: usada desde 1615"; "conjunto das artes plásticas: usada desde 1859"; "terminologia específica de uma arte ou de um assunto; nomenclatura técnica; uso registrado em 1658"; "o sentido que se aproxima do grego registrado em 1683 é dado como obsoleto, em desuso no inglês moderno"; "discurso sobre a classificação das disciplinas"; "descrição '*of crafts, arts or workmanship*[1] "".

Gama (1986, p.43) apresenta ainda a definição de tecnologia por Christian Wolff, que estabelece um novo significado para o termo, sendo o "conhecimento cientifico das artes e das obras de arte". Não obstante, em língua inglesa, existem várias palavras semelhantes a *technology*, que tornam a tradução ainda mais difícil e polissêmica. Por isso, houve um esforço de domínio da linguagem, a partir de 1930, para a construção de dicionários e enciclopédias com essas terminologias.

Segundo Gama (1984, p. 48), a língua inglesa adotou

> [...] o uso da palavra tecnologia com o significado de *terminologia especifica de uma arte ou de um assunto, nomenclatura técnica*, a partir de 1658. Esta acepção junta-se à anterior, usada até 1615, *discurso ou tratado sobre uma arte ou sobre as artes.* A esta última se filia a acepção de Alsted já mencionada, *discurso sobre a classificação das disciplinas filosóficas*, que é de 1630.

[1] Descrição dos artesanatos, artes ou feituras. (Tradução nossa)

Adicionam-se ao conjunto de significados de tecnologia o de "estudo do vocabulário técnico, descrição dos processos e dos afazeres das técnicas" (GAMA, 1984, p.48), século XVII; o de "reunião da ciência com a técnica" (GAMA, 1984, p.49), começo do século XIX; e, o de "ciência de uma habilidade, arte ou técnica" (GAMA, 1984, p. 54), de acordo com John Ziman, 1981. No entanto, a proposição de Peter F. Druker é a que provoca maior interesse:

> De uma ou outra maneira, o reino e o tema principal do estudo da tecnologia seria o trabalho humano. Para o historiador da tecnologia, esta linha de pensamento poderia ser alguma coisa mais do que uma digressão acerca das definições, já que conduz à conclusão de que o estudo da evolução e da história da tecnologia, inclusive na sua definição mais estrita como estudo de um artefato mecânico em particular – quer seja ferramenta ou produto – ou de um processo determinado, somente seria fecundo se compreendesse o trabalho e no contexto da história e da evolução do trabalho. (DRUCKER 1978 apud GAMA, 1984, p.55)

Em língua francesa, o percurso da palavra *technologie* não é extenso. Gama (1984, p.57) inicia destacando as acepções do Dicionário de Littré: "1. Tratado das artes em geral. Uma tecnologia completa. 2. Explicação dos termos próprios às diferentes artes e ofícios". O autor explica que, posteriormente, a Enciclopédia de Diderot não registra o termo, mas expõe a divisão entre o trabalho intelectual e o manual. O que se nota, de modo geral, é que o termo passa a ter uma nova conotação, relacionada ao mercado de trabalho.

Em 1792, em um texto, *technologie* é explicada como:

> [...] estudo (que) compreenderá a descrição de todas as ferramentas ou máquinas usadas em qualquer tipo de fabricação; os meios de aperfeiçoamento; as invenções; a preparação de matérias-primas; os segredos relativos aos ofícios e os novos instrumentos. Acrescente-se ainda uma descrição do trabalho nas manufaturas ou nas oficinas.

Gama (1984) explana que até o século XIX a palavra apresentava função

metalinguística e a proposta de Ampère de adicioná-la entre as ciências separa-a das artes dos artesãos e suas ferramentas. Surge uma nova ciência associada ao novo tempo, com a produção feita por máquinas e o trabalhado assalariado. Nessa perspectiva, em 1853, Charles Laboulaye define *technologie* como "ciência dos processos segundo os quais o homem emprega forças e age sobre as matérias-primas fornecidas pela natureza para, utilizando essas forças, obter das matérias-primas o que convém à satisfação de suas necessidades e seus desejos" (apud GAMA, 1984, p.61).

Em língua alemã, Christian Wolff foi o precursor na definição de tecnologia no sentido moderno. Ele faz uma transposição da semântica dos discursos retóricos para uma visão lógica acerca da atividade técnica, compreendendo tecnologia como a ciência das coisas que o homem produz com sua força de trabalho (GAMA, 1984). Não obstante, o trabalho corresponde a uma atividade humana planejada e intencional que relaciona dialeticamente o pensamento e a ação.

Vieira Pinto (2005) é outro autor que apresenta definições de tecnologia por reconhecer sua importância para a compreensão dos problemas contemporâneos, mesmo que a palavra seja empregada de forma rotineira e indiscriminada. Na tentativa de classificação de suas inúmeras noções, explora quatro principais.

A primeira, de origem etimológica, é descrita como "a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa" (VIEIRA PINTO, 2005, p.219). Nota-se que essa definição é semelhante à de tecnologia moderna descrita por Wolff, uma vez que apresenta estritas relações com a práxis do trabalho. Na segunda definição, tecnologia tem valor unicamente de técnica.

A terceira acepção de tecnologia apresentada por Vieira Pinto (2005) diz respeito ao conjunto de todas as técnicas possuídas por alguma sociedade em qualquer etapa histórica do seu desenvolvimento. E, a última acepção, de extrema importância, corresponde à ideologização da técnica.

De modo geral, as primeiras definições históricas de tecnologia, nas mais diferentes

origens, estiveram associadas às artes liberais e mecânicas, às relações teoria e prática, ao conhecimento científico das artes e das obras de arte, à descrição das ferramentas e das técnicas para se produzir. Posteriormente, com o surgimento de novos modelos de produção, especialmente o industrial, passou a ter uma nova conotação relacionada ao trabalho humano. Houve a reunião da ciência com a técnica, e a tecnologia passou a ser vista como a ciência dos processos que o homem emprega para transformar a natureza em prol das suas necessidades.

Na contemporaneidade, tecnologia é frequentemente associada aos artefatos em si, como sinônimo de "avanço", "desenvolvimento" e há um maravilhamento do homem diante de suas criações. Essa percepção da ciência e da tecnologia também carrega a noção ingênua de que é possível solucionar todos os problemas da humanidade, inclusive aqueles pelo homem criados – por exemplo os ambientais. Com efeito, as novas tecnologias alteraram as relações sociais e, nesse contexto, a educação também passou a ser denominada tecnológica. Esse novo modelo educacional visa superar a visão simplista da realidade, retomando a complexidade e instigando a capacidade reflexiva.

3 Educação E Tecnologia

Refletir sobre as relações entre educação e tecnologia implica um posicionamento do que é educação tecnológica. Podemos pensar, num primeiro momento, que a educação tecnológica se volta para a preparação de profissionais para ocupar vagas no mercado de trabalho. No entanto, Bastos (1998) rompe essa premissa ao explanar sobre a dimensão humana e a dimensão histórica das técnicas e tecnologias como uma maneira de melhor compreender as relações entre educação e tecnologia, que passam sim pela mediação com o trabalho e suas necessidades emergentes.

Em meio às tamanhas transformações sociais decorrentes da globalização e avanços tecnológicos a educação não pretende apenas qualificar para o trabalho, mas, também, conforme Bastos (1998), retomar a totalidade do homem para melhor compreender o meio técnico, social e cultural em que vive.

Ainda de acordo com o autor,

> A relação da educação com a tecnologia desperta para a consciência da existência, das coisas e dos caminhos a serem percorridos, o que significa a capacidade de estabelecer distâncias perante as técnicas para torná-las presentes como comportamento do ser humano perante o mundo. É a contextura da reflexão crítica que emerge da práxis, do diálogo permanente com o mundo. (BASTOS, 1998, p. 2)

A educação tecnológica exige uma nova dinâmica na sala de aula, pois o educador deixa de atuar como transmissor de conteúdos vazios e descontextualizados, como nas práticas tradicionais, passando a ser um mediador entre o educando e os novos conhecimentos. Bastos (1998) afirma que essa atividade envolve a colaboração de ambas as partes na construção de verdadeiros saberes constituídos pelas dimensões globalizantes da existência.

4 Metodologia

O *lúcus* dessa pesquisa foi uma escola do campo que possui educação fundamental do 6º a 9ª ano. A entidade é mantida pelo Governo do Estado do Paraná e funciona junto a uma escola municipal que atende ao ensino do pré-escolar ao 5º ano. O objetivo é propiciar a continuidade dos estudos sem sair do seu próprio meio – o campo. É uma escola de pequeno porte que possui como lema a formação de sujeitos de direitos, com conhecimentos de sua realidade para poder transformá-la com ética, transparência e criticidade. Os funcionários, professores, pedagogos e direção dessa escola estadual do campo possuem habilitação em suas áreas e são concursados/contratados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Para alcançarmos aos objetivos já mencionados dessa pesquisa, entrevistamos um professor de cada área do conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias) seguindo um roteiro semiestruturado com duas questões amplas: 1) O que você entende por tecnologia? 2) Como técnica e tecnologia estão presentes e são abordadas no currículo de sua disciplina e em sua prática pedagógica? No entanto, conforme o andamento das entrevistas, outros questionamentos foram feitos ou retomados, principalmente em caso de fuga ao tema.

Os professores que aceitaram participar assinaram previamente um termo de consentimento livre e esclarecido, tomando ciência da importância da pesquisa, bem como dos riscos envolvidos. A identidade destes será mantida em todas as etapas da pesquisa e terão pleno direito a desistência em qualquer etapa, ou ainda censura sobre os conteúdos fornecidos. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Nas transcrições, L1 corresponde ao professor de Português, L2 ao professor de Geografia e L3 ao professor de Ciências e Matemática, uma vez que ministra aulas nessas duas disciplinas e se dispôs a falar sobre ambas. A análise dos dados terá ênfase qualitativa e o método a ser utilizado é a Análise de Conteúdo, que Bardin (2009) define como:

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos, ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.42).

Assim sendo, busca-se através da inferência uma interpretação aprofundada dos materiais linguísticos, dos sentidos das mensagens, ultrapassando a mera descrição. Em relação aos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, Minayo (2009) menciona a categorização, a inferência, a descrição e a interpretação. Nesse contexto, foram adotadas duas categorias de análise (1ª Percepções sobre o conceito de tecnologia; 2ª Técnicas e tecnologias presentes e abordadas no currículo da disciplina e na prática pedagógica) para, em seguida, realizar os demais processos.

5 Resultados E Discussão

O primeiro eixo categórico a ser analisado chama-se "tecnologia", pois corresponde às percepções dos docentes sobre o conceito. Após questioná-los sobre o que compreendiam pelo termo, responderam:

L1: Eu entendo que são as mídias, a TV pendrive, os tablets na sala de aula. Tudo o que vai contribuir dessa forma para tornar mais interessantes as aulas.
L2: Tecnologia, antes de mais nada, é a construção dos conhecimentos em sala de aula. Esses serão

transformados em projetos e por sua vez irão para a área industrial, que passarão por várias fases e se construirão, ao longo do tempo (em períodos, em etapas), em produtos diversos para atender o nosso consumidor local, regional e global. [...] Tecnologias são ideias que são formuladas todos os dias, através dos nossos estudantes, através dos nossos universitários. Isso é tecnologia.

L3: A questão da tecnologia, eu consigo entender como todas as ferramentas que nós utilizamos para auxiliar no processo da educação, seja ela uma simples calculadora, seja ela computador, seja até o nosso livro - é uma ferramenta nossa, utilizada no nosso dia-a-dia. Associar essa tecnologia com o que nós estamos trabalhando hoje é mostrar para os nossos alunos que essas ferramentas só vêm a nos auxiliar.

As respostas demonstram que L1 (professor de Português) e L3 (professor de Ciências e Matemática) possuem uma visão semelhante do conceito de tecnologia, estando associada aos artefatos em si como instrumentos que auxiliam no desenvolvimento de suas aulas, tornando-as mais atrativas e significativas. Mencionam alguns exemplos, como a TV *pendrive*, *tablets*, computadores, livros e calculadoras. Esta acepção de tecnologia é reduzida, por desconsiderar todo o processo de produção de conhecimento para a invenção desses artefatos e, também, o próprio trabalho para a transformação das matérias-primas em prol das necessidades humanas.

Já L2 (professor de Geografia), compreende tecnologia relacionada com os conhecimentos, ideias que são formuladas diariamente pelos estudantes de diferentes níveis que passarão por processos até se transformarem em produtos. Essa dimensão engloba uma visão totalitária de tecnologia, incluindo sua relação com a educação a fim de criar produtos para atender as necessidades de mercado. Assim, existe uma aproximação da percepção deste professor com a acepção moderna de tecnologia, que enfatiza as relações de trabalho.

O segundo eixo categórico trata das técnicas e tecnologias presentes e abordadas no currículo da disciplina e na prática pedagógica dos professores entrevistados. Ao questionamos L1 sobre sua disciplina, respondeu-nos que “usa bastante a sala de informática para pesquisas, a TV *pendrive* e vídeo aulas com conteúdos gramaticais e literários”. Nessa resposta, L1 novamente deu ênfase aos artefatos tecnológicos que utiliza na sua prática docente, deixando de lado os conteúdos da sua grade curricular que tenham relação com técnicas e tecnologias. Uma possibilidade é que não tenha compreendido a pergunta, até mesmo pela sua percepção do que é tecnologia ou, ainda, não tenha lembrado de exemplos e preferiu não responder.

L2 expõe alguns exemplos de tecnologias que se transformaram em produtos, como as sementes selecionadas (transgênicos e outras), os fertilizantes altamente sofisticados, as máquinas que são usadas na agricultura e pecuária e as técnicas de cultivo. Essas discussões fazem parte da disciplina de Geografia e, ainda, demonstram sua percepção em relação ao que é tecnologia. Aqui, volta-se para as artes, como a ciência das técnicas utilizadas para um determinado fim. L2 acrescenta que já utilizou muitos dispositivos, como celulares, *tablets*, computadores e aplicativos para pesquisa de alguns conteúdos. Segundo o professor,

> [...] essa pesquisa com os dispositivos é de grande valia para o nosso conhecimento, porque hoje nós não temos mais como fugir das tecnologias, porque nós vivemos com as tecnologias. Nós temos uma nova era, uma era *online*, onde os alunos já estão inseridos. Então, por esse detalhe, nós temos que realmente fazer esse uso dessas tecnologias, de dispositivos, de computadores, de tablets, celulares e usar eles como ferramentas para a construção do novo saber.

L3 inicia sua exposição trazendo exemplos da área matemática:

> Quando tabulamos dados, gráficos e tabelas já foram utilizadas várias ferramentas: a busca do dado, a tabulação, a chegar em um resultado final. Isso mostra pra nós que houve já um processo e esse processo está finalizado. Então não podemos deixar de mostrar esses dados aos nossos alunos, porque estaríamos tirando ele da realidade do nosso contexto. Por mais que é uma escola do campo, precisamos inserir essas ferramentas tecnológicas para que ele fique o mais possível atualizado dos alunos lá da cidade. E essas outras ferramentas que eles também se utilizam em casa, porque o homem do campo hoje está muito modernizado, então ele precisa estar atento, porque o nosso aluno quando o pai diz que vai ao banco buscar um empréstimo, ele tem que saber utilizar-se da ferramenta da porcentagem justamente para auxiliar o pai, para que o pai não seja enganado, para que o pai busque a menor taxa possível para complementar o maquinário em casa. Então essa tecnologia, esse avanço que ele tem que fazer em casa, porque ele está plantando mais, ele está colhendo mais, ele precisa maquinário mais apropriado para o seu espaço, mas que ao mesmo tempo a sua rentabilidade financeira não seja afetada.

O professor acrescenta que esse exemplo também pode ser associado à disciplina de Ciências, pois:

> [...] ele vai ter que melhorar a qualidade do seu solo, sem prejudicar o solo. Vai ter que associar, então, a ferramenta adequada, o trator adequado a esse solo, para que não haja, então, uma perda na sua produtividade. É o buscar uma tecnologia diferenciada. Mas nós não podemos deixar de falar de problemas ambientais que se ele não cuidar do solo ele vai acarretar. Não só no solo, como a questão da água, como a questão da poluição do ar também. A água principalmente se ele não cuidar das nascentes, se ele quiser plantar. O uso do agrotóxico que a gente fala muito na questão da Ciências do 9º, que é a parte da química: quais são os produtos; quantas aplicações eles fazem nas suas lavouras; que isso vai ter, lá na frente, pra nós, em questão de saúde, vai ter um prejuízo. Então, se ele souber preparado o solo, se ele souber fazer o manejo da sua cultura, ele vai utilizar-se de menos agrotóxico. Isso pra nós vai ser muito bom. Por mais que a população está aumentando, tem que se produzir mais pra dar conta da alimentação a todos, mas ele tem que ter este cuidado lá no preparo do solo para

que ele não utilize tanto agrotóxico.
Eu utilizo muito a pesquisa na *internet*, gosto de fazer isso, porque eles têm que buscar dados atualizados. Até o ano passado, quando nós fomos plantar a nossa horta aqui na escola, eles tinha que ir lá na *internet*. Bom, eu vou plantar tomate. Então, todo o cuidado com o tomate, o que fazer com o solo pra evitar os insetos, então ele tem que buscar na internet toda a informação necessária para aquele plantio, que aí incentivava ele a buscar novas tecnologias pra levar essa informação pra casa.

O último depoimento de L2 e estes de L3 possuem afinidades, pois relacionam as tecnologias ao meio em que os alunos vivem. L3 foca na questão do uso de tecnologias para a melhoria da produção nas propriedades familiares, discutindo sobre ferramentas/máquinas adequadas para determinados solos. Bastos (1998, p.4) afirma que as máquinas escolhidas por uma sociedade, "se transformam em instrumentos de inovação e adaptam-se a seus interesses e necessidades". Ao articular o conceito de tecnologia com o trabalho e técnicas produtivas, L3 amplia sua percepção sobre o próprio conceito de tecnologia, esclarecendo seu ponto de vista.

L3 dá ênfase para a produção sustentável, respeitando e cuidando do solo, da água e do ar. Essa educação é tecnológica, pois instiga no aluno a capacidade reflexiva, buscando novas possibilidades de produção através de uma visão totalitária do processo e da realidade. Além disso, L2 e L3 fomentam a pesquisa por meio de artefatos tecnológicos como forma de construção de novos saberes.

Conforme Bastos (1998, p.10), a sociedade moderna é dominada pelo conhecimento e, nesse contexto, o trabalho como linguagem e ação comunicativa "é também conhecimento e um laboratório para gerar novos conhecimentos". Desse modo, refletir sobre as práticas de produção, buscar novos conhecimentos e compartilhá-los com os colegas e família é um grande passo para o desenvolvimento local e regional.

6 Considerações Finais

Com a realização desse trabalho foi possível perceber a aplicabilidade das teorias da área de Ciência, Tecnologia e Sociedade no contexto de uma escola estadual do campo. De modo geral, os professores que tinham uma percepção mais totalitária do conceito de tecnologia, conseguiram relatar com facilidade as técnicas e tecnologias presentes no

currículo de sua disciplina. Além disso, todos os professores afirmaram fazer uso dos artefatos tecnológicos para propiciar aulas mais dinâmicas e significativas. Se os artefatos fazem parte da sociedade em que vivem, naturalmente devem fazer parte do ambiente escolar e colaborar na construção de novos saberes.

Para haver, de fato, uma aprendizagem significativa é importante associar esses novos conhecimentos com aqueles já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo e imbricados em sua realidade. Alguns professores relataram fazer a articulação dos conteúdos de suas disciplinas com as práticas produtivas do campo, o que favorece esse processo. Nota-se que o lema da escola também se aproxima da prática docente, constituindo um ambiente propício de educação tecnológica.

Esse modelo de educação é democrático e contra hegemônico, pois instiga o pensamento crítico e a reflexão para buscar formas de melhorar a realidade. No entanto, a tendência no estado do Paraná é que em curto prazo as escolas do campo deixem de existir devido a políticas estaduais desfavoráveis. Como educadores cientes dos inúmeros benefícios dessas escolas, devemos lutar pelo direito à educação de qualidade dos povos do campo em seu próprio meio.

EDUCATION AND TECHNOLOGY:
PERCEPTIONS BY TEACHERS OF A STATE FIELD SCHOOL

Abstract: The scope of this study is to analyze perceptions about the concept of technology by teachers of a state school field, as well as the techniques and technologies that are present and are discussed in the curriculum of their discipline and in their pedagogical practice. The methodology involved semi-structured interviews aimed at a teacher in each area of knowledge: 1) Human Sciences and their technologies; 2) Natural Sciences and their technologies; 3) Languages, codes and their technologies; 4) Mathematics and their technologies. The main results show that teachers in the areas of Mathematics, Human Sciences and Natural Sciences have a more totalitarian perception of the concept of technology, providing a technology education in the context of the field school.
Keywords: Education. Technology. School Field. Teachers.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CUTCLIFFE, Stephen H. La emergencia histórica de CTS como campo académico. IN: **Ideas, máquinas y valores**: los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad. Mexico: Anthropos Editorial; Universidad Nacional Autónoma de Mexico, 2003.

GAMA, Rui. O que é tecnologia**.** In: GAMA, Rui. **A Tecnologia e o Trabalho na História.** São Paulo: Nobel, Edusp, 1986.

MYNAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIEIRA PINTO, Álvaro. A tecnologia. IN: **O Conceito de Tecnologia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

LETRAMENTO DIGITAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Jerusa Dutra Schreiner [1]
Cênio Back Weyh [2]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: Este artigo aborda estudos a partir da problematização do uso do letramento digital por parte dos professores emescola públicas de educação básica, tendo como ênfase a formação docente voltada as tecnologias digitais da informação nos espaços de aprendizagem. Esta temática está relacionada a pesquisa em desenvolvimento no mestrado do PPG em Ensino Científico e Tecnológico – ECT da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Santo Ângelo. Justifica-se, em razão da urgente necessidade de reformulação das práticas educacionais e das mudanças que esta utilização representa no ensino e aprendizagem. Enfocamos, assim, a utilização do letramento digital, na Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e sua relevância para a qualificação na leitura e escrita, para que a partir do realinhamento da formação docente, possamos tornar o processo ensino-aprendizagem algo mais atrativo aos olhos do estudante e uma efetiva utilização das ferramentas tecnológicasdisponíveis nas escolas públicas.
Palavras-chave: Novas Tecnologias. Ensino e Aprendizagem. Escola de Educação Básica. Letramento Digital. Formação Docente.

1 Introdução

O contexto atual de ensino-aprendizagemna escola de educação básica vem apresentando, por parte dos alunos, uma desmotivação,alguns associam ao avanço tecnológico, outros ao ensino tradicional centrado no professor como transmissor do conhecimento e o aluno um mero receptor de informações, caracterizando a escola, quanto

[1]Especialista em Mídias em Educação - UFSM. Mestranda do PPG Mestrado Profissional de Ensino Científico e Tecnológico – URI – Campus Santo Ângelo. Docente titular de Língua Portuguesa da URI – São Luiz Gonzaga. Grupo de Pesquisa: Estudos Pedagógicos: formação docente e gestão educacional. E-mail. jerusadutra@hotmail.com
[2] Dr. em Educação – Docente titular do Curso de Pedagogia e PPG Mestrado Profissional de Ensino Científico e

Tecnológico - URI – Campus Santo Ângelo e PPG Mestrado Acadêmico em Educação – URI – Campus Frederico Westphalen. do Grupo de Pesquisa: Estudos Pedagógicos: formação docente e gestão educacional. E-mail.ceniow@santoangelo.uri.br

espaço físico, uma instituição dissociada das características e necessidades do estudante de hoje, bem como, um espaço que não evoluiu com o passar dos anos.

A proposta analisa a fragilidade de formação continuada de professores em escola de educação básica quanto ao processo de ensino-aprendizagema partir do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em especial o letramento digital, levando em conta que a aprendizagem é algo complexo e a inclusão das tecnologias nas atividades de ensino e aprendizagem, uma necessidade que se impõe na tentativa de promover uma educação significativa, permitindo aos envolvidos acesso ilimitado ao conhecimento.

Este artigo aborda estudos a partir da problematização do uso do letramento digital por parte dos professores emescola pública de educação básica, tendo como ênfase a formação docente voltada as tecnologias digitais da informação nos espaços de aprendizagem. Esta temática está relacionada a pesquisa em desenvolvimento no mestrado do PPG em Ensino Científico e Tecnológico – ECT da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Santo Ângelo.

Neste sentido, a escolha desse tema deve-se a realidade de algumas escolas possuírem as ferramentas pedagógicas relacionadas ao letramento digital e não utilizá-las, em razão do contexto que vivenciam, ou seja, possuem a tecnologia disponível ao fazer pedagógico, mas há um descompasso em relação a sua utilização com a sua formação.

Em geral, critica-se que os professores utilizam pouco ou de forma deficitária as tecnologias na escola de educação básica. No entanto, é necessário realizar uma reflexão anterior, questionando se estes professores foram adequadamente preparados para fazê-lo. Não há como planejar e desenvolver aulas dinâmicas, criativas e lúdicas, sem que as ferramentas tecnológicas contribuam para a assimilação de conceitos, sem que o educador tenha, ele mesmo, experimentado o manuseio destas ferramentas.

Com relação as indagações propostas nesta pesquisa, pretende-se dar ênfaseaos benefícios da utilização de ferramentas tecnológicas, em especial o letramento digital a partir

de formações continuadas e quais as percepções , enquanto recurso pedagógico, direcionado a leitura e produções textuais, capaz de atender às demandas da sociedade atual, bem como, tornar o processo ensino-aprendizagem algo mais atrativo aos olhos do estudante e uma efetiva utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis nas escolas.

Vivenciamos nos últimos anos, nas escolas públicas, um bombardeio de investimentos em ferramentas tecnológicas, onde fica evidente que há um interesse no governo quanto a melhoria qualitativa do processo ensino-aprendizagem, em razão de termos conhecimento que as formas de ensinar já não atendem às necessidades dos estudantes. Esta preocupação vem sendo apresentada aos docentes e discentes como ferramenta pedagógica para melhorar a educação brasileira.

2 Tecnologias no processo de ensino-aprendizagem

O uso de tecnologias como apoio ao ensino e à aprendizagem vem evoluindo significativamente nos últimos anos, podendo trazer efetivas contribuições à educação. Entretanto, para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimentos, possibilitados por esses recursos, que favoreçam a democratização de saberese a integração social.

> Compreender essa complexidade, refletir sobre a diversidade de fontes de informação, desenvolver a criticidade para reconhecer sua origem e veracidade, identificar suas potencialidades e contribuições para articular saberes cotidianos, científicos, técnicos, sociais, emocionais, artísticos e estéticos são ações que induzem a reflexão sobre quem somos e para onde queremos ir, para a redescoberta do ser humano. (ALMEIDA, 2001, p. 11).

Há que se reencontrar o sentido mais humanístico, interativo e integrador da educação, que leve professores e gestores a repensar a necessidade de se tornar consciência de que o uso de tecnologias permite redimensionar os espaços de ensinar e aprender, para as novas possibilidades das práticas da escola, a necessidade da formação continuada para

atender às características de mudanças no fazer pedagógico a partir das ferramentas que a escola já possui.

Tecnologia, do grego tekhno- (de tékhné, "arte") e –logia (de logos, ou "linguagem, proposição"), é um termo usado para atividades do domínio humano, embasadas no conhecimento de um processo e ou no manuseio de ferramentas, sendo que TICs - (Tecnologias de Informação e Comunicação), envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, se apresenta como o advento da modernidade, pois antes a questão era ter acesso às informações, hoje elas estão por toda parte.

Neste contexto, que a tecnologia e as TICs, de forma geral se fazem cada vez mais presentes na vida dos indivíduos, vemos surgir a necessidade de possuirmos um domínio, ainda que mínimo, dos conhecimentos que são necessários para que possa interagir em sala de aula a partir do emprego dessas ferramentas. A nossa atualidade exige que, além do domínio conceitual, a nossa prática precisa estar voltada para o letramento digital.

Segundo Silva (2004), as novidades que essas novas tecnologias trouxeram para a educação influenciaram no repensar e na reconstrução de conceitos fundamentais. Os novos ambientes utilizados para a aprendizagem, os ambientes virtuais, viabilizados pela tecnologia, colocam professores e alunos no mesmo espaço, característica não encontrada no passado.

> Uma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia e de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); a formação de alunos-cidadãos (com valores individuais e sociais). São pilares que, com o apoio de tecnologias móveis poderão tornar o ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador. (MORAN, 2013, p. 13).

A informação e o conhecimento não se encontram mais fechados no âmbito da escola, nem o professor como saber supremo, foram democratizados. O desafio que se apresenta na escola, frente a este contexto, é como orientar o aluno, a saber utilizar toda esta informação, e o professor utilizar todas estas ferramentas de maneira adequada na sua prática, levando ao aluno aplicar esse conhecimento com autonomia e responsabilidade.

Já para o educador, é compreender as diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias disponíveis na escola, possuindo formação para criar dinâmicas que permitam estabelecer o diálogo entre a tecnologia, o aluno e o conhecimento. Este é o desafio para a educação atual.

> Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, só conseguiremos dar-lhe um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender, formal e informalmente, ao longo de uma vida cada vez mais longa. (MORAN 2013, p. 71).

O desafio posto para os docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que os professores e os alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender através das tecnologias que dispomos.

> Com a visão de que a tecnologia está a serviço do homem e pode ser utilizada como ferramenta para facilitar o desenvolvimento de aptidões para atuar como profissional na sociedade do conhecimento, os professores precisam ser críticos para contemplar em sua prática pedagógica o uso das tecnologias, oferecendo os recursos inovadores aos alunos. (BEHRENS, 2013, p. 103).

Torna-se importante considerar que essas ferramentas estão disponíveis, mas dependem de propostas educativas que levem à aprendizagem e que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico e de uma aprendizagem significativa. Os recursos por si só não garantem a inovação, mas depende de um planejamento que envolva o professor e os alunos.

> Esse cenário envolve totalmente o professor em sua função docente, colocando-o na contingencia de conhecer os novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos. (MASETTO, 2013, p. 143).

A discussão sobre a utilização das ferramentas tecnológicas como recurso pedagógico

para qualificar o ensino da educação básica, como já foi mencionado anteriormente, reflete mais uma vez em uma nova postura do professor. No entanto, este necessita de formação e também que se trabalhe uma mudança na postura do aluno.

O importante é conseguir situar o processo ensino-aprendizagem no mundo da tecnologia, da tecnologia que está a disposição e a serviço da prática educativa nas escolas, não é o currículo que muda, mas enriquecer a o processo da aprendizagem de uma maneira interativa entre o professor , o aluno e a tecnologia.

3 Letramento Digital enquanto formação continuada

Cortella (2014) nos adverte sobre a participação da escola, nos "novos tempos" apontando a necessidade da escola se tornar interessante como a vida fora dela a é, além de incentivar à leitura e a escrita, a partir de propostas pedagógicas que desafiem os estudantes a utilizar as tecnologias para reforçar as aprendizagens construídas em sala de aula.

Lévy (1998, p. 181) destaca que:

> O saber da comunidade pensante não é mais um saber comum, pois doravante é impossível que um só ser humano, ou mesmo um grupo, domine todos os conhecimentos, todas as competências; é um saber coletivo por essência, impossível de reunir em uma só carne. No entanto, todos os saberes do intelectual coletivo exprimem deveres singulares, e esses deveres compõem mundos. Assim, as tecnologias digitais favorecem um aprendizado dinâmico, coletivo e participativo, resultando em uma construção colaborativa de conhecimento.

Nesse contexto, percebe-se que não existe educação significativa se o aluno não participar efetivamente da construção e reconstrução do conhecimento, sendo instigado a pensar, questionar, refletir, criar suas próprias perguntas e confrontá-las com os saberes dos livros em ambientes de diálogo, debate entre aluno x professor x aluno x sociedade e escrita.

Na perspectiva do uso pedagógico das tecnologias digitais, o conhecimento tem que ser construído coletivamente, pela mediação efetiva de um educador que perceba, antes de tudo, que a tecnologia é um instrumento e não um fim. Assim, as tecnologias digitais, em especial o letramento digital, permitem um processo de interação entre professor x aluno x

tecnologia.

Para Morin, (2002, p. 39):

> A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimula o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Para este autor é necessária uma educação que compreenda que o envolvimento dos alunos para uma aprendizagem mais significativa é a chave para uma nova educação, educação esta que desperte o interesse, a curiosidade pela escola, pelo ensino, pela aprendizagem investigativa.

Freire (2011), nos afirmava que a própria leitura do mundo, deveria anteceder a leitura da palavra, indicando também que o saber ler e escrever, e mais, o ser letrado, não ocorre somente nos âmbitos oficialmente escolares, é preciso que o mundo faça parte das nossas práticas.

O atual contexto da educação brasileira, leva a escola a refletir nas suas práticas de letramento, mas não as determinadas culturalmente, a da aquisição da escrita como um processo neutro, independentemente de considerações contextuais e sociais, mas o letramento reflexo da evolução tecnológica.

Tendo conhecimento de que o letramento é um processo construído anteriormente ao processo de escolarização, oferecer acesso e assegurar a todos os alunos, diariamente, a vivência de práticas reais de leitura e da produção autônoma de textos diversificados, é uma necessidade que se impõe, poiséimportante ressaltarmos que a escola é uma instituição que tem como função tornar os indivíduos não só alfabetizados mas também letrados.

O letramento é um reflexo do mundo como um todo, e o letramento digital, instrumento em estudo neste artigo, apresenta a seguinte definição, de acordo com Buzato, (2006, p. 16):

> Letramentos Digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se

> apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Compreende-se então, que letramento digital é o o conjunto de competências necessárias para que o aluno entenda e utilize as informações recebidas de maneira crítica e dediferentes formatos, oriundos de variadas fontes e apresentada através de ferramentas pedagógicas relacionadas a tecnologia, levando a atingir objetivos, muitas vezes compartilhados socialmente e culturalmente.

A utilização da prática pedagógica a partir do letramento digital apresenta-se como prática docente que compreende a tarefa das escolas e das atividades as quais envolve de novas maneiras de abordar os conceitos, em razão das exigências postas pela contemporaneidade.

Não podemos considerar a evolução tecnológica somente com uma gama de novas máquinas, mas principalmente uma nova oportunidade de reestruturar a relação entre ela e a educação.

Necessitamos abordar o letramento digital, pois nossas salas de aula são repletas de alunos nativos digitais, onde o letramento lhes permite acesso à informações de tudo o tempo todo, e nunca se investiu tanto em tecnologia nas escolas públicas como foi investido por parte do governo nos últimos anos.

Cada vez mais, o mundo externo repercute no mundo interno, fechado entre muros de nossas escolas, e não podemos enquanto educadores seguirmos agindo como se não fosse precisorepensar a nossa prática, a qual deve estar voltada não como um saber supremo, mas sim, um orientador para transformar estas informações diárias, com a ajuda das ferramentas tecnológicas disponíveis em nossas escolas em conhecimento.

Segundo FREITAS (2010), essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento. O professor é parte inerente e necessária a todo esse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também

aprende com o aluno.

Para que tudo isto ocorra é necessário que o professor possua formação docente para esta nova prática, como afirma Kenski, (2004, p. 77):

> É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino.

Assim, para ser considerado um letrado digital na escola, primeiramente é necessário que o professor possua este letramento digital, possuindo o domínio de ferramentas pedagógicas das TICs, a partir deste momento, passa a ter condições de utilizar em sua prática, fazendo um uso intencional das mesmas, no qual juntamente com o aluno, possam explorar as potencialidades que possuem para uma educação significativa aos olhos dos discentes.

5 Considerações Finais

O momento requer novas dinâmicas, novas propostas, novas atuações e interações, para que possamos utilizar as ferramentas tecnológicas que dispomos na escola de educação básica para tornar o ensino mais significativo aos olhos de nossos alunos.

A velocidade da tecnologia ao alcance de todos, tem aumentado a importância de desenvolvermos a capacidade de aprendermos com novas habilidades, a partir de ações mais eficazes frente à multiciplicidade, diversidade e complexidade do ensino. Precisamos repensar o atual contexto educacional, abrindo espaço às novas possibilidades tecnológicas.

Há que se considerar que os espaços educativos estão ligados a tecnologia, para ambientes mais ricos, variados e complexos. Para Alves (2001), tal reestruturação se torna possível quando se permite “incluir o mundo na aula” e a “aula no mundo”, fazendo assim, repensar as práticas docentes.

Diante de tudo que foi exposto, o letramento digital, como ferramenta pedagógica, a partir de formação docente abre oportunidades para a ação dos alunos como agentes do processo de ensino e aprendizagem, transformando o fazer pedagógico com diversificação e transformação nos ambientes de construção do saber.

Enfim, a organização da educação em seu cotidiano, com seus ritos, conteúdos, práticas e processos, só encontra significado quando não só reflete a sociedade na qual se insere, mas principalmente quando é capaz de acompanhá-la em suas transformações, servindo como instrumento de ressignificação de relações, sentidos e ações pelos sujeitos nesse mesmo meio social.

Nessa perspectiva, o uso das TICs, a partir da formação docente em letramento digital, na educação básica, aponta para uma redemocratização da escola, para um espaço maior de participação dos aluno como sujeitos, o que sem dúvida é um recurso válido naqualificação da leitura e escrita na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN CONTÍNUA DE LOS PROFESORES

Resumen: Ese artículo aborda estudios acerca de la problematización del uso de la alfabetización digital por parte de los profesores en escuela pública de educación básica, teniendo como foco la formación docente vuelta para las tecnologías digitáis de información en los espacios del aprendizaje. Esa temática es relacionada a la pesquisa en desenvolvimiento en el Maestría do PPG en Enseñanza Científico y Tecnológico - ETC de la Universidad Regional del Alto Uruguay y de las Misiones -URI Campus Santo Ángelo. Justificase, en razón de la urgente necesidad de reformulación de las prácticas educacionales y de los cambios que esa utilización representa en la enseñanza y aprendizaje. Enfocamos, así, la utilización de la alfabetización digital, en las Áreas de las Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías y su relevancia para la cualificación de la lectura y de la escrita, para que a partir del realineamiento de formación docente, posamos tornar el proceso enseñanza-aprendizaje algo más significativo a los estudiantes, además de una efectiva utilización de las herramientas tecnológicas disponibles en las escuelas públicas.
Palabras-clave: Nuevas Tecnologías. Enseñanza y Aprendizaje. Escuela de Educación Básica. Alfabetización Digital. Formación Docente.

Referência

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, Fernando (organizador). **Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem.** PUC São Paulo, 2001.

ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

BUZATO, M. Letramento digital abre portas para o conhecimento. Portal Educarede, 11 mar. Disponível em: Acesso em 12 mar. 2004. In: ROSENDO, Carolina Holanda Constant do N. P. (organizadora). **LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS COM OS DESAFIOS DA ESCOLA NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA.** Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Jerusa/Desktop/letramento%20digital%202.pdf>. Acesso em: 03 de jun 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam.** 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte v.26 / nº 03, p.335-352. Dez. 2010

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MORAN, José Manuel. Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria da Graça Moreira. **Novos Currículos, Novas Aprendizagens**. PUC São Pulo: 2004.

PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS RELAÇÕES COM UMA SOCIEDADE EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

Michele de Almeida Schmidt[1]
Miguel Alfredo Orth[2]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo O presente artigo aborda a atuação de professores na formação de docentes a distância, considerando uma sociedade em constante transformação. Para isso, se fez necessária uma metodologia de pesquisa bibliográfica embasada em autores que fazem referência à formação de professores e às diferentes teorias sobre a sociedade. Neste contexto, o artigo destaca a formação de professores na educação a distância, trazendo algumas concepções dessas formações, relacionando-as na sequência com a sociedade que se constitui a cada etapa histórica e como a vimos atualmente. Também se refere aos professores que atuam nesses cursos, vinculando algumas teorias que embasam tais discussões. As situações destacadas, neste artigo, tem como objetivo, compor parte de um estudo sobre as tecnologias móveis na formação de professores em cursos a distância. Julgam-se necessários, aprofundamentos teóricos para as futuras relações acerca das tecnologias móveis na formação de professores que participam de uma sociedade em constante transformação. Constatou-se, ainda, que há diversas pesquisas relacionadas ao tema de formação de professores na sociedade atual, porém, com poucos destaques na relação da formação de professores e o uso das tecnologias nestas formações.
Palavras-Chaves: Formação de Professores; Educação à Distância; Tecnologia.

1 Introdução

Há algum tempo, a educação a distância (EaD) busca atender as demandas de uma sociedade em constante transformação, inserida em um espaço tecnológico. Diversos autores discutem esta sociedade e, com isso, oportunizam novas abordagens teóricas. Independente da modalidade de educação e do contexto em que a sociedade está inserida, os professores devem passar por diversos processos de formação em diferentes momentos de sua trajetória,

[1] Doutoranda em Educação pela UFPEL. Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Grupo de Pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação – UFPEL. *E-mail*: michelesch@gmail.com

[2] Doutor em Educação pela UFRGS. Professor da Universidade Federal de Pelotas. . Grupo de Pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação – UFPEL. *E-mail*: miorth2@yahoo.com.br

enquanto professores. Anterior à graduação, por exemplo, o professor tem experiências enquanto aluno, sendo estas referenciadas nas suas vivências durante a graduação. A partir dessas experiências, o aluno tem a possibilidade de transformar seu momento de formação.

O professor também passa por um período inicial, após a sua graduação, com novos desafios diários. Nesse período, cabe ao professor superá-los, avançar nas suas aprendizagens e compreender que outros desafios serão apresentados todos os dias em sua trajetória como docente e a superação dos mesmos deverá ser fruto de uma formação continuada.

Vivenciamos um momento de expansão da modalidade de educação a distância e visualizamos que a formação de professores em cursos disponibilizados, nesta modalidade, ocorre em grandes proporções. Discute-se, neste caso, as possibilidades para que tais vivências sejam produtivas e que as tecnologias façam a diferença, como instrumentos facilitadores das relações entre os atores da educação a distância e os alunos que participam do processo.

O estudo apresentado neste artigo tem por objetivo geral identificar o contexto da formação de professores que atuam em cursos a distância e, para isso, visualizar estas formações nas transformações da sociedade. Para alcançar este objetivo realizou-se uma pesquisa bibliográfica, visando buscar informações sobre a formação de professores na educação a distância e discussões de autores sobre as suas concepções de sociedade. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado e, para este trabalho, utilizou-se artigos com pesquisas sobre o tema, assim como livros que discutem os assuntos em questão. Ainda, segundo o autor, "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002). Sendo assim, o artigo apresenta, em um primeiro momento, questões referentes à formação de professores na EaD (Educação a Distância) como a tecnologia integrada e a legislação que a rege, entre outras considerações referentes à formação de professores que utilizam as

tecnologias. Em seguida, o artigo apresenta, em momentos históricos, as transformações da sociedade através da visão de autores que a definem e estudam, salientando, neste contexto, a discussão sobre a formação de professores e o papel da mesma nestas transformações. O texto também traz algumas concepções sobre os professores que atuam nos cursos de formação em EaD, discussões necessárias para as relações entre os cursos de formação de professores e a integração com as tecnologias.

2 Formação De Professores Na Educação A Distância

A formação de professores na educação a distância é um desafio para todos os envolvidos, pois utiliza a tecnologia em quase todos os momentos do curso. Os alunos serão os professores que atuarão em uma sociedade em busca conhecimento e que têm a informação disponível em todo momento e em todos os lugares. Para Saccol e Schlemmer, " a informação é, então, algo passível de ser transmitido, utilizado, manipulado e transformado" (2011, p.3). É fundamental saber como utilizar esta informação, em um contexto onde a mesma se apresenta com diversas significações e em espaços diferentes dos habituais, como, por exemplo, nos AVEAs (Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem) e considerando que os AVEAs são organizados por professores especializados em áreas distintas e que por muitas vezes não há uma relação entre as informações disponibilizadas.

Integrar a tecnologia na formação de professores é uma possibilidade de eles vivenciarem espaços comuns na nossa sociedade, tema este em que cabem discussões além da modalidade de educação a distância, pois se enquadra em todas as possibilidades de ensino-aprendizagem ou ainda em todos os momentos de uma formação de professores. É necessária a vivência com a tecnologia na formação de professores para que os mesmos possam ter um olhar crítico em relação a esses instrumentos e usufruam de todas possibilidades de inserção benéficas ao contexto de ensino-aprendizagem. Para isso, necessita-se de uma compreensão sobre o que é uma formação de professores, como tal formação está inserida na nossa sociedade, quais as suas características e como os professores passam por estas formações e, ainda, quais as transformações ocorrem com esses professores durante as várias etapas de

formação, dentre outros questionamentos que a cada nova pesquisa são lançados.

Pode-se considerar que a formação de professores não ocorre apenas no período da graduação; a mesma está presente em diversos momentos da sua vida, e ele carrega as influências recebidas desde o momento em que começa a frequentar uma escola continuando após a sua graduação. Durante os vários períodos se faz necessário que o professor consiga passar por transformações, seja em interações com outros professores e com os alunos, e até mesmo quando ela não acontece, mas ocorre a reflexão da sua prática docente. Para García e Narciso (2005), a formação de professores está situada no seguinte contexto:

> A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através das quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em uma equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, NARCISO, 2005, p. 26)

Considerando a importância da formação de professores para a educação em toda sua amplitude, deve a mesma estar inserida nas políticas públicas como uma prioridade de ação. Neste contexto, analisa-se as possibilidades que estão sendo oferecidas aos professores em nível de políticas públicas. Gatti e Barreto (2011) confirmam:

> A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (GATTI, BARRETO, 2011, p.49)

Uma dessas possibilidades é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos de formação inicial e continuada para professores, na modalidade a distância. Entre as medidas do governo, a UAB é a que merece maior destaque pela amplitude das ações que proporciona, seja em relação à formação de professores, seja em relação às diversas outras ações que a educação a distância permite e que muito têm auxiliado no processo de melhoria

de qualidade da educação, seja a distância ou presencial.

É evidente que a modalidade de educação a distância tem um papel muito importante no contexto da formação de professores, pois possibilita que um maior número deles possa fazer a sua formação, tanto inicial, como continuada. Para que a essa formação aconteça, é identificada a atuação de diversos sujeitos, como os professores formadores, normalmente responsáveis pelas disciplinas, os professores conteudistas, que produzem os materiais necessários e os tutores, que atuam diretamente nos polos ou que auxiliam os formadores. Diversos autores que pesquisam a formação de professores têm buscado identificar as peculiaridades da educação a distância e as necessidades específicas para que cursos nesta modalidade possam atingir os objetivos pretendidos. Justifica-se a necessidade de conhecer a sociedade onde os professores estão inseridos para que eles possam vivenciar experiências significativas com seus alunos e mais especificamente necessita-se analisar a qualidade da formação de professores em um contexto de educação a distância, pois a cada dia cresce o número de egressos de cursos nessa modalidade. Neste contexto, visualizamos a EaD já inserida na nossa sociedade e, consequentemente, os cursos de formação de professores, a partir de onde se busca compreender como alunos e professores estão inseridos e dispostos a vivenciar a experiência de modo significativo. Por isso, é necessário analisar o contexto atual da sociedade que integra essas formações.

3 Atuação E Formação De Professores Na Sociedade Atual

Nas discussões sobre formação de professores ao longo do tempo, percebe-se que a mesma está em constante transformação e, mesmo que ao analisar a história se encontre mudanças muito semelhantes às atuais, não se pode ignorar as transformações da sociedade. As transformações pelas quais a sociedade vem passando têm influenciado diretamente na educação e são documentadas e discutidas por diversos autores que apresentam suas opiniões e estudos sobre o tema. É importante apresentar a sociedade em que estamos vivendo e como esta sociedade vem se transformando no decorrer dos anos, para que possamos visualizar o tempo atual na formação de professores. Diante deste contexto, encontra-se diversas discussões sobre a sociedade em rede (CASTELLS, 1999), sociedade da informação,

sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2003), sociedade da informática (SHAFF, 1996) e sociedade da aprendizagem (POZO, 2004) entre outros.

Uma das primeiras referências sobre o assunto foi a de Fritz Machlup, que em 1962 publicou o livro "*The Production and distribution of Knowledge in the United State".* Em seus estudos o autor já apresentava a sociedade da informação e do conhecimento. Nos anos 70, podemos referenciar Peter Drucker e Daniel Bell como autores que também pesquisavam a sociedade do conhecimento e da informação. De acordo com Eulaks (2016), "a primeira definição da Sociedade do Conhecimento que foi proposta por Peter Drucker e por Daniel Bell correspondia com a noção de Sociedade da Informação. "

Como a sociedade da informação e do conhecimento podem ser analisadas de modo distinto e, ao mesmo tempo, complementar, existe a possibilidade da análise das contradições e possibilidades destacadas pelos diversos autores sobre o tema. Conforme afirma Eulaks (2016):

> Neste aspecto, o sub-diretor geral da UNESCO para Comunicação e Informação Abdul Waheed Khan declara: Sociedade da Informação é o tijolo para construir o edifício de Sociedades do Conhecimento. Enquanto eu vejo o conceito de Sociedade da Informação ligado à idéia de "inovação tecnológica", o conceito de Sociedades do Conhecimento inclui a dimensão da transformação social, cultural, econômica, política e institucional, e uma perspectiva mais pluralística e desenvolvimentista. No meu ponto de vista, o conceito de Sociedades do Conhecimento é preferível àquele de Sociedade da Informação porque captura melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que ocorrem. […] o conhecimento em questão é importante não somente para o crescimento econômico, mas também para potencializar e desenvolver todos os setores da sociedade."

Próximo a este período também se destaca Toffler (1980), que discute as novas possibilidades de uma sociedade usuária do computador e denomina este tempo de terceira onda, remetendo ao título do livro "A terceira Onda". Para Toffler (1980), a terceira onda representa um mundo novo baseado na informação e no conhecimento. Seguindo as diversas denominações que foram trabalhadas por diversos autores, Adam Shaff traz estas questões relacionadas no livro *A Sociedade da Informática*. Também Manuel Castells tratou esta questão em diversos livros e identificou a sociedade como sendo uma sociedade global, informacional e em rede. Em 2003 Hargreaves discutiu o termo Sociedade do conhecimento

e, em 2004, Pozo denominou-a Sociedade da Aprendizagem.

É possível perceber que, há muitos anos, diversos autores vêm discutindo a sociedade apresentada nos dias atuais e que sempre houve a preocupação de inserir as escolas em contextos mais atualizados, independente da denominação que lhe era atribuída. Diante destas abordagens visualiza-se uma sociedade que possui muita informação, disponibilizada de diversas formas e com acesso a diversos meios sociais. Para pensar a formação de professores é necessário pensar na escola, que, atualmente, não é mais considerada apenas um espaço limitado fisicamente, pois este foi sendo rompido através das tecnologias que possibilitam o ensino e a aprendizagem em diversos locais e em tempos diferentes dos fixados em sala de aula. Novos desafios e compromissos são impostos à escola e, consequentemente, a formação de professores está incorporada nesse processo. Para Coutinho e Lisbôa (2011):

> O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nas estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida. (COUTINHO, LISBÔA, 2011, p. 1)

Englobando as discussões acerca desta sociedade, Castells (1999) traz o conceito da sociedade da informação, destacando o papel da tecnologia da informação que a torna indispensável na construção de conhecimentos e manipulação da informação.

A informação, como um dos bens mais importantes da sociedade, está cada vez mais inserida na tecnologia, conduzida por instrumentos capazes de armazenar, manipular e recuperar. A potencialidade das tecnologias permite que a sociedade possa usufruir destas informações com mais complexidade para o desenvolvimento de pesquisas e nos processos de ensino-aprendizagem. Considera-se muito importante a relação da tecnologia com o sujeito, pois a mesma sozinha não tem função, necessitando de um sujeito que faça o uso devido para que a potencialidade da ferramenta se apresente e faça a diferença no aprimoramento do processo atual.

No caso da formação de professores, o conhecimento da sociedade que está sendo discutida deve ser um fator questionável para que, durante todo o processo, um professor

possa interagir com as tecnologias apropriando-se das vantagens de estar inserido em uma sociedade em que a informação está sendo armazenada de modo expansivo e pode ser manipulada facilmente através da tecnologia. Considerando que sempre a informação está disponível, o mais importante é o modo como será tratada para se transformar em conhecimento e, neste momento, o papel do professor é indispensável. Em Coutinho e Lisboa (2011) *apud* Pellicer (1997, p.88), se discute que:

> As informações constituem a base do conhecimento, mas a aquisição deste implica, antes de mais, o desencadear de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo. O conhecimento adquire-se, pois, quando as diversas informações se interrelacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam. Na actualidade, uma das perturbações provocadas pelos médias é o facto de que o homem moderno crê ter acesso à significação dos acontecimentos, simplesmente porque recebeu informação sobre aqueles.

Para que haja discussões e análises em relação às possibilidades que as ferramentas tecnológicas podem proporcionar para a educação é necessário que durante a formação estejam inseridas em um espaço com tecnologia. Estas, por si só, apenas armazenam informações e podem nos provocar com infinitas possibilidades de relacioná-las. Aproveitando destas possibilidades o professor pode desenvolver um senso mais crítico em relação às mesmas, e no futuro, utilizá-las de modo que possam facilitar possíveis dificuldades de apropriações, por exemplo.

Os momentos de formação, que podem ocorrer por toda a vida de um professor, são tempo de aperfeiçoar-se; este tempo ocorre ao longo de toda a sua carreira, e durante este espaço é que as possibilidades apreendidas permitem que a educação, como um todo, busque caminhos mais próximos da sociedade que estamos discutindo. As tecnologias nos permitem ampliar o espaço de aprendizagem do aluno, possibilitando-lhe não estar construindo suas aulas apenas em sala, mas sempre em que a oportunidade é apresentada. Para isso os professores devem estar atentos a estas possíveis relações para que consigam transmitir a possibilidade aos alunos e para que estes não devem deixar de aproveitar. Precisamos de professores capazes de discutir estas possibilidades com seus alunos; professores abertos ao conhecimento da sociedade e suas características. A formação, portanto, é um ciclo que começa enquanto aluno, continua em sua formação de professor, e por todo o tempo que

estiver se relacionando com os alunos.

Em relação a atuação destes professores na formação de professores em EaD, pode-se considerar que são profissionais, em grande maioria, formados no ensino presencial e não tiveram em sua formação muitas informações sobre a modalidade de ensino a distância. Atualmente, percebe-se que as instituições públicas possuem diversos cursos que têm como objetivo auxiliar o aperfeiçoamento dos professores para que estes possam conduzir o processo de ensino-aprendizagem com mais facilidade na utilização das tecnologias, por exemplo.

Nos cursos a distância os atores envolvidos com a responsabilidade de conduzir os alunos têm uma grande possibilidade de instrumentos tecnológicos para suas intervenções, mas percebe-se que esses atores, em grande maioria, não estão preparados para a sua utilização, justificando pela deficiência da própria formação. Normalmente, os AVEAs oferecem muitas possibilidades de interação com o aluno e além deles há a possibilidade de relacionamento com grupos através de diversas ferramentas que todos os dias estão sendo disponibilizadas, onde as pessoas interagem a partir de tecnologias móveis, cada vez mais presentes na rotina das pessoas. Estas tecnologias dão a possibilidade de os professores interagirem com seus alunos em qualquer tempo e lugar. Há pouco tempo se questionava a utilização destes, devido à limitação de acesso, porém hoje constatamos que a disponibilidade destes equipamentos é muito grande e com ascensão todos os dias.

Percebe-se, no entanto, que a maioria dos professores que atuam na Educação a distância ainda não estão preparados para atuarem em EaD. Normalmente são convidados porque já atuam no ensino presencial e buscam novos desafios como professor. Apesar dos diversos desafios, acredita-se que, aos poucos, estes estão sendo discutidos e analisados em diversas instituições no Brasil, é o que se pode verificar pela quantidade de trabalhos publicados em relação ao tema. Busca-se na educação a distância o desejo de poder contribuir para que os alunos que necessitam desta modalidade possam, de certo modo, alcançar os objetivos propostos por uma graduação ou uma especialização, dentre tantas outras opções apresentadas. Quando esses atores, professores da EaD, passam a trabalhar com esta

modalidade e percebem o quanto ela é importante para a nossa sociedade, reconhecem também que devem buscar formas de ensino e aprendizagem diferentes das que estavam acostumados. Confirmando esta realidade, Coutinho e Lisbôa (2011) trazem uma citação que contribui em relação aos objetivos que devem ser traçados para professores e alunos em uma sociedade que tem a informação disponível.

> Para Pozo e Postigo (2000), um dos contributos mais importantes que a escola e seus agentes podem dar no sentido de preparar os alunos para esses novos desafios, será o de ensinar a gerir o conhecimento ou, em outras palavras, a gestão metacognitiva. Para tanto, os autores referem cinco tipos de capacidades que garantem uma efectiva gestão metacognitiva do conhecimento, essenciais ao sucesso numa sociedade informatizada e que são: competências para a aquisição de informação, competências para a interpretação da informação, competências para a análise da informação, competências para a compreensão da informação e competências para a comunicação da informação. (COUTINHO, LISBOA, 2011, p. 14)

As competências trazidas por estes autores nos remetem à importância da maneira como a informação disponível é tratada, já que não há valor na informação apenas armazenada. Como adquirir a informação, o modo de buscá-la, já que a mesma está espalhada em uma rede que não se organiza, mas sim expõe toda a informação. Apenas esta competência possibilita infinitos questionamentos aos professores, em um curso de formação, por exemplo. Além de buscar a informação, o modo como interpretamos e analisamos o que selecionamos e ainda como o comunicamos para que possa ser transformado em conhecimento deve contribuir para a construção do conhecimento. Os autores Veen e Vrakking (2009) destacam o comportamento de alunos em cursos de formação.

> É comum encontrar alunos em uma faculdade de formação de professores realizando múltiplas tarefas ao mesmo tempo, navegando na internet, ouvindo sua música com apenas um dos fones e comunicando-se com um colega ao mesmo tempo (VEEN&VRAKKING, 2009, p. 58).

Assim como Coutinho e Lisboa (2011, p. 14) questionam como a escola poderá, juntamente com seus agentes, contribuir para a instituição da sociedade da aprendizagem. Veen e Vrakking (2009) também discutem uma solução para o tema.

> Para Veen&Vrakking (2009) a solução passa pelo uso das tecnologias como parceiras do processo de construção do saber e pela formação de professores. As TIC permitem aproximar pessoas de diferentes origens socioeconómicas, propiciando o aparecimento de espaços para troca de informações e partilha de conhecimentos. Isto torna-se um desafio para a escola, pois ensinar em plena era digital contribui para criar "oportunidades nunca antes vistas para tornar o ensino

> uma profissão apaixonante e motivadora, que faça diferença para a sociedade futura.Tais oportunidades relacionam-se a novos papéis, novos conteúdos e novos métodos de ensino e aprendizagem. " (COUTINHO e LISBOA, 2011, p. 15 *apud* Veen&Vrakking, 2009, p.14).

Na EaD, os professores trabalham, quase que exclusivamente, com as tecnologias da informação e, por isso, devem estar atentos às contribuições dessas ferramentas. Os objetos de aprendizagem devem proporcionar um ensino autônomo, em que os alunos tenham condições de buscar as informações que contribuam com as propostas de aprendizagem.

Acredita-se que as tecnologias devem ser usadas em todas as modalidades pois já estão inseridas no dia a dia da sociedade, considerada uma sociedade da informação, sociedade em rede ou sociedade do conhecimento, independente do termo utilizado para defini-la. Percebe-se, atualmente, a necessidade de aprender de modo permanente e em todo o lugar. A aprendizagem está associada às relações que temos em todo espaço que ocupamos e em todos os momentos do nosso cotidiano. Os espaços de aprendizagem foram se ampliando cada vez mais e com as novas tecnologias pode-se dizer que não há mais fronteiras determinantes de limites. Novos desafios são disponibilizados todos os dias aos professores que atuam nessa modalidade e é necessária a compreensão de mundo para que eles possam conhecer os alunos com os quais estão interagindo. É a maneira de perceber os desafios, que tanto podem ser de professores presenciais ou a distância, pois a tecnologia deve estar presente em todas as modalidades. A diferença é que, para os professores que atuam na modalidade a distância, ela é ferramenta principal para atuar nos processos de ensino-aprendizagem.

4 Conclusão

Vivenciamos um momento de transformação em diversas esferas da sociedade, e a EaD, ainda recente[1], traz novas possibilidades, como a de abranger uma quantidade de alunos que, de outra forma, não teria a possibilidade de estudo. Há diversos questionamentos sobre a utilização da EaD na formação pedagógica e, considerando o alto índice de cursos de pedagogia e licenciaturas nesta modalidade, é necessário discutir, questionar e sugerir estratégias que possibilitem um ensino-aprendizagem significativo nesses cursos. Barreto

(2011) destaca o uso das tecnologias na formação de professores e afirma que "A formação de professores é essencialmente um ato político de formação de cidadania e não um simples fornecimento de conteúdos para serem assimilados, usando esses poderosos recursos de informação e comunicação" (BARRETO, 2001, p.39). Ao longo do artigo problematizamos a formação de professores inserida na modalidade a distância e como esta se articula numa sociedade em constante transformação, a partir de diversos autores. Busca-se, neste contexto, visualizar como os docentes estão atuando nos cursos de formação de professores.

A formação de professores, independente de modalidade de ensino, está em constante adaptação e sempre na busca de melhorias. Assim, antes de discutirmos determinada modalidade de educação, cabe discutir algumas questões básicas da formação de professores. Saviani (2009) apresenta uma transcrição histórica das formações, faz críticas ao sistema e também apresenta soluções para as mesmas.

> É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como "sociedade do conhecimento", as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. (SAVIANI, 2009, p. 153)

Percebe-se ações de politicas públicas, mas também críticas ao modelo, o que gera muitas discussões acerca do tema, pois, além da formação de professores como base, temos que observar a modalidade a distância onde a mesma está inserida com muita potencialidade. Neste artigo foram destacadas situações que estão servindo de base para um estudo mais aprofundado sobre o uso de tecnologia nas formações a distância, objetivando analisar esta demanda já presente na sociedade e que traz diversos desafios.

[1] Recente, no âmbito da tecnologia, pois, na história da educação a distância vimos que a mesma tem origem há muitos anos, por exemplo, como se criou a educação por correspondência.

TEACHERS ACTING COURSES IN TRAINING DISTANCE AND ITS RELATIONS WITH A COMPANY IN CONSTANT TRANSFORMATION

ABSTRACT

This article discusses the role of teachers in teacher training at a distance, considering a society in constant transformation. For this, it was necessary a bibliographic research methodology based on authors that reference to teacher training and the different theories about society. In this context, the article highlights the training of teachers in distance education, bringing some conceptions of these formations, relating them in sequence with the society that is every historical stage and as we have seen today. It also refers to teachers who work in these courses, linking some theories that support such discussions. The situations highlighted in this paper aims, composing part of a study on mobile technologies in teacher training courses in the distance. It is judged necessary, theoretical insights for future relations on mobile technologies in the training of teachers participating in a society in constant transformation. It found also that there are several research related to the topic of teacher education in today's society, however, with few highlights in the relationship of teacher training and the use of technology in these formations.
Keywords: Teacher Training; Distance Education; Technology.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G. (Org.), **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

EULAKS. **Sociedade da Informação *versus* Sociedade do conhecimento**. Disponível em: *http://www.eulaks.eu/concept.html*. Acessado em: 09/03/2016

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2005.

GATTI, Bernardete A. BARRETTO, Elba S. de S. ANDRÉ, Marli E. D. de A.. Políticas Docentes em Nível Federal: A perspectiva de um sistema nacional de educaçã**o**. In. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, p. 49 a 88.

GATTI, Bernardete A. BARRETTO, Elba S. de S. ANDRÉ, Marli E. D. de A.. Políticas de Formação Inicial de Professores. In. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011a, p. 89 a 136.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, v. 5, 2002.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora. 2003.

MEC. Ministro garante financiamento para formação dos professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/17074-ministro-garante-financiamento-para-formacao-dos-professores. Acessado em: 19 de março de 2015.

PELLICER, Esther Gispert(1997). " La Mod a tecnológica em la educación: peligros de um espejismo".____In: Revista de Medios y Educación. Disponível em: http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art97.htm. Acessado em 01/04/2016.

POZO, Juán. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Tradução de Antonio Feltrin. Porto Alegre : Artmed, 2004.

SHAFF. A. **sociedade informática**: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. São Paulo: UNESP, Brasiliense, 1996.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-Learning e U-Learning**: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista brasileira de Educação, v. 14, nº 40, 2009.

VEEN, W.; VRAKKING, B. Homo Zappiens: **Educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed. 2009

PROGRAMA PARANÁ DIGITAL (PRD): USO DOS COMPUTADORES PELOS ALUNOS.

Jussany Maria de Barros Moreira[1]
Dulcinéia Ester Pagani Gianotto[2]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada através do programa de pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá sobre as horas de uso dos computadores no da sala de informática Programa Paraná Digital (PRD) pelos alunos de Colégio Estadual de Pato Branco. A forma de análise é qualitativa e as discussões ocorreram entorno da técnica/tecnologia embasadas em Álvaro Vieira Pinto (2005). Os resultados foram comparados através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), onde demonstram uma diminuição significativa na utilização da sala de informática do Programa Paraná Digital (PRD) pelos alunos no decorrer dos anos.
Palavras-chave: Tecnologia. Governo. Programa Paraná Digital (PRD). Alunos.

1 Introdução

O presente trabalho discute resultados parciais referente a pesquisa realizada através do programa de pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá, buscando fazer uma análise do Uso dos Computadores do Programa Paraná Digital (PRD) no Colégio Estadual de Pato Branco, tendo como foco os alunos. Portanto, esta pesquisa tenta responder a seguinte questão: em que medida os alunos do Colégio Estadual de Pato Branco estão se apropriando da implantação do Programa Paraná Digital (PRD)? E, ao mesmo tempo fazer uma breve reflexão sobre a tecnologia ao viés de Álvaro Vieira Pinto.

2 Tecnologia/técnica de acordo com Álvaro Vieira Pinto

De acordo com trabalhos desenvolvidos por Álvaro Vieira Pinto, tecnologia é compreendida como a ciência da técnica, onde técnica, não é somente um processo, um modo de fazer, mas uma parte inseparável do ser humano, que está presente em toda a atividade e

[1] Mestre em Educação para Ciência e a Matemática. UEM. jussanymoreira@gmail.com.br.
[2] Doutora em Educação para Ciência. UEM. depgianoto@uem.br.

ação humana. É a maneira pela qual homens e mulheres produzem sua existência. Como criam e transformam o mundo a partir de suas motivações a fim de suprir suas necessidades. O ser humano produz e usa recursos externos a seu corpo para facilitar sua sobrevivência e diminuir seu esforço físico e mental, otimizando o tempo gasto com suas tarefas. Diante de suas carências, os homens se põem a criar produtos para suprir suas necessidades, e é na ação humana que reside o princípio da técnica.

O autor complementa que a compreensão da tecnologia só pode ser verídica quando se funda sobre a noção de historicidade constitutiva do homem, e consequentemente do trabalho. Portanto, para uma análise mais detalhada sobre a tecnologia faz-se necessário conceituarmos o termo. Porém, essa conceituação não é fácil, justamente por sua importância e amplitude: " uma importância na compreensão dos problemas da realidade atual agiganta-se, em razão justamente do largo e indiscriminado emprego, que a torna ao mesmo tempo uma noção essencial e confusa". (PINTO, 2005, p. 219). Destacando a necessidade de se distinguir ao menos quatro significados do termo tecnologia, a saber:

a) De acordo com o primeiro significado etimológico, a "tecnologia tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa". (PINTO, 2005, p. 219);

b) No segundo significado, "tecnologia equivale pura e simplesmente à técnica. Indiscutivelmente constitui este sentido mais frequente e popular da palavra, o usado na linguagem corrente, quando não se exige precisão maior". (PINTO, 2005, p. 219);

c) Estritamente ligado à significação anterior, encontramos o conceito de "tecnologia entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento". (PINTO, 2005, p. 220);

d) Por fim, encontramos o quarto sentido do vocábulo "tecnologia, aquele que para nós irá ter importância capital, a ideologização da técnica. Condensadamente pode dizer-se que neste caso a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica". (PINTO, 2005, p. 220);

De acordo com Álvaro Vieira Pinto a técnica está relacionada à capacidade humana de planejar e produzir artefatos e acontecimentos; uma sequência de atos que conduzem a um fim desejado por meio de métodos racionalizados e conhecimentos previamente adquiridos para solucionar os problemas encontrados na realidade. O autor diz que "quando a produção da existência se efetua por esse processo, pode chamar-se de racionais os atos planejados, e consequentemente de técnicos os procedimentos segundo os quais são revelados à prática" (PINTO, 2005, p.156).

A técnica, uma forma assumida pelo exercício da existência em sua função criadora, resultante da capacidade consciente de apreensão das propriedades objetivas das coisas, participa do processo histórico geral, desenrolando-se a princípio no plano biológico, natural, e depois, com o surgimento da consciência, passa a ser social e ditado por finalidades. Consequentemente, a técnica acompanha, enquanto índice o progresso histórico de conquista da natureza pelo homem, mede o grau e a extensão de sua capacidade de resolver as contradições com que se defronta, mas não é de modo algum o fundamento, e muito menos o motor, do processo produtivo. (PINTO, 2005, p. 156).

Segundo o autor se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações técnicas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada "tecnologia, conforme o uso generalizado na composição das denominações científicas". (PINTO, 2005, p.221).

Portanto, quando se observa as ideologizações da tecnologia em Vieira Pinto, não se pode deixar de mencionar aquilo que o autor denomina de exaltação do presente, uma espécie de presentismo. De acordo com Vieira Pinto, nas sociedades divididas, os elementos dominantes sempre exaltam o presente, no qual eles se acham bem instalados. Assim, esses elementos dominantes elevam ao plano da ideologia as condições sociais, científicas e técnicas que o caracterizam. Para Vieira Pinto, isso não é algo novo, e exaltar o presente é

sempre uma característica dos que se beneficiam dos instrumentos existentes. Como escreve o autor (PINTO, 2005, p. 39):

> Há portanto indisfarçável conteúdo ideológico nessa atitude. Toda época, na palavra de seus ideólogos, julga-se privilegiada, vê-se como o término de um processo de conquistas materiais e culturais que com ela se encerram. A falta de visão histórica, notada na expressão dos contemporâneos, supõe a ausência do dia seguinte, a sacralização do presente imobilizado, o desejo de esconjurar as transformações perturbadoras do estado existente.

Então, através do acúmulo histórico de conhecimentos, chegamos a um tempo em que as pessoas assistem a uma suposta emergência de dispositivos chamados de tecnológicos na vida cotidiana, inclusive com incremento numérico de aparelhos usados na educação. Utiliza-se o termo "*suposta*" porque, antes de qualquer decisão, é importante salientar a perspectiva histórica da tecnologia, buscando em Álvaro Vieira Pinto alguns esclarecimentos necessários:

> a concepção generalizada, e por mil modos expressa, segundo a qual nos encontramos em uma era de inédita grandiosidade, pois jamais o homem realizou tão triunfalmente seu domínio sobre as forças naturais e criou artefatos tão espantosos, conheceu tão profundamente os segredos dos processo naturais, tudo isso assegurando-lhe condições surpreendentes de conforto, segurança e dominação, esta concepção reedita o velho estado de espanto e maravilha, mas agora em face dos tempos que nos são dados (PINTO, 2005, p. 35).

Apodera-se confessadamente do direito de constituir a tecnologia em ideologia, que lhe servirá para atender a dois tipos de exigências, "as internas, visando à santificação moral dos processos adotados e à conquista da cumplicidade da massa nacional que explora; e as externas, resumidas em fazer da tecnologia a forma mais eficaz de instrumento de dominação" (PINTO, 2005, p. 320).

Contudo, "o exercício da técnica estabelece o fundamento do inevitável caráter ideológico da tecnologia" (PINTO, 2005, p. 321). Descortina-se nesta observação a inevitável conexão estabelecida, consequentemente, entre o estado de desenvolvimento das técnicas e a elevação delas à categoria de ideologia social. (PINTO, 2005, p. 225).

Soluções livres atendem ao desejo de evitar um pensamento alienante identificado por estudiosos ao abordar a ideia de tecnologia sobrepujando a importância da humanidade, que segundo Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 236),

> o primado da tecnologia sobre o homem resume o dogma fundamental do credo tecnocrata. Elimina os problemas concretos, existenciais, sociais surgidos das relações entre o ser humano e a tecnologia, substituindo-os por estados emocionais

de vituperação ou de esperança.

Esse modo "simplista e inoperante de pensar" (PINTO, 2005, p. 236), conforme chamado pelo autor é indesejável para os estudiosos e trabalhadores de tecnologia educacional. A eliminação da consciência dos problemas concretos pode levar à dependência tecnológica da sociedade e à cegueira quanto ao fato de que o conhecimento é acumulado historicamente. No campo da informática educacional, precisamente, a dependência acontece quando uma nova ferramenta é avaliada sem a necessária consciência crítica de seu uso e possibilidades de aquisição concreta pelo aluno.

2.1 Tecnologia e Programa Paraná Digital (PRD)

De acordo com Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 277), é o Estado que deve formular e decidir sobre os programas educacionais e manter as universidades e institutos científicos das nações em desenvolvimento". Nesse sentido, para fortalecer a política de inclusão digital e universalização de acesso ao uso de tecnologias o Governo do Paraná lançou o Programa Paraná Digital (PRD), de caráter institucional, que aliou esforços da SEED/PR com a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SETI), Universidade federal do Paraná (UFPR), Companhia de Energia Elétrica do Paraná (Copel) e Companhia de Informática do Estado do Paraná (CELEPAR) com vistas à implantação de 2.100 laboratórios de informática e conectividade a todas as escolas públicas estaduais do Paraná, 22 mil televisores multimídia, mais de 2.100 kit de sintonia da TV Paulo Freire.

O Paraná Digital disseminou a cultura digital em mais de 2100 escolas públicas estaduais, beneficiadas com a implantação de laboratórios de informática conectados à rede mundial de computadores. O Paraná Digital foi desenvolvido em parceria com o Centro de Computação Científica e Software Livre da Universidade Federal do Paraná, que desenvolveu a tecnologia multiterminal four-head, em que quatro monitores funcionam conectados a uma única CPU e estes a um servidor localizado em cada escola.

O sistema operacional disseminado é o Debian, proporcionando uma economia de aproximadamente 50% em hardware e 100% em software, pois utiliza a filosofia do software

livre e se encontra sob gerenciamento da Companhia de Informática do Paraná (Celepar), responsável pela administração do sistema, bem como atualização dos pacotes de softwares e aplicativos disponibilizados por meio de servidores sem a necessidade de instalação em cada terminal e sem o deslocamento de profissionais da Celepar para instalação e atualização de sistemas em todas as escolas do Estado (PARANÁ, 2010, p.8).

Desde a criação do Paraná Digital em 2003, um dos pilares para disseminação das políticas educacionais do Estado do Paraná é o Portal dia-a-dia Educação, sendo utilizado como ferramenta de propagação de informações originadas essencialmente das escolas públicas, por meio do incentivo e valorização da produção dos professores da rede estadual. Porém, neste artigo não discutiremos o Portal dia-a-dia Educação, pois nosso foco está centrado na utilização dos computadores do Paraná Digital pelos alunos do Colégio Estadual de Pato Branco.

3 Metodologia

Para desenvolver esse trabalho utilizamos resultados parciais da pesquisa realizada através do programa de pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá, o qual já teve aprovação pelo COPEP em 02/04/2013 e o número de aprovação é 10220213.4.0000.0104. A pesquisa é de cunho qualitativo, desenvolvida através um estudo de caso, que visa o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação particular (GODOY, 1995) e da observação na vida real, onde o registro ocorreu no local da pesquisa. Os dados foram coletados através de gráficos adquiridos no Portal dia a dia Educação, entrevistas e anotações em diários e para a discussão dos resultados utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004).

Sendo que a categoria a ser discutida neste trabalho é a **utilização dos computadores pelos alunos** na sala de informática do Colégio Estadual de Pato Branco, buscando fazer uma análise comparativa entre os dados coletados através das observações, entrevistas e os dados estatísticos obtidos no Portal dia a dia Educação do estado do Paraná, referente à Análise de uso de computadores nas escolas.

A análise de uso de horas dos computadores foi referente a agosto de 2012, agosto de

2013, agosto de 2014, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2014. Explicitando que a concentração maior da pesquisa realizada no colégio ocorreu no mês de agosto de 2013, então, para fazermos um comparativo, escolhemos agosto de 2012, agosto de 2014 e os meses subsequentes até o término do ano de 2014.

3.1 Caracterização do Colégio

O Colégio Estadual de Pato Branco vem desenvolvendo atividades educativas desde 20 de fevereiro de 1978, sendo localizado no município de Pato Branco, próximo ao centro da cidade. Conforme dados extraídos do Projeto Político Pedagógico (PPP), o colégio atende alunos filhos de pequenos empresários, profissionais liberais, trabalhadores do comércio, da indústria, e pequenos proprietários rurais. Têm como objetivo atual disponibilizar elementos para uma formação crítica centrada na formação geral e na cultura tecnológica e científica que possibilite ao cidadão interferir na realidade para transformá-la e criar condições para a inserção e a participação social ativa, desenvolvendo atitudes democráticas e éticas.

Adota a gestão democrática, onde há o envolvimento dos professores, funcionários, pais, alunos e qualquer outro representante da comunidade que estejam interessados no Colégio e na melhoria do processo pedagógico. Assim, o currículo deve propiciar ao aluno uma educação que o prepare para o futuro através da transmissão de conhecimentos e valores de uma cultura ao mesmo tempo em que desenvolve o espírito crítico, orientado para a emancipação.

Atualmente o colégio é composto pelos ensinos fundamental, médio e profissionalizante, tem aproximadamente 1500 alunos matriculados, 129 professores e 28 funcionários. Apresenta uma estrutura de médio porte, onde são distribuídos no seu interior 21 salas de aulas, equipadas com TV Multimídia, tabela periódica, mapa mundi, 2 laboratórios de informática, 1 laboratório digital de matemática, um laboratório de ciências, biologia e enfermagem, um laboratório de física e química, um laboratório digital de matemática uma sala de multimídia, biblioteca e ginásio de esportes.

É uma instituição pública mantida pelo Governo do Estado do Paraná que enfrenta dificuldades materiais e humanas, tendo que se adaptar às condições objetivas de trabalho

determinadas pelos recursos financeiros e físicos que o estado dispõe. Desta forma, as possibilidades de trabalho tornam-se limitadas e sobre os profissionais da educação, que compõem o quadro docente da instituição, recai a grande responsabilidade de, apesar dessas limitações, desenvolver o seu trabalho, mediando à relação entre aluno e conhecimento.

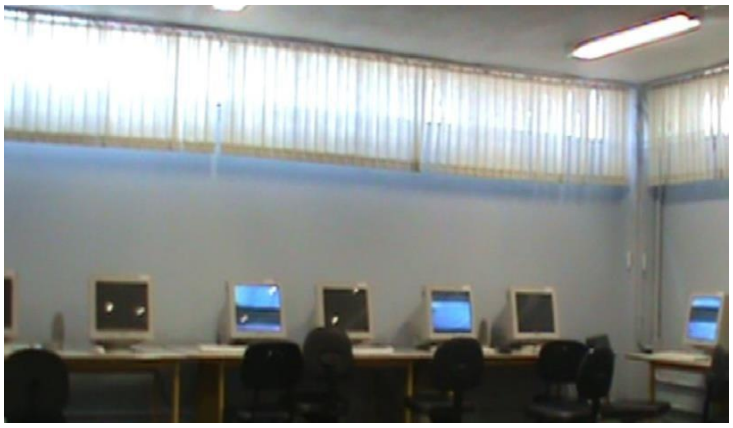
4 Resultados e Discussões

Sabemos que a técnica está relacionada à capacidade humana de planejar e produzir artefatos e acontecimentos; uma sequência de atos que conduzem a um fim desejado por meio de métodos racionalizados e conhecimentos previamente adquiridos para solucionar os problemas encontrados na realidade. Álvaro Vieira Pinto diz que "quando a produção da existência se efetua por esse processo, pode chamar-se de racionais os atos planejados, e consequentemente de técnicos os procedimentos segundo os quais são revelados à prática" (PINTO, 2005, p.156).

Nesse sentido, o governo do Paraná na busca por sua autonomia, a partir de 2003 disseminou a cultura digital em mais de 2100 escolas públicas estaduais, sendo que no Colégio Estadual de Pato Branco o Programa Paraná Digital (PRD) foi implantado em 2004.

O laboratório de informática do Paraná Digital do Colégio Estadual de Pato Branco possui 20 computadores, onde quatro monitores funcionam conectados a uma única CPU e estes ao servidor do Colégio, conforme podemos observar na figura 1.

Figura 1: Laboratório de Informática do PRD



Fonte: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

Percebemos ainda (figura 1) que alguns computadores não funcionam. Destacando que a "tecnologia é inventada para atender as exigências da produção e do desenvolvimento científico" (PINTO, 2005, p. 302) . E para atender essas exigências esse suporte não pode ser falho e sim servir de apoio aos professores e estudantes na construção do conhecimento. Porém, constatamos muitas falhas no Programa Paraná Digital (PRD) sentida nas falas dos professores, onde se demonstram indignados com o funcionamento dos computadores e afirmaram que raramente levam seus alunos no laboratório de informática devido às dificuldades encontradas, tais como: poucos computadores para a quantidade de alunos por turma, funcionamento dos computadores e internet muito lenta.

Essa falta de uso dos computadores se confirma na tabela 1, que foi construída através dos dados estatísticos obtidos no Portal dia a dia Educação do estado do Paraná, referente à Análise de uso de computadores nas escolas. Destacamos as horas de uso dos computadores pelos visitantes, professores, funcionários, alunos e pelo administrador local, durante os meses de: agosto de 2012, agosto de 2013, agosto de 2014, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2014.

Tabela 1: Horas de Uso dos Computadores do PRD

Ano/mês	Visitante	Professores	Funcionários	Alunos	Admlocal
Agosto/12	0	0	518	878	0
Agos/13	0	18	445	319	17
Agos/14	0	5	333	266	0
Set/14	4	14	357	172	4
Out/14	14	13	267	20	0
Nov/14	2	3	293	0	0
Dez/14	0	4	188	0	0

De acordo com a tabela 1 observamos que em agosto de 2012 foram utilizadas 878 horas de uso do PRD pelos alunos, no mesmo mês de 2013 foram utilizadas 319 horas e em agosto de 2014 esse decréscimo aumentou significativamente, perfazendo um total de 612 horas de uso dos computadores em relação a agosto de 2012. Percebemos que o número de horas utilizados pelos outros grupos também diminui, porém, neste trabalho nos deteremos a

discutir apenas a utilização dos computadores pelos alunos.

Conforme a tabela 1, percebemos que houve decadência na utilização da tecnologia proposta através do Programa Paraná Digital (PRD) ano após ano. Entre os motivos verificados para esse declínio na utilização dos computadores, destacamos: o sucateamento das máquinas, a falta de manutenção das mesmas, e a ausência de um técnico responsável no colégio. Confirmando as palavras de Álvaro Vieira Pinto

O homem nunca se livra da tecnologia, apenas transforma sua relação com a existente, substituindo-a por outra melhor, mais produtiva e econômica. A sociedade que não inventa e adota o novo sucumbe à infecundidade da repetição do velho. (PINTO, 2005, p. 308).

Portanto, uma vez que a tecnologia é produzida e comandada pelo ser humano, só pode receber atributos éticos no plano das relações sociais de produção, ou seja, uma técnica só pode ser qualificada como boa ou má, na medida em que as ações ou artefatos alcançam ou não os objetivos para cuja finalidade foram criados. Não se pode assumir uma posição determinista divinizando ou demonizando a tecnologia. A presença ou ausência da técnica não supre as necessidades humanas. Somente o desenvolvimento da consciência que permite a aplicação da técnica como alternativa é que possibilita sua utilização, e como todo ato humano, carrega em seu desenvolvimento e uso, ideologias e intenções que nem sempre são facilmente perceptíveis (PINTO, 2005).

Através da realização desta pesquisa sentimos a necessidade de superação, de inovação, de novos investimentos por parte do governo para reestabelecer a utilização dos computadores do PRD, pois

quando a sociedade sente a necessidade da ação técnica solucionadora de uma contradição palpável que a impede de progredir, criam-se condições materiais para que algum indivíduo mais bem dotado de imaginação inventiva, e sempre apetrechado com os conhecimentos requeridos, em conjunto patrimônio social, possa conceber o projeto da nova operação tecnológica pertinente, a ser consubstanciada numa máquina, num instrumento, numa teoria ou num método originais (PINTO, 2005, p. 308).

Toda técnica, tecnologia precisa ser aprimorada, caso contrário cairá no desuso, pois

toda máquina, de qualquer tipo, deriva de máquinas e conhecimentos técnicos antecedentes, por intermédio da engenhosidade humana, assim como remete a outra, mais perfeita, que a deve substituir (PINTO, 2005). Corroborando com as palavras do autor, percebemos que a técnica/tecnologia proposta através do Programa Paraná Digital (PRD) está sendo cada vez menos utilizada pelos alunos e prestes a sucumbir, se medidas cabíveis não forem tomadas pelo governo.

A tabela (1) demonstra claramente a diminuição de horas de uso dos computadores pelos alunos, chegando a não utilização dos computadores da sala de informática do PRD nos meses de novembro e dezembro de 2014.

Essa não utilização dos computadores pelos alunos deve-se, segundo a diretora do colégio: ao seu não funcionamento, ao sucateamento, a falta de manutenção e troca de equipamentos quando necessário. Segundo ela, provavelmente essa sala onde estão os computadores do PRD será extinta por falta de funcionamento. Portanto, conforme afirma Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 302) "A tecnologia é inventada para atender as exigências da produção e do desenvolvimento científico", se essa tecnologia não está mais atendendo as necessidades mínimas dos alunos, deverá sim, ser substituída.

As palavras da diretora vêm ao encontro das observações feitas no decorrer da pesquisa e a análise dos gráficos referente ao uso dos computadores. Então, percebemos certo descaso por parte do governo em manter o PRD funcionando. Segundo Álvaro Vieira Pinto (2005) sendo a técnica um bem humano, não escolhe nem discrimina quais os indivíduos que dela podem se apropriar, pertencendo à humanidade. Principalmente quando se percebe que as novas invenções e técnicas só se tornam possíveis a partir de conhecimentos previamente produzidos e compartilhados, aprimorando o preexistente.

Para se atingir o sucesso tecnológico,

não há qualquer lei que imponha universalmente a obrigatoriedade dos modelos demonstrados eficazes no passado e com circunstancias nacionais. A necessidade de instituir um plano de desenvolvimento, com plena independência, usando a experiência alheia na qualidade do material de consulta, e portanto determinado por si o tipo de tecnologia que

convém e o papel dela nesse plano, deve ser a preocupação primordial do filosofo, do sociólogo, do economista e do político do país ora retardado mas empenhado em desenvolver-se (PINTO, 2005, p. 302-303).

Seguindo neste raciocínio, esse mesmo autor afirma que nenhuma tecnologia surge antes de seu tempo, uma vez que depende do conhecimento historicamente acumulado que venha ao encontro das necessidades sociais para que se desenvolva, ou seja, além da disponibilidade material e das ferramentas lógicas necessárias para a produção, é necessário que surja a demanda para que a tecnologia se desenvolva. É, pois um engano pensar que a mera exportação da tecnologia conduza ao desenvolvimento. Não existe transferência direta de tecnologia, a mera disponibilização não significa que a mesma possa ser aproveitada pela comunidade (PINTO, 2005).

A padronização de artefatos e conteúdos, aliada a um pensamento desconectado das necessidades de construção social da tecnologia leva os educadores a dependência nos setores de tecnologia. Essa dependência tecnológica ocorre por convencimento a educadores sobre atividades, equipamentos, softwares e, enfim, ideias que deveriam ser estimuladas com o conhecimento e experiência dos educandos.

5 Considerações Finais

Ao buscarmos responder a questão inicial deste trabalho, percebemos que houve uma decadência da tecnologia do PRD proposto através do Governo do Paraná em 2003. Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 302) afirma que a " tecnologia é inventada para atender as exigências da produção e do desenvolvimento científico". Portanto, sendo que essa tecnologia não está atendendo mais as demandas mínimas necessárias á formação do educando, deverá sim ser substituída.

Consideramos através da pesquisa que a sala de informática do PRD do Colégio Estadual de Pato Branco vem ano após ano sendo menos utilizada, chegando ao seu desuso total nos dois últimos meses de 2014. Considerando que decadência aconteceu devido ao sucateamento das máquinas e de novos investimentos para atualização dos programas e servidores.

PARANÁ DIGITAL PROGRAM (PRD): USE OF COMPUTERS BY STUDENTS.

Abstract: The paper presents results of a survey conducted by the graduate program in Education for Science and Mathematics from the State University of Maringa on the hours on the use of the computer rooms Paraná Digital Program (PRD) by Public High School Students of Pato Branco . The analysis is qualitative and the discussions were complemented by discussions on technical / technology Alvaro Vieira Pinto (2005). The results were compared by content analysis proposed by Bardin (2004) showed a significant decrease in computer room using of the Paraná Digital Program (PRD) by students over the years.
Keywords: Technology. Government. Paraná Digital Program (PRD) . Students.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edição 70, 2004.

GODOY, A.S. **Pesquisa Qualitativa. Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29. mai/jun. 1995.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Portal dia-a-dia Educação.** Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 20 dez. 2014.

PINTO, A.V. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: contraponto, 2005. 2V.

Secretaria de Estado da Educação. Portal dia-a-dia Educação. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br. Acesso: em 15 jan. 2015.

RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Alexandre da Silva[1]
Manoelle Silveira Duarte[2]
Marcia Dalla Nora[3]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: A evolução das tecnologias revolucionaram as formas de comunicação no cenário contemporâneo. Assim como todos os segmentos da sociedade, o processo educacional também sofre esse impacto. O presente texto objetiva discutir sobre a utilização dos recursos tecnológicos, em especial da informática, no ensino da matemática, no intuito de mostrar que as tecnologias podem enriquecer os ambientes de aprendizagem, possibilitando uma maior interatividade no processo de ensino-aprendizagem. De caráter bibliográfico, busca-se a literatura para dialogar com os autores a inclusão de práticas utilizando as tecnologias da informática no contexto escolar. Assim, o texto contextualiza e mostra algumas possibilidades tecnológicas na contemporaneidade e discute sobre a formação docente necessária para atender esta nova realidade.

Palavras-chave: Tecnologias da informática. Ensino. Inovação. Aprendizagem. Metodologias

Introdução

A globalização, fenômeno moderno que surgiu com a ampliação das formas de comunicação, trouxe consigo, ainda no século XX, uma série de mudanças nos mais diversos segmentos da sociedade a nível mundial. O encontro da ciência, que permite a investigação racional com a engenharia, através a criação de ferramentas e sistemas produziu a tecnologia necessária para redimensionar as formas de comunicação, interação e de acesso às informações dos sujeitos. De forma veloz e eficaz a tecnologia apresenta um avanço desenfreado até os dias de hoje em todos os espaços sociais. O campo que se referente às

[1] Licenciando em Matemática URI – Câmpus de Frederico Westphalen GPER – Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia alexandre-xande95@hotmail.com – alexandre.maturi@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação URI – Câmpus de Frederico Westphalen, GPET – Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia manoelle@uri.edu.br – manoelle_duarte@hotmail.com

[3] Mestra em Educação, Docente URI – Câmpus de Frederico Westphalen, GPET – Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia marcia@uri.edu.br

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as tecnologias de informática apresentam o desenvolvimento tecnológico mais evidente, por corresponderem a todos os elementos que mediam os processos comunicativos e interativos.

Sob esta perspectiva, as TICs e os elementos da informática ampliaram e agilizaram as formas de comunicação entre as pessoas, além de permitir a disseminação rápida de informações e a produção e socialização de novos conhecimentos. Diante desse panorama de mudanças nas formas de comunicação, é essencial refletimos sobre o forte impacto que estas tecnologias provocaram no contexto escolar, em especial no processo de aprendizagem, uma vez que as tecnologias estão totalmente inseridas no cotidiano das pessoas e a estrutura social reflete no ambiente escolar, onde a comunicação é processo primordial que rege todas as relações e construções.

Cientes deste novo contexto tecnológico, bem como da necessidade de compreender as modificações provocadas no processo de ensinar e aprender, este trabalho busca analisar os efeitos dessas transformações, compreendendo a forma como os alunos aprendem nos dias de hoje diante de tanta interação, a fim de inovar na forma de ensinar dos professores em especial na matemática.

Um fator a ser levado em consideração, e que quando os alunos participam das aulas, os mesmos tendem a prestar mais a atenção bem como manter concentração naquilo em que se está sendo abordado no momento, sendo isso a algo que os docentes sempre procuram. A matemática por muitas vezes é considerada pela maioria dos alunos como a disciplina mais difícil ou até mesmo a mais temida, justamente pelo fato de que por muitas vezes os decentes não envolvem essas tecnologias que encontramos no nosso cotidiano.

Considerando este cenário, apresentado pela sociedade contemporânea, onde a sala de aula não é mais o único espaço de aquisição de conhecimento, em que as escolas estão todas informatizadas com acesso a rede de internet, os desafios encontrados na prática docente tornam-se mais complexos, por situações impostas pelo próprio sistema educacional em relação à formação dos professores que contemple essas novas habilidades e competências,

mas principalmente pela velocidade das transformações, pela agilidade na comunicação e na disseminação de informações. No final do século XX, no auge da globalização, tornou-seevidente a necessidade de refletir sobre a formação de professores, de forma que desse conta de ensinar nesta nova realidade tecnológica, interativa, rápida e muito mais dinâmica

O ensino atrelado às tecnologias da informática, o Linux educacional por exemplo, é um tema relevante e que está em voga em função da quantidade de recursos que a tecnologia oferece como ferramentas pedagógicas e da quantidade de informação disponível. Busca-se uma formação que de conta desse desafio que se tornou o ensinar na modernidade, que atenda essa nova realidade tecnológica e contemporânea, que se preocupa em como o aluno aprende, diante de tanta inovação, que alie os recursos tecnológicos ao fazer docente com intencionalidade pedagógica em prol de uma educação contextualizada, inovadora e de qualidade.

1 Tecnologias Proporcioando Novas Formas De Ensinar

A educação é um fenômeno que engloba habilidades e competências para ensinar e aprender, neste contexto é possível inovar as práticas e métodos pedagógicos, uma vez que, as tecnologias surgem como ferramentas capazes de somar a ação docente. Com a utilização destes aparatos tecnológicos o processo de ensino aprendizagem se torna mais dinâmico e interativo, atendendo as novas exigências da sociedade. A apropriação e uso das TDICs na Educação envolvem, questões de ordem tecnológica e econômica, de ordem contextual e social, questões de ordem epistemológica e pedagógica.

Considerado este novo cenário que envolve o processo de ensinar e aprender fazendo com que a escola não seja mais o único espaço de produção e proliferação de conhecimento, bem como a necessidade de inovação nos métodos pedagógicos de ensino considerando o mundo digital que nos cerca e permite o acesso instantâneo a diversas informações.

> Viver e conviver em um mundo cada vez mais ‘tecnologizado’, conectado, ou seja, em uma ‘sociedade em rede’, traz consequências importantes, representando significativos desafios para os processos de ensinar e de aprender, tanto nos contextos formais quanto nos contextos não formais de educação. (SACCOL; BARBOSA, 2011)

A Matemática, vinculada a área das Ciências Exatas, é classificada por muitos por grande parte dos alunos, como uma disciplina difícil, caracteriza-se assim, em função da sua complexidade por exigir, muita atenção, principalmente, concentração para desenvolver o raciocínio lógico matemático.

Diante desta situação, e do significativo avanços das TDICs- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, é imprescindível que os professores de matemática inovem em suas práticas pedagógicas, buscando novas metodologias de ensino, para que possam, juntos, professores e alunos construir novos conhecimentos, , utilizando ferramentas tecnológicas como jogos e softwares matemáticos para trabalhar o conteúdo de forma diferenciada, oportunizando, assim, a construção do conhecimento de forma significativa e interativa.

Com o advento das tecnologias o ato de ensinar tornou-se mais complexo e desafiador, exigindo mudanças na formação dos professores e, consequentemente, na metodologia e prática empregadas nas aulas

Ao potencializar os recursos tecnológicos como ferramentas de aprendizagem, os alunos terão a oportunidade de compreender o ensino da matemática desmistificando os medos e as barreiras na aprendizagem através de uma esfera de prazer e envolvimento.

> No âmbito escolar, a educação da matemática é vista como uma linguagem capaz de traduzir a realidade e estabelecer suas diferenças. Na escola a criança deve envolver-se com atividades matemáticas que a educam nas quais ao manipulá-las ele construa a aprendizagem de forma significativa, pois o conhecimento matemático se manifesta como uma estratégia para a realização das intermediações criadas pelo homem, entre sociedade e natureza. (SANTOS, 2013, p. 12).

Considerando essa capacidade da linguagem matemática de compreender a realidade em que os alunos estão inseridos, é imprescindível que as tecnologias sejam atreladas ao seu ensino. Uma vez que, o contexto tecnológico traz benefícios além de proporcionar aos alunos a aprendizagem significativa conforme afirma o autor.

A internet, uma das possíveis tecnologias que podem ser utilizadas, provida de uma velocidade enorme, invade nossas casas com cores, sons e movimentos. A escola também

passa por esse processo, com diversas possibilidades.

Os recursos tecnológicos, que compreendem computadores, softwares e até mesmo calculadoras são capazes de aguçar a curiosidade, tornam-se convidativos aos alunos para a busca constante do conhecimento. Sendo assim, a escola também precisa aproximar-se destas inovações.

Sabemos que a habilidade tecnológica de professores e alunos é desproporcional, que ao utilizar essas ferramentas como possibilidades no ensino, o professor vai precisar se desafiar a manusear a tecnologia, conhecer suas potencialidades para promover a aprendizagem a seus alunos. Ao passo em que sabemos também, a limitação de alguns professor em trabalhar com estas tecnologias e mantêm as formas tradicionais de ensino. Contudo, segundo Santos é preciso que o ensino esteja voltado para a realidade do aluno.

> Mas, a construção desse conhecimento pelos alunos ainda está muito longe porque a prática desenvolvida por muitos professores ainda é tradicional, a prática deles não leva seus alunos a construírem uma aprendizagem voltada para a realidade na qual seus alunos participam. (SANTOS, 2013).

Os educadores devem se conscientizar que sua prioridade deve ser o aprendizado dos alunos e não a quantidade de conteúdo trabalhado.

> Uma das grandes preocupações dos professores é com relação à quantidade de conteúdo trabalhado. Para esses professores o conteúdo trabalhado é a prioridade de sua ação pedagógica, ao invés da aprendizagem do aluno. É difícil o professor que consegue se convencer de que seu objetivo principal do processo educacional é que os alunos tenham o maior aproveitamento possível, e que esse objetivo fica longe de ser atingido quando a meta do professor passa a ser cobrir a maior quantidade possível de matéria em aula. (D'AMBROSIO, 2013)

Desta forma, o aluno não é desafiado a usar sua criatividade para solucionar problemas, não vivencia situações de investigação, exploração e descobrimento, não busca pesquisar outras formas para resolver os exercícios, ele simplesmente repete o que o professor ensinou.

Uma quantidade significativa de alunos apresentam dificuldades na compreensão dos

conteúdos matemáticos, o que os leva a rotular a matemática como difícil e um descomprometimento destes com a sua aprendizagem, uma vez que internalizam a incapacidade de aprender. As vezes isso acontece pela falta de um preparo adequado aos professores, e com as mídias sociais tão em alta, e necessário que os mesmos encontrem recursos que atraem a atenção para que os alunos mantenham a atenção no que está sendo abordado pelo professor no momento. "[...] Assim o professor precisa estar preparado para realizar junto com os alunos, descobrir compreender interagir e contribuir para a modificar o mundo que nos cerca". (SAMPAIO, 1999, p. 11).

A tecnologia media a comunicação professor e aluno, é impossível progredir na educação sem mudança. Contudo, essas mudanças precisam partir das metodologias aplicadas pelos professores, os quais precisam adaptar-se a nova realidade, aprender através da interação, de forma lúdica e prazerosa.

Algo muito relevante a se constar é o fato do entrosamento professor/aluno, fato esse de suma importância para um melhor processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O professor deve deixar o posto de detentor do conhecimento e passar a ocupar o lugar de mediador do conhecimento, deixando um espaço para que os alunos entrem em contato com a pesquisa. Como diria magnifica\mente Paulo Freire "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47),

Neste contexto, cabemos refletir também sobre a relação professor aluno. Freire (1997) defende a ideia de que ao professor se faz necessária uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os dados presentes na cultura do aluno aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz deste mundo. A linguagem matemática, uma vez compreendida pelos alunos, oportuniza a todos essa formação.

A educação, em seu sentido ampliado, é uma prática de cunho social voltada para o processo de aprendizagem e para as relações. A escola é um espaço destinado à formação de sujeitos, que permite a construção e compartilhamento de saberes estabelecido através da relação professor e aluno. Nesse sentido, a função da escola, segundo Mercado (1999, p. 48)

pressupõe:

> A função da escola veicular o conhecimento socialmente organizado e sistematizado, incluindo a diversidade e pluralidade de culturas. A escola como espaço privilegiado para a apropriação e construção de conhecimento, tem como papel fundamental instrumentalizar seus alunos e professores para pensar, de forma criativa, soluções tanto para os antigos como para os novos problemas emergentes desta sociedade em constante renovação.

Como afirma Mercado (1999, p. 25):

> As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre os alunos e os professores e de rever a relação com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagens, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

1.1 O ensino da Matemática utilizando as tecnologias

Há uma preocupação pela parte dos docentes quanto à utilização de recursos tecnológicos como ferramenta de auxílio no ensino de Matemática.

> Penteado (1999), em pesquisa realizada com professores na área de Educação Matemática e Tecnologias, tem evidenciado que há uma forte preocupação, por parte dos professores, quanto à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula. Vários deles estão refletindo sobre mudanças que as tecnologias trazem para a sala de aula e questionando suas práticas. (SCHEFFER, 2002, p.28).

Para que haja uma melhora na educação, é preciso que os professores busquem outras formas e outras tecnologias para ensinar e também para motivar o aluno a estudar e a ter maior interesse pelo conteúdo trabalhado. É o que se pretende ao utilizar tecnologias como os softwares matemáticos no ensino de Geometria por exemplo.

> [...] quando a informática passa a integrar o ambiente escolar num processo de interação que envolve aluno, professor e tecnologias, ela passa a despertar a sensibilidade dos professores quanto à existência de diferentes opções de representação matemática, o que é fundamental para a ocorrência de construções, análises e estabelecimento de relações. O aluno é levado à análise de modo a poder refletir sobre seus procedimentos de solução, a ter a oportunidade de usar, testar ou aprender, tanto os conceitos envolvidos na solução do problema, quanto às estratégias de resolução. (SCHEFFER, 2002, p.28).

A informática com o uso de softwares e jogos virtuais educativos é uma ótima ferramenta que auxilia no ensino de Matemática e que desperta o interesse dos alunos, que muitas vezes tem certo "receio" a esta.

> Com as tecnologias e sua interligação em redes de comunicação, há maior difusão de informações, aproximando pessoas, escolas e demais segmentos da sociedade. O grande desafio, com que se defronta o professor, está em redimensionar o uso desses recursos no ensino, incorporando-os da atividade de sala de aula. (SCHEFFER, 2002, p. 33).

O uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos é de grande importância, pois com o uso de materiais diferenciados os alunos tendem a se interessarem mais pelas aulas tendo um maior foco no conteúdo que o professor está trabalhando em sala de aula.

Para que essa situação realmente entre em vigor, se faz necessário uma formação do docente, ou seja, e de grande importância uma formação continuada, pois os mesmos precisam estar atentos com o que está acontecendo no âmbito educacional, para que consigam adequar suas metodologias de ensino.

Como cita Libâneo (2001, p.189);

> [...] a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Existe uma grande dificuldade por parte de alguns professores pois, os mesmos não possuem os mesmos saberes que seus alunos, fazendo com que isso se torne um empecilho tanto para os alunos quanto para os professores.

O capital tecnológico refere-se às experiências vivenciadas diariamente com os diversos recursos tecnológicos o que aumenta as habilidades de manuseio, experiências,

habilidades estas dominadas com facilidades pelos alunos. Conforme ressaltam Lara e Quartiero (2013, p.4):

> Este capital tecnológico é desarticulado de suas experiências escolares e ainda, que a escola e a universidade, de um modo geral, pouco contribuem para a mudança ou ampliação deste capital tecnológico, ao preservarem suas tradicionais práticas educativas onde a Cultura Digital – presente na vida de estudante e professores fora da instituição escolar – ainda tem uma entrada restrita e marginal.

Estar se aperfeiçoando preparando para oferecer melhor aprendizagem usufruído da realidade dos educandos, consequentemente os desenvolve como um ser humano melhor. Também o uso do computador, que está ai para ser utilizado é um bom começo para contribuir consigo e com os educandos.

Oliveira (*apud* LIMA, 2010, p. 23) coloca que:

> Abordando as possíveis formas de utilização do computador no ensino, os cursos de capacitação contribuirão para que o professor possa inserir-se nessa nova realidade que se aproxima para a escola. Pois sendo ele capaz de avaliar os melhores programas educativos que podem ser utilizados em sala de aula, também lhe caberá a definição da melhor maneira de empregar essa tecnologia de forma que a informática na educação seja vista não como uma panaceia para os problemas escolares, mas, antes de tudo, como um novo recurso didático que pode contribuir na melhoria da qualidade de ensino.

O educador precisa encarar a tecnologia como sua aliada sem ignorar, pois, há mesma esta muito evidente, sendo que a mesma veio para auxiliar e não para se tornar uma inimiga, contudo sua utilização permitirá ao docente evoluir no seu método de ensino.

> É possível perceber no cotidiano pedagógico uma certa expectativa, por parte de professores, quanto à vontade de utilizar os novos recursos da informática na educação. Muitas vezes, essa expectativa até mesmo se transforma em sentimento de insegurança ou de resistência em alterar a prática de ensino [...]. (PAIS, 2005, p.15).

Deixa bem clara a ideia de que muitos educadores ainda opta pelo ensino mais tradicional, com auxílio apenas do giz, quadro negro e o livro didático onde esses recursos não são mais o suficiente. Muitas vezes o professor pensa em aplicar todo o conteúdo programático, claro isso é de grande importância assim como também é o fato de os alunos estarem entendendo o que o professor está passando, então muitas vezes como nesse caso é

melhor a qualidade do que a quantidade.

2 Linux Educacional

O Linux educacional é um projeto do governo federal que visa o aproveitamento dos ambientes de informática nas escolas, com o auxílio de softwares livres.

O Linux teve o início de sua história a alguns anos atrás por volta dos anos de 1991 por Linus Torvalds, desde então vem ganhando muito espaço no mundo inteiro e principalmente no sul do Brasil.

> Desde a criação do Kenel do Linux por Linus Torvalds em 1991, o sistema operacional GNU/Linux vem sendo utilizado e ganhando espaço no mundo inteiro, atuando nos mais diversos setores e ações. O Brasil conta com muitos desenvolvedores predeterminados a manter o bom funcionamento das distribuições dentro do país, A região sul é o local de origem das distribuições mais conhecidas no Brasil. (BATISTA; p. 01, 2012)

O Linux Educacional é um sistema operacional gratuito, sem nenhuma taxa adicional para poder manusear, nele encontramos diversas coisas, entre elas, jogos educacionais, softwares para auxiliar o professor na sala de aula. Nele encontramos matérias como os citados acima em diferentes áreas do conhecimento.

Além da parte que possibilita o aluno a aprender determinados conteúdos, o mesmo está se divertindo. Como ainda cita Batista (2012, p.01).

“Linux dentro e fora do contexto educacional, um sistema operacional que nos possibilita, assim como os privados, a diversão, entretenimento, suporte, segurança e desenvolvimento de nossos trabalhos e criações”

Partindo disso o Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborou um projeto de inclusão digital nas escolas Brasileiras com o nome Linux Educacional, onde os alunos terão acesso a softwares e jogos educativos para seu melhor desempenho escolar.

Atualmente existe um programa que trabalha com a formação de professores na área

tecnológica, esse programa existe desde os anos de 2007, ou seja, O Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo), programa esse que trabalha com o suporte tecnológico com os professores.

> O Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), executado no âmbito do Ministério da Educação, de acordo com o decreto de nº 6.300 de 12 de Dezembro de 2007, prevê em seu artigo 1º, o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação nas redes públicas da educação básica. (ARAUJO, FREIRE, p.01, 2009)

Nos dias de hoje ainda existindo um certo preconceito por parte de alguns professores ainda com a utilização de tecnologias em sala de aula, esse programa vem em contrapartida a esse ideia, com ele pode-se observar que cada dia mais se evidenciara a tecnologia em salas de aulas.

O curso ofertado pelo (MEC) está dividido em duas etapas, a primeira etapa tem como objetivo familiarizar os professores com as tecnologias, já a segunda é para potencializar o ensino com a utilização de tecnologias, ou seja, prepara os professores para trabalhar com tecnologias.

Como afirma Araujo; Freire (p.02, 2009)

> A primeira etapa do programa tem como objetivo familiarizar, motivar e preparar os professores para a utilização de recursos básicos de computadores e internet, com base no sistema "Linux Educacional 2.0", software livre de cunho pedagógico para utilização em escolas que foram contempladas com Laboratório Proinfo. A segunda etapa aborda o potencial pedagógico das tecnologias, preparando os professores para planejar e utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TICs) em situações de ensino e aprendizagem na escola, que levem os alunos à construção de conhecimento, ao trabalho colaborativo, à criatividade e à resolução de problemas.

Esse programa só vem para acrescentar para o professor pois, ele vem com o intuito de inserir feramentas inovadoras para auxiliar os docentes em sala de aula, para que os mesmo possam deixar suas aulas um tanto que mais atrativas aos olhos dos alunos.

Hoje em dia torna-se cada vez mais necessário a alfabetização tecnológica, tanto dos professores quando dos alunos, como sabe-se em pleno século XXI toda criança desfruta de algum apetrecho tecnológico no seu dia-a-dia, para evidenciar ainda mais isso, torna-se de

suma importância que os professores não só tenham o conhecimento dessas tecnologias, mas sim que as dominem.

O curso da utilização do Linux ofertado pelo Proinfo só vem a acrescentar com essa ideia.

Como Cita Araujo e Freire (p. 03, 2009).

> E o curso Linux Educacional promovido pelo programa Proinfo Integrado é umainiciativa de inclusão digital e formação de professores para o uso das ferramentas computacionais, visando uma transformação nas práticas pedagógicas da realidade escolar e conseqüente melhoria na educação.

Partindo da ideia da alfabetização tecnológica foi estipulada uma meta pelo MEC, que até 2010 que as escolas com mais de 50 alunos receberam computadores com acesso a internet, para que os professores consigam colocar em prática todo esse incentivo que os mesmos estão recendo a favor da tecnologia, como afirma Araujo e Freire (p. 03, 2009) "A meta consiste em, até 2010, todas as escolas brasileiras com mais de 50 alunos receberem computador com internet".

O linux Educacional é uma plataforma que a cada dia esta ganhando mais espaço nas escolas.

Como aborda Araujo e Freire (p. 04, 2009):

> Instalado nos 12 mil laboratórios de informática das escolas da rede pública de ensino, que a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) começou a distribuir em 2008, o Linux Educacional é uma ferramenta a mais da política de inclusão digital do governo. Este sistema permite ao professor utilizar todos os recursos e ferramentas de produtividade do computador sem nenhum investimento. Cada laboratório de informática reúne mais de 200 instrumentos de aprendizagem, 800 vídeos educacionais da programação da TV Escola e os hinos nacionais. Os equipamentos também dispõem de 50 aplicativos educacionais livres, contemplam as grades de física e mais de 1,8 mil textos de literatura em português, espanhol e inglês, bem como química, biologia, matemática, geografia, história e português.

Essa plataforma contem inúmeros aplicativos, textos e vídeos educativos para auxiliar os professores em sala de aula.

Considerações Finais

As discussões sobre a educação na contemporaneidade são cada dia mais visíveis e evidenciam a importância de um processo formativo continuo, onde os saberes pedagógicos necessitam contemplar uma nova concepção sobre o uso das tecnologias na educação. É necessário através de um novo fazer, de mudanças nas práticas utilizando os laboratórios de informática, assim como todos os demais recursos tecnológicos que a escola ou o próprio aluno dispõem.

As reflexões sobre a relação da escola com a sociedade e da informação com o onhecimento, são pertinentes ao passo em que a escola parte dos princípios de formação íntegra do sujeito ativo e crítico para viver em sociedade. A função social da escola é de cunho totalmente educativo, destinado ao ensinar. Infere-se, então, o grande desafio, atrelar o trabalho do professor as novas habilidades para intervir neste contexto tecnológico.

No que tange ao uso da informática na escola, é indispensável que ela possa atender a este novo mundo em que as tecnologias nos conectam a tudo e a todos de forma instantânea. As escolas dispõem de um espaço equipado para desenvolver suas práticas atrelando aos conteúdos curriculares as tecnologias da informática. Os educadores devem ser atuantes buscando novas metodologias, oferecendo para os alunos uma formação capaz de atender a essa realidade tecnológica. É inquestionável, portanto, a importância de adequar à formação e interligar de maneira continua a inicial e a continuada à novas práticas.

Os programas computacionais educativos, como o Linux educacional, apresentam inúmeras capacidades, propriedades e funções que podem ser reconhecidas e aproveitadas por professores e alunos para obter resultados eficientes no processo de ensino e aprendizagem, como é o exemplo do Linux educacional para o ensino da matemática.

TECHNOLOGICAL RESOURCES IN THE TEACHING MATH

Abstract: The evolution of technologies have revolutionized forms of communication in the contemporary scenario . As with all segments of society , the educational process also suffers

from the impact. This paper aims to discuss the use of technological resources , especially information technology , teaching of mathematics, in order to show that the technology can enrich learning environments , enabling greater interactivity in the teaching- learning process. Bibliographic character, literature is sought to dialogue with the authors to include practices using information technologies in the school context . Thus the text contextualizes and shows some technological possibilities in contemporary and discusses teacher training required to meet this new reality.

Keywords: Computer technologies . Teaching. Innovation. Learning. Methodologies

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Lucicleide; FREIRE, Karine Xavier. **PROINFO INTEGRADO: a formação em linux educacional no df**. Disponível em< http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2731_1847.pdf>. Acesso em: 22 fev 2016.

BATISTA, Carlos Francisco Silva. **O Linux Educacional e as novas práticas pedagógicas.** Disponível em:< http://www.hardware.com.br/artigos/linux.educacional/>. Acesso em: 05 nov 2015.

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como Ensinar Matemática Hoje?** Disponível em: http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf Acesso em: 18 Jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, C. M. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas nas investigações sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia:Alternativa, 2001.

LIMA, Andrelane de Oliveira. **A Formação de Professores no Contexto das Novas Tecnologias***:* uma análise sobre a capacitação de formadores do Programa "Um Computador por Aluno – UCA". Teresina: 2010.

PAIS, L.C. **Educação escolar e as tendências da informática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAMAL, Andrea: **SALA DE AULA INVERTIDA: A Educação do Futuro.** Disponível em:< http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html> Acesso em: 15 jan 2016.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor.** 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999.

SANTOS, Sueli dos. **O ensino da Matemática com significação dos anos iniciais da educação básica.** Disponível em: <http://www.somatematica.com.br/artigos/a33/>. Acesso em: 18 Jun. 2014.

SCHEFFER, Nilce Fátima. **Corpo – Tecnologias – Matemática:** uma interação possível no ensino fundamental. Erechim/RS: EdiFAPES, 2002.

REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A PEDAGOGIA DA PARCERIA E O ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR

Elisabete Cerutti[1]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: O estudo em questão aborta conceitos teórico-metodológicos construídos no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias – GPET, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen – RS. Objetiva relacionar a Pedagogia da Parceria e o Ensino Híbrido como fontes de práticas interativas no Ensino Superior. Tem como metodologia o estudo qualitativo, através da pesquisa teórica e traz em seu referencial os principais expoentes: Prensky e Christensen. As instituições vêm recebendo uma geração nativa digital que expressa seus saberes e desejos de aprender, tendo a tecnologia como uma forte aliada. Urge preparar o educador para uma prática reflexiva, à inovação e à cooperação. Como conclusão, tanto os pressupostos da Pedagogia da Parceria como do Ensino Híbrido aliam a interatividade e o conhecimento, tão necessários a esta geração que chegou à universidade e possibilita ao professor instituir uma metodologia que proponha a ampla troca de ideias e a capacidade de dialogar sobre conteúdos de maneira interativa e diferenciada.
Palavras-chave: ensino híbrido, tecnologias, Ensino Superior

Introdução

Este estudo compartilha questões teórico-metodológicas objetivando abordar processos inovadores, que são cada vez mais necessários a serem incorporados aos aspectos didáticos no Ensino Superior. O mesmo é fruto dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias – GPET, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Nesse sentido, estaremos trabalhando uma narrativa sobre a Pedagogia da Parceria no Ensino Superior e suas nuances, bem como expressando os desafios da docência universitária e do ensino híbrido como uma metodologia convidativa ao acadêmico que é compreendido como ser aprendente e sujeito de seu processo de aprendizagem.

[1] Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias GPET e membro do Grupo de Pesquisa em Educação. beticerutti@uri.edu.br

Este artigo também enfatiza a importância da prática educativa que relaciona a educação e a tecnologia diante da interdisciplinaridade entre os docentes dos Departamentos de Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciência Sociais Aplicadas, Engenharias e Ciência da Computação, Linguística Letras e Artes. É nesta relação interdisciplinar que se fortalecem as ações interativas no Ensino Superior, já que estamos recebendo uma geração nativa digital que expressa seus saberes e desejos de aprender, tendo a tecnologia como uma forte aliada.

A partir do olhar e da compreensão do outro, num trabalho interdisciplinar, muitos conceitos se relacionam e são aprendidos pelos múltiplos diálogos. Em Latour (2011) agrega-nos quando salienta que as descobertas da ciência podem ser consideradas por múltiplos profissionais. São esses atores, com uma diversidade de sujeitos envolvidos, que geram as concepções, produzindo discursos para ou sobre a ciência e a tecnologia, considerando elas como construções sociais. Há uma comunidade científica que se apoia na ciência, mas é preciso entender que há uma nova sociologia da ciência em que estão presentes diferentes atores para sua constituição.

A Pedagogia da Parceria e seus entrelaçamentos

O avanço tecnológico tem afetado vários aspectos da vida, gerando novas ferramentas que aceleram a comunicação, transforma a produção, as relações dos homens entre si e suas atividades. Dessa forma, a própria organização da sociedade produz efeitos sociais que chamam a atenção das instituições de ensino e de seus profissionais.

O final do Século XX é evidenciado pelo processo de aceleração da globalização, no qual podemos perceber diferentes avanços que derrubaram fronteiras. Um exemplo disso é o avanço explosivo das tecnologias que permitiram a ampliação dos processos comunicativos, os quais se utilizam dos recursos tecnológicos como da mídia impressa, de linguagem

radiofônica e, principalmente, do ambiente virtual que apresentou um visível crescimento em relação ao acesso e a navegação online, tornando a informação mais próxima dos sujeitos.Em meio a essas novas manifestações, encontram-se as instituições educativas, como lugar em que o saber é matéria prima. Todos os sujeitos educativos vêm sendo convidados a olhar para este contexto em que a aquisição rápida de informações pode gerar a assimilação de um novo conhecimento e refletir sobre estes processos de interação.

É neste contexto que urge preparar o educador para uma prática reflexiva, à inovação e à cooperação. Sendo o educador um profissional que está interligado à formação da consciência do ser humano, deve, indubitavelmente, ser uma pessoa de visão aberta, dinâmica e um profundo questionador do seu fazer e da realidade à sua volta, com competências e habilidades para dinamizar o processo de aprender e de ensinar, também, com o auxílio da tecnologia.

Na atualidade, muito se tem falado sobre "inovar no ensino", sobre tendências de metodologias ativas capazes de garantir maior aprendizagem e qualidade no ensino. Não se trata de mais um modismo na educação, mas de um olhar diante do que a oportuna relação educação e tecnologias pode oferecer aos educandos, educadores e instituições quando se reflete sobre as características de alunos que temos recebido hoje neste contexto cibercultural que tratamos nesse ensaio.

Estamos diante de um contexto que nos propõe repensar as metodologias utilizadas para as aulas diante de alunos com necessidade de interação. Os caminhos existentes nessa construção podem ser tomados em várias direções. Por opção de conceito, vamos ressignificar o pensamento de Prensky (2010), ao tratar da Pedagogia da Parceria, como subsídio para repensar a aula.

É fato, que muitos dos alunos possuem interesses, desejos de aprendizagens que nem sempre são as mesmas que o currículo da escola oferta. Ao chegarem à sala de aula, encontram um formato de aula que é embasado no método expositivo, com o professor sendo o sujeito do processo, explicando conteúdos e os alunos, na maioria, em silêncio, ouvindo. Cabe destacar que não estamos fazendo voto contrário ou desmerecendo a aula expositiva ou

a condução tradicional na sala de aula presencial. Questionamos sim, a "aula-palestra", não interativa, com conteúdos desconectados da realidade do aluno, sem a devida discussão e contextualização.

Com a mudança vertiginosa que estamos vivenciando, principalmente com a oferta de ambientes digitais, há uma compreensão de que as tecnologias precisam fazer parte do universo escolar, para que a escola possa dialogar melhor com seus alunos. E, muitas instituições educacionais têm feito esse movimento, buscando entender quais ferramentas podem ser inseridas no contexto escolar, visando apoiar o trabalho docente e discente. Entretanto, no momento que se reporta a necessidade de uma aula interativa, entende-se que o uso das tecnologias vai muito, além disso, trata-se de inserção de uma nova metodologia, na qual, nem sempre será o professor que fará o uso das tecnologias e, sim, os alunos, pois ele – o professor passa a ser um orientador do trabalho, um guia, um facilitador, o coordenador do trabalho de cunho cooperativo que irá se estabelecer.

Prensky (2010), na sua obra "Ensinando nativos digitais: parcerias para um verdadeiro aprendizado," apresenta a Pedagogia da Parceria como uma alternativa metodológica capaz de mobilizar os alunos para aprenderem a partir de questões norteadoras que eles possam buscar respostas a partir de pesquisa e discussões de forma cooperativa.

Outra questão relevante na "Pedagogia da Parceria" está no fato de se poder acompanhar, mais individualmente, a questão de cada aluno, o que hoje é uma dificuldade devido ao grande número de alunos na sala de aula. Dividir com os alunos a responsabilidade da condução dos trabalhos em aula, incentivando-os a descobrir, escrever, pesquisar e compartilhar seus achados pode liberar o professor para o atendimento individual e envolver aqueles alunos que resolveram os problemas a auxiliar os seus colegas.

No momento em que o professor lança uma boa pergunta, o aluno é desafiado a buscar, pesquisar sua resposta, aprendendo com seu próprio ritmo e o professor auxiliando nas pesquisas e nas dúvidas, que no processo, vão emergindo. Adota-se como metas, nesse processo, aprender com seus pares e fazer uso de pesquisa em todos os canais, como livros e Internet, por meio de sites confiáveis (outro caminho ser ensinada aos nossos alunos, eles não

sabem, via de regra, ter este discernimento).

É importante salientar que, para usar a tecnologia em sala de aula, a mesma deve ser inserida devidamente nos objetivos educacionais que o professor pretende com as atividades propostas. Isso modifica, por exemplo, as aulas em que o professor faz uso de uma apresentação em Power Point, sendo ele o principal autor, para uma experiência em que os alunos, a partir do início da aula descubram, por sua própria característica, o que trata o estudo, como funciona e por onde pesquisar e compartilhar suas pesquisas com seus pares. Colocar nos slides em vez de escrever no quadro, sem agregar vantagem, no uso o Power Point, não trará melhorias ao trabalho em sala de aula. Inserir gráficos, esquemas, figuras, animações que permitam entender melhor o conteúdo e depois disponibilizar aos alunos, criando espaço para discussão e interação muda o foco e enriquece o trabalho. Ler slides previamente organizados sem deixar espaço para interação é apenas trocar de meio: do quadro para o projetor.

Este entendimento, por parte do docente, muda a relação entre os alunos, fortalecendo o respeito mútuo, pois um auxilia o outro a desenvolver o interesse, a motivação e a habilidade, tendo o professor como orientador de cada processo de busca. É relevante que, para haver parcerias de sucesso, tanto professor, quanto alunos devem perceber e aceitar que estão numa era em que ambos são sujeitos e têm algo de igual importância para contribuir numa aprendizagem significativa.

Cerutti e Giraffa (2015) destacam que, com a tecnologia na sala de aula, o professor torna-se agente facilitador, auxiliando na aprendizagem de seus alunos e motivando-os para auxiliar em sua aula, como articuladores de novos espaços de aprendizagem.

Trata-se de considerar, novamente, a pesquisa como o grande eixo mobilizador do processo. Afinal, qual é o papel do aluno nessa pedagogia? Serão alunos pesquisadores que mergulham diante do conteúdo para saber mais e compartilhar com seus colegas. Isso corresponde a ser um aluno com tecnologia de usuário e especialista. Isso porque os alunos são usuários das tecnologias, em sua maioria têm ambiência, fazem uso de áudios, vídeos, jogos, blogs e outras ferramentas que podem trazer este conhecimento para sala de aula.

É nessa "motivação" para a aprendizagem que se dá a transformação. Os alunos aprendem a fazer algo usando seus conhecimentos e habilidades, auxiliando colegas e professores. Na Pedagogia da Parceria, muda o foco de exposição e o professor assume um papel de guia, que implica em levar os alunos a uma viagem, o que permitirá uma educação mais personalizada e diferenciada, na qual o professor monitora o trabalho e o progresso de cada aluno a partir de seus interesses, conjugados com os conteúdos a serem ensinados.

Embora o professor seja convidado a não mudar sua metodologia porque poderá ser entendido pelo discurso do "lá não funciona", na Pedagogia da Parceria, muito além de dar "palestras", o professor possui outras funções importantes a desempenhar. A primeira delas é a definição dos objetivos para a aprendizagem dos alunos, os quais aparecerão como questões norteadoras para os alunos responderem.

Com a interação dos alunos, construindo parcerias com seu professor e colegas, o professor poderá instituir aprendizagens como criação de experiências. Não se trata de um caos na sala de aula, o que nunca aceitamos. É necessário ter um ambiente de aprendizagem, uma atividade envolta de uma intencionalidade que o movimento de cada aluno é um propósito para se aprender. A geografia da sala de aula também se modifica. As mesas podem não estar enfileiradas, porque em parcerias, às vezes requer trabalhar em grupo, com necessidade de combinados entre a turma e de um ambiente harmônico e conectado com o aprender.

Há outro fator que contribui para essa questão. Afinal, deseja-se construir criatividade e projetar novas aprendizagens e uma sala de aula convencional não é o melhor ambiente para explorar as ideias criativas. Reorganizar a sala e criar um ambiente favorável para esse processo torna-se muito relevante.

Com a mudança de ambiente, também se modifica a ideia de "controle" que o professor possui sobre os alunos e o silêncio em sala de aula. Construir uma aula sem caos vem da habilidade do respeito mútuo, o que é um estado de equilíbrio que não ocorre automaticamente. É uma habilidade que necessita ser aprendida e praticada. Convém compreender o significado da conversa, da produção, do silêncio e da interação que ocorre em

todos os momentos e sempre poder combinar com os alunos como tudo isso pode convergir para sua produtividade e aprendizagem.

É necessário ao professor definir, mutuamente, os parâmetros e as regras que pautarão o tempo e a produção e, durante o processo, avaliar, constantemente, os resultados. Quem vai precisar avaliar é o professor, por isso que sua rigorosidade em relação à aprendizagem é constante e, deixamos bem claro que, ao dar aos alunos a oportunidade de construir, é mais uma forma de mostrar a eles o respeito à sua bagagem e interesses.

Para que esta parceria possa ser estabelecida, compreendida e prosperar nas salas de aula, será necessário ao professor ter um forte apoio administrativo. O gestor da escola deve compreender os processos que estão sendo criados, pode atuar como interlocutor junto à família. A parceria que ocorre em sala de aula toma proporções maiores quando os pais, também se tornam "parceiros", observando os interesses dos filhos, prestando atenção em seus relatos e abastecendo-os com confiança e estímulo por meio de falas positivas sobre suas realizações. Os pais podem ser os grandes leitores das produções dos filhos nos blogs, por exemplo, o que vai dar às famílias mais visibilidade sobre o que a escola vem trabalhando com seus filhos e como todos podem interagir e ganhar com isso.

Logo, a importância de percorrer novos caminhos na formação docente, revisitando concepções, currículos e ideias face ao contexto rico e desafiador no qual estamos imersos, são os desafios que podem ser entendidos como possibilidades.

Desafios para uma prática educativa interativa

Ao abordar a prática educativa diante do perfil do professor e do aluno no contexto de cibercultura, expressamos o conceito de prática pedagógica, em que espaço se encontra e quais são os sujeitos inseridos.

> Na nova mídia digital, a comunicação, com efeito, é interativa em sentido simultaneamente específico e ampliado: ampliado, por um lado, porque permite a interação humana ativa e em mão dupla com os próprios meios e equipamento que a viabilizam; específico, de outro, porque essa circunstância permite ainda a interação

> social ativa e em mão dupla entre os seres humanos, ao ensejar o aparecimento de redes sociotécnicas participativas que transcendem a sua pura e simples interligação social, como ocorria na esfera da velha mídia. As redes sociais, portais e blogues, os videojogos, chats e sites de todo tipo, os sistemas de troca de mensagens e o comércio eletrônico, o cinema, rádio, música e televisão interativos via internet são, realmente, apenas algumas das expressões que surgem nesse âmbito e estão ajudando a estruturar praticamente a cibercultura. (RÜDIGER, 2011, p. 14).

Relacionado à educação, o processo interativo associa-se ao contato do aprendente com o objeto ou conteúdo a ser estudado. Neste momento, as ferramentas tecnológicas aparecem enquanto um objeto a ser manipulado para obter a essência de algo.

Quando se fala de aprendizagens interativas, podemos citar os jogos propriamente ditos, como riquíssimos em interação. Para isso, basta o professor atrelar o conteúdo estudado em sala de aula a um jogo disponível em rede que pode ser utilizado como revisão do que foi estudado até então, ou introdução de um saber.

A nuvem de palavras é um instrumento de revisão de estudos que serve tanto para o coletivo como para reforço individualizado, visto que ao pesquisar nos conteúdos já estudados, o aluno revê e utiliza da escrita para sintetizá-lo.

Os blogs, pouco ainda utilizados como ferramenta de trabalho do professor, permitem o processo de interação, ao que o aprendente lê e faz suas contribuições. Também apresenta as próprias produções e pode demonstrá-las em qualquer espaço com acesso à internet. Os blogs permitem que seja realizada uma apresentação interdisciplinar dos aprendizados, pois uma ação ligará a outra, além do que desperta a motivação nos envolvidos.

Com as produções a partir do blog, o professor tem como acompanhar a escrita, a leitura e a interpretação do conteúdo. Também no blog estarão disponíveis leituras, imagens, obras a serem utilizadas pelos alunos, sem a necessidade de imprimi-las.

Na interação dos alunos com os materiais digitais, pode-se avaliar o manuseio da tecnologia, as produções, o interesse, a criatividade e as inúmeras possibilidades de inovação feitas a partir da ferramenta inserida nas TICs, como um atrativo educacional em que é possível aprimorar a prática sem deixar de lado seus valores.

Sendo a educação um processo social e a comunicação um dos objetivos da educação, ao inserir tecnologias da informação e comunicação no espaço escolar está se oportunizando

aos alunos, desenvolver aprendizagens a partir do que lhes é comum.

Os aparelhos tecnológicos permeiam em diversas situações diárias, nas quais são ferramentas que facilitam a vida humana, como caixas eletrônicos, leitor de barras em mercados, cartão de crédito, entre muitos outros. Os instrumentos tecnológicos são ferramentas que visam a facilitar a vida do aluno e do professor, pois facilitam a construção do conhecimento e a produção.

Decifrando o ensino híbrido

Outro aspecto, extremamente pertinente a ser considerado são os estudos sobre a personalização do ensino, propondo diferenciação na maneira de ensinar e de aprender, o que oferece ao sujeito um novo olhar diante de seu papel como aprendiz. Experiências na escola oportunizam aos alunos, um histórico de participação em aulas, por vezes, com métodos que são focados no estilo palestra de ensinar, ao mesmo tempo em que temos alunos com características de aprendizagem que podem ser mais desafiados a aprender através de seu fazer, pensar e racionalizar.

Com a facilidade de acesso e de ambiência às tecnologias, estamos defendendo a ideia de que quando o aluno pode exercer sua autonomia, estamos oferecendo a ele a possibilidade de, através da tecnologia, aprender, nem sempre de maneira padronizada. Afinal, cada pessoa aprende melhor, seguindo seu nível de proficiência em cada conteúdo. Em que sequência posso apresentar os conteúdos aos indivíduos, e com mais precisão atingir larga escala, foge do padrão de um conteúdo a ser apresentado de uma só maneira. Urge o professor deixar de ser o foco e o aluno se tornar ainda mais um sujeito do processo, caracterizando o professor como um ser ainda mais mediador e com menor intensidade na exposição da aula, saindo de um lugar cômodo para atingir mais diálogo com o aluno.

Nesse aspecto, o ganho maior é o aluno que interage e ele faz, o que repercute com a aprendizagem. O aluno é protagonista do aprender, sempre capacitando-o mais ainda a

produzir, quando engajado nos processos. Estamos tratando de personalizar o ensino em que as potencialidades desenvolvidas partem das necessidades atendidas. Tais aspectos podem ser evidenciados nas necessidades dos alunos de hoje. Ensinar o que há de melhor no tradicional e culminar o que há de inovador com as tecnologias, o que podemos conceituar como ensino híbrido. Para Christensen (2015, p. 15)

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

Neste cenário, enquanto "ensino híbrido", fazendo uso dos artefatos das tecnologias, mas tendo o aluno como o centro da aprendizagem, estamos considerando a autonomia porque este precisa nos dizer como aprende, seu ritmo, porque ele não vai aprender só nos 50 ou 60 min de aula, estará interagindo mais e melhor com seu tempo e ampliando o tema da "aula", porque o conteúdo aplicado a situações da vida trazem a evidência e precisão do por que aprender.

Há, nesse sentido, diferentes possibilidades pedagógicas, como por exemplo, agrupar por estações, com propostas diferenciadas, momento em que se supera a estrutura verticalizada da escola e propõe-se o engajamento e a entre-ajuda.

Chirstensein (2015), ao propor um programa de educação formal em que alie o *on line* e o presencial, está indo além de nosso fazer pedagógico. Como pano de fundo há um controle do modo e do ritmo de aprender, texto, vídeo, situações reais do ensino, jornal, games. Utilizar e planejar as estratégias on line com as aulas que serão trabalhadas propõe um ensino enriquecido com tecnologias digitais, integradas, as quais percebemos que são ferramentais que auxiliam nas metodologias a serem implementadas pelos professores.

Entendemos, ainda mais, a importância que o professor ganha nesse processo, porque se potencializa o ensino sim, mas só recurso por si pode não tornar a sala ativa. A tecnologia media a relação, mas não é o fim da aprendizagem. Ocorre uma triangulação entre professor-conteúdo-aluno e não uma verticalização em que o professor "que sabe" ensina "palestrando"

para aquele que não sabe. Nesta triangulação, estamos abordando uma co-relação em que haja processo de aprendizagem em que haja o mesmo grau de envolvimento, tanto do professor quanto do aluno.

Nesse sentido, o conteúdo é um fio condutor das discussões e passa a ser trazido tanto pelo professor, quanto pelo aluno. Por isso, que o espaço também é importante como um conceito próprio de relação, de diálogo e de co-responsabilidade de aprendizagem. A geografia da sala de aula muda, assim como muda a postura de cada sujeito.

No ensino híbrido, o espaço influencia tanto quanto a proposta de aprendizagem até porque uma não se dá sem a outra. Por isso, os espaços convencionais precisam ser repensados. No papel de mediador o professor é mais uma fonte e ocupar diferentes espaços e trazer novos cenários são fios condutores de uma epistemologia do professor que acredita em seu educando. É preciso criar paradigmas, as atividades que o professor organiza. Atividades formatadas para se adequar ao espaço e disrupção desse espaço. O professor intensifica sua ação, aproximando-se dos grupos diversos e suas atividades.

A Inovação no Ensino Superior

Assim como as mudanças da mobilidade digital têm incorporado modos de vida aos sujeitos, na vida educacional essas mudanças também vêm se desenhando no Ensino Superior. Inovar é a palavra de ordem porque traz em si a possibilidade de repensar processos e produtos. No caso da educação, nosso olhar está focado nos processos que nos possibilitam maiores aprendizagens.

O espaço da Universidade é, por vias naturais, o grande cenário em que se devem traduzir os saberes clássicos e os inovadores. Assim como os computadores estão cada vez mais avançados, ágeis e sendo possíveis acessos em quaisquer lugares, as ferramentas de comunicação nos propiciam acesso a lugares e saberes antes não navegados. Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior trazem em si, o critério dos saberes de vanguarda e propiciam o diálogo para o novo, o diferente e os aspectos focados no que se deve empreender.

Falar em inovação disruptiva, no cenário acadêmico, é observar que o online passa a ocupar um outro lugar que vai muito além do sentido virtual. Essa nova composição entre o que se entende por online e o que se remete ao presencial, propõe uma nova configuração da construção da aula, levando em consideração que os usuários desses espaços são alunos com ambiência nas tecnologias. Para Horn, Christensen e Staker (2013, p. 7), "o ensino híbrido permite que esses estudantes aprendam online ao mesmo tempo em que se beneficiam da supervisão física e, em muitos casos, instrução presencial".

É importante salientar com os autores citados (p.8) que a "teoria da inovação disruptiva emergiu originalmente de um estudo sobre a indústria". Quando se buscam melhorias para ampliar a qualidade, manter a fidelidade de usuários aos serviços e ao consumo de produtos, unindo a tecnologia a estes, cria-se um híbrido, combinando, assim, a tecnologia antiga com a nova.

Novamente, a educação receptiva aos acontecimentos do meio, acresce diante do que é pode inovar e, buscando as experiências norte-americanas, que a partir de 2012 são trazidas para nossa literatura, entendemos que é relevante observar o que a inovação disruptiva acrescenta como uma metodologia de construção de conhecimento.

Para os autores (p. 27), podemos entender o ensino híbrido por diferentes enfoques. Um deles é o de Rotação, "no qual, dentro de um curso ou matéria, os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que, pelo menos uma modalidade, é a de ensino *on line"*. Outras modalidades podem incluir atividades como as lições em grupos pequenos ou turmas completas, trabalhos em grupo, tutoria individual e trabalhos escritos. O modelo de Rotação tem quatro sub-modelos: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual.

Destacamos, aqui, que a sala de aula invertida é a prática que vem sendo pensada para ampliarmos nossas metodologias, oportunizando ao aluno de Ensino Superior uma aula presencial pelo professor e a aplicação de conteúdo e de atividades on line para que seja mantida a introdução e ou a continuidade da aula.

Tal proposição nasce por uma necessidade de ampliar o diálogo com os alunos no que

tange à construção do conhecimento. As tradicionais aulas em que os professores estão numa constante palestra, acabam nem sempre desafiando o aluno a estudar e a pesquisar. São mudanças a longo prazo, e também acreditamos que os modos disruptivos de ensino híbrido, melhorem favoravelmente as necessidades dos estudantes.

Não podemos deixar de salientar que a implementação de ensino híbrido está sendo desenhada para dentro de um espaço estruturado para um outro formato de ensino. Os alunos quando chegam às salas de aula, encontram-nas, basicamente em fileiras perfiladas, localizadas em uma posição em que sempre verão o professor como o lócus do conhecimento. Quando se estrutura uma geografia diferente, o aluno também começa a entender que ele é sujeito de sua aprendizagem. Porém, no instante em que o professor, ao planejar a aula apresenta elementos online e desafia o estudante a produzir sob suas leituras, há duas questões muito presentes e determinantes. A primeira delas sustenta-se na continuidade de uma exigência sobre o papel conjunto que é aprender: estar aberto para participar do processo, não ser um mero receptor, mas um sujeito leitor e pesquisador de sua própria aprendizagem. O segundo aspecto é o uso de ferramentas em que os alunos possuam ambiência, dada a cibercultura existe.

Em busca de uma metodologia para o Ensino Superior

Diante das bases conceituais sobre o ensino híbrido e a necessidade da instituição buscar por novas práticas que denotem uma linguagem mais próxima dos acadêmicos, tendo em vista sua condição de sujeitos do processo de aprendizagem, destaco Cerutti e Giraffa (2015) quando salientam que é importante promover políticas e práticas a partir de programas institucionais, garantindo condições de participação com adesão voluntária.

Nesse sentido, as etapas do trabalho podem ser assim constituídas:

a) Criar uma equipe autônoma em relação aos aspectos de uma aula tradicional. Horn, Christensen e Staker (2013, p. 40) destacam que “ao lançar um modelo disruptivo de ensino híbrido requer uma estratégia organizacional que vá além de formar uma equipe

de pesos-pesados". Torna-se necessário criar uma independência, com modelos sobre recursos, processos e prioridades como proposta fundamental de valor.

b) Apoiar-se aos gestores acadêmicos e administrativos que necessitam comprometer-se em projetar os projetos de ensino híbrido.
c) Ler, interpretar e entender a política de incentivo à inovação existe nas diferentes esferas, bem como o que as instituições educativas vêm realizando.
d) Gravar vídeos aulas diante da proposta de aprendizagem que o professor desejar trabalhar, antes da data da aula.
e) Disponibilizar para o aluno o vídeo e sugerir leitura da biblioteca digital ou indicar texto com cópia física, capaz de fazer uma leitura conceitual do que está abordando.
f) Aula invertida – os alunos assistem, leem e vêm para aula com suas concepções a partir do que assistiram e leram.
g) Ao chegar em sala de aula o professor prepara sua aula a partir de uma situação problema da vida profissional, para os alunos trazerem soluções sobre o que assistiram e leram.
h) O professor orienta os grupos a partir da concepção dos alunos, sempre levando em consideração novas questões que vão surgindo.

Assim que as práticas forem todas planejadas e executadas, a Instituição fará um repositário de vídeoaulas, bem como uma publicação com todas as aulas produzidas por Departamentos, o que vai enriquecer a prática docente de todos os professores que terão esses colegas como guias, para suas ações acadêmicas. A cada semestre, o grupo vai produzir novas aulas e serão convidados novos colegas para se inserirem no processo.

Conclusão

As possibilidades aqui descritas são desafios novos a serem pensados nas Instituições. Embora entendendo que há muitas práticas relevantes e próximas do que indica

Prensky (2010), a Pedagogia da Parceria requer uma vasta compreensão do papel do professor e do aluno – sujeitos dessa construção. Outro aspecto complexo e inovador vem da presença de uma metodologia em que a ferramenta tecnológica é um meio, uma coadjuvante. O papel do professor está em planejar a inserção do aluno e possibilitar espaço para uma aula com interação.

Certamente um trabalho como este requer dedicação, conscientização, estudo e reflexão sobre as abordagens, os processos e a revisão do andamento de cada etapa. Todos crescem neste âmbito e quem ganha são os acadêmicos que têm mais acesso à participação e envolvimento diante da construção da aula.

O fato é que carregamos conosco o ciberespaço e estamos mergulhados por propostas que nos convidam, tanto os acadêmicos como os docentes, para repensar seus processos. Há uma nova linguagem exposta nas Instituições que requer, que tenhamos uma formação docente para a Pedagogia da Parceria diante do que podemos inserir como metodologia a partir do Ensino Híbrido.

Entendemos que tais possibilidades, enquanto metodologias, alia a interatividade, tão necessária a esta geração e possibilita ao professor instituir uma metodologia que proponha a ampla troca de ideias e a capacidade de dialogar sobre conteúdos. Entendemos que os jovens são íntimos diante dos códigos e procedimentos informacionais e o professor, ao fazer uso destes, ajusta seu modo de pensar e de construir conhecimento.

Referências

CERUTTI, Elisabete. GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Uma nova juventude chegou à universidade**: **e agora, professor¿.** 1. Ed. Curitiba, PR, CRV, 2015.

CHRISTENSEN, Clauton M; HORN, Micehael B; STAKER, Heather. **Ensino Hibrido: uma Inovaçao Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em 28 de abr. 2016.

CRISTENSEN, M., HORN, Michael e STAKER, Heather. Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva. **Uma introdução à teoria dos híbridos. Instituto Península** (Trad.). Fundação Lemann, 2013.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.** Benedetti, Ivone (Trad.), 2 ed São Paulo: Editora Unesp, 211.

PRENSKY, Marc. **Teaching Digital Natives**: Partnering for Real Learning. New York: Corwin, 2010.
____O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. Conjectura. Caxias do Sul, V. 15, n2, p. 201 – 204, 2010.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias de cibercultura**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO IDEOLÓGICO DE DOMINAÇÃO: UM ESTUDO EM ÁLVARO VIEIRA PINTO

Anita Helena Schlesener[1]
Vicente Estevam Sandeski[2]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: Esse trabalho pretende retomar alguns fragmentos da obra *O conceito de tecnologia* de Álvaro Vieira Pinto para salientar a dimensão ideológica da tecnologia e acentuar a relação entre tecnologia e dominação a fim de esclarecer como se constrói a sociabilidade atual como hegemonia dos dominantes, que desarma e imobiliza qualquer possibilidade de organização do pensamento crítico. A dimensão educacional define-se como condição *sine qua non* para que a tecnologia desprenda o homem das ideologias. O dilema de Álvaro Vieira Pinto neste artigo está em entender como emancipar o homem com a tecnologia, mantendo os valores da sociedade criticando a reificação imposta pela lógica da mercadoria. Dentro dessa perspectiva, a pergunta que se faz é sobre o que é efetivamente popular, ou seja, o que é produzido pelas classes populares e o que é apresentado e veiculado para elas. A questão seria refletir sobre os procedimentos para superar os limites da formação escolar no contexto das relações de hegemonia, para abrir a possibilidade de a escola mostrar a dimensão política da educação na prática cotidiana dos trabalhadores, a fim de desvelar as possibilidades de um novo pensamento presente na sua prática e na sua vida social.

Palavras-chave: tecnologia, ideologia, dominação, educação, formação escolar.

1 Introdução

Esse trabalho pretende retomar alguns aspectos da relação entre tecnologia e ideologia a partir da obra o conceito de tecnologia de Álvaro Vieira Pinto[i], salientando inicialmente o significado da tecnologia como expressão do conjunto das relações de dominação. Pretende-se acentuar a relação entre tecnologia e dominação a fim de esclarecer como se constrói a sociabilidade atual como hegemonia dos dominantes, por meio da formação de um modo de pensar acrítico tendo como instrumento os meios de comunicação de massa.

Nessa conformidade, começa-se por destacar a importância de se observar que a obra[ii] de Álvaro Vieira Pinto, além de suscitado um cabedal de reflexões em diversas áreas a

[1] Professora de filosofia política (aposentada) da UFPR; professora do Mestrado e Doutorado em Educação da

Universidade Tuiutí do Paraná - Brasil. anita.helena@libero.it
[2] Professor de Filosofia do IFPR; Doutorando em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná - Brasil. vicentesandeski@gmail.com

atuação ideológica da tecnologia, é também uma obra referencial para se pensar a educação enquanto via de construção da consciência crítica em meio ao sistema capitalista esgarçado.

A partir de sua obra, é possível desmistificar o determinismo tecnológico que sempre esteve voltado para atender os interesses da classe dominante e vislumbrar propostas críticas de desenvolvimento social autodeterminado, evidenciando que pela via popular democrática, com propostas da realidade da classe trabalhadora, também há alternativas para enfrentar o monopólio da tecnologia, decorrente dos núcleos consagrados pelo capital dominante.

O autor constata a existência no País de uma classe média burguesa que se reinventa pelo individualismo, fechada a toda e qualquer possibilidade de avançar de sua estrutura anacrônica e emergir do pensamento ingênuo. Está tão fechada em si mesma, que tudo lhe parece ser uma ameaça à sua *vil e efêmera* posição[iii], aumentando cada vez mais o abismo social entre ela e as demais classes sociais, são sócias minoritárias da classe dominante internacional que se movimenta pelas vias do capitalismo financeiro. Essa condição de subalternidade e reverência não é recente, a burguesia brasileira sempre foi parceira nos diferentes momentos do capitalismo, é resultado do processo histórico brasileiro de passividade, consentimento e subserviência.

Outro aspecto a ser considerado, é o ponto de partida para a transformação da sociedade, segundo Vieira Pinto: o *homem em ação*. Para ele o trabalho é a alternativa para superar o estágio de subdesenvolvimento[iv], sendo esta uma das razões que o levou a dedicar grande parte de sua vida ao estudo da tecnologia[v]. Entende que cada povo tem as condições necessárias para desenvolver as técnicas adequadas ao seu tempo, tendo em vista a superação de um estado precário de relações humanas. A transformação da sociedade dá-se pelas mãos dos que trabalham, "[...] sua atenção à tecnologia decorre de sua certeza de que passar do subdesenvolvimento ao desenvolvimento exige manusear o mundo de forma mais elaborada" (FREITAS, 2005, p. 13). Assim sendo, a utilização de tecnologias que libertassem o homem e o País do domínio de outras nações, do exaustivo trabalho repetitivo, da imersão pura e

simplesmente na sobrevivência, vem do entorno do mundo construído pelo homem, não a recebida pronta que não tem relação com o contexto histórico.

Nesta sequência, para entender a lógica do pensamento de Vieira Pinto, uma questão-chave é a noção de desenvolvimento, não um desenvolvimento a qualquer custo, mas o que está dentro da realidade das classes trabalhadoras, envolvendo-a e compreendendo suas expressões. Um exemplo disso é quando aborda o ato de governar: para ele é um ato próximo ao povo, ao popular, que entendia ser uma forma de expandir a ciência e propiciar um trabalho industrial em sintonia com a sociedade, a sua necessidade e condições de produzir e consumir. Conforme Freitas (1985, p. 15), essa sua concepção de governo-ciência rejeitava o que ele chamava de pedagogia ingênua, segundo a qual incentivar a ciência correspondia a fazer evoluir o País e que, por sua vez, desencadeava a educação das massas. Vieira Pinto não considerava as massas desprovidas de ciência, nem de escolaridade, considerava-as, sim, mergulhadas em condições precárias de trabalho, o que não autorizava os governos ou grupos "revestidos de autoridade" a apresentar ciência e cultura como se fossem novidades para o trabalhador.[vi]Nessa conformidade, o ato de governar tem que, necessariamente, estar conectado com a perspectiva de desenvolvimento das massas.

O trabalho de Vieira Pinto está em entender a realidade nacional em sintonia com a necessidade da classe trabalhadora, portanto é dessa sintonia que surgem as contribuições para alavancar o processo do pensamento crítico, o desenvolvimento de um projeto de país, ressalta ser a educação o aspecto crucial para atuação das massas, de incumbência governamental. A educação torna-se um pré-requisito para o surgimento da consciência crítica, rigorosa e revolucionária. Esta é condição para o intercâmbio e o recebimento de outras ciências e tecnologias, com fins de progresso da nação. De outra forma, a ausência da consciência crítica tornaria as massas simples usuárias da ciência e tecnologia transplantada, subalternas, reverenciando a tecnologia vinda de fora, sob a ilusão da melhoria das condições de vida que, momentaneamente, lhes é proporcionada.

Vieira Pinto coloca a educação como condição *sine qua non* para que a tecnologia exerça um papel de libertação e desprenda o homem das ideologias, que não têm outra função

a não ser a de controlar seu modo de pensar, de lhe "cortar as asas", em suma, de aliená-lo.

2 A tecnologia

Para pensar a tecnologia, Vieira Pinto parte de um arcabouço teórico próprio, e base para planejar: *a realidade concreta dos países subdesenvolvidos*, classificados como países periféricos. Para ele, o verdadeiro papel da tecnologia é o de ser fator de mudança das estruturas sociais em favor dos povos "atrasados". Dessa maneira, fazer a mediação entre a capacidade humana e a natureza, no tempo e no espaço.

As estruturas das nações de natureza social, políticas e econômicas, são decorrentes de planejamentos e decisões desenvolvidas em seu interior. São essas ações governamentais e institucionais planejadas que dão o rumo à história. Neste sentido, Vieira Pinto expõe o argumento crucial de que o homem é o autor de tudo que está à sua volta, participando, seja de maneira ativa ou passiva.

Vieira Pinto analisa a tecnologia a partir de diferentes significados, entre eles: o sentido etimológico da tecnologia, a tecnologia equivalente a técnica, tecnologia reunião de todas as técnicas e tecnologia vista como ideologia da técnica, este último entendimento da técnica realçado neste breve artigo. A distinção entre as diferentes acepções do termo tecnologia notabiliza a importância do estudo e as implicações, que envolvem desde a perspectiva epistemológica, do corriqueiro e vulgar, até o elemento ideológico.

Quando Vieira Pinto aborda a epistemologia da técnica, o autor conceitua a forma de comportamento do homem, proveniente da sua ação no mundo, mais precisamente do seu trabalho, da transformação e construção de coisas. O mundo até há "pouco tempo" era repleto de fenômenos naturais, no entanto, a partir das ações do homem sobre ele, passa a se constituir cada vez mais de coisas artificiais. Dessa ação sobre o mundo resultam mudanças de interesses no homem, antes, a admiração e espanto repousava sobre os fenômenos do mundo físico, agora passam para a imensidão dos objetos criados pela atividade humana, ou seja, para os fenômenos artificiais. "Com essa alteração do ângulo de visão muda o significado do termo "fenômeno", que passa a indicar propriamente o comportamento humano" (PINTO, 2005, v. 1, p. 224).

Diante disso, a tecnologia é percebida como um meio que viabiliza as relações humanas, na percepção ideológica dissipa as resistências, naturaliza as relações de produção, e, quando envoltas nos discursos arrumados pela mídia, transparece a ideologia da industria cultural, sua capacidade de neutralizar a habilidade organizativa da sociedade. Vieira Pinto, salienta que para evitar as crenças tendenciosas e equivocadas, as posições ou interpretações adotadas carecem estar pautadas em um pensamento crítico.

Ainda nessa perspectiva, cabe realçar que um dos limites de muitos estudiosos e pensadores brasileiros, está na concepção de tecnologia, ao referir a elas como *complexas e requintadas* presentes na maioria das vezes só nos países ricos. Soma-se a isso, a diminuta visão de mundo desses pensadores, quando, ao discutirem a necessidade de tecnologia nos países, estão de costas para as nações subdesenvolvidas e, voltados apenas para as nações dominantes. "Essa atitude não seria um equívoco ideológico tão desastroso se não trouxesse envolta igualmente a imagem, revestida de valores paradigmáticos, das condições sociais em que a técnica superior é desempenhada e às quais se atribui o mérito da posição eminente." (PINTO, 2005, v.1, p. 296) Os intelectuais e pesquisadores dos países pobres tornam-se agentes alienadores do pensamento nacional, distanciando-se das manifestações reais da classe trabalhadora, contribuindo para que as ideologias dominantes encontrem neles solo fértil para desenvolver suas ideologias e manter um estado de subalternidade.

Estas posições e ações são de interesse pessoal da burguesia, obscurecem a clareza da compreensão da técnica, assim como, a falta de pensamento crítico resulta no impressionismo intelectual. "A teoria epistemológica da técnica deve ser obra da consciência que maneja com rigor os instrumentos da lógica dialética." (PINTO, 2005, p. 228), de outra maneira estas teorias ficam a serviço de estruturas duvidosas.

A ingenuidade em relação à tecnologia produz nos técnicos[vii] uma sensação de controle e domínio, ao se julgarem habilitados a desempenhar e a estabelecer a relação da técnica com os homens, que os priva de uma base ampla que lhes daria condições de avançar do estado prático da simples execução e de sua consciência cognitiva limitada para base ampla e crítica. A pobreza de suas posições está implícita no uso da tecnologia, ao despender a maior parte de

seu tempo em premonições e estudos futuros.

A ingenuidade é ainda notada na supervalorização da tecnologia, como regente do curso da história e solução para todos os males e, nesta lógica, a superação de todos os problemas passaria pelas matrizes tecnológicas que, assim, se tornariam obsoletas.

> A tecnologia defeituosa e atrasada rouba a eficácia da produtividade do trabalho, reduz a disponibilidade de bens, aumenta-lhes o preço, tornando-os inacessíveis à maioria dos homens. São males devidos exclusivamente à técnica que, interpretada no papel de 'daimon' responsável pelo curso da história, absolve os homens e as classes de quaisquer erros ou culpas, carregando em si a causa das desgraças sociais presentes e, ao mesmo tempo, constitui a única Providência real, aquela em que devemos depositar nossas mais fervorosas esperanças. (PINTO, 2005, p. 231).

Segundo essa posição, não são as condições sociais, o modo de pensar, de ver, nem as condições de trabalho e a mão de obra, que possibilita esse "mal-estar" social, mas a tecnologia primitiva que leva as massas trabalhadoras à servidão e dependência, se não são ingênuos, estão mal intencionados.

Atribuir à tecnologia a responsabilidade pelas condições estruturais é uma prática ingênua, é omitir a organização da sociedade que dominou o homem e o pôs a seu serviço. Essa concepção esconde a figura do explorador do trabalho alheio, em qualquer forma histórica, substituindo-o pelo maquinismo e pela técnica.

Essa perspectiva ideológica inocenta os setores dominantes e ao mesmo tempo acena para a consciência das massas enganando-as. Desenvolve nelas a crença das transformações sociais pelo processo tecnológico, como uma forma de mudar o foco e conter o descontentamento das classes pobres.

O desenvolvimento de artefatos corrobora com a manutenção do estado de esperança, ao fazer parecer que a classe trabalhadora participa da estrutura social em igual condição com as demais, pelo simples acesso a produtos.

Vieira Pinto afirma que a burguesia, defensoras dessa ideia não querem a alteração do sistema de produção, por este modelo lhes ser extremamente vantajoso, "Ao contrário, pretendem maior consolidação dos grupos dominantes atuais, que acreditam só ter a ganhar

com novas técnicas a serem empregadas no futuro" (2005, v.1, p. 232).

A tecnologia, estando a serviço da classe dominante, desenvolve posicionamentos e concepções ingênuas sobre tecnologia, exigindo do pensador crítico uma atenção permanente para denunciar as perniciosas atitudes da burguesia na mudança de sentido da tecnologia.

3 A "era tecnológica" como ideologia

No século XXI, a partir das mudanças estruturais produtivas, o que espanta é a produção de grande quantidade de produtos e procedimentos artificiais, efêmeros e sazonais que rodeiam o homem. "Daí a fácil conversão dessa atitude[viii] em ideologia". A substituição constante de produtos por outros, o envelhecimento acelerado dos objetos criados e a capacidade de suscitar maravilhamento por novos produtos inventados. O maravilhamento, a empolgação não corresponde à finalidade do desempenho e das funções, mas na novidade em si do produto. A lógica contemporânea consiste em não ter lógica, não dar tempo ao tempo, seguir princípios de vulgarização e esquecimento. Há um desgaste rápido de ideias, coisas e acontecimentos, nessa perspectiva a regularidade é motivo de assombro[ix]. São estruturas tecnológicas ideológicas a serviço de um sistema capitalista, que entulham os espaços criativos da vida humana.

O maravilhar-se constitui uma característica sem estranhamento para os contemporâneos, marcado pelas inovações tecnológicas que se ampliam de maneira significativa, ano após ano. O século XXI, registra uma característica de movimento incomparável e sem precedentes, no entanto, é preciso notar que esse comportamento de mudança constante é próprio dos dirigentes dos grupos sociais dominantes, daqueles que se aproveitam das criações técnicas e científicas de cada época para consolidar seu poder, tornam-se possuidores dos bens mais valiosos e se convertem em porta-vozes das ideologias do presente, dado que as condições lhes são favoráveis, na "era da tecnologia".

> Há, portanto, indisfarçável conteúdo ideológico nessa atitude. Toda época, na palavra de seus ideólogos, julga-se privilegiada, vê-se como o término de um processo de conquistas materiais e culturais que com ela se encerram. A falta de

> visão histórica, notada na expressão dos contemporâneos, supõe a ausência do dia seguinte, a sacralização do presente imobilizado, o desejo de esconjurar as transformações perturbadoras do estado existente. Neste sentido, há realmente uma variante original na mentalidade ingênua da maioria dos atuais teóricos da tecnologia. (PINTO, 2005, p. 40)

O comportamento da mentalidade ingênua gira em torno de si, preocupa-se com seu bem-estar e na manutenção dessa condição. A classe social detentora dos meios de produção é cônscia de que a consciência das massas não permanecerá anestesiada por muito tempo, a qualquer hora ocorrerá o despertar.[x] Diante do inevitável, a elite antecipa as possíveis mudanças, toma a iniciativa de domesticar o futuro, apresenta-o como lhe convém. Além disso, "não traz consigo qualquer mudança substancial no status dos grupos dirigentes, mas apenas se refere a realizações cada vez mais portentosas na conquista das forças naturais", demonstrando com esses feitos seu poder e o mérito da sociedade atual. Assim sendo, essa ação desloca a atenção das massas das inevitáveis transformações sociais que o futuro trará, para só concentrá-las nas considerações das realizações técnicas. "Está suposto implicitamente que tudo se passará dentro das estruturas vigentes, as quais sairão sempre reforçadas de cada miraculoso progresso alcançado" (PINTO, 2005, p. 40 e 41).

O conceito de "era tecnológica" vai encobrir uma percepção ideológica, suscetível de embriagar a consciência das massas ao considerar o momento presente como sendo o melhor alguma vez vivido pela humanidade, tempo esse capaz de produzir estupendos instrumentos jamais desfrutados e pensados. Atribui a tudo o que é atual um status de superioridade em relação ao passado. Vieira Pinto diz que o ato de superioridade das coisas atuais consiste na conversão da obra técnica em valor moral e cultural.

Segundo Vieira Pinto, o momento em que a sociedade se encontra é de uma "civilização tecnológica", e não de "civilização técnica", apesar de aparentemente ser um insignificante detalhe, todavia, tem conotações. A técnica tem um caráter cumulativo e não é obra das classes poderosas como elas apregoam, nesse sentido também as gerações passadas tiveram suas conquistas, e, por extensão, contribuíram para os avanços de hoje e para o embasamento de técnicas desenvolvidas pela sociedade atual.

> O conceito de "era tecnológica" constitui importantíssima arma do arsenal dos poderes supremos, empenhados em obter estes dois inapreciáveis resultados: a) revesti-lo de valor ético positivo; b) manejá-lo na qualidade de instrumento, para silenciar as manifestações da consciência política das massas, e muito particularmente das nações subdesenvolvidas. (PINTO, 2005, p. 43)

O conceito de era tecnológica apresenta uma falsa e ilusória noção de totalidade, a de que todos participam em iguais condições das técnicas desenvolvidas pelo homem, por meio das gerações de que todos participam em pé de igualdade. Qualquer ato de rebeldia e formação de grupos contra os que "aparentemente" concentram o poder da técnica viria a constituir um contrassenso e um "gesto estúpido"; uma ação contra os que "zelam" pelas conquistas da sociedade significaria agir contra a humanidade, contra os que lutam para o progresso e o bem comum. Portanto, a ideia de que a humanidade participa uniformemente dos benefícios da civilização tecnológica é ideológico.

Esse é um estado de alienação no qual se inverte a consciência de totalidade por um ato em si, por uma expressão momentânea ou algo absorvido de fora sem as devidas conexões internas da realidade social do trabalhador que formam o sentido. A imposição decorrente dos diversos meios de comunicação, "representa a expressão máxima da nocividade da tecnologia empregada na função de arma de insensibilização, enfeitiçamento e espoliação", [...] e dano maior ainda causa quando é empregada intencionalmente, "agentes de interesses antinacionais, em condições de inicial e débil amadurecimento da consciência de si da nação atrasada" (PINTO, 2005, v.1, p. 253). Assim, são esses fatores que referendam a afirmação de Vieira Pinto, já mencionada, de que governar é bem mais que um ato tecnológico, visto que exprime um conceito de ordem existencial em sintonia com a realidade da qual faz parte.

Finalizando, uma revolução no modo de pensar da sociedade burguesa é possível, tendo em vista ter um *início*, e outras experiências. O ponto de partida está no conhecimento das relações de produção que se interpõe internamente. Para pensar o Brasil é preciso pensar as relações e as incorporações que se fazem de forma dominante e dependente viabilizado pelo apoio de setores internos representados pela parceria da burguesia, consentimento dos

governos e cooptação dos técnicos.

É preciso repensar a questão da tecnologia, repensar o sentido da apropriação da tecnologia. Quem está sendo beneficiado? Quem é que está lucrando?

5 Considerações Finais

É importante perceber que a alteração de um estado social de dependência para uma condição crítica, implica mexer com estruturas consolidadas pela classe dominante, que tudo fará para perpetuar a estrutura hegemônica de controle e poder que a serve. Essa não é uma alteração abstrata, nem isolada, antes requer bem mais do que ideias e vontade política para desencadear as mudanças que o cenário nacional exige, esse pensamento assenta na laboralidade, na ação e num projeto de educação.

E para Vieira Pinto a consciência crítica leva a perceber que não é pelo aumento da produção que levará produtos a todos, o que precisa é desenvolver outro olhar, uma outra perspectiva, padrão, modelo.

É necessário entender a realidade brasileira compreendendo a luta de classe com suas expressões, atentando que a estrutura neoliberal reificada pelo capital vai trabalhar sempre com a ideia da manutenção do desequilíbrio na estrutura interna do País, apoiada pelos ideólogos dos países desenvolvidos, que proclamam constantemente ser a importação a única condição para os países subdesenvolvidos chegarem à tecnologia.

A importação de tecnologias gera a dependência, são transplantes de tecnologias estranhas, e junto com elas de um complexo cultural. Esses ideólogos não compreendem que a técnica atual é um instrumento para uma futura, pois a técnica nos países subdesenvolvidos por mais incipiente que seja, é um caminho próprio para a autonomia, uma possibilidade de salto. “De fato, a produção da técnica não repousa nela própria, exige a mediação humana” (PINTO, 2005, v. 1, p, 393).

Vale lembrar que, de fato, a tecnologia importada não é expressão da nação para a qual está sendo transplantada, tampouco representa sua realidade e história, muito menos, reconhece a importância dos seus objetivos sociais. A instalação dessa tecnologia deve-se à ação dos técnicos que têm como função consolidar a classe média burguesa e, assim, firmar

sua permanência no poder.

Vieira Pinto (2005, v. 1, p. 387), diz: "Nem por sombra nos passa pela mente acreditar que a transformação descolonizadora venha a ser obra exclusivamente da tecnologia e muito menos dos técnicos gradativamente esclarecidos." É interessante notar aqui, que ele não vincula o conhecimento de técnicas a técnicos e nem o desenvolvimento nacional a tecnologia.

Uma das características notada nas obras de Vieira Pinto é de ultrapassar as avaliações temporais restritas para um tempo, na verdade ele avança o tempo histórico descrito, dialogando de maneira pertinente para a compreensão crítica. As políticas, ações governamentais, podem trazer elementos ideológicos, que favorecem o pensamento da classe burguesa, detentora de maiores recursos econômicos, para ele, "a verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção das formas de convivência" (2005, p. 169, v. 2).

E quando estas ideias são contrapostas com as propostas atuais de desenvolvimento, elas se interpõem aos projetos neoliberais, para ele, o desenvolvimento implica atender demandas sociais, culturais, econômico e políticas.

O pensamento de Vieira Pinto rompe com as formas abstratas, é um *homem em ação*[xi], está distante das futurologias dos idealismos, nessa perspectiva, discutir educação é antes de qualquer coisa, traçar uma concepção de ser humano para a sociedade, orientando para um desenvolvimento econômico, político, social e cultural direcionado para um processo de emancipação das consciências e do país. (PINTO, 1991, p. 37).

A educação para Vieira Pinto relaciona desenvolvimento técnico e cultural, envolve mudanças práticas voltadas às relações sociais, como também mudança no modo de pensar. Segundo ele, a educação tem o objetivo de ampliar a percepção de que o país precisa desenvolver sem perder a consciência das relações sociais, e todo o seu saber deve contribuir para a sociedade e transformação da realidade. (PINTO, 1991, p. 37).

Para Vieira Pinto é possível combinar educação, desenvolvimento e tecnologia, a conciliação não descarta a possibilidade de o processo vir acompanhado de uma

instrumentalização ideológica da classe social detentora de meios e recursos. Para ele, a possibilidade de dissipar esses meandros ideológicos, somente quando subsidiados pela realidade nacional. E segundo ele, essas questões devem ser levas em conta no momento de repensar o projeto de país tendo como prerrogativa fundamental, o ser humano. Para Vieira Pinto (1991, p. 17), "a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses." A educação adquire a conotação de processo histórico, acontece na realidade social nos confrontos, é uma modalidade de trabalho social concreta e contraditória.

A atuação da escola na construção dessa nova realidade teria que ir muito além de fornecer instrumentos para o aluno desempenhar uma profissão; a escola precisaria mudar em sua estrutura, conteúdos e métodos, para criar as condições para o aluno reconhecer suas raízes culturais e os valores que transcendem seu tempo, a fim de compreender a sua inserção no mundo. Como ainda podemos sonhar e o sonho impulsiona a ação, continuaremos a sonhar (SCHLESENER, 2009), a fim de renovar a escola, para gerar as condições internas de um trabalho que mostre as contradições que permeiam a nossa formação social e relacione pensamento e ação, a fim de contribuir para a emancipação política das novas gerações.

TECHNOLOGY AS IDEOLOGICAL DOMINATION OF INSTRUMENT: A STUDY IN VIEIRA PINTO ALVARO

Abstract: This paper intends to resume some fragments of the work The concept of technology Álvaro Vieira Pinto to emphasize the ideological dimension of technology and enhance the relationship between technology and domination in order to clarify how to build the current sociability as hegemony of the ruling, which disarms and immobilizes any possibility of organization of critical thinking. The educational dimension is defined as a condition sine qua non for technology to unhook the man of ideologies. The dilemma of Alvaro Vieira Pinto in this article is to understand how emancipate man with technology, keeping the values of society criticizing the reification imposed by the logic of the commodity. Within this perspective, the question that arises is on what is actually popular, that is, which is produced by the popular classes and what is presented and conveyed to them. The question would reflect on the procedures to overcome the limits of school education in the context of relations of hegemony, to open the possibility for the school to show the

political dimension of education in everyday practice of workers, in order to understand the possibilities of new thinking this in their practice and in their social life.

Keywords: technology, ideology, domination, education, school education.

Referências

FEITAS, Marcos de Cezar. **Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama**. São Paulo: Cortez, UFS-IFAN 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **Conceito de Tecnologia**. Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. Rio de Janeiro, RJ: MEC/ISEB, 1958.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de Adultos**. São Paulo, SP: Autores Associados, 1982.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci**. Brasília : Líber Livro, 2009.

UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO FRENTE AS TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM

Sedenir Antônio de Vargas[1]
Anilce Angela Arboit[2]
Elisabete Cerutti[3]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: O presente estudo tem por objetivo destacar o papel das novas tecnologias no Ensino Superior, associado à capacidade do educador desenvolver seu trabalho em sala de aula utilizando-as de maneira produtiva bem como refletir os desafios que permeiam esse processo educativo. A educação pode ocorrer em vários ambientes, o que expõe a universidade como instituição social que dará condições da formação ao educando. Neste contexto, a universidade deverá estar em reconstrução permanente. Por assim perceber que está à frente da realidade social ela exerce grande interferência e influência no desenvolvimento dos educandos, a mesma deverá expressar um conhecimento tecnológico global usando metodologia e recursos didáticos adequados a fim de atender as demandas, considerando o conhecimento e atuação do educador. Cabe a ele construir e adquirir uma postura diferenciada, pois, à medida que o educador compreende a sua importância na dimensão transformadora de sua ação o seu compromisso tende a crescer. Neste cenário atual que apresenta como relevante a educação do século XXI, coloca-se também a questão do educando, este por sua vez é o sujeito principal do processo e deverá estar ciente de sua contribuição de forma propositiva no desenvolvimento do conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologia e educação. Formação de Professores. Educação no século XXI.

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal destacar o papel das novas tecnologias no Ensino Superior, o seu uso e como o educador pode desenvolver seu trabalho em sala de aula e quais dificuldades podem ser encontradas.

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: vargas_sedenir@hotmail.com.
[2] Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anilcearboit@hotmail.com
[3] Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação -

Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: beti.cerutti@uri.edu.br

A evolução da tecnologia confunde-se com a própria história do homem. Mediante a percepção da sua ação ou da interação com a natureza, o homem desenvolveu expansivamente diversas estratégias e recursos e outras ferramentas que visavam auxiliá-lo no seu cotidiano. A perpetuação desses conhecimentos deu-se por meio da educação, que de início era informal, transmitida nos afazeres do dia-a-dia.

A era tecnológica adentrou ao mundo contemporâneo, em todas as esferas profissionais, e assim também, na educação não poderia ser diferente, no qual sabemos que no atual momento as salas de aula podem se valer de várias tecnologias no auxílio do processo de ensino-aprendizagem do educando.

A tecnologia e educação caminharam a passos largos com o desenvolvimento tecnológico, com a criação dos recursos de comunicação, as invenções como o telégrafo, telefone, rádio, televisão, etc. Esses avanços trouxeram novos rumos ao desenvolvimento da sociedade, contudo, de certo na educação.

Nos dias atuais, é um desafio viver sem as facilidades do computador, tablets, celular e principalmente da internet, essa é sem dúvida uma ideia remota. Em todo o mundo a comunicação se dá através desses recursos tecnológicos.

Avaliando esse cenário, exige-se que os professores incorporem a sua prática diária essas tecnologias, visando ao favorecimento da aprendizagem necessária à atuação na sociedade atual. A inclusão da imagem, do som e dos movimentos, colocada nas instituições de ensino a serviço das diversas áreas do conhecimento, enriquece as experiências dos alunos, tornando a escola mais viva e dinâmica.

No Ensino Superior pode-se ver e sentir essa atuação com maior facilidade; tele aulas, videoconferências com professores até mesmo do outro lado do mundo. Essas novas tecnologias vieram para ficar, e o educador como tal precisa estar preparado para um ensino que ligue saber ao fazer. Capacitação é a palavra chave para esse momento.

2 Novas Tecnologias E Habilidades Necessárias Para O Educador

É necessária a compreensão da importância da prática em sala de aula para se alcançar os objetivos do ensino e da aprendizagem com qualidade. A forma como os recursos disponíveis são utilizados tem sua importante participação nos resultados. Esses recursos referem-se às diferentes tecnologias, desde o livro didático, o quadro e giz até o computador e suas infinitas possibilidades como meio para a construção do conhecimento. Assim, a tecnologia estará a serviço da educação, se bem utilizada pelos seus usuários.

Apesar de todos os avanços tecnológicos em nossa sociedade, ainda persistem algumas resistências em utilizar essas tecnologias no dia a dia, de modo especial na didática utilizada pelos professores na construção do conhecimento, o que poderíamos chamar de "o medo do novo". Todo desenvolvimento tecnológico precisa ser acolhido e bem trabalhado com o objetivo na melhoria dos processos, que na educação refere-se em proporcionar uma formação de qualidade para os alunos.

Desde o seu princípio, a escola/universidade é entendida como um local de formação de seus alunos que através da construção e socialização do conhecimento, possibilita novas oportunidades pessoais e o desenvolvimento das comunidades. O que se pretende com a utilização de diferentes tecnologias no ensino é fazer com que os novos profissionais tenham condições de trabalhar no atual mercado cada vez mais competitivo.

No Ensino Superior, a necessidade de conhecimentos específicos sempre foi e continua sendo uma exigência das instituições e dos alunos aos profissionais docentes, porém acompanhar a evolução tecnológica nos dias atuais passou a ser um desafio, pois ao mesmo tempo o professor precisa absorver e disseminar diferentes práticas tecnológicas adaptadas ou relacionadas com a área especifica do conhecimento.

Assim, as tecnologias digitais proporcionam novos métodos de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo habilidades nos alunos que somente pelos métodos tradicionais de ensino não seriam possíveis. A escola/universidade não é mais caracterizada como o local onde os alunos se reportam para adquirir conhecimentos de forma sistematizada, assim o professor tem como papel principal mediar e orientar o processo de aprendizagem,

necessitando para isso habilidades com as diferentes tecnologias. Moran, Massetto e Behrens (2013, p.143) destacam:

> Atualmente, um novo momento acontece que reabre a questão do uso ou não de tecnologias no processo educacional. Trata-se do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), com o uso da internet e do computador, com o acesso imediato e em tempo real às informações, ao conhecimento, às experiências e projetos inovadores, com a possibilidade de socialização imediata das pesquisas, com o surgimento, a multiplicação e a diversidade dos aparelhos eletrônicos e games digitais.

O uso consciente dessas tecnologias por todos os envolvidos na construção do conhecimento é de grande valia para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Mais uma vez, destaca-se o papel do professor como orientador e mediador desse processo. Para Moran, Massetto e Behrens (2013 p.145):

> A disponibilidade do professor para atender às solicitações dos alunos, deixando-lhes claro quem poderá ajudá-los, em que momentos e como deverão fazer para obter essa ajuda são informações básicas de mediação que facilitarão a aproximação entre alunos e professor.

Os alunos precisam entender a respeito da responsabilidade que precisam ter para a obtenção de bons resultados na sua aprendizagem, esse entendimento pode acontecer a partir da correta mediação docente na construção do conhecimento. É necessária a interação do aluno com o professor e colegas na troca de informações relacionadas ao conteúdo estudado.

Para Cerutti (2014, p.27)

> Tratar da cultura digital na escola e sua relação com a educação é um tema instigante e relevante no que tange à formação do professor. Muito tem se escrito e discutido acerca da cibercultura, cultura digital, tecnologias na educação, em fazer docente e ferramentas tecnológicas no ambiente escolar.

Dentre tantas possibilidades relacionadas com as diversas tecnologias disponíveis, compete ao professor selecionar o que estiver de acordo com o conteúdo de sua disciplina. Novamente verifica-se a importância das tecnologias no processo de ensino aprendizagem

desde que bem utilizadas nos diferentes contextos.

A tecnologia deve ser entendida como aliada no processo de construção do conhecimento, e não como substituta de um processo ou de uma prática até então utilizada, assim pode se tornar uma ferramenta importante no auxílio ao professor na sua didática e aos alunos na aprendizagem. A maneira como o professor escolher trabalhar sua disciplina pode definir o quanto a tecnologia pode colaborar na qualidade do ensino. Para Moran, Massetto e Behrens (2013 p.151):

> Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos.

A tecnologia na educação é importante considerar dois aspectos, ou seja, um quando é trabalhado conteúdos específicos de informática, da ciência computacional e outro quando é associado o uso da informática e seus recursos à didática do ensino e aos conteúdos de cada disciplina procurando desenvolver melhor a prática do ensino aprendizagem.

Nesse aspecto, fica claro que o maior desafio é justamente trabalhar os recursos da tecnologia associando seu uso com caráter pedagógico, como facilitador da aprendizagem, pois é preciso que todos os professores das diferentes disciplinas possuam capacitação para trabalhar junto a seus alunos situações que demonstram a importância do uso correto desses recursos.

A escola/universidade tem o papel fundamental de formar o jovem para o mercado de trabalho, disponibilizando o acesso ao conhecimento técnico necessário para o desempenho profissional, sem esquecer da valorização do ser humano enquanto integrante de uma comunidade. "Aliada à competência intelectual e à preparação para o sucesso profissional, a escola precisa focar mais a construção de pessoas cada vez mais livres, evoluídas, independentes e responsáveis socialmente." (MORAN; MASSETTO e BEHRENS, 2013, p. 16).

A rapidez com que as mudanças estão acontecendo, quando o assunto é tecnologias, especialmente no campo da informação e comunicação, demonstra o quão desafiador está para acompanhar tudo isso, especialmente para o professor em sala de aula. Segundo, Moran; Massetto e Behrens (2013 p.57):

> Ensinar utilizando as tecnologias traz uma série de desafios cada vez mais complexos. De um lado, temos mais informação, variedade de materiais, canais, aplicativos, recursos. Essa variedade exige capacidade de escolha, avaliação e concentração. As tecnologias digitais, principalmente as redes sociais, podem nos ajudar ou nos atrapalhar. (...) O maior perigo de todos é navegar muito e conhecer pouco de verdade; distrair-nos muito e concentrar-nos pouco; (...) Nunca tivemos tantas facilidades, mas elas podem complicar o processo, tanto em nível institucional como pessoal.

Os professores precisam estar atentos quanto à necessidade de atualização contínua para desempenhar de maneira satisfatória o seu trabalho, bem como as instituições precisam adaptar-se rapidamente aos novos conteúdos programáticos, descobrir novos caminhos para prender a atenção de seus alunos.

É importante saber usar de maneira inteligente os recursos tecnológicos objetivando a construção do conhecimento satisfatoriamente tanto para o professor quanto para os alunos. “Sem a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento, e não o conhecimento.” (MORAN, 2013, p.59).

É importante ressaltar que o uso das diferentes tecnologias na educação, deve promover não só a formação técnica profissional do indivíduo, como também questões relacionadas ao humano e social, visando uma formação integral do indivíduo.

Segundo Mello (2004, p. 138) “O despreparo da escola e, sobretudo do professor ocorre em razão da falta de domínio dos objetos sociais do conhecimento que ensina e das formas de transposição didático desse conteúdo”.

Para tanto, é preciso utilizar de maneira correta as tecnologias da informação e comunicação para melhorar a formação docente, oportunizando melhores condições de trabalho para a mediação na construção do conhecimento. Ao analisar as políticas educacionais, Mello (2004 p. 140), afirma que:

> Uma primeira constatação é a de que as mudanças produzidas pelas tecnologias da informação nas formas de distribuir o conhecimento, ao contrário do que se esperava há mais de duas décadas não tiveram impacto nas formas de organização pedagógica da instituição escolar.

A educação está passando por um processo de ressignificação à fim de proporcionar para a sociedade, cidadãos capacitados para suprir suas necessidades. Encontra-se em um processo de reformulação nos currículos e na formação docente, visto que a função da instituição de ensino, além de formar seus alunos nas diversas profissões, capacitando-os tecnicamente para o desempenho da função, também deve preocupar-se com questões culturais e sociais das comunidades através da construção de um pensamento reflexivo dos educandos. Moran; Massetto e Behrens (2013 p.69) dizem que:

> Tanto nos cursos mais presenciais com nos cursos mais a distância, teremos de aprender a lidar com a informação e o conhecimento de formas novas, pesquisando muito e comunicando-nos constantemente. Isso nos fará avançar mais rapidamente na compreensão integral dos assuntos específicos, integrando-os num contexto pessoal, emocional e intelectual mais rico e transformador. Assim poderemos aprender a mudar nossas ideias, nossos sentimentos e nossos valores onde isso se fizer necessário.

Deparamo-nos, dessa forma, com a necessidade de repensarmos os modelos educacionais para que possam abranger tais questões que refletem o compromisso para uma formação com princípios de cidadania. Novos desafios se apresentam na tarefa de formar profissionais em uma sociedade cada vez mais globalizada e conectada.

Assim, estando a tecnologia disponível ao processo educacional, é necessário fazer uma reflexão em torno da sua importância, a fim de fazer uso da melhor maneira possível desses recursos para a construção e compartilhamento do conhecimento. Acompanhar as mudanças e usá-las de maneira correta na formação pessoal e profissional pode ser compreendido como uma exigência do mercado.

3. Usos Das Tecnologias Dentro E Fora Da Sala De Aula

É importante destacar o quanto a tecnologia pode colaborar com o processo

educacional em todos os seus níveis de aprendizagem, desde a educação básica até a formação acadêmica. A tecnologia proporciona uma interação maior entre professor e aluno, onde o professor pode disponibilizar conteúdos, os quais podem ser acessados de maneira mais rápida, facilitando os debates durante as aulas.

O que se aprende em sala de aula, com especificidades de determinado assunto, pode facilmente ser estudado num âmbito maior, onde é possível notar outros aspectos ou variáveis desse mesmo assunto. Isso quer dizer que a partir do uso da tecnologia passa a ter uma extensão da sala de aula na busca por mais conhecimento, já que podem ser propostos novos modos de aprender e ensinar. Segundo Moran; Massetto e Behrens (2013 p.60):

> Com tantos recursos digitais, podemos combinar atividades integradas dentro e fora da sala de aula. A informação, a pesquisa, o desenvolvimento de atividades deveriam ser feitos virtualmente. E deixar para a sala de aula a discussão, a apresentação dos trabalhos, o aprofundamento das questões.

Dentre tantas tecnologias, temos as redes, que são estruturas abertas, com capacidade de expansão sem limites e que integram cada novo nó de maneira que passe a dividir os mesmos códigos de comunicação que os demais. Isso não quer dizer que todos desempenhem a mesma função, pois, segundo Castells (1999), a morfologia de redes determina as relações de poder, sendo que os nós mais fortes assumem características privilegiadas, capazes de acionar os interruptores. Segundo Di Felice, (2008, p.53)

> As redes sociais instauram uma forma comunicativa feita de fluxos e de troca de informações "de todos para todos". Em função da quantidade ilimitada de informações que podem ser veiculadas na rede, a temporalidade também é distinta, praticamente em tempo real, resultando instantâneas todas as formas de comunicação na web.

A utilização da tecnologia está em todos os campos que possamos imaginar, então, por que não na educação? Podemos e devemos nos valer de todo aparato que melhore a construção e transmissão do conhecimento dentro e fora da sala de aula.

A sociedade atual é caracterizada por Castells (1999) como Sociedade em Rede, pela interconexão entre os indivíduos e, a partir das trocas entre eles, também pela construção e

expansão do conhecimento, potencializadas pelas tecnologias. Cria-se então uma nova abordagem pedagógica: a digital. Nela é possível criar canais de interatividade nos âmbitos: professor para professor, professor para aluno, entre os próprios alunos e dos alunos e professores com os demais usuários da rede. A via deixa de ser mão única, para tornar-se mão dupla.

Em contrapartida, faz-se necessário que os educadores mantenham certo controle quanto ao uso da tecnologia, pois, não devem permitir também que se torne o único meio de aprendizagem, que as pesquisas somente sejam feitas utilizando o "famoso" CTRL C e CTRL V, deixando de lado a construção de novos saberes.

É preciso que jovens e adultos aprendam a respeito da responsabilidade de seus atos na sociedade digital, em que as relações são cada vez mais eletrônicas. Cada um é responsável não somente pelo que escreve, mas também pelo que "assina", ou seja, com apenas um clique se está assinando um contrato, concordando com os termos de navegação daquele determinado *website*, se está passando para frente um boato por *e-mail*, fazendo *download* de uma imagem e até mesmo praticando pirataria.

Este novo cenário exige uma postura reflexiva e flexível, precisamos educar para o hábito da leitura de políticas de segurança, privacidade, termos de uso e de serviço e reserva de direitos autorais.

Dentro da sala de aula, seja no ensino superior, fundamental ou médio, é preciso muita atenção quanto ao uso correto das tecnologias. Não sendo utilizada para a construção de conhecimentos, pode dispersar a atenção e dificultar a aprendizagem da classe. Piadas com colegas, postagens em forma de *bullying*, uso do celular durante as aulas são alguns exemplos de mau uso desses recursos, especialmente em sala de aula.

Os recursos que se apresentam através da tecnologia, tornam-se aliados e importantes agentes de mudanças para o processo de construção do conhecimento, porém é preciso comprometimento especialmente dos professores desenvolvendo práticas pedagógicas onde as tecnologias possam ser utilizadas como ferramentas para estimular o aprendizado. Com isso, torna-se importante discorrer a respeito de algumas ideias sobre a formação docente para o

ensino superior.

4. Formação Docente Para O Ensino Superior

Quando se fala em formação de professores, logo pensamos em formação para a docência na educação básica. Dificilmente a abordagem referente formação de professores está relacionada ao nível universitário, onde o professor possui o conhecimento técnico da sua área de atuação, mas que na maioria das situações não é o suficiente para contribuir positivamente para o aprendizado dos alunos. Entretanto Veiga et al (2000, p.190), afirmam:

> Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

O professor universitário na maioria das vezes se torna docente sem ter uma formação pedagógica, visto deter o conhecimento prático aplicado em determinada área de atuação. Para Cunha (2004, p. 526) "(..) é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho."

Diante disso a informação está disponível a todos, é preciso aprender a acessar essas informações. Assim, a necessidade de uma formação docente que estimule o uso de diferentes metodologias para mediar a construção de novos conhecimentos é fundamental para o êxito do processo de ensino aprendizagem.

Para Moran; Massetto e Behrens (2013, p.78) "O professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno. O foco passa da ênfase do ensinar para a ênfase do aprender." Assim, o desafio está em construir juntos, aprender de forma coletiva com a preocupação em formar bons profissionais, bem como de produzir novos conhecimentos.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), afirmam que, embora os professores possuam

experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do "despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula".

Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar que já se encontram estabelecidas, os professores que ingressam no ensino superior na maioria das vezes percorrem o caminho do ensino, solitariamente.

É necessária uma maior integração entre os docentes, para que assim possam buscar formas diferenciadas de ensino onde irá facilitar a aprendizagem do aluno, visto as tecnologias disponíveis tanto no meio acadêmico, pessoal e profissional.

Em algumas circunstancias a própria elaboração de currículos acadêmicos são levados em conta mais os conteúdos técnicos de formação do que uma organização pedagógica que visam o ensino aprendizagem, justamente pelo conhecimento prático aplicado sem o desenvolvimento pedagógico necessário.

Para Cunha (2004, p.526)

> A Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem "natural" das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante,

Tal situação é necessária ampliar e aprofundar os conhecimentos dos docentes, trabalhando assim novas tecnologias, procurando desenvolver a sensibilidade para problemas e tendências da vida contemporânea. É importante colocar em questão que esta preparação depende da flexibilização da aceitação e vontade de crescer do professor.

Por outro lado, os professores universitários têm uma longa história de formação e reconhecimento quanto aos seus saberes específicos, construídos ao longo de sua carreira, viabilizados, muitas das vezes, por sua instituição de atuação e por órgãos de fomentos à

pesquisa, nos mais distintos e avançados centros nacionais e internacionais de formação de pesquisadores.

Para sanar algumas dificuldades encontradas é importante a organização do estudo (formação continuada) proposto, que deverá envolver toda a gestão qual a instituição faz parte, a fim de desenvolver um trabalho eficaz e eficiente, tanto para a docência, quanto aos educandos, de acordo com tal finalidade é relevante à atuação do gestor, que será condutor para o sucesso de todos.

O profissional da educação, o professor ocupa um espaço amplo na unidade de ensino, tornando-se um ponto de apoio às demais funções da instituição de ensino, em suma, com tantas tecnologias disponíveis, precisamos buscar meios de adapta-lo e inseri-lo nessas novas demandas da educação tecnológica.

O "novo" educador precisa estar preparado para atuar com as novas tecnologias em suas aulas. Essa preparação passa pelo rompimento de um velho paradigma e pela aceitação e incorporação de um novo modelo.

Assim sendo, cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal ou grupal.

Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. O importante é cada docente encontrar o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor.

5 Considerações Finais

É importante que o professor fique atento ao ritmo de cada aluno, as suas formas pessoais de aprendizagem. O professor não impõe; acompanha, sugere, incentiva, questiona, aprende junto com o aluno. Torna-se importante diversificar as formas de dar aula, de realizar as atividades.

Os processos de comunicação através das tecnologias tendem a serem mais participativos, prazerosos, fazendo com que a relação professor aluno seja mais aberta e

interativa. O professor não é o informador, o que centraliza a informação. Sabemos que as informações estão em vários bancos de dados, o professor é o coordenador do processo, o responsável na sala de aula. Dessa forma haverá uma integração mais profunda entre a sociedade e a instituição de ensino, entre a aprendizagem e a vida. A aula não é um espaço estagnado, mas tempo e espaço contínuos de aprendizagem, de aperfeiçoamentos.

Os constantes avanços tecnológicos se fazem, atualmente, rápidos e tão envolventes que nem sempre a sociedade percebe o que está ocorrendo. Com o advento dos recursos computacionais, surgiram novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos professores explorar novas formas de ensinar e aos alunos novas formas de aprender, assim nasce como dito anteriormente a necessidade de um maior aperfeiçoamento por parte do educador.

As tecnologias são elementos de controle social, melhor dizendo controle de poder, o que se pode perceber é que o desenvolvimento das novas tecnologias da informação constitui um grande fator para a explicação das transformações econômicas, sociais, políticas das últimas décadas, os educadores, seja em qual nível educacional exerça sua função, devem estar preparados para trabalhar com tal questão.

Em virtude de tais fatos, surge a necessidade de repensar a educação sob o prisma de um paradigma educacional que requer daqueles envolvidos com a educação, maior reflexão, que lhes possibilite discutir quais os impactos das tecnologias no cenário da educação e quais questões precisam ser rediscutidas.

Num ritmo cada vez mais acelerado e com uma expressiva ascendência na participação de usuários das novas tecnologias, com sua infinidade de recursos, invade irremediavelmente a vida de crianças, jovens, adultos e terceira idade e por fim assinalando nas instituições escolares, seja no ensino fundamental e médio, ou na acadêmica.

O que não podemos é nos esconder atrás de tendências totalmente tradicionalistas, onde já notamos uma mudança significativa da globalização, em contrapartida, precisamos de professores inovadores, que com muito afinco elabore projetos, pesquisas e uma metodologia eficiente que envolva as tecnologias na educação.

Sabemos que nas instituições o trabalho é realizado por um conjunto de profissionais que interagem para a formação do aluno. É fundamental e necessária a formação continuada, dos docentes, incluindo a articulação dos saberes desses profissionais que envolvem os da formação profissional, os da tradição pedagógica, o saber experiencial e também da ação pedagógica, entre outros, para a consolidação de práticas educativas e com uma equipe escolar sempre em sintonia, todas as funções são importantes na busca por um ensino eficaz capaz de alcançar os objetivos propostos pela instituição.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESSORADO UNIVERSIDAD FRENTE LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE

Resumen: Este estudio tiene como objetivo poner de relieve el papel de las nuevas tecnologías en la educación superior, junto con la capacidad del educador para desarrollar su trabajo en el aula utilizar de manera productiva y reflejan los retos que permean el proceso educativo. La educación puede ocurrir en varios ambientes, lo que expone a la universidad como una institución social que proporcionará las condiciones para la formación del alumno. En este contexto, la universidad estará en constante reconstrucción. Así que usted se encuentra por delante de la realidad social que tiene gran injerencia e influencia en el desarrollo de los estudiantes, se debe expresar un conocimiento tecnológico global utilizando la metodología de enseñanza y los recursos adecuados para satisfacer las demandas, teniendo en cuenta el conocimiento y desempeño del educador. Es a él para construir y adquirir una posición diferente, porque, como el educador entiende su importancia en la transformación de las dimensiones de su acción su compromiso tiende a crecer. En este escenario actual presenta una educación relevante del siglo XXI, que también pone el tema del estudiante, esto a su vez es el tema principal del proceso y debe ser consciente de su contribución en el desarrollo del conocimiento proposicional.

Palabras-clave: La tecnología y la educación. Formación de profesores. Educación en pleno siglo XXI.

Referências

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERUTTI, Elisabete. **Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura.** Porto Alegre, 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua

formação. **Revista Educação,** Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

DI FELICE, Massimo (org.) **Das tecnologias da democracia para as tecnologias da colaboração. Do público para as redes**: a comunicação digital e as novas formas de participação social. 1. ed. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2008. (Coleção Era Digital; v. 1).

MELLO, Guiomar Namo**: Educação escolar brasileira:** O que trouxemos do século XX? Porto Alegre, 2004.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BERHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21 ed. Campinas – SP: Papirus, 2013.
PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

UM DEBATE INTERATIVO SOBRE AS NOVAS DIRETRIZES E NORMAS NACIONAIS PARA A OFERTA DE PROGRAMAS E CURSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA (EAD) E O OLHAR NAS DIMENSÕES ORIENTATIVAS DO MEC/SEED

Rafaela Bohrz [1]
Jane Kelly de Freitas Santos[2]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca do debate sobre as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a distância. Inicialmente foi realizada uma breve descrição a respeito da pesquisa documental e a sua relação com a Educação a Distância, em seguida um estudo sobre o documento norteador "Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância" e a análise da audiência pública interativa promovida pela TV Senado no final de 2015. Finalmente, foi feita uma verificação da Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 em relação ao atendimento dos pressupostos iniciais propostos no marco regulatório. Estes estudos objetivam refletir acerca da pesquisa documental e sua conexão com o contexto da Educação a Distância, sua relação com a legislação e documentos vigentes, incluindo as novas diretrizes, consolidando, portanto, os avanços para o estudo desta modalidade. As conclusões permeiam os pressupostos de que é necessário reconhecer que este novo documento levanta questões pedagógicas e gerenciais que merecem revisões para melhorar o Ensino a Distância no país.
Palavras-chave: Educação a Distância. Análise documental. Legislações.

1 Introdução

A pesquisa documental em sua essência, busca através dos mais diversos tipos de documentos legitimar e dar suporte às pesquisas que vão além do que já está materializado e analisado. Neste sentido, no contexto da Educação a Distância, a pesquisa documental e as legislações vigentes que norteiam esta modalidade reforçam e legitimam os debates na área, visto que os instrumentos disponíveis definem princípios, diretrizes, critérios e regulamentam

[1] Especialista em Informática na Educação (PUCRS) e em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD (UFF). Licenciada em Letras, Português - Inglês e Respectivas Literaturas (UPF). Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: rafabohrz@yahoo.com.br.
[2] Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF. (Bolsista CAPES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas

Educativas – MEDIAR e do Grupo de Estudo e Pesquisa Multidisciplinar em Gestão e Política Educacional. E-mail: janekellyfreitas@yahoo.com.br.

essa modalidade. Fundamentando, assim, sua importância perante ao atual cenário educacional.

Frente a isso, o novo Marco Regulatório para a EaD (2015) caracterizou-se como um documento inicial, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, que apontou um esboço para as novas diretrizes no que diz respeito a oferta de cursos e programas para essa modalidade. Embora sua aprovação vem sendo discutida há anos, o CNE, através da Câmara de Educação Superior, aprovou no dia 10 de dezembro, o Parecer nº 564, de 2015, que discute e propõe as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, sendo instituído posteriormente pela Resolução nº 1, de 11 de março de 2016.

Com o objetivo de debater esta temática, a comissão designada para discutir o novo Marco Regulatório e as normas para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na modalidade a distância realizou ao longo dos anos uma ampla discussão com os diferentes setores, através de debates, reuniões, audiências públicas que envolveram os setores públicos e privados, Câmara e Senado Federal. Logo, a audiência virtual realizada em 15 de outubro de 2015, e transmitida virtualmente, via canal da TV Senado no *Youtube*, objetivou deliberar sobre as propostas feitas para o ensino superior a distância.

Ao discutir tais propostas e apontar novas diretrizes para a oferta de cursos e programas de Educação a Distância, diferentes proposições dessa modalidade foram discutidas. Nesse contexto, esta investigação busca responder à seguinte questão-problema: as grandes proposições sugeridas ao longo da elaboração do marco regulatório, vistas por meio da pesquisa documental - através do estudo de documentos norteadores e legislativos, bem como, da análise da audiência pública interativa - estão explícitas nas novas diretrizes, logo, essas normas sugerem avanços significativos a EaD?

Por fim, a partir das questões de investigação propostas, este estudo objetiva: a) conceituar a pesquisa documental e sua relação com o contexto da Educação a Distância; b) traçar um paralelo, refletir e investigar se as dimensões presentes nos documentos analisados

foram abordadas na audiência pública interativa, promovida pela TV Senado; c) verificar se as proposições sugeridas na elaboração do documento foram abordadas nas novas diretrizes e se apresentam avanços significativos ao atual contexto da EaD.

2 Pesquisa documental no contexto da EaD

A utilização dos mais diversos documentos deve ser apreciado e cada vez mais utilizado no campo da pesquisa educacional, visto que é uma forma de legitimar e fundamentar as pesquisas em educação, e também de permitir que novos olhares e novas formas de investigação possam contribuir para as transformações existentes no contexto educacional e suas mazelas.

Faz-se necessário para tanto, muita cautela e vigilância na compreensão dos instrumentos e na forma de utilizá-los. No campo da EaD esta visão não é diferente, pois os documentos, em suas mais diversas formas e peculiaridades, constituem a essência fundamental da identidade desta modalidade de ensino.

Para compreender o que é a pesquisa documental e como se constitui uma análise documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.2) propõem algumas perguntas norteadoras e que dão suporte para ao entendimento acerca desta categoria. As questões apontadas são: O que é a pesquisa documental? O que é um documento? Como se constitui uma análise documental?

Os autores supracitados demonstram que a realização de uma pesquisa documental vai além do simples fazer, pois a mesma deve compreender epistemologicamente o sentido dos estudos em educação, mais especificadamente, esse tipo de técnica é um dos passos para a realização de um trabalho que promova a validação de boas pesquisas.

Alguns entraves ainda permeiam o contexto da pesquisa documental, visto que caracterizam-se como discussões acerca da sua natureza, mas que fundamentam e dão legitimidade às pesquisas. Consequentemente a isso, observa-se que geralmente, a pesquisa documental não é considerada método, pois "uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados". (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI,

2009). Dessa forma, demonstrar como os documentos serão utilizados, quais as análises e como serão feitas constitui, então, o corpus da pesquisa e de sua legitimidade.

Um dos conceitos fundamentais para a realização da pesquisa documental é compreender o significado de documento. Nesse sentido, durante muito tempo, esse foi entendido como algo que se constitui em prova, constituindo legitimidade e comprovação. Na academia, no entanto, em específico nas pesquisas, o conceito de documento tem conquistado seu espaço e ampliando horizontes.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) corroboram com tal abordagem, ao apontar que o conceito de documento foi profundamente modificado devido à evolução da história enquanto disciplina e método, sendo impulsionado pela Escola de Annales[1]. Dessa forma, partindo da essência deste movimento, a definição de documento passa a ser entendido como algo mais global, amplo, vai além do que está escrito e passa a abranger imagens, vídeos, objetos, elementos, voz, relatos, etc.

Ao pensar-se nas diferentes modalidades de ensino presentes no país, constata-se que no contexto da Educação a Distância, a pesquisa documental ocupa um espaço primordial, visto que vincula-se com a pesquisa bibliográfica (fontes secundárias, livros, análises) constituindo, assim, a identidade deste modelo educacional. Frente a isso ao tratar de fontes primárias, a pesquisa documental abre espaço para que a EaD possa utilizar não apenas das fontes secundárias, mas de seu objeto em si, o ambiente virtual.

As leis e os regulamentos que fundamentam a modalidade EaD são extremamente importantes, pois a modalidade ainda caminha em direção às legislações pertinentes e atualizadas, bem como, em sua efetiva consolidação. A pesquisa documental também se confirma diante da análise vigilante e minuciosa dos arquivos gerados pelo ambiente virtual, dos relatórios e planilhas de presença e ausência, dados de acesso, descrição de *feedback* dos alunos, estudos por videoconferências, entre outros registros de grande validade. Assim, faz-se necessário total cautela no manejo e análise dos documentos e destes dados.

[1]Segundo Oliveira e Casimiro (2007), baseados na obra de Burke, os Annales foi um movimento dividido em três fases: a primeira apresenta a guerra radical contra a história tradicional, a história política e a história dos

eventos; na segunda, o movimento aproxima-se verdadeiramente de uma "escola", com conceitos (estrutura e conjuntura) e novos métodos (história serial das mudanças na longa duração) dominada, prevalentemente, pela presença de Fernand Braudel (46-69); a terceira, traz uma fase marcada pela fragmentação e por exercer grande influência sobre a historiografia e sobre o público leitor, em abordagens que comumente chamamos de Nova História ou História Cultural.

Observando alguns critérios fundamentais da pesquisa documental, a análise constitui a característica do cunho qualitativo. Nesta linha de pensamento, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.10) apontam que:

> A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência.

Em síntese, compreende-se com base nos autores consultados que a pesquisa documental deve possuir a inferência do investigador, mas com ela, uma vigilância e cautela para que, por exemplo, o documento não perca sua essência, ou não seja legitimado em sua realidade. Por isso, também se faz necessário, que o pesquisador crie critérios para sua análise, compreendendo e situando-a no campo epistemológico que a pesquisa requer.

3 Audiência pública: discussões sobre o marco regulatório da EaD

Nesta sessão será analisada uma audiência pública interativa, que objetivou debater o novo marco regulatório da Educação a Distância e as novas diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na modalidade a distância, tendo em vista o que está disposto no documento "Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância", principalmente no que se refere às dimensões que envolvem, essencialmente, os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.

3.1 O debate sobre o marco regulatório da Educação a Distância.

Em 15 de outubro de 2015, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) realizou e transmitiu virtualmente, via canal da TV Senado no Youtube, uma audiência pública

interativa[1], que objetivou debater o novo marco regulatório da Educação a Distância, o qual posteriormente originou, em Março de 2016, as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Entre os participantes da reunião, estiveram presentes os representantes de diferentes setores envolvidos nesta modalidade.

[1] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZFBL5tOFZEU&feature=youtu.be>. Acesso em 06/01/2016.

A mesa, coordenada pelo senador Paulo Paim, foi uma iniciativa do Senado e teve como propósito inicial debater as dificuldades da categoria, rever as diretrizes para oferta de cursos e programas na modalidade a distância, antes da aprovação do novo marco regulatório. Tal debate pôde contribuir para o desenvolvimento de estudos e proposições sobre esta temática, objetivando o crescimento sustentável da modalidade EaD no país.

Dividida em diferentes sessões, os expositores puderam apresentar suas sugestões de melhorias para a Educação a Distância. Iniciada pelo diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância, Luciano Sathler Rosa Guimarães, a primeira fala abordou a necessidade de transformação da educação brasileira, a qual poderá ser atingida através do cumprimento da meta 12[1] do Plano Nacional de Educação. Ao dobrar a população universitária do país a partir da expansão do número de matrículas no Ensino Superior, nota-se a importância da oferta de cursos a distância com qualidade e equidade, conforme reconhecido pela UNESCO. Guimarães (2015), ainda sugere a extinção do conceito de abrangência geográfica e a criação de polos de apoio presencial; a revisão da legislação do FIES e sua liberação para alunos virtuais; a verificação do decreto 5622, em relação à alteração do termo “modalidade” para “tipo”; a revisão da Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, dos instrumentos de avaliação INEP/MEC, bem como, do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Posteriormente, o presidente do conselho do novo marco regulatório, professor Luiz Roberto Liza Cury deu continuidade à conferência destacando a necessidade de políticas

institucionais adequadas às instituições e próprias para a EaD, as quais possam garantir a expansão com qualidade, a diminuição da evasão, e, principalmente, a autonomia nos

[5] Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa liquida para 33% da população de 18 a 25 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

processos, evitando assim a ruptura dos procedimentos avaliativos e regulatórios. Segundo Cury (2015) assim, é possível fazer frente à expansão da EaD com qualidade.

Em continuidade, ocorreu a fala da diretora da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Gislaine Moreno, que abordou a obrigatoriedade da pesquisa nos polos, desde que planejada no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, bem como, a responsabilidade social e a conexão destes núcleos com a região em que estão instalados. Sobre esse último item, Moreno enfatizou sobre os projetos de desenvolvimento de polos de apoio presenciais, os quais devem ser institucionalizados a fim de promover a expansão universitária, com qualidade e com percentuais condicionados a um limite, evitando assim, a expansão da EaD de forma precária.

Em seguida, o vice-presidente do Fórum Nacional de Entidades Estudantis, Alan Valente, retomou grande parte do que foi exposto anteriormente, dando ênfase à necessidade do diálogo entre outras instâncias nacionais em relação à temática do ensino a distância e à emergência frente aos processos de credenciamentos e suas formas de análises, de modo isolado. Por fim, Valete abordou aspectos relacionados ao FIES para alunos de cursos a distância.

Na próxima mesa de debate, prosseguiu o expositor José Roberto Covac, diretor jurídico do sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior, que abordou sobre o funcionamento do e-MEC[1], as questões relativas à jornada de trabalho e à Consolidação das Leis do Trabalho, a necessidade de um fluxo regulatório diferenciado para instituições com experiência em EaD. Posteriormente, João Paulo Bachur, diretor da Política Regulatória da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, pronunciou-se e enfatizou sua preocupação com os órgãos reguladores e com a expansão da

modalidade com qualidade, destacou a necessidade e urgência na regulação da modalidade a distância e, ainda, relatou que as novas atualizações devem ser pensadas quanto à disponibilização de bibliotecas e laboratórios virtuais aos discentes. Além disso, Bachur sugeriu a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que diz respeito à EaD, a modernização dos Referencias de Qualidade para o Ensino Superior, bem como, do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

[1]Sistema virtual que permite a realização da tramitação eletrônica dos processos de regulamentação, possibilitando a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente.

João Roberto Moreira Alves, diretor da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino - CONFENEM, também participou do debate *online*, sugerindo, além do que já foi exposto, a criação de novas leis e decretos, bem como, a oferta de um maior percentual de semipresencialidade em cursos lato-sensu[1]. Por fim, Nara Pimentel, membro do Comitê de Coordenação Política da Associação Universidade em Rede, apresentou suas sugestões quanto à necessidade de institucionalização de uma política que subsidie a EaD, como refletiu sobre o papel das universidades públicas e a questão de tutoria nesta modalidade educacional.

Em suma, a audiência virtual recebeu inúmeras contribuições de diferentes representantes institucionais dos setores públicos e privados, as quais foram direcionadas à garantia de qualidade para este nível de ensino e aos estudos de suas subtemáticas.

3.2 Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância

A fim de que um curso à distância atinja seus objetivos com qualidade e equidade, muitos requisitos referentes aos aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura precisam ser observados de forma criteriosa.

Desse modo, tendo em vista que a pesquisa documental, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.55): "baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa." fez-se necessário a verificação da contemplação dos tópicos presentes nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância em relação às proposições sugeridas na audiência virtual.

Neste documento legislativo do MEC, é possível identificar a presença de oito tópicos que buscam atender as dimensões pedagógicas, recursos humanos e infraestrutura. Tais elementos referem-se aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância e como citado no próprio material, BRASIL (2007, p.8) "não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos", logo percebe-se que as sugestões

[1] A oferta das disciplinas em cursos a distância não pode ultrapassar 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

dadas pelos representantes das entidades foram além daquilo já sugerido no documento norteador, uma vez que as mesmas objetivam organizar os sistemas de EaD.

Nesse sentido, de modo a orientar as iniciativas de Educação a Distância, tendo em vista a qualidade dos procedimentos, foi elaborado os "Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância". Proposto pelo MEC, inicialmente em 1998, tal documento tem como objetivo definir princípios, diretrizes e critérios para as instituições que oferecem cursos nesta modalidade. Atualizado constantemente - em 2003 e, na última versão, em junho de 2007 - o documento orientador teve suas mudanças implementadas devido ao amadurecimento do processo e à inserção e uso das tecnologias de informação e de comunicação e é norteado pelos tópicos a seguir.

O primeiro, (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, faz o delineamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como, de acordo com o BRASIL (2007, p.8) norteia: "toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento", sempre de acordo com o projeto político pedagógico. A interdisciplinaridade e a contextualização, devem ser previstas nos currículos de cursos a distância, vinculando-se ao uso das tecnologias. O segundo tópico, (ii) Sistemas de Comunicação, trata do princípio da interação e da interatividade, os quais devem, de acordo com BRASIL (2007, p.10): "ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado" e compartilhados entre os diferentes sujeitos envolvidos na modalidade EaD, sejam eles de forma *online* - via ambiente virtual de aprendizagem - ou presencial - nos polos de apoio presencial. No próximo ponto, (iii) Material didático, percebe-se que o mesmo,

segundo BRASIL (2007, p.13) "deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico" e deve integrar diferentes mídias, assegurando a interação entre os agentes do processo educacional.

Além dos tópicos supracitados, o item (iv) Avaliação contempla o processo de aprendizagem, presencial nos polos de apoio, e à avaliação institucional, a qual necessita mensurar a organização didático-pedagógica, o corpo docente e de tutores, a classe técnica-administrativa, os discentes e as instalações físicas. Em seguida, no tópico (v) Equipe multidisciplinar, o enfoque está na equipe multidisciplinar, formada por docentes, tutorespresenciais e a distância - e técnicos administrativos que, conforme BRASIL (2007,p.19): "devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade". No próximo, (vi) Infraestrutura de apoio; verifica-se a atenção à infraestrutura material - equipamentos audiovisuais - e à infraestrutura física da sede da IES e dos polos de apoio presenciais.

No sétimo tópico, Gestão Acadêmico-Administrativa contempla-se a gestão integrada aos demais processos da instituição e, por fim, em (viii) Sustentabilidade financeira aponta-se a necessidade de planejamento da IES em conformidade com as propostas pedagógicas.

Percebe-se, portanto, que tais orientações contidas nos oito tópicos possuem função indutora e auxiliam na definição dos princípios, diretrizes e critérios para as instituições que oferecem cursos nesta modalidade, bem como, na organização do sistema de Educação a Distância no país**.**

4 Considerações finais

Após a realização deste estudo, apresentam-se algumas considerações finais sobre o tema de investigação proposto, o qual objetivou, ao longo de seu desenvolvimento, a reflexão acerca da pesquisa documental e sua conexão com o contexto da Educação a Distância, sua relação com a legislação e documentos vigentes, incluindo as novas Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

O uso da pesquisa documental no contexto educacional tem provocado grandes impactos nos estudos e nas validações de pesquisas nesta área, especialmente na Educação a Distância, visto que os atos normativos - súmulas, os pareceres e as resoluções - constituem a essência fundamental da identidade desta modalidade de ensino. Dessa forma, faz-se necessário para tanto, muita cautela e vigilância na compreensão desses documentos a fim de fundamentar e legitimar à educação aberta, flexível e a distância.

Tais documentos norteadores possibilitam a definição dos princípios, diretrizes e critérios para as instituições que oferecem cursos nesta modalidade; a organização de sistemas e Educação a Distância no país e a garantia de um rigoroso padrão de qualidade, de modo a garantir além de sua efetivação. Essas proposições, também foram apontadas como sugestões para os avanços e mudanças do marco regulatório, o qual refletiu, na aprovação do Parecer 564/2015 e, posterior, Resolução nº 1, DE 11 de março de 2016**.**

Neste sentido, o debate virtual sobre o Novo Marco Regulatório para a EaD (2015) apontou as novas diretrizes para a oferta de cursos e programas nessa modalidade. A partir desta audiência interativa, se pode identificar a discussão em torno dos oito tópicos dos "Referenciais de qualidade para EaD" e constatar que dentre esses ocorreu maior enfoque para questões relacionadas aos aspectos pedagógicos, de recursos humanos e de infraestrutura. Entretanto, dentre todas as proposições sugeridas, algumas não foram atendidas na elaboração do Parecer 564/2015. Conforme destacado pela ABED (2016), em carta enviada ao Ministro da Educação, ficaram pendentes os ajustes referentes à:

> a) autorização e regulamentação do uso de Bibliotecas Digitais; b) autorização e regulamentação para expansão de polos das IES que tenham IGC contínuo igual ou superior a 4, sendo que a IES poderá expandir o número de polos a cada dois anos, sem necessitar de visita prévia para sua ativação. As visitas e avaliações referentes a esses polos ocorrerão quando do reconhecimento dos cursos oferecidos e/ou no recredenciamento da IES, o que acontecer primeiro; c) permissão para que sejam constituídas IES para oferta exclusiva de cursos na modalidade a distância; d) definição da modalidade dos cursos considerando o maior percentual da modalidade de oferta das atividades de ensino e de aprendizagem; e) permissão para que as IES sejam efetivamente autônomas, como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, para descrever seus projetos, metodologias e modelos didático-pedagógicos para o ensino mediado por tecnologia de informação e comunicação, determinados nos seus documentos institucionais: Projeto de

> Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI e Projeto Pedagógico de Curso – PPC, de modo a promover, com seu corpo administrativo, docente, tutores e discentes, uma educação de qualidade e inclusiva, independente da modalidade de ensino; f) necessidade de uma profunda revisão dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), de modo a contemplar diversos modelos didático-pedagógicos, que não necessariamente demandem tutoria presencial, além de diferentes metodologias recentemente incorporadas ao cotidiano da sociedade, assim como a necessidade de revisão da Portaria Normativa no 40*, de 2007, g) instituir o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro e-MEC de instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Bases) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

Apesar dos avanços propostos pelo marco regulatório, as novas diretrizes não abordavam tais questões. Logo, na redação da Resolução nº 1, de 11 de março de 2016percebeu-se que muitas das sugestões da ABED estão presentes, no entanto, ainda não configuram avanços significativos conforme a citação acima.

Espera-se que esta pesquisa documental possa facilitar o entendimento dos documentos aqui analisados e das melhorias propostas, legitimando e consolidando, portanto, os avanços para o estudo desta modalidade.

INTERACTIVE DEBATE ABOUT THE NATIONAL GUIDELINES AND STANDARDS TO OFFER PROGRAMS AND HIGHER EDUCATION COURSES IN DISTANCE LEARNING MODALITY AND MEC/SEED GUIDANCE DIMENSIONS'LOOK.

Abstract: This article presents reflections about the national guidelines and standards debate to offer programs and higher education courses in the Distance Learning modality. Initially, was realized a brief description about the documentary research and your relation with Distance Learning, after a study about "Distance Learning quality education benchmarks" and the analysis of interactive public hearing promoted by Senate TV at the end of 2015. Finally, was done a resolution check in relation to compliance with the initial assumptions proposed in regulatory framework. These studies have as aim to reflect about the documentary research and your connection with Distance Learning context, your relation with legislation and existing documents, including the news guidelines, consolidated, therefore, advances studies in this modality. Conclusions suggested suppositions which is necessary to recognize that this

new document raises pedagogical and managerial questions, that deserve reviews to improve Distance Learning in the country.
Keywords: Distance Learning. Documentary research. Legislation.

Referências

ABED. Carta da ABED enviada ao Ministro da Educação. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/Carta_ABED_EAD_Ministro_Educacao_2016.pdf>. Acesso em 10/06/2016

BRASIL. CE - Comissão de Educação - 15/10/2015. *Audiência pública interativa para debater o Marco Regulatório da Educação a Distância.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZFBL5tOFZEU&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf.> Acesso em: 27 dez 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 15 dez 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CES Nº 564/2015*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf>. Acesso em 06 jun 2016.

BRASIL/MEC/SEED. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.* 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf.> Acesso em: 27 dez 2015.

BRASIL. *Resolução nº 1, DE 11 de março de 2016.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 06 jun 2016

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 1991.

OLIVEIRA, E. S.; CASIMIRO, A.P.B.S. Os Annales por Peter Burke: uma visão larga e profunda. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.25, p. 268-270, mar 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/res04_25.pdf> Acesso em: 21 dez. 2015.:

PRODANOV, C. C., FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:* métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I, n. I, Jul. 2009. Disponível em:<http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf> Acesso em: 20 dez 2015.

RESUMOS

A AULA NA CIBERCULTURA SOB A CONCEPÇÃO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO DE LICENCIATURA.

Bruna Duarte Dalcero
Elisabete Cerutti

GT 10: Educação e Tecnologias

O presente resumo trata do projeto de pesquisa. A aula na cibercultura sob a concepção do aluno universitário de licenciatura. O mesmo é realizado na URI Campus de Frederico Westphalen e tem como objetivo investigar as concepções sobre a aula no contexto da cibercultura, a fim de compreender a visão do acadêmico, nativo digital, pertencente aos curso de licenciatura da URI- Campus de Frederico Westphalen .É possível constatar que as últimas décadas foi um período de grande enriquecimento na produção de conhecimento, com inúmeras transformações políticas e econômicas nas sociedades do mundo, devido ao nascimento de diversas novidades tecnológicas que possibilitaram a universalização da informação, permitindo saber, quase que instantaneamente, o que se passa em qualquer ponto da superfície terrestre. Neste contexto de mudanças rápidas a cidadania esta dependente cada vez mais da educação institucionalizada atualizada para socialização dos saberes a fim tirar o indivíduo da condição de receptor de conhecimentos para aquela que produz conhecimento, aquele que faz parte e atua dentro do seu contexto, utilizando a tecnologia como aliada. Faz-se necessário trabalhar de uma forma inovadora ,uma nova prática educativa que ajude na constituição de um cidadão capaz de atuar na sociedade em que está inserido. Trabalhar aspectos como a dúvida, irracionalidade, novidade e complexidade que é gerada por mudanças, já que a sociedade da informação vem determinando novos padrões de comportamento das gerações futuras. Neste entendimento educação é apropriar-se do conhecimento para se emancipar sendo guiado em busca da aprendizagem. O educador passa a exercer um papel significativo de mestre conduzindo o aprendiz a um processo de vida, de construção, de experimentação devendo introduzir elementos mediadores para superar as limitações. Cidadania associada à educação garante a dispersão de instrumentos básicos para o desenvolvimento da consciência e construção da identidade, precondição indispensável na busca de direitos civis, políticos e sociais .A partir desta relação surge à necessidade de se definir um conceito de cidadania que tenha objetividade e significado dentro do processo educativo. É possível concluir que a tecnologia sofre a ação humana, logo convive em perfeita ligação com o ser humano, influenciando assim as relações sociais, tornando a vida cotidiana mais simples, podendo auxiliar na realização de tarefas. E que, a tecnologia aliada à educação promove a cidadania, pois estimula a produção de saberes, democratiza o acesso a informação e ao conhecimento e potencializando assim um convívio social.

APRIMORANDO O PROCESSO DE ENSINO/APRENDISAGEM NA ENFERMAGEM UTILIZANDO AS TICS

Samer Stumm da Silva[11]
Caroline Ottobelli[2]
Laura Helena Gerber Franciscatto

GT 10: Educação e Tecnologias

INTRODUÇÃO: Devemos definir o conceito básico de TICs como um conjunto de recursos tecnológicos utilizados de forma integrada que interferem e medeiam os processos comunicativos. A utilização da tecnologia pode ser de forma mais variada, mas esta deve ser trabalhada de forma integrada com a comunicação (CORREIA, et al., 2013). Na formação profissional a presença das tecnologias digitais e comunicação e educação que estão muito presentes no dia a dia e tem ganhado cada vez mais espaço e alterado visivelmente os meios de comunicação. Podemos trazer que a educação é apenas um segmento da sociedade, na qual as TICs proporcionam grandes mudanças na pratica docente e na maneira de produzir conhecimento (SÁ, et. al., 2010). O avanço das TICs em especial no ambiente educacional tem seu emprego sendo difundido de maneira rápida por possibilitar a utilização de várias formas de mídia como sons, imagens e vídeos, pois estas interações que as novas tecnologias permitem a inovação do ensino e aprimoramento visual das práticas visualizadas (SANCHEZ, et. al., 2015). O surgimento de novas tecnologias da informação vem modificando o paradigma do ensino/aprendizagem, em especial as áreas da saúde que utilizam muito das tecnologias pode ser percebido a inúmera existência de vídeos explicativos ou filmagens de procedimentos na área, porem mesmo que este material seja enriquecedor para o conhecimento ainda está em baixa as filmagens ou vídeo-aulas com qualidade e padronizados, pois em uma profissão como a Enfermagem que é muito visual e esta em constante aprimoramento necessita deste apoio visual e explicativo (SANCHEZ, et. al., 2015). **OBJETIVO**: Promover, por meio das TICS, o desenvolvimento de vídeo-aulas que enfoquem os cuidados de enfermagem, na perspectiva de aprimorar o processo de ensino/aprendizagem de acadêmicos de enfermagem. **METODOLOGIA**: A fim de operacionalizar os objetivos propostos, traçamos três caminhos, quais sejam: Elaboração de material teórico: realização de busca literária para fundamentar os estudos a cerca do tema e como o mesmo poderá ser

[1] Samer Stumm da Silva acadêmico do 7° semestre do curso de graduação em Enfermagem campus URI-fw
[2] Enfermeira. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Doutoranda em Enfermagem do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande. Professora do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen. Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: caroline@uri.edu.br.
[3] Enfermeira. Mestra em Genética e Toxicologia Aplicada pelo Programa da Universidade Luterana do Brasil. Doutoranda em Enfermagem do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio

Grande. Professora do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen. Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: laura.gerber.franciscatto@gmail.com.

empregado e atualização de literatura e das praticas que serão desenvolvidas durante as filmagens, elaboração da vídeo-aula: será realizada a construção de cenários e preparação de matérias que serão utilizados para o desenvolvimento da técnicas/praticas e a filmagem das vídeo-aulas demonstrativas que como devem ser realizadas essas técnicas/praticas, divulgação das vídeo-aulas: após conclusão das filmagens e edição de vídeos, os mesmos serão disponibilizados no site da URI-FW e haverá também divulgação do mesmo para os acadêmicos do curso para que assim possa servir de materiais de estudo e apoio. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**: Com foco nas novas tecnologias e formação dos profissionais pode ser utilizado uma aplicação dos novos conceitos para a formação profissional, pois para desenvolver o cuidado e utilizar as tecnologias necessita-se de conhecimento, sendo a forma de adquiri-las com o emprego das tecnologias nos cursos de Ensino Superior, em que este deva possibilitar um conhecimento de constante inovação para os acadêmicos e futuros profissionais.

Descritores: TICs; Enfermagem; Formação Profissional.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ENFERMAGEM

Marcia Betana Cargnin[1]
Rosane Teresinha Fontana[2]

GT 10: Educação e Tecnologias

Introdução: A formação em enfermagem surge no Brasil em meados de 1890, com a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, localizada no hospital Nacional de Alienados(RJ). Em 1923 é criada a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, no Rio de janeiro, atual Anna Nery. Em 1946, as escolas são integradas às universidades, seguindo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O processo de ensino/aprendizagem da Enfermagem é composto de uma diversidade de saberes e habilidades, que envolvem tecnologias classificadas em leves, relativas ao acolhimento, vínculo; leve-duras ou conhecimentos científicos, e, duras, os equipamentos e materiais (MEHRY, 2002), todas expressivas para o cuidado qualificado. Neste contexto, as TICs se apresentam como ferramenta de ampla utilização pedagógica, assinalando a necessidade de o docente em enfermagem estar atualizado para o seu uso nas atividades de ensino. **Objetivo**: Provocar uma reflexão acerca das TICs e o processo de ensino e aprendizagem na enfermagem, de modo a contribuir para a prática dos docentes quanto ao uso de metodologias digitais. **Metodologia**: Trata-se de uma breve reflexão acerca da docência em enfermagem e o uso das tecnologias digitais. É um recorte de uma dissertação de mestrado do programa de Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico. Por reflexão entende-se matéria de caráter opinativo ou análise de questões que possam contribuir para o aprofundamento de temas relacionados à uma área (UFSC, 2016). **Discussão**: Embora as inquietações sobre a utilização da informática na profissão, emergem dos anos 60, com o advento das tecnologias, ela se incorpora à enfermagem, exigindo dos trabalhadores, seu domínio. Há professores que nasceram na época da revolução das comunicações; outros já fazem parte da Geração X, centrados na mídia e usuários de computadores. Diferenças de geração criam uma lacuna entre imigrantes e os nativos digitais, que deve ser transponível. No ensino da enfermagem observam-se avanços, embora, tímidos no uso das TICs, como recurso de ensino. Uma pesquisa documental

[1] Professora do curso de Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Santo Ângelo – URISAN/RS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Enfermagem, Saúde e Educação (GEPESE/URISAN). Mestranda do programa de Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico-URISAN/RS. E-mail: marciabcargnin@gmail.com
[2]Doutora em Enfermagem. Professora dos cursos de graduação e pós graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Santo Ângelo – URISAN/RS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Enfermagem, Saúde e Educação (GEPESE/URISAN). Membro **do** Grupo de Pesquisa em Ensino

de Ciência, Tecnologia e Saúde (GPECTS**)**. E-mail:rfontana@santoangelo.uri.br

(SALVADOR et al, 2015) que analisou teses e dissertações com o objetivo de caracterizar as tecnologias para o ensino desenvolvidas nas dissertações e teses de enfermagem do Brasil, de 2001 a 2013, identificou que, de 6346 estudos, 18 (0,28%) utilizaram ou desenvolveram tecnologias para o ensino, por meio de uso de mapa conceitual; de jogos; de desenvolvimento de Ambiente Virtual de Aprendizagem, de material educativo, de curso de Educação à Distância e de artefato. Os autores concluíram que as pesquisas nacionais sobre o tema ainda são incipientes, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. Diante deste cenário, entende-se a importância da inserção do docente de enfermagem no mundo digital, em resposta à facilidade de acesso à informação trazida pela internet e pela vasta disponibilidade de recursos que configuram um novo perfil de estudantes, a fim de investir em um modelo educacional inovador, que contribua para a formação de estudantes críticos e reflexivos, favorecendo a interação entre alunos e professores na construção de uma aprendizagem que, além de colaborativa seja, também significativa.

Palavras-chave: Ensino. Tecnologia. Enfermagem

DIFUSÃO DE TECNOLOGIAS NO MEIO ESCOLAR: USO DO CÓDIGO QR COMO MEIO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM E GERAÇÃO DE SABERES ENTRE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Vinícius Ribeiro[1]
Rany Fabio Araújo [2]
Arminda Almeida da Rosa [3]
Márcia Margarida Engel [4]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: A integração entre as novas tecnologias e educação tem beneficiado a relação do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, proporcionando o acesso à informação de uma forma mais interativa e integrativa uma vez que os sujeitos envolvidos tem a possibilidade de intervir diretamente nos resultados desse processo. Nesse sentido, o uso do Código QR surgiu como uma alternativa de fácil acesso, sendo possível agregar até 4.293 caracteres alfanuméricos agregados à disponibilidade de dispositivo eletrônico (celular) entre os estudantes. O objetivo deste trabalho foi proporcionar uma ferramenta de agregação de conhecimento, de forma mais interativa e integrativa através do uso do celular, utilizando-se do Código QR como um recurso didático proporcionando, assim, diversos saberes no espaço de formação escolar no ensino médio. Para isso, foi realizado um estudo bibliográfico sobre Código QR e levantamento de dados com estudantes a fim de verificar o conhecimento dos mesmos em relação ao tema. Com este público, foram desenvolvidos três Códigos QR relacionando os conteúdos sobre Normas da Escola (nas salas de aula); Saúde e Higiene (nos sanitários) e cuidados com o meio ambiente: Lixo (nas lixeiras). A pesquisa caracterizou-se como quali-quantitativa, uma vez que foi possível difundir o estudo sobre Código QR em todo o ambiente escolar, além de possibilitar o domínio de assunto das áreas do conhecimento entre os estudantes da escola, proporcionando, também, o uso de uma ferramenta de fácil manuseio e acessível ao público. A pesquisa demonstrou, ainda, que 54 % dos estudantes não tinham conhecimento sobre Código QR, apesar de que 63 % tenha visto esse símbolo estampado em algum produto. A partir da dinamização do Código QR no ambiente escolar, foi possível perceber que todos os alunos que possuíam um dispositivo eletrônico com o leitor de Código QR passaram a acessá-lo sempre que o visualizavam. Além da acessibilidade, houve uma aproximação dessa linguagem entre alunos e professores, podendo potencializar seu uso, e tornar o espaço escolar mais interativo e integrativo.

Palavras-chave: Difusão de Tecnologia. Código

[1] Ensino Médio. Instituto Estadual de Educação 22 de Maio – Palmitinho/RS. E-mail: vinicius39955@outlook.com
[2] Ensino Médio. Instituto Estadual de Educação 22 de Maio. E-mail: vinicius39599@gmail.com
[3] Licenciatura em Química (UNIJUI); Especialização Química Ambiental (URI); Especialização Pedagogia da Alternância para a Agricultura Familiar (URI); Mestrado em Desenvolvimento Regional (UTFPR). Instituto

Estadual de Educação 22 de Maio. E-mail: ararminda@yahoo.com.br
[4] Licenciatura em Letras (URI). Especialização Língua Portuguesa (UNISANTA). Instituto Estadual de Educação 22 de Maio. E-mail: marciaengel03@yahoo.com.br

EDUCOMUNICAÇÃO: UM NOVO CAMPO DE CONHECIMENTO

Tailine Balbinot[1]
Leidinéia Ferri[2]
Jéssica Bronzatti[3]
Claudia Felin Cerutti Kuhnen[4]

GT 10: Educação e Tecnologias

Resumo: A educomunicação é a junção de duas palavras já conhecidas, atuando na inter-relação da educação e comunicação. Ela une os elementos característicos destas duas ciências e vem sendo tratada como um novo campo do conhecimento. É a capacidade de utilizar informações, usando a comunicação no fazer pedagógico e na formação de pessoas no campo da intervenção social para que tenham autonomia moral e intelectual, em que o indivíduo desenvolva sua própria maneira de pensar de forma crítica e reflexiva, interpretando e analisando as informações transmitidas pelos veículos de informações. A Educomunicação não está apenas embasada na perspectiva de ensinar o aluno a ler ou interpretar os meios, mas estabelecer e/ou criar possibilidades de ampliar as informações, aperfeiçoando o processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, busca-se ressignificar a utilização de meios comunicativos no âmbito educacional. Os meios de comunicação fazem parte do cotidiano de pais, educadores e alunos, as informações transmitidas por eles estão ao alcance de todos, quase imediatamente após os fatos terem ocorrido, a um número cada vez maior de pessoas. Essa realidade exige das escolas novas maneiras de interpretar e analisar o uso da comunicação educacional. Para isso, é preciso que os profissionais da educação reflitam, discutam e entrecruzem os saberes, utilizando-se das informações transmitidas pelos meios de comunicação para construção do conhecimento científico dos alunos. O uso da comunicação no ambiente educacional é fundamental para ampliação das ações voltadas para o exercício da cidadania. A prática da educomunicação nas escolas possibilita aos alunos a expressão de suas opiniões e críticas, ainda, promove atividades criativas e inovadoras que faz abrir um espaço de diálogo, no qual participam as vozes de alunos, professores e de toda comunidade escolar. É verdade que o avanço tecnológico permite, que cada vez mais jovens, tenham acesso a informações em tempo real, entretanto, a maneira com que as informações são interpretadas, a veridicidade dos fatos apresentados e as fontes utilizadas, são fatores preocupantes. Por outro lado, o campo educacional sem estes recursos, parece ficar menos atrativo. As novas tecnologias da informação e da comunicação tornam-se, hoje, ferramentas para construção de

[1] Discente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI-Câmpus de Frederico Westphalen. Projeto: Natureza e Ecologia na Televisão Brasileira: conceitos, valores e práticas. Fomento: URI Iniciação Científica e Tecnológica; tailinebalbinot@hotmail.com
[2] Discente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI-Câmpus de Frederico Westphalen. Projeto de Extensão: Trilhas Interpretativas, uma prática para a educação Ambiental. Fomento: URI Extensão; leidy_ferri@yahoo.com.br
[3] Discente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e

das Missões URI-Câmpus de Frederico Westphalen; jessica_bronzatti@outlook.com
[4] Orientadora do Projeto de Iniciação Científica e Tecnológica: Natureza e Ecologia na Televisão Brasileira: conceitos, valores e práticas. Fomento: URI Iniciação Científica e Tecnológica; claudia@uri.edu.br

uma educação diferente da atual, em que as pessoas passariam de consumidoras da informação a produtoras da comunicação.

Palavras-chave: educomunicação, educação, meios de comunicação.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 11

EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E TRABALHO

ARTIGOS COMPLETOS

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Evandro Santos Duarte[1]
Vanderlei Gularte Farias[2]
Neiva Afonso Oliveira[3]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: O texto "A relação entre trabalho e educação: em busca de possibilidades de construção da formação emancipatória" foi construído a partir do estudo qualitativo bibliográfico que buscou refletir sobre a constituição do trabalho na contemporaneidade e sua relação com a educação. Discutindo de maneira sucinta as possibilidades e limitações da escola unitária proposta por Antonio Gramsci (1891-1937) e da formação omnilateral defendida por Karl Marx (1818-1883). Questionando o papel que é atribuído ao trabalho pelo sistema capitalista, e o reflexo que este tem na constituição dos processos educativos. Buscando apresentar que a superação da dicotomia entre educação propedêutica e ensino técnico proporciona a formação integral dos sujeitos, sendo à base da escola unitária gramsciana. Formação que busca a emancipação dos sujeitos, e que deve partir da realidade concreta que é coloca em cada contexto. Emancipação que deve proporcionar a formação integral do ser humano, que seja comprometido eticamente com os outros e o mundo.
Palavras-chave: Trabalho e Educação; Formação Omnilateral; Escola Unitária; Emancipação.

1 Introdução

A humanização do ser humano é construída pelo processo educativo que direciona a sociedade. Ambos se confundem na formação social, já que *grosso modo* ambos têm a mesma finalidade, trazer o ser humano de seu ambiente natural para constituição de uma sociedade humanizada. O processo de humanização não acontece de maneira mecânica como algo pronto, acabado, ele se constrói nas contradições, nos problemas, na busca pela superação da

[1] Mestrando em Educação no PPGE-UFPel na linha de Filosofia e História da Educação sobre Orientação da Prof. Dra. Neiva Afonso Oliveira. Grupo de pesquisa FEPráxis. E-mail: evandrosduarte@gmail.com.
[2] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: profvand@gmail.com.
[3] Doutora em Filosofia. Professora Associada do departamento de Fundamentos da Educação – UFPel. Grupo de pesquisa FEPráxis. E-mail: neivaafonsooliveira@gmail.com.

realidade desumanizadora que o homem se coloca nas suas relações com os outros e a natureza.

O trabalho enquanto um dos elementos constitutivos do ser humano apresenta-se como caminho para a construção do ser mais humano. Para isso, precisamos questionar qual é o lugar do trabalho na sociedade contemporânea, pensando a partir dele possibilidades de homens e mulheres superarem a realidade dada pelo modo de vida baseado no consumo, não limitando o trabalho a mera forma de ascensão social. Neste sentido, não podemos reduzir a educação a instrumento de manutenção do modo de produção capitalista, transformando ela em mero caminho para a qualificação profissional.

A integração entre trabalho e educação não pode ser configurado pelas relações de produção capitalista, mas por outro processo formativo que permita ao homem se constituir enquanto um ser emancipado. Sabemos que a constituição de um processo formativo que se contraponha ao imposto pelo capitalismo depende de uma nova concepção de educação e sociedade, onde a construção de conhecimento acontece em um processo orgânico e dialético pautado na ética do humano. Trata-se de algo difícil dentro das bases sociais que temos, mas a dificuldade não pode significar inoperância, pelo contrário, deve ser um impulso para buscarmos essa outra sociedade.

Precisam-se pensar maneiras de superar a concepção de educação voltada para a técnica, que transforma tudo em mercadoria e quantifica todas as dimensões da realidade. Pensar uma educação que proporcione a emancipação do homem é tarefa de todos que defendem uma educação progressista, voltada inteiramente para a constituição de um ser mais humano, buscando uma formação que abarque todas as lateralidades do ser.

Na construção de uma educação emancipatório é necessário pensar o papel que à divisão social do trabalho tem nos processos formativos, já que na sociedade capitalista é por esta divisão que se determina o grau formativo dos homens. Assim, questionar a relação trabalho e educação é fundamental para se pensar numa educação contra hegemônica e que proporcione uma formação omnilateral, como defendia Karl Marx (1818-1883), que leve o homem e a mulher a emancipação real das limitações impostas pelo sistema capitalista.

A educação progressista defendida busca construir o processo formativo que seja uma práxis política de luta contra o sistema econômico em vigor, que aliena e oprime a formação integral do ser humano. A reflexão da formação humana na educação não pode ser limitada as práticas, currículos, aos aspectos que envolvem apenas a instrução dos educandos, mas também devem ser pensados os aspectos políticos, culturais, econômicos. Na necessidade de se compreender os caminhos contra hegemônicos que possibilitem construir a emancipação dos sujeitos que o presente texto busca levantar questões para se pensar uma educação progressista que proporcione a emancipação humana.

2 Trabalho e Educação: pensando possibilidades

O trabalho está socializado, ele não é mais um bem subjetivo, o resultado do trabalho é um bem objetivo que pertence aos donos dos meios de produção, acabando por definir a existência histórica dos homens. Deveria ser por meio dele que o homem construiria as condições para a sua vida, criando um mundo humano. Por vezes, o homem alienado não consegue perceber esta possibilidade que é o trabalho, o percebe como fim, não consegue ver para além das condições de produção e consumo, não entendendo o trabalho como meio de formação humana. O modo como o ser humano trabalha muda a forma como o ser humano existe.

Gramsci (1982) defende que não é o trabalho que desumaniza o homem, mas o fato de ele não pensar e não ajudar a criar as várias formas de produção, não compreendendo o trabalho como um meio de formação. Dessa forma, o processo de formação humana acaba sendo precarizado, deixando de ser um dos elementos formativos para ser centralizada como o único, e na maioria das vezes essa centralidade traz em si à superficialidade limitando a formação a mera instrução.

No modo de produção capitalista, os processos formativos em sua grande maioria buscam unicamente aumentar a produtividade do trabalho. Está busca pelo aumento da produtividade é necessário para o capitalismo, e sem essa transformação constante o sistema capitalista não poderia sair das crises que sofre. Por meio dessas mudanças, busca-se produzir

mais em cada vez menos tempo. Isso acontece pelo parcelamento do trabalho. Dividindo em atividades específicas, o resultado do trabalho só existirá através da soma das partes anteriormente fragmentadas, em que o trabalhador acaba por não dominar muitos conhecimentos, mas apenas sua tarefa específica.

> O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (MARX e ENGELS, 2011, p. 114).

Para Marx, uma formação mais humana será construída quando o trabalhador dominar os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos do trabalho que atuam contra a alienação (SOUSA, 1999). Mas isso só terá efeito formativo quando trouxermos "luz a consciência". A intencionalidade consciente é o que vai possibilitar a superação da alienação e isso só acontece por meio do trabalho consciente do homem. E o que possibilita que o processo de conscientização aconteça é a educação.

Para se compreender a relação entre trabalho e educação é necessário pensar "no que é o homem", "o que o faz ser homem". O trabalho na sociedade capitalista acaba definindo "o que é o homem", já que o trabalho que ele exerce na sociedade acaba determinando o papel social que ele vai exercer. O homem, no capitalismo, constitui-se à medida que necessita produzir a sua existência, ele se constitui à medida que precisa transformar a natureza. Dessa maneira, trabalhar acaba sendo agir sobre a natureza para transformá-la, transformando-a também em um objeto.

Para Saviani (1989), a partir da modernidade fica mais difícil perceber a relação que existe entre trabalho e educação, em virtude do capitalismo, que revoluciona as técnicas de trabalho constantemente, incorporando os conhecimentos como força produtiva. A sociedade converte a ciência em força produtiva através das indústrias. Dessa maneira, torna-se cada vez mais difícil o homem compreender o trabalho como uma atividade humana.

Essa negação do trabalho enquanto parte da dimensão humana repercute na educação, pois acaba mascarando a ideologia do capital e não permitindo que os sujeitos

envolvidos no processo de educar percebam a relação que existe entre trabalho e educação. Assim, o currículo escolar, por exemplo, desde a escola básica guia-se pelo princípio do trabalho que transforma a natureza, mas isto não fica claro em um primeiro momento. No nível fundamental, o trabalho apenas orienta alguns princípios básicos que os indivíduos precisam conhecer para viver em sociedade e se adaptarem ao modo de produção capitalista. No ensino médio, o trabalho busca aprofundar esses princípios básicos e em alguns casos insere práticas efetivas de trabalho (SAVIANI, 1989).

Mas independente da profundidade ou da finalidade, na educação básica já se utiliza os princípios do trabalho para a construção dos currículos e das práticas educacionais, embora nem sempre isso aconteça de maneira consciente. O que torna-se necessário é que a dicotomia entre trabalho manual e intelectual seja desfeita, que a escola seja um campo aberto para aprendizagem dessas duas dimensões sem existir uma segregação escolar pré-concebida daqueles que são aptos a aprenderem o trabalho intelectual e os que não são.

Os trabalhadores em sua grande maioria acabam por produzir a sua existência destituída de qualquer fundamentação científica, sendo apenas executores, desconhecendo a natureza de sua atividade, reduzindo-se a força produtiva e simples meio de produção de valor, onde "são exigidos apenas como executores de tarefas previamente elaboradas" (SOUSA, 1999, p. 103). Nessas condições quase inexiste formação humana.

> Nesta concepção, que se baseia na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, na divisão entre proprietários e não proprietários de meios de produção, o trabalhador detém apenas a sua força de trabalho. Tal concepção também vai implicar na divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho, e aqueles que executam o processo de trabalho. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, enquanto que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo (SAVIANI, 1989, p. 14-15).

O ensino profissionalizante acaba servindo a essa lógica de divisão do trabalho, ele acaba se constituindo para instrumentalizar os educandos, onde as especialidades são autônomas e fragmentadas. O trabalhador é formado para executar determinada tarefa de forma eficiente conforme a necessidade do "mercado de trabalho". Produzir e consumir

objetos tornou-se o principal objetivo da sociedade, resultando por contribuir para a fragmentação do saber e a divisão social do trabalho.

Na contemporaneidade, as relações de produção se transformaram de maneira mais rápida, exigindo dos trabalhadores uma instrução de caráter pluriprofissional, em que eles precisam dominar vários conhecimentos, compreendendo de maneira genérica como acontece o processo de mais-valia. Isso tem acontecido principalmente no setor de serviços, onde os trabalhadores estão limitados à reprodução de técnicas de vendas ou de prestação de serviços. Embora exista uma diferença significativa do processo de trabalho desde o início da revolução industrial, em sua grande maioria, os trabalhadores estão expropriados do processo de criação de trabalho. A escola dentro dessa realidade é colocada a reproduzir essas relações de produção, fragmenta o ensino, e seleciona os aptos para determinadas técnicas.

A divisão social do trabalho faz com que o homem moderno seja "separado" da sociedade, transformando-se em indivíduo. Esta individualização é realizada para o aumento da produtividade. Ou seja, ele é separado do coletivo e é obrigado a produzir individualmente a sua vida, a sua formação acaba por acontecer de maneira individual e fragmentada. Por isso

> Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX e ENGELS, 2011, p. 43).

O desenvolvimento pleno do indivíduo humano passa pela superação dessa educação unilateral e mutiladora não a aceitando como a única forma de formação, onde o indivíduo é fragmentado e determinado pelas relações econômico-sociais, limitando-se a reprodução do pensamento alienante da sociedade consumista.

3 Buscando a formação integral emancipatória

É preciso buscar uma formação escolar que seja construída tendo como base uma instrução intelectual, física e tecnológica para todos, que seja pública e gratuita não só no ideal, mas na realidade concreta. Não privilegiando apenas um aspecto, mas a totalidade que

forma o ser humano, tendo como práxis a unidade e organicidade na formação (MARX e ENGELS, 2011). Poderíamos definir uma formação omnilateral dessa forma, que procura potencializar todas as lateralidades do ser humano. Que leve o ser humano a construção de sua existência de forma emancipada, livre de limitações alienantes.

Gramsci (1982) busca a superação da dicotomia histórica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A ênfase que a história deu à produção de mercadorias materiais refletiu os valores fundamentais do modelo industrial para o qual o trabalho intelectual, não era trabalho. Ele busca desenvolver uma concepção de escola que forme a partir de ambas as dimensões, afirmando que todos os homens são intelectuais, ou seja, que os trabalhadores também usam-se da razão para a execução de sua tarefa, e os intelectuais também são trabalhadores, usando-se de processos físicos para a sua produção intelectual.

Gramsci (1982) compreende que não existe trabalho manual que não tenha elementos intelectuais, nem trabalho intelectual que não contenha práticas manuais. Todo trabalho humano envolve essas duas dimensões, que trabalham de forma dialética e unitária. Assim, a escola unitária refere-se ao domínio dos fundamentos das diferentes técnicas científicas que fazem parte do trabalho, e das modalidades de trabalho, bem como do conhecimento humanista de cultura geral. Ao dominar os fundamentos do trabalho e o conhecimento humanista de cultura geral, o educando está em condições de desenvolver o trabalho como um meio de formação, em uma realidade orgânica e dialética, não limitando-se à produção, ao consumo, e em consequência à alienação[1].

Assim os educadores, cuja função é ajudar a todos os homens "a se tornarem homens livres, justos e contemporâneos, não podem esquecer de atualizar seus conhecimentos, sua linguagem, seus métodos e programas escolares" (NOSELLA, 2007, p. 148).

Precisa-se atentar que a escola unitária seja apropriada pelos educandos e educadores como sendo outra forma de escola. A apropriação desta concepção escolar permitirá que o trabalhador-educando fique em condições de desenvolver várias formas de trabalho, que ele tenha conhecimento intelectual e autonomia para escolher a atividade que deseja desenvolver. Um desenvolvimento omnilateral abarca, portanto, todos os ângulos da prática do trabalho.

Entretanto, a clareza e entendimento de que esta formação não é tão simples porque vivemos em uma sociedade que tem como princípio a divisão social do trabalho entre os donos dos meios de produção e os proprietários da força produtiva. Até por isso, temos uma divisão curricular em disciplinas e isso reflete a própria concepção de sociedade. Divisão curricular que resultará nas divisões de funções na sociedade e estabelecerá as diferentes profissões. Contrapondo essa lógica precisamos compreender que

[1] Para Gramsci (1982), no mundo moderno, a educação técnica está estritamente ligada ao trabalho produtivo capitalista e, por isso, propõe uma nova base para a formação dos educandos na escola, onde parte-se da educação técnica-trabalho para chegar-se à educação técnico-científica. A educação precisa trabalhar com os educandos desde uma concepção humanista histórica, sendo esta a concepção mediadora do trabalho com a ciência. Pois, para Gramsci, sem a concepção humanista histórica, o trabalhador permanecerá apenas um especialista, e não se tornará dirigente (especialista político).

> [...] **o trabalho** é fundamentalmente **interação dos homens entre si e com a natureza**. Por isso, a "escola-do-trabalho" não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem (MARX apud NOSELLA, 2007, p. 148, grifos do autor).

A escola unitária pode representar um caminho para superar as contradições do sistema educacional contemporâneo, mas para essa realização o trabalho e o conhecimento humanista de cultura geral devem ser a "problemática" central na busca pela mudança (GRAMSCI, 1982).

Mesmo a realidade contemporânea sendo complexa e limitadora, é preciso buscar a qualificação da sociedade, mesmo parecendo uma utopia. Não se pode ficar preso à ideia de que primeiro devemos mudar a consciência e depois a realidade, porque essa mudança acontece de forma mútua, orgânica, unitária. Assim como a realidade determina a consciência, a consciência também pode determinar a realidade (SAVIANI, 2003).

> Compete [...] aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. [...] o educador não pode jamais perder de vista o

> horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação (NOSELLA, 2007, p. 150).

A escola unitária proposta por Gramsci (1982) pode parecer difícil de implantar dentro de um contexto social que vai contra grande parte dos princípios defendidos. Mas como mencionado anteriormente, é necessário partir das condições disponíveis, buscando encontrar caminhos de superar as condições do presente. O que não se pode é aceitar de maneira passiva as contradições que alienam os indivíduos, e ao propor a escola unitária, buscamos medidas que apontem para uma nova situação da educação.

Para alcançar a formação emancipadora-libertadora, precisamos buscar construir o trabalho de forma orgânica e dialética, tendo como meio a dimensão intelectual e manual, possibilitando um novo nível de compreensão criativa, indo além da formação unilateral e técnica, propondo um perfil de trabalhador amplo, capaz de criticar, de criar, um construtor de sua emancipação e de sua qualificação enquanto ser humano. Acreditamos em uma escola que permita essa qualificação.

> [...] um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, o radiotelegrafismo, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano, e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e, ao mesmo tempo, sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados, responsavelmente, para gozar todos os prazeres humanos (MANACORDA apud NOSELLA, 2007, p. 149).

Segundo Marx apud Saviani (1989, p. 32), “Para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada, é preciso ter uma educação transformada”. Essa transformação só será possível se partirmos da situação atual, das contradições que percebemos no sistema. Não podemos esperar a mudança da sociedade para transformamos a educação, uma vez que a sociedade só se transformará quando a educação for transformadora. Mas, não podemos também buscar modificar primeiro a educação, para depois transformar a sociedade, porque a educação, para mudar também

precisa que a sociedade modifique-se. Tais transformações acontecem de maneira orgânica, dialética, contínua.

A escola unitária ainda é só uma perspectiva, um caminho, talvez uma utopia, mas precisamos acreditar, e atuar, partir para uma práxis transformadora. Não podemos ficar esperando as condições ideais, porque eles nunca existiram por decreto, ou, por puro pensamento. Para a mudança, precisamos da práxis humana e progressista que aponte caminhos e meios para a construção de sujeitos emancipados e livres.

> [...] atualmente parece que estamos atingindo o limiar desse mesmo processo quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais. O processo de produção se automatiza; em outras palavras, se torna autônomo, autorregulável, liberando o homem para a esfera do não-trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao lazer, ao tempo livre, atingindo-se o "reino da liberdade" (SAVIANI, 2003, p. 148).

A formação omnilateral tem um caráter totalizante, possibilita uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento do homem enquanto ser "não-alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana, omnilateral" (SOUSA, 1999, p. 100). Para isso, precisamos partir da realidade concreta, analisar e refletir sobre a situação desumanizante em que muitos homens e mulheres são colocados em seus trabalhos, além de processos de trabalho extremamente divididos em especialidades que limitam a capacidade de formação do ser humano. Diante desses elementos, buscar um meio "real e não-fictício" de formação dos sujeitos que construam uma educação emancipadora é premente.

Para Marx (apud SOUSA, 1999, p. 102), "o desenvolvimento do homem, sua formação, se dá como resultado da relação dialética entre o homem e toda a exterioridade com a qual ele se confronta". Nesse sentido, a tese marxiana de que os homens fazem as circunstâncias e as circunstâncias fazem os homens aparece como um fato importante para a análise da formação omnilateral, porque estamos condicionados ao nosso meio, mas também podemos agir sobre ele.

A omnilateralidade refere-se à humanização do homem, formando um homem que

nega ser apenas trabalhador ou intelectual, que se compreende como um ser de constante mudança e formação, que está em um devir dialético, e que parte de uma práxis transformadora, um "ser genérico dotado de uma quantidade de manifestações verdadeiramente humanas, como homem não-alienado" (SOUSA, 1999,p. 101). A formação omnilateral representa essa formação ampla do homem enquanto ser livre que se constrói nas relações livres e emancipadoras.

A formação omnilateral parte da plena expansão do indivíduo humano, inserindo-se dentro do projeto de desenvolvimento social que possibilite uma equidade maior, não limitando-se ao mercado de trabalho. Assim, alcançaremos as potencialidades libertadoras do ser humano e superaremos a alienação que sofre o homem (SAVIANI, 2003). Mas essas categorias só fazem sentido se delas nos utilizamos para a formação de sujeitos emancipados e comprometidos com os outros. Trata-se de um comprometimento que possibilita a construção de uma nova concepção de sociedade e educação, mais orgânica e unitária, voltada para o homem e para a mulher e que não seja determinada por um sistema, ou dividida em classes sociais, onde os oprimidos acabam colocados à margem das condições mínimas de existência, uma sociedade que seja realmente humana.

4 Considerações Finais

Pensar uma educação emancipatória é buscar a formação integral do ser humano, buscando a superação da alienação que o homem sofre pelas relações de produção e consumo. Para alcançar a emancipação há um longo caminho a ser percorrido, mas não podemos esperar as condições ideais para buscar outra formação. Precisamos trabalhar com as condições de nossa época, com as limitações e contradições que percebemos na contemporaneidade.

A reflexão sobre a relação entre trabalho e educação é base para percebermos as contradições do sistema educativo, e até mesmo social, buscando apontar caminhos. Compreendendo sempre que caminhos são possibilidades, não verdades postas e imutáveis, mas não podemos "fazer de conta" que tudo está bem, tampouco cairmos na retórica de que nada pode ser feito. É preciso construir possibilidades concretas de mudanças, pensando

sempre nelas como algo transitório e dialético, em constante devir, porque nunca seremos os mesmos, como expressou o filósofo grego Heráclito (535 a.C.-475 a.C): "nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio". Nunca encontraremos a mesma realidade nas escolas, nos sujeitos; por isso, precisamos pensar uma educação que possibilite a emancipação de todos.

É na emancipação que devemos procurar os caminhos mencionados, refletindo sempre sobre a nossa prática e o nosso papel enquanto educadores, sabendo da responsabilidade que levamos para as escolas como os sujeitos que talvez não possam fazer tudo, mas que podem fazer algo. Buscar a práxis transformadora das condições sociais, criticar e questionar a ideologia dominante, para que as contradições possam ser reveladas e superadas são ações decisivas delegadas àqueles que optam pelo modelo de formação omnilateral.

A formação omnilateral pode ser o meio para a superação da fragmentação do homem moderno que deixou de refletir para apenas fazer, mas para isso precisamos conhecer o que é formação omnilateral e escola unitária e nos apropriarmos desses conceitos enquanto sujeitos comprometidos com a humanização dos outros. O mesmo vale para a escola unitária, que pode parecer utópica, mas precisamos de um pouco de utopia, para podermos pensar e buscar outra sociedade. Sociedade que não nasce do nada, mas surge da práxis conjunta no trabalho, na escola, na comunidade. Por isso, o homem contemporâneo deve ser um ser menos técnico e pragmático, formando-se mais unitário e humano.

LA RELACIÓN ENTRE TRABAJO Y EDUCACIÓN: FORMACIÓN DE OPORTUNIDADES CONSTRUCCIÓN BUSCAR EMANCIPATORIO

Resumen: El texto " La relación entre trabajo y educación: formación de oportunidades construcción buscar emancipatorio" se construyó a partir del estudio cualitativo bibliográfica que buscó reflexionar sobre la creación de trabajo en la sociedad contemporánea y su relación con la educación. Discutir brevemente las posibilidades y limitaciones de la propuesta escolar

unidad de Antonio Gramsci (1891-1937) y la formación omnilateral preconizadas por Karl Marx (1818-1883). Cuestionar el papel que se asigna a trabajar por el sistema capitalista, y las consecuencias que esto tiene en la constitución de los procesos educativos. Tratando de presentar que la superación de la dicotomía entre la educación de tratamiento y educación técnica proporciona la formación integral de los sujetos, la base de la escuela unitaria gramsciano. Formación que busca la emancipación de los sujetos, y debe comenzar desde la realidad concreta que se coloca en cada contexto. Emancipación debe proporcionar la formación integral del ser humano, que es éticamente comprometido el uno al otro y el mundo.
Palabras clave: trabajo y la educación; El entrenamiento de omnilateral; Escuela de Unidad; Emancipación.

Referências

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. **O Capital.** 3ª ed., São Paulo: Nova Cultural, volume 1, 1988.

MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: Navegando Publicações, 2011.

NOSELLA, P. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores:** Para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

_____. **O choque teórico da politecnia.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Escola e Democracia.** 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUSA Jr., Justino de**. Politecnia e omnilateralidade em Marx.** Trabalho & Educação. Belo Horizonte: NETE, jan/jul, 1999, n. 5, p. 98-114.

COMPLEXIDADE E CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Larissa Dalcin[1]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: O objetivo deste estudo é tematizar e refletir sobre o problema da complexidade e do conhecimento no ensino médio a partir de 2011, quando se deu a implementação do Ensino Médio Integrado. Para além, o estudo busca ampliar a discussão sobre o que na reforma se apresenta como perspectiva de interdisciplinaridade, a partir do conhecimento de que o modo de pensar o conhecimento moderno considerou muito pouco a perspectiva da globalidade. Neste sentido, busca-se pensar a partir da teoria da complexidade uma leitura de que é preciso reformar o pensamento moderno em sua configuração paradigmática. Utilizou-se como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica, no qual o estudo abordou a proposta da reforma do ensino médio, a fragmentação do conhecimento e o modelo Francês de ensino médio, além de abordar o quanto esta nova configuração de ensino demanda que tenhamos um pensamento complexo. Portanto, verifica-se que há a necessidade de organizar o conhecimento, buscando assim, uma comunicação entre as diferentes áreas do saber, para que se possa compreender o homem como um todo, de forma completa.
Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Conhecimento. Complexidade.

1 Considerações iniciais

O presente estudo tematiza e reflete sobre o problema da complexidade e do conhecimento no ensino médio gaúcho a partir de 2011, quando se deu a implementação do Ensino Médio Integrado. Neste sentido, adota-se como metodologia a revisão bibliográfica, pois, de acordo com Boote e Beile (2005), não se pode fazer uma pesquisa significativa, sem antes entender a bibliografia no campo de estudo, ainda, para Shulman (1999), é através da revisão bibliográfica que iremos aprofundar o estudo dos que vieram antes.

A partir deste, busca-se ampliar a discussão sobre o que, na reforma, se apresenta como perspectiva de interdisciplinaridade, assim como, do reconhecimento de que o modo de pensar o conhecimento moderno, principalmente no ensino médio moderno, considerou muito pouco a perspectiva da globalidade na sua integralidade. Nesta concepção, mesmo

[1] Graduada em Psicologia. Mestra em Psicologia pela PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: lddalcin@gmail.com

considerando que a perspectiva dialética sinaliza para a fragmentação dos saberes, nem sempre ela será entendida como constitutiva do próprio saber-fazer dos professores e também da ciência que a constitui. Por isso, a escolha em tematizar o modo de fragmentação que se tornou constitutivo do fazer da ciência.

Para tanto, temos a necessidade de pensar a partir de Morin numa reforma do ensino médio que não nos desafia apenas a romper com o caráter fragmentador do conhecimento, mas também, que rompa com o caráter identificatório deste conhecimento com o real existente. Em suma, a partir deste esforço busca-se pensar a partir da teoria da complexidade uma leitura de que é preciso reformar o pensamento moderno em sua configuração paradigmática.

Neste sentido, a reforma do ensino médio está preocupada com a formação de estudantes que não se tornem mão de obra e sejam formados para o mercado de trabalho sem as condições de compreender seu mundo de forma ampla e global. A reforma francesa radicalizou a noção de crítica à hiperespecialização - o trabalhador formado domina uma técnica e um saber científico especializado que alimenta uma compreensão unidimensional do mundo. Portanto, o estudo pretende abordar estas questões partindo da Regulamentação e implementação do Ensino Médio Integrado, perpassando pela questão de escolas mais unitárias, onde as disciplinas não podem ser isoladas e nem o conhecimento fragmentado, além de ser pautada em uma educação profissional e cidadã para seus educandos, buscando compreender como todas estas questões estão implicadas com a complexidade.

2 Ensino Médio Integrado

Em dezembro de 2011, após a finalização da Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, juntamente com a comunidade escolar teve a iniciativa de implementar nas escolas o Ensino Médio Integrado. Este sistema tem por objetivo buscar a articulação entre as disciplinas, a partir das suas áreas do conhecimento, por exemplo, Ciências Humanas, Ciências da

Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias.

No entanto, a implementação na prática só se realizou em 2012 e para além desta articulação, esta nova constituição do Ensino Médio, pretende que os alunos coloquem em prática o que aprenderam na teoria, desenvolvendo neste sentido pesquisas e preparando estes jovens para a futura entrada no mundo do trabalho. De acordo com a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014, o objetivo da implementação desta política é:

> A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao ensino médio se configura como aquisição de princípios que regem a vida social e constroem, na contemporaneidade, os sistemas produtivos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

No Brasil, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, pode-se observar que houve uma separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que tornava cada uma destas perspectivas únicas e com abordagens específicas. Descrito na proposta apresentada pelo Rio Grande do Sul, verifica-se que:

> Analisando o processo histórico da educação profissional e tecnológica, em especial, a de nível médio, desde a Constituinte de 1988, e a aprovação da LDB, em 1996, percebe-se que a perspectiva de formação integral foi perdendo espaço para uma lógica que objetivava separar a educação profissional do ensino médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 7).

No entanto, a abordagem que estava sendo dada tanto ao Ensino Médio, quanto ao Ensino Profissionalizante, não atendia nem as necessidades dos estudantes como indivíduos e futuros ingressantes no mercado de trabalho e nem a sociedade, que esperava que a escola pudesse profissionalizar seus futuros profissionais. Analisado de outra forma, esta nova abordagem do Ensino Médio, visa também, permitir que o sujeito viva em uma sociedade marcadamente capitalista. Portanto:

> (...) a tarefa que se coloca para a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul é desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8).

Na LDB, pode-se observar no artigo 35, que o objetivo do ensino médio, dentre outros, é de preparar o indivíduo para o trabalho, "II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores" (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art.35).

O Ensino Médio Integrado objetiva então que se tenha uma profunda articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, no qual, antes de aprender algum ofício, tanto em aspectos práticos, quanto imediatos, observa-se que é necessário que o indivíduo compreenda e explique o mundo, além de que se situe criticamente no seu contexto societário, sendo capaz de interpretar os desafios de seu tempo histórico (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Neste sentido, pretende-se ir além das disciplinas, buscando assim uma maior aproximação com todo o contexto em que o indivíduo encontra-se inserido. Aspecto que nos leva a pensar e investigar o saber, o conhecimento, compreendendo como o modelo francês influenciou o ensino médio brasileiro e os desafios das mudanças diante da implementação do novo modelo de ensino médio, principalmente no tocante às disciplinas, reforma estrutural e fragmentação do conhecimento.

3 Ensino Médio Integrado e Conhecimento

A escola tem como principal tarefa a construção do conhecimento, que se configura como um dos principais desafios dos tempos modernos, visto que este conhecimento não pode estar restrito a uma determinada área ou disciplina, e sim, abranger o todo. Observa-se que o ensino brasileiro como um todo sempre teve grande influência do ensino francês, e uma das veias da herança herdada é a desvalorização do ensino técnico-profissional, no qual há a

resistência a este modelo de ensino que direcione para as carreiras vistas como desvalorizadas (DUBET, 2003 apud ZIBAS, 2005). Entretanto, o modelo francês considerado elitista, deixava clara a diferenciação entre os alunos no ensino médio que deveriam trabalhar desde cedo e os que mais tarde iriam ingressar no ensino superior; de um lado as camadas médias resistiam à profissionalização de seus filhos desde cedo, de outro, os setores populares que sentiam a falta tanto de condições materiais, quanto técnicas para a profissionalização universal (ZIBAS, 2005).

Na França, o ensino secundário (ensino médio), preparava para a inserção imediata ao mercado de trabalho, por perceber que no país obter um diploma era a melhor opção contra o desemprego (AZEVEDO, 2000). Ainda, segundo o autor, esta escolha não era feita de forma individual, havia orientações dos Conselhos de Turma, que levavam em conta o desempenho dos alunos, além das expectativas e desejos não somente deles, mas da sua família.

Assim, percebe-se que o ensino secundário francês passa a ser compreendido a partir de três componentes curriculares, quais sejam: o ensino comum, para todos os alunos; o ensino opcional, no qual cada aluno escolhe duas opções das que são oferecidas e o ensino facultativo, que compreende aulas práticas com base em projetos pedagógicos (AZEVEDO, 2000). Verifica-se neste sentido, que ainda há uma diferenciação e separação entre os alunos que devem ingressar precocemente no mercado de trabalho, e aqueles que irão seguir seus estudos, porém, esta diferenciação não pode estar vinculada a classe social e sim, a uma simples questão de diferentes aptidões. No entanto, entre os anos de 1960 e 1970, observa-se um grande desprestígio do modelo de ensino médio francês, e verifica-se necessário que o currículo aborde o trabalho, mas deixando de ser o princípio educativo proposto por Gramsci e abordando assim como questões como gênero, juventude, violência (ZIBAS, 2005).

Azevedo (2000) salienta que em 1992, após a reforma do ensino, buscou-se ultrapassar as barreiras das diferentes disciplinas, levando-se em conta não apenas os alunos e toda sua diversidade, mas também a heterogeneidade das turmas, como segue em Decreto de 1995: colocar um termo à hierarquia que existia no sistema escolar entre as diferentes fileiras e entre as várias disciplinas e tomar melhor em consideração à diversidade dos alunos e a

heterogeneidade das turmas (COMMISSION EUROPÉENNE, 1995 apud AZEVEDO, 2000). Percebe-se então, de acordo com esta reforma, que tanto a fragmentação do saber, quanto a desigualdade estrutural estavam em questão.

4 Ensino Médio Integrado, Conhecimento e Complexidade

Esta nova configuração de ensino, demanda que o objeto de conhecimento não caia na prisão de uma disciplina especializada, ou de uma área que seja dita enclausurada do saber, pois tudo é complexo (MARTINAZZO, 2004, p.21). Para Morin, no momento em que há a divisão por disciplinas, e neste sentido também a hiperespecialização, estamos deixando de pensar as coisas no seu contexto:

> De fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede, até mesmo, tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto (MORIN, 2011, p. 38).

Para Beims (2008), a hiperespecialização garante o sucesso do empreendimento científico moderno, pois tenta eliminar ao máximo as interferências, buscando como resultado um conhecimento seguro, este é o motivo de sempre querermos repartir a realidade em porções menores. Também, de acordo com a autora, do mesmo modo que aprendemos a olhar a realidade composta por objetos separados uns dos outros, criamos ciências especializadas, as quais notoriamente foram se afastando cada vez mais umas das outras. Percebe-se que o conhecimento científico moderno tem fragmentado e dividido as esferas, por exemplo, natureza e cultura, razão e emoção (SILVA, 2013), esquecendo que não há como pensar uma esfera, sem se remeter a outra, uma não existe sem a outra, e portanto, devem ser pensadas juntas.

Ainda, de acordo com Morin, podemos observar o quanto a hiperespecialização, ou o enfraquecimento da visão global pode estar associado ao enfraquecimento da solidariedade:

> O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da

> responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente vínculos com seus concidadãos) (MORIN, 2011, p. 38)

Os estudos sempre foram pautados em disciplinas como física, química, psicologia, visto que, o ser humano é formado por estas matérias; no entanto, percebe-se que não havia uma tentativa de unir estes conhecimentos, pensando que o ser humano é uma unidade, que pode ser compreendido nas interfaces destes diferentes modos de interpretação, uma vez que a complexidade humana requer uma interpretação multidimensional. Verifica-se que este é um dos desafios da complexidade, a necessidade de organizar o conhecimento, já que somos filhos do cosmos, somos inscritos pelo mundo físico, biológico, mas, no entanto, cada um de nós, construiu nossa singularidade (MORIN, 2004).

Torna-se necessário uma nova ciência, que seja complexa, a qual reagrupe as disciplinas, e para além, uma nova ciência que seja capaz de considerar os problemas do ser humano e da vida como um todo complexo (MARTINAZZO, 2004). O autor ainda complementa referindo que o pensamento simplificador conduz à cegueira, uma vez que impede e distorce a real compreensão dos problemas e da complexidade da realidade do mundo.

Segundo Morin, nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas (MORIN, 1997), no entanto, a realidade é feita de laços e interações, e, portanto estamos desarmados perante a complexidade, pois nosso conhecimento é incapaz de perceber o complexo.

Pode-se observar que neste contexto, estamos produzindo um conhecimento fragmentado:

> [...] as ciências modernas, com seus métodos analíticos, proporcionam ao homem um conhecimento fragmentado. Com isso o homem ocidental que, na modernidade, apostou na ciência como caminho para a solução de seus problemas, hoje desconfia não só das ciências mas da própria razão científica. Toma consciência não só de que o conhecimento científico não é o único válido mas também de que a razão humana não se reduz apenas à razão científica ou instrumental. Além disso o homem não é apenas razão. Por isso busca o sentido para a sua existência em visões de síntese da filosofia ou da religião (ZILLES, 1995. p. 165, *apud* BEIMS, 2008).

Nesta perspectiva, é preciso que aprendamos a navegar em um mar de incertezas (MORIN, 2011), pois é da própria natureza do conhecimento nunca se dar por acabado, o conhecimento neste sentido, é sempre algo aberto, em plena construção (MARTINAZZO, 2004). Para Morin (2011), a inteligência parcelada, rompe o complexo do mundo em fragmentos que passa a separar o que está unido e principalmente, torna o multidimensional em unidimensional (MORIN, 2011). Ainda, de acordo com o autor, "como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível" (MORIN, 2011, p. 39). Para tanto, é preciso notar que a complexidade é mais do que a síntese de opostos:

> O pensamento complexo tem como tarefa não substituir o certo pelo incerto, o separável pelo inseparável, a lógica dedutiva-indentitária pela transgressão de seus princípios, mas efetuar uma dialógica cognitiva entre o certo e o incerto, o separável e o inseparável, o lógico e o metalógico. O pensamento complexo não é a substituição da simplicidade pela complexidade, ele é o exercício de uma dialógica entre o simples e o complexo (MORIN, 2002, p.199, *apud* BEIMS, 2008, p. 31).

Portanto, o conhecimento complexo será aquele que irá reconhecer a presença de um indivíduo vivo no conhecimento, ou seja, o reconhecimento de um sujeito no conhecimento (BEIMS, 2008). Para Morin, é preciso que haja um elo de comunicação entre as diferentes disciplinas, para que então seja possível uma noção de homem completo, que ainda está submerso por causa da incomunicabilidade entre as diversas áreas do conhecimento (MORIN, 2004 apud SILVA, 2013).

Pode-se observar que a partir do momento em que há uma integração do ensino médio, não há mais espaço para a fragmentação dos saberes, para a divisão do conhecimento por disciplinas, no qual, se imaginava que o todo dividido em partes seria um facilitador da aprendizagem. No entanto, observa-se que este ainda é um grande desafio a ser enfrentado pelos profissionais docentes, e por toda a comunidade escolar. De acordo com a proposta de Ensino Médio do Rio Grande do Sul (2011), esse pressuposto mostrou-se inadequado, pois no momento em que separamos o conhecimento por disciplinas, estamos descaracterizando o

todo, e principalmente, estamos desconstruindo a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento adquirido com a realidade vivida.

5 Considerações Finais

Este estudo teve por objetivo tematizar e refletir sobre o problema da complexidade e do conhecimento no Ensino Médio gaúcho a partir de 2011, quando se deu a implementação do Ensino Médio Integrado. Percebe-se que o as escolas vivem em constantes mudanças, que dizem respeito ao modo de agir dos profissionais, e principalmente, ao educando que está sendo formado.

Atualmente, observa-se que não há mais razões para se manter a ideia de conhecimento apenas pensada sob a ótica disciplinas. Para além, é preciso que as escolas estejam abertas a todos os outros saberes, a todas as outras formas de conhecimento, e isto demanda muito, tanto da escola como instituição, quanto dos professores, alunos e de toda a comunidade escolar que nela estão incluídos, especialmente após a implementação do Ensino Médio Integrado, no qual, há uma certa exigência de que se amplie os conhecimentos, pois, tudo está ligado a tudo, e nada pode ser compreendido de forma isolada e neutra, como compreende Morin, a partir da Teoria da Complexidade.

Morin e Moigne consideram que "tudo é complexo: a realidade física, a lógica, a vida, o ser humano, a sociedade, a biosfera, a era planetária" (MORIN e MOIGNE, 2000, p. 133). Para Martinazzo, "o mundo sempre foi, é e será um todo complexo" (MARTINAZZO, 2016, p. 20). Portanto, é necessário que saibamos religar os saberes, ir além de apenas aprender fatos ou conceitos, mas, compreender o complexo, a ligação destes conceitos e de como eles estão presente diariamente, em nossas vidas.

Segundo Libâneo, **"**a escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos a se tomarem críticos, a se engajarem na luta pela justiça social, a situarem se competente e criticamente no sistema produtivo" (LIBÂNEO, 2001, p. 11). No entanto, não podemos esquecer que quando falamos de uma educação de qualidade, também é preciso que se leve

em conta, nas pautas das políticas educacionais, os aspectos relacionados ao trabalho docente no que diz respeito a sua formação, jornada de trabalho, remuneração, bem como, a estrutura da carreira (ALVES e PINTO, 2011). Diante disso, os desafios da universalização do ensino médio, com uma educação de qualidade, pressupõem também uma atenção especial ao professor e ao seu trabalho (COSTA, 2014), ressaltando aqui, o conhecimento de quem são os profissionais que atuam no ensino médio, e quais são suas condições de trabalho.

COMPLEXITY AND KNOWLEDGE IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: SOME CONSIDERATIONS

Abstract: The aim of the present study is to theme and reflect on the problem of knowledge complexity in high school from the year 2011, when the Integrated High School started to be implemented. Moreover, the study seeks to widen the discussion about what in the change is presented as perspective of interdisciplinarity, from the knowledge that the way of thinking of the modern thinking very little was considered about the worldly perspective. In this sense, it is sought to think from the complexity theory, a reading that it is needed to change the modern thinking in its paradigmatic configuration. As a research methodology the bibliographical review was carried out, in which the study approached the proposal of a change in high school system, the fragmentation of the knowledge and the French model of teaching at high school, as well as informing how much this new teaching configuration demands us to have a complex way of thinking. Thus, it is seen the need of organizing the knowledge, seeking for a communication amongst the different areas of knowledge, in order to comprehend the humankind as a whole.
Keywords: Integrated High School. Knowledge. Complexity.

Referências

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.

AZEVEDO, Joaquim. **O ensino secundário na Europa**. Porto: Edições Asa, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional.

BEIMS, Robert Walter. **Do pensamento complexo de Edgar Morin**. Escola Superior de

Teologia, 2008.
BOOTE, David N.; BEILE, Penny. Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. **Educational researcher**. v. 34, n. 6, p. 3-15, 2005.

COSTA, Gilvan Luis Machado. Trabalho docente no ensino médio no Brasil: desafios à universalização com qualidade social. **EccoS**. São Paulo, n. 34, p. 179-196. maio/ago. 2014.

ZIBAS, Dagmar ML. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e a profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.
MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin:** da complexidade à concidadania planetária. Ijuí: Ed. Unijuí, 2. Ed., 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2. Ed., 2011.

MORIN, Edgar. Complexidade e Ética da Solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de et al (Orgs.). Ensaios de Complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. São Paulo. Bertrand: 2004.
SHULMAN, Lee S. Taking learning seriously. **Change:** The Magazine of Higher Learning. v. 31, n. 4, p. 10-17, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.** Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2011.

SILVA, Carlos Alberto Pereira. **Pensamento complexo e visão transdisciplinar**: uma aposta na religação dos saberes, 2013.
ZIBAS, Dagmar ML. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 92, p. 1067-1086, 2005.

CENÁRIOS, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA ARTE E SEU ENSINO NO BRASIL A PARTIR DO GT 24 DA ANPED (2009-20012).

Thaís Bedin[1]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: Esta pesquisa focaliza as tendências de produção científica sobre a Arte e seu Ensino no Brasil, tomando como fonte o Grupo de Trabalho 24 da ANPED (GT24), intitulado Educação e Arte, observando-se o recorte temporal de 2009 a 2012. No processo investigativo, analisa-se a trajetória do Ensino de Arte e a produção acadêmico-científica no referido grupo de trabalho e realiza-se o diagnóstico das temáticas sobre a Arte e seu ensino, salientando as propostas para o período. O trabalho contempla a preocupação de que se aumente o número de pesquisas voltadas a estas áreas, nos mais diversos níveis da educação formal, bem como a necessidade de se construir um levantamento sobre o que se tem produzido acerca desta temática no cenário nacional. Em seu percurso metodológico, este estudo pauta-se pelos aportes da pesquisa bibliográfica e documental, tomando um *corpus* de 59 artigos publicados no GT 24 da Anped no período em questão, interpelando-os com diversas indagações. Deste modo, o texto apresentado aborda os caminhos da Arte e de seu ensino, identificando cenários, tendências e perspectivas desta produção. Todas as considerações possibilitaram a construção de um panorama que aponta as lacunas, do mesmo modo que identifica as fragilidades e avanços da pesquisa.
Palavras-chave: Estado do conhecimento. Arte. Educação. Ensino. GT 24 da ANPED.

1 Introdução

Pensar em Arte como componente indispensável à formação do ser é um grande desafio. Acolher a ideia de que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento humano é acreditar nas inúmeras capacidades que jovens e crianças possuem em ampliar o seu potencial cognitivo e, assim, apreender o mundo de modos diferenciados ainda que se saiba que a Arte é muito mais abrangente do que os conceitos destacados.

A educação brasileira tem passado por uma crise estrutural, a qual tem demonstrado a necessidade de se repensar currículos e avaliação; aumentar investimentos; melhor capacitar os docentes; diminuir os índices de evasão escolar; atrair o jovem para a escola, dentre outras

[1] Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo/RS: E-mail: thabedin@gmail.com

preocupações. A inquietação com a situação da educação no Brasil manifesta-se, ainda, na necessidade de pesquisas sobre uma formação qualificada de professores, aumentando significativamente as contribuições científicas nessa área.

Para dar corpo a esta investigação, elenca-se aqui um conjunto de questões norteadoras[1], sobre as quais nos debruçaremos na análise do *corpus* documental selecionado: quem está produzindo nessa área do conhecimento? Quais as temáticas e abordagens dominantes e emergentes? Quais são as lacunas e fragilidades desse campo investigativo? Quais os avanços visualizados nessa produção?

Na busca por responder a estas questões, estabelece-se o seguinte problema: quais são os apontamentos mais expressivos para a pesquisa em Arte e seu ensino no Brasil, analisados os anais do Grupo de Trabalho (GT) 24 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) - Educação e Arte[2], num recorte temporal de 2009 a 2012?

2 Metodologia

Ao se pensar sob o ponto de vista dos objetivos, este estudo é descritivo-analítico, uma vez que busca avaliar as posições que os pesquisadores do GT 24 adotam ao analisar as lacunas, tendências, perspectivas, que dizem respeito ao tema da Arte e de seu ensino no Brasil.

No que se refere ao problema de pesquisa, a presente investigação se dá na perspectiva quali-quantitativa, na medida em que busca inventariar os principais apontamentos feitos pelos pesquisadores com relação à Arte e seu ensino e entendê-los como elementos importantes do debate contemporâneo nessa área do conhecimento.

[1] Deve-se observar que tais questionamentos são dirigidos especificamente aos trabalhos apresentados no GT 24 da Anped, no recorte temporal 2009-2012, conforme indicado no título deste trabalho. Ressalva que também deve ser considerada ao nos referirmos aos objetivos específicos da dissertação, sobre os quais se discorrerá a seguir.

[2] Ainda que o título do GT sob análise seja "Educação e Arte", optou-se por utilizar a terminologia "Arte e seu

> ensino" para orientação das discussões acerca dos textos apreciados, pelo entendimento de que embora o contato da Arte com a educação seja potencializado, via de regra, nos espaços escolares, percebe-se a manifestação da Arte e seu ensino em múltiplos espaços além das paredes de uma sala de aula. Assim, a Arte e seu ensino permeiam todas as categorias elaboradas para sustentar esta pesquisa.

A partir deste entendimento, o trabalho principiou por buscar e analisar material bibliográfico diverso, no intuito de localizar os pesquisadores do campo da Arte e de seu ensino.

Depois de identificados os pesquisadores, partiu-se por localizar e selecionar os artigos. Na sequência deu-se a leitura dos mesmos - o que configurou a etapa de coleta de dados. Por fim, estes foram analisados por meio do método de *análise de conteúdo*.

A análise de conteúdo possibilitou, então, que do levantamento de dados realizado se inferissem algumas hipóteses acerca do estado de conhecimento em Arte nos anos analisados. Como sinaliza Loponte (2012, p.8), "olhar para trás pode nos indicar muitas vezes um rumo a seguir".

Foram analisados 59 textos e, posteriormente, feita a divisão destes em categorias, construídas com o objetivo de melhor sistematizar a leitura do trabalho, bem como favorecer a busca pelos resultados.

3 Apontamentos e Discussão

A Arte e seu ensino tem se caracterizado como um campo amplo do conhecimento. Toda essa amplitude favorece a emergência de uma gama diversificada de concepções sobre este enfoque. Tal abordagem tem aberto espaços para que durante sua trajetória, no Brasil, possa ser observado o uso frequente de diferentes terminologias para descrevê-la. Estas nomenclaturas, de acordo com Martins (2012, p. 55) "desvelam escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas". Entretanto, pondera

> Mas nada é tão cirurgicamente delimitado e as terminologias acabam abarcando uma complexidade de conceitos que se (inter)relacionam. No momento em que uma nova lei posiciona uma outra direção, essas questões pedem ressignificação e novos questionamentos. A reflexão sobre atitudes e valores propostos na nova lei e as suas ressonâncias nas escolas ou nas instituições culturais implica em rever nossas

próprias atitudes como educadores e quanto aos saberes que sabemos que sabemos e que ainda temos de saber (MARTINS, 2012, p.55).

Inicia-se pela proposta de Educação através da Arte[1], onde parte-se das ideias de seu idealizador, Herbert Read, o qual compreende a Arte como um fenômeno orgânico e mensurável que envolve o pensamento, a lógica, a memória, o intelecto e a sensibilidade; aspectos estes que constituem o elo entre a Arte e a educação. Read, em suas obras *Educação e Arte* (1967) e *Educação pela Arte* (1977), defende a existência de três atividades que devem ter espaço na Educação através da Arte, assim denominadas por ele:

a) autoexpressão: entendida como a necessidade inata do indivíduo de comunicar a outros indivíduos seu posicionamento, convicções, crenças, emoções;

b) observação: compreendida como o desejo de gravar na memória suas impressões sensoriais qualificando, assim, sua leitura do mundo;

c) apreciação: resposta do indivíduo ao se deparar com o modo de expressão e aos valores do mundo de outras pessoas.

Pode-se entender do posicionamento de Read, a pretensão de que os alunos entendessem os padrões científicos de pensamento, para que pudessem desfrutar dos benefícios da modernidade, mas que tal entendimento fosse fundamentado em uma concepção de Arte baseada na expressão e na liberdade imaginativa e criadora.

A educação, tal como era proposta, passa a ser considerada insuficiente no preparo de profissionais para atender às demandas do mundo tecnológico em expansão, possibilitando, então, o surgimento da pedagogia tecnicista e, concomitante com a sua introdução nas escolas brasileiras, a concepção do Ensino de Arte como atividade, sendo legitimada pela Lei nº. 5.692/71 e instituída com o nome de Educação Artística.

De acordo com os PCNs para Arte (BRASIL, 1997), a Lei nº. 5.692/71 considerava a Educação Artística (apesar da obrigatoriedade da mesma) como uma área muito generosa e sem delimitação fixa. Sendo a Educação Artística vista como uma área e não como uma disciplina curricular, não havia delimitação do que deveria ser desenvolvido por ela. Deste modo, existia pouca preocupação em se aprofundar o conhecimento em Arte, sua história e linguagens artísticas, o que permitiu que qualquer atividade fosse abordada, pela falta de

[1] **Educação através da Arte** é a terminologia criada por Herbert Read, na Inglaterra, em 1951, ligada ao Movimento internacional com o mesmo nome (FRANGE, 2012, p. 49).

diretrizes específicas da área na educação escolar. Cabe fazer uso do destaque de Barbosa e Coutinho (2011, p.28):

> Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. O Ministério da Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação dessa nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada secretaria estadual de educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do Estado. Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias apresentam um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introjetado na ação.

Com a promulgação da LDBEN, nº. 9394/96 houve o incremento da preocupação com a educação escolar em Arte e a cultura de um modo geral. Esse avanço passa a configurar o Ensino de Arte dentro de conteúdos específicos, valorizando as características culturais de cada região, discutindo e propondo um redimensionamento do trabalho docente.

Pode-se dizer que a Abordagem Triangular serve como base para a busca de significações e maneiras de ensinar e aprender Arte, para que cada educador artista possa formular suas próprias perguntas, seu planejamento, sua metodologia de ensino, que poderá, dessa forma traduzir-se em conteúdos e procedimentos para o ensino e aprendizagem em Arte. Machado (2010, p. 65-71) destaca diversas questões acerca desta metodologia, bem como identifica quais habilidades estariam envolvidas nesses exercícios do fazer artístico, de ler e contextualizar Arte. Essas habilidades, segundo a autora, seriam as de **conceber, perceber e concretizar**, pois **conceber** está no plano imaginativo num primeiro momento, através das idealizações mentais como a imagem e desenhos mentais, está nos sonhos, nas hipóteses, nas perguntas do que pode vir a ser, dirigindo-se ao que ainda não existe, mas poderá existir, seja como ideia ou realização concreta. **Perceber,** por sua vez**,** é observar e observar é estabelecer relações críticas, formais ou afetivas entre aquilo que se apresenta fora e dentro do sujeito que observa. Relações significativas entre os diversos contextos que se apresentam. **Concretizar**, a seu tempo, é a materialização, a concretização de uma obra de arte. Um modo particular e único de viver a experiência estética. É o produto da compreensão, da intimidade, da interpretação, uma reflexão pessoal sobre a obra.

Atualmente, o uso da criatividade no ensino de Arte vem passando por mudanças, e elas se justificam pela necessidade acelerada de inovações no mundo contemporâneo, onde o consumo esboça os personagens do mundo capitalista. Pimentel (2012, p. 130) aborda com propriedade a temática das tecnologias contemporâneas, reforçando o que foi expresso anteriormente.

> A imagem ganha, a cada avanço tecnológico, mais e mais possibilidades de apropriação e ressignificação. Da mesma forma, entretanto, aumentam as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos sem que haja algum conhecimento artístico. A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos em Arte, portanto, deve estar presente todo o tempo, quer quando se trabalha com meios tradicionais quanto quando se trabalha com recursos tecnológicos contemporâneos.

Com tantos produtos e inovações que buscam atender às necessidades de consumo, frutos deste modelo de produção, manifestados no imediatismo e mutação pelos quais a sociedade atravessa, são revelados também na Arte, em ideias como recriação e flexibilidade. Ou, conforme Barbosa (2012, p.19) destaca:

> Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

A importância da Arte na escola pode também ser evidenciada pela necessidade de uma alfabetização visual, sendo esta centrada na significação dos diferentes contextos em que essa mesma escola se apresenta. Seja através de obras de arte, *out-doors*, revistas, jornais, internet, peças teatrais, e até mesmo das próprias novelas ou seriados televisivos que, por meio dos elementos que compõem a cena, nos dão a dimensão da condição social, cultural e educacional do ser humano envolvido neste processo.

A proposta de alfabetizar visualmente visa cumprir os pré-requisitos para sobreviver na atualidade, uma vez que o número de mensagens artísticas implícitas no cotidiano da sociedade vem crescendo a olhos vistos. Segundo Barbosa (2012, p.22), é importante ter

> o conhecimento crítico de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem na Arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em

> seus processos construtivos ilumina a prática da Arte, mesmo quando essa prática é meramente comercial.

O mundo é permeado por códigos que a cada momento necessitam de análises, reflexões e traduções daquilo que sejam ou signifiquem. Analice Dutra Pillar em seu artigo para a obra *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, faz o seguinte lembrete, acerca das leituras expressas nas mais diversas obras:

> [...] a marca maior das Artes Plásticas é querer dizer o "indizível", ou seja, não é um discurso verbal, é um diálogo entre formas, cores e espaços. Desse modo, quando fazemos uma leitura, estamos explicitando verbalmente relações de outra natureza, da natureza do sensível. Assim, compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da Arte erudita, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; embalagens; informações visuais diversas presentes no cotidiano (PILLAR, 2012, p. 88)

Enxergar na Arte a possibilidade de uma educação que, além de estimular a expressão, os sentimentos e as emoções, possa levar a caminhos como a reflexão, a criticidade, o pensar (fatores os quais, erroneamente acredita-se, que só disciplinas convencionais como o português ou a matemática possam proporcionar) é quebrar paradigmas. É necessário que se convide a imaginação para atuar e a criatividade a se expressar.

Os pesquisadores se referem, à necessidade de se repensar os pressupostos práticos e teóricos e a própria estrutura dos cursos de licenciatura em Arte. Sobretudo para Moraes (2011), é pertinente considerar a possibilidade de, durante a parte prática da formação, que de um modo geral é representada pelo estágio supervisionado e pela prática de ensino, os futuros professores de Arte praticarem, definirem e colocarem em ação a essência e a natureza do processo educativo em Arte, não como mera aquisição de habilidades ou transferência de conteúdos, mas como um processo dialógico, ético e estético, essencialmente emancipatório, capaz de envolver a pessoa em sua totalidade existencial e social. Isso porque a compreensão da importância cultural da Arte e a consciência das implicações da docência não se elucidam espontaneamente, dependem de vivências de experiências estéticas, artísticas e relações educadoras construídas, tendo a realidade concreta como mediadora.

Silva (2011) defende a formação do arte/educador como um processo contínuo de organização e reconstrução de experiências, através da reflexão crítica sobre si mesmo, sobre a sua prática e sobre os diferentes contextos onde esta prática está inserida. Isso, de modo que lhe possibilite a construção de conhecimentos que respondam existencialmente ao sujeito e à sua realidade direta e imediata, provocando transformação em si e nos contextos. Para a compreensão deste pesquisador, é durante a sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, que os arte/educadores acessam experiências que lhes possibilitam alcançar outros níveis de compreensão sobre o processo de ensino de Arte.

A Arte, de acordo com Zordan (2010), existe enquanto experiência de um corpo intenso, virtual, que produz as paisagens existenciais sem as quais a vida não teria sentido. A Arte constantemente nos leva a pensar o limite entre o que se vive e o que se aprende e as maneiras como as visões de mundo se formam e se estratificam dentro de uma cultura.

De acordo com seu estudo, é preciso encontrar uma nova maneira de trabalhar, na qual o professor conheça, acompanhe e aborde a convergência das linguagens e a dinâmica das práticas artísticas contemporâneas, suas provocações, asperezas, tensões e conflitos. Outro aspecto a ser ponderado, também sinalizado por Lazzarin (2009), relaciona-se às disciplinas como linhas de toque em que existam trânsito e abertura para novas experiências e não como compartimentos especializados contendo conhecimento acumulado.

Na educação, a Arte é uma possibilidade de expressão individual ou coletiva e o corpo surge como forma de expressão, distanciando-se de uma compreensão de corpo como máquina, disciplinado para ser "útil e dócil". A escola lembra ordem, disciplina, e mesmo dentro dessas estruturas e limites, encontramos um corpo mais livre, atuante, criativo, produtivo, não apenas passivo, interpretativo e reprodutivo.

Na análise referente à escultura, expressou-se a necessidade de valorização não apenas da obra final, mas da relação entre processo de criação e produto final, pelo apontamento de que o processo de criação entre a escultura e a criança gera momentos de muita alegria. Deste modo, Oliveira (2009) constatou que crianças não ficam muito tempo envolvidas nostrabalhos ou projetos que lhes são propostos (porém, o tempo dedicado é de trabalho intenso).Atividades como essa desenvolvem as capacidades expressivas e criativas.

Apesar da grande potencialidade das características gerais como fonte de dados para os caminhos da Arte e de seu ensino, segundo o olhar dos pesquisadores do GT24 da ANPED - Educação e Arte, entre os anos de 2009 a 2012, é oportuno, desde já, salientar que se percebeu lacunas e fragilidades no que tange ao contexto geral da temática central desta pesquisa, distribuídas nas linhas gerais anteriormente descritas.

Os pesquisadores apontam boas experiências na interação entre a Arte e a Educação. Entretanto, estas parecem retomar a ideia disseminada por Barbosa (2009) em defender o uso de múltiplas linguagens como ferramenta de valorizar a Arte como mecanismo de acesso e mesmo de produção de cultura. Assim, os pesquisadores que seguem nessa vertente de pensamento poderiam estar trabalhando preocupações que incorrem em si mesmas, ou denotam as mesmas respostas, há muito? Em que medida estes enfoques colaboram para a renovação de ideias sobre o que se tem produzido em Arte? Uma última questão também deve ser suscitada: a exaustiva exigência acadêmica de produção científica poderia estar prejudicando a pertinência dos assuntos abordados? Ou mesmo, o surgimento de novos olhares acerca da Arte e seu ensino?

Todos os pontos destacados configuram um conjunto de questões, as quais podem servir de aporte a outras pesquisas sobre a Arte e seu ensino. Tais ponderações podem constituir a base de uma extensa investigação sobre temáticas necessárias ao pensamento sobre Educação e Arte.

Não obstante o fato de que poucos pesquisadores, no espaço temporal analisado, se reportem mais diretamente a analisar as implicações no trabalho de formação de educadores em Arte por intermédio das mídias digitais, tal estudo aponta que a Academia já começa, gradualmente, a acolher percepções contemporâneas sobre a possibilidade de alteração de conceitos suscitada pelo contato com as novas tecnologias de interatividade.

Outro ponto verificado emerge da constatação de que, embora não seja consensual, o fato de que alguns pesquisadores vejam a pichação como Arte, existe uma convergência para o pensamento de que a pichação seja uma forma autêntica de expressão social. Sabendo-se que os rabiscos das paredes e carteiras escolares formam um emaranhado de significações psicológicas, de inclusão social e, por que não dizer, a própria linguagem do aluno, para

mostrar quem ele é e a que veio, não seria interessante ao professor, problematizar tais "obras" em suas aulas? O professor de Arte consegue perceber as manifestações artísticas não convencionais como porta-vozes dos seus alunos?

Mesmo que não configure a expressão geral dos pesquisadores, reconhecer que os pichadores possam ser considerados também como artistas, pode estar sinalizando a democratização da própria Arte. Tal abertura viria não só a favorecer a criação artística como fala da cidade, instaurada pelo emaranhado de situações diante das quais somos colocados cotidianamente, como poderia servir de alicerce a fundar o tão esperado diálogo entre professores e alunos, dentro dos espaços dedicados ao ensino de Arte, justamente pela valorização do que já fora banalizado pelo senso comum como Arte marginal.

4 Considerações Finais

Em primeiro lugar, inquietou-me constatar que, apesar de serem muitos os pesquisadores que produzem e dialogam sobre a temática da Arte, poucos são da área específica da Arte, destaco aqui, sobretudo, pesquisadores da Filosofia, da Pedagogia, e de Letras. Em segundo, ao iniciar essa pesquisa tinha o pressuposto de que muito se trataria sobre o Ensino de Arte e suas especificidades. No decorrer da leitura, entretanto, se observa que abordou-se indiretamente muito sobre ensino e muito sobre Arte, mas não propriamente sobre o Ensino da Arte e sim sobre o ensino a partir da Arte. Destaco aqui a preocupação dos autores com a sociedade, com a formação humana, com as relações entre a Arte e as diversas manifestações culturais presentes nas distintas comunidades.

Como nos fala Almeida (2011, p.16)[1],

> O mundo real é mais complexo do que querem nos fazer crer as abstrações teóricas que os simplificam, e os processos de produção de sentido ocorrem mediante singularidades interpretativas, ou seja, requerem construir o conhecimento simbolicamente.

[1] TE da 34ª Reunião, não publicado.

Além disso, uma observação pertinente é o fato de que alguns textos apresentados parecem fugir ao foco do GT24. Tal constatação já se manifestava nas ponderações de

Almeida (2011, p.16), quando afirma que

> preocupa-se que muitos trabalhos não tratem de questões pertinentes ao campo educação e arte nem se aproximem da educação em geral; neles não se nota esforço de, pelo menos, estabelecer uma referência à educação e à educação em arte. Portanto, não se justifica encaminhá-los ao GT Educação e Arte; antes, poderiam ter sido submetidos e aceitos em outros grupos .

As principais preocupações levantadas pelos pesquisadores se referem à formação inicial, formação continuada, políticas de formação, educação musical, educação infantil, percurso histórico do Ensino de Arte, educação especial, currículo, pichação e grafite, dança e Arquitetura, obras de Arte, poética, formação estética, corpo, cinema, poesia, escultura e fotografia, Arte e Literatura, Arte e Filosofia. Para discorrer sobre todos os subtemas abordados, os pesquisadores se valem de autores tanto da área de Arte, como pensadores da Filosofia, da Educação e da Arte Literária.

Como principais avanços identificados estão o tratamento filosófico da Arte, com abordagens acerca da imaginação e do belo; o reconhecimento de manifestações artísticas outrora consideradas marginais por parte dos estudiosos, como a problematização de novos modos de interação dos educandos com a Arte, reconhecendo nas TIC uma possibilidade de democratização desse contato; a valorização da temática do corpo, pensando-se o mesmo como a própria ferramenta de produção de Arte; o tratamento com a formação do professor, sugerindo o cuidado com a apresentação da Arte, principalmente, na educação infantil.

A Arte vem se mostrando uma importante ferramenta de facilitação da interdisciplinaridade. Tal observação fica evidente quando se percebe o grande número de pesquisadores que tratam da Arte por meio de outros componentes curriculares, sobretudo àqueles ligados à Filosofia. Entretanto, deve-se observar que tais constatações não decorrem diretamente uma da outra, ainda que sinalizem para o fato de que algumas disciplinas auxiliam diretamente a Arte, seja em sua compreensão, ou mesmo em sua epistemologia. Com tais ponderações emerge o questionamento de que, identificado o diálogo entre estas duas áreas, ocorreria também o interesse nos educadores de Arte em se apropriar das linguagens filosóficas para o auxílio dos seus estudos e mesmo, na docência em Arte? De que

modo a racionalidade da Filosofia poderia estar auxiliando no olhar subjetivo da Arte.

SCENARIOS, TRENDS AND PROSPECTS OF ART AND THEIR EDUCATION IN BRAZIL FROM THE GT 24 ANPED (2009-20012).

Abstract: This research focuses on the scientific production trends on the art and its education in Brazil, taking as source the Working Group 24 ANPED (GT24), entitled Education and Art, observing the time frame of 2009 to 2012. In investigative process, Art education trajectory is analyzed and the academic-scientific production in this working group and performs the diagnosis of the themes about art and his teaching, emphasizing proposals for the period. The work includes the concern that increase the number of research directed to these areas, in various levels of formal education, and the need to build a survey of what has been produced on this subject on the national scene. In his methodological approach, this study is guided by the contributions of bibliographic and documentary research, taking a corpus of 59 articles published in GT 24 Anped the period in question, interpellating them with several questions. Thus, the text presented covers the art and ways of their teaching, identifying scenarios, trends and prospects of this production. All considerations made possible the construction of a panorama that points out the gaps in the same way that identifies weaknesses and research advances.
Keywords: Knowledge State. Art. Education. Teaching. GT 24 ANPED.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Produção Científica apresentada no GT Educação e Arte da ANPED, 2011. Não publicado.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Home-page*. 2014. Disponível em: < http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 06 nov. 2013.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.13-27.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino de arte no Brasil*: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BRASIL. *Lei nº. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietação e mudanças no ensino da arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.37-51.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAZZARIN, Luís Fernando. Captura e resistência: elementos para pensar os lugares da experiência com música no currículo. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais*... Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-10. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5803--Int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Das poéticas da formação inicial e continuada em artes visuais. In: CONFAEB Arte/Educação: corpos em trânsito, 22, 2012a, São Paulo. *Anais*... São Paulo: FAEB, 2012. Disponível em:<*faeb.com.br/livro03/Arquivos/.../luciana_grupelli_loponte.pdf*>. Acesso em: 05 jan. 2014.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-79.

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.52-68.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Das águas onde nada um tubarão às esculturas de gelo produzidas por crianças no contexto da educação infantil. In: ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. *Anais*... Caxambu, MG: ANPED, 2009. p.1-16. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5419--Int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietação e mudanças no ensino da arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.78-94.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietação e mudanças no ensino da arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.127-137.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. Experiência formativa em arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do arte/educador na contemporaneidade. In: ANPED, 34, 2011, Natal, RN. *Anais*... Natal, RN: ANPED, 2011. p.1-17. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-1104%20int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes. Percursos das artes visuais: geologia de uma disciplina. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais*... Caxambu, MG: ANPED, 2010. p.1-15. [GT24: Educação e Arte]. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6006--Int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

CONHECIMENTO E COMPLEXIDADE: NOTAS SOBRE O DISCIPLINAR, O INTERDISCIPLINAR E O TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO

Sidinei Pithan da Silva

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: Este texto tematiza, a partir de um enfoque hermenêutico e crítico, o pano de fundo teórico constitutivo da ideia de complexidade, redefinindo a forma de pensar a relação entre o disciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar na educação. O estudo possui um caráter bibliográfico, de cunho qualitativo, consistindo numa análise interpretativa do pensamento de Edgar Morin sobre a complexidade e sua relação com os temas escolhidos para estudo. A apresentação da pesquisa divide-se em dois momentos: no primeiro são descritas algumas dimensões que permitem situar a questão da complexidade no seio do debate epistemológico contemporâneo; no segundo são tematizados os principais aspectos implicados na relação entre disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na perspectiva do pensamento complexo. Movimento teórico que nos coloca diante de outros fatores que permitem constituir a inteligibilidade acerca do real, valorizando aspectos multidimensionais da realidade, os quais possibilitam incorporar e mobilizar distintas tradições do pensamento (ou mesmo distintos campos do saber), mesmo que que estas/estes apresentem aspectos contraditórios e divergentes entre si (paradigmas rivais), mas que assumem um caráter de inter-complementaridade na perspectiva de um paradigma complexo e dialógico.

Palavras-Chaves: Conhecimento; Complexidade; Educação; Transdisciplinaridade.

Introdução:

A questão do conhecimento, de seu alcance e valor, se tornou central na educação a partir do advento do paradigma moderno no século XVII. O questionamento radical acerca do alcance deste paradigma, no sentido de seu caráter simplificador e linear, no entanto, só surgiu no século XX. O encantamento com a racionalidade moderna, com o poder de explicar o mundo, alimentou o ideário da educação moderna em geral. Os processos paradigmáticos emergentes com a física newtoniana tornaram-se fundamentais para sustentar o tipo de racionalidade fundante da razão iluminista. Este movimento pautou o projeto de conhecimento que se tornou constitutivo da racionalidade escolar e universitária. Doravante a educação moderna se movimenta não mais pela racionalidade teológica, mas pela racionalidade constituída pelos modernos métodos científicos. O novo credo moderno estabelece a racionalidade científica, mais especificamente a que se origina no interior da

física, como o novo modelo de compreensão e explicação do real. Trata-se de pensar e conceber o mundo e a natureza como uma grande máquina e o conhecimento como algo que pudesse explicar a funcionalidade e os mecanismos desta máquina a fim de prever e controlar e interferir no seu curso futuro. A emergência dos debates sobre a complexidade do real (nascidos no interior da física e da filosofia contemporânea) recolocam a questão acerca das condições de possibilidade do conhecimento e com isso reacendem a discussão sobre o alcance das disciplinas científicas na construção e interpretação do real.

Esta crise do pensamento moderno, mais especificamente do paradigma moderno de ciência, coloca uma crise para a educação, uma vez que o tipo de conhecimento que alimentou o ideário sobre a educação e a sua organização curricular adveio deste paradigma. No interior dos processos educativos e das reformas epistemológicas contemporâneas emergiram movimentos em torno da necessidade de perspectivas interdisciplinares na educação, na ciência e na filosofia. Marques (1990, p.83), no entanto, destacara que não basta à educação, "no afã de recuperar sua unidade, recorrer a expedientes meramente paliativos, tais como a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade tomadas em si mesmas". Impõem, segundo ele, isto sim, em boa hora, "a afirmação de um novo paradigma: o paradigma da complexidade em que substitui o circuito da redução pelos vastos círculos de comunicação".

Neste texto, pretende-se discutir este problema da relação entre o disciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar na educação, não a partir de uma negação pura e simples do primeiro a partir dos demais, mas de uma relação paradigmática complexa entre ambos. Condição que nos leva a resgatar, num primeiro momento, os percursos que sinalizam a emergência desta concepção de complexidade no pensamento contemporâneo, mais especificamente na trajetória de Edgar Morin. Num segundo momento, trata-se de discutir o sentido de fundo que o paradigma da complexidade implica em nossa forma de lidar com a realidade e, logo, de pensá-la a partir de outra matriz de conhecimento. Nesse movimento torna-se possível reconhecer o valor e a imprescindibilidade do trato disciplinar na educação, conjuntamente com o trato inter e transdisciplinar. Condição que se torna possível, conforme Santos (2000), a partir de uma disposição de filosofar sobre o mundo no interior dos campos

disciplinares. Esta postura, na leitura de Morin, nos ajudará a entender o sentido da necessidade de ecologizar as disciplinas a fim de compreender o tecido complexo que constitui a realidade.

Uma breve introdução acerca dos caminhos teóricos que levam à complexidade

> *O princípio de incerteza não nos diz que não poderemos melhorar as relações entre os homens, nem que a humanidade não conseguirá civilizar a terra. Ele deixa a porta aberta para a esperança (MORIN, 2003b, p.250).*

> *A complexidade não é tudo, não é a totalidade do real, mas é o que melhor pode, ao mesmo tempo, se abrir ao inteligível e revelar o inexplicável*
> *(MORIN, 2003b, p.266).*

A problemática da complexidade surgiu de forma marginal no pensamento contemporâneo, mais especificamente a partir da cibernética e da teoria dos sistemas, sendo tematizada pela primeira vez num texto de Warren Weaver, o qual considerou o século XIX, como o século da complexidade desorganizada, prevendo que esta ia dar lugar, no século XX, a uma complexidade organizada. De acordo com Morin, mesmo que esta previsão tenha de ser adiada para o século XXI, os estudos acerca dos aspectos constitutivos da complexidade adquiriram, no século XX, uma relativa importância, mesmo que periférica, embora ainda confundam-se suas perspectivas enquanto uma receita/programa, ou até mesmo uma tentativa de completude no plano do conhecimento (MORIN, 2001a, p.176).

Estas confusões e mal-entendidos devem-se ao fato de ainda não se tornarem tão importantes as noções de complexidade, tanto para a filosofia como para a ciência e a epistemologia. A marginalidade da problemática da complexidade, nesses contextos, assume, na perspectiva do filósofo Bachelard, um olhar um tanto diferenciado, constituindo de certa forma uma exceção à regra no debate epistemológico contemporâneo; uma vez que a epistemologia anglo-saxônica, desde Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend, não tratou do problema da complexidade. Bachelard diferentemente destes compreendeu a complexidade enquanto um problema fundamental, "já que segundo ele, não há nada simples na natureza,

só há o simplificado". A temática da complexidade, cabe assinalar junto com Morin, é enunciada por Bachelard na filosofia da ciência, embora não seja desenvolvida (MORIN, 2001a, p.175).

A noção de complexidade, embora ganhe admirável impulso a partir das obras de Edgar Morin, não é uma invenção particular sua, mas uma perspectiva teórica que começa a ser desenvolvida mais amplamente desde a teoria da informação, da cibernética e dos sistemas. Nos cinco volumes de *O Método*, Morin enunciou os princípios fundamentais do pensamento complexo, que, segundo ele, já estavam presentes na história das ciências, da filosofia, bem como de seus escritos antecedentes. Por isso, a complexidade aparece no pensamento de Morin, enquanto algo incorporado à sua vida, mas que contou para o seu desenvolvimento, a integração de quatro principais contribuições. Nelas distinguem-se, segundo ele: a) "as tradições do pensamento que enfrenta as contradições, nascido no Ocidente com Heráclito, passando por Nicolas de Cusa, Pascal, Hegel, Marx, Adorno e Jung[1], a qual foi prolongada cientificamente com Bohr, Gödel e Lupasco; b) as contribuições das "três teorias" (informação, cibernética e sistema) e das teorias da auto-organização e da auto-produção (von Foerster, Maturana, Atlan); c) a reflexão filosófica sobre a natureza da ciência (Husserl, Heidegger); d) a reflexão epistemológica sobre a primeira revolução científica do séc XX, suscitada pela irrupção do incerto (desordem, indeterminação, eventualidade e caos) a qual foi efetuada por Bachelard, Popper, Lakatos, Kühn, Holton e Feyerabend", sendo acrescentada a revolução que se processa nas ciências cosmológicas, ecológicas e da terra, as quais consideram a inseparabilidade das realidades sistêmicas (MORIN, 2003b, p. 258).

A problemática da complexidade assume, no pensamento de Morin uma contribuição multifacetada, de muitas vertentes, que tem vínculos originários com o pensamento dialético de Heráclito, no Ocidente (Jônia), e Lao-Tsé, no Oriente (China). A dialética, mesmo sendo a característica "inspiradora" de base, é renovada e substituída pela dialógica[2]. Da mesma forma, o humanismo clássico, das Luzes, embora continue a apregoar e difundir suas

[1] Sobre Dialética em Heráclito, Sócrates, Platão, Hegel e Marx, conferir a obra de Marcondes (2004).
[2] Em relação à pertinência do pensamento dialético na contemporaneidade ler a obra de Oliveira (2002).

riquezas e sentidos fundamentais, na perspectiva da construção de uma humanidade fraterna e solidária, precisa ser capaz de autocriticar-se, auto-superar-se. O pensamento complexo, neste sentido, surge desta aspiração, ou seja, objetiva renovar o humanismo, reconstruir a dialética, com vistas às possibilidades de compreender as relações entre as partes e o todo, o concreto e o abstrato, o universal e o particular, o empírico e o teórico, religando o fenômeno ao seu contexto. Assim, acaba por incorporar a riqueza da tradição crítica, mas pensa na necessidade de construir sua superação, ou seja, pensa na necessidade de um pensamento do pensamento, na necessidade de um conhecimento do conhecimento, que seja capaz de efetuar a autocrítica necessária. Conta, para isso, fundamentalmente, além das grandes problemáticas que marcaram a humanidade no séc XX, todas as transformações ocorridas no âmbito da ciência, da epistemologia e da filosofia.

A admiração pela contradição, pela superação, pela dúvida permanente, pela necessidade de transformar, de constituir um conhecimento relacionado à vida, capaz de pensar não nos fenômenos em si, mas nas relações entre eles, define de forma bastante significativa a trajetória inicial da gênese do conceito de complexidade no percurso de Morin. Esse vínculo primário interliga o pensamento complexo com o pensamento hegeliano-marxista. Encontra seu "fundamento" original no sentido da noção de "aspiração à totalidade", da necessidade de compreender o "conjunto" e interligar, para tanto, múltiplas "verdades", mesmo de caráter antagônico. A filosofia de Hegel contribuiu, neste sentido, para a percepção dos limites dos conhecimentos dispersos e das insuficiências das abordagens isoladas, favorecendo em Morin um estímulo ao desenvolvimento de uma teoria circular, "enciclopedante", capaz de interligar, comunicar e articular o que está separado.

A noção de "razão dialética", que se alimenta da dúvida, da contradição e do conflito gerador, que reconhece o antagonismo enquanto forma elementar da construção do conhecimento e do desenvolvimento do pensamento, também fez parte deste núcleo originário da noção de complexidade (MORIN, 2003b, p.190-191).

A abordagem feita por Marx acerca do pensamento hegeliano, por sua vez, irá contribuir significativamente para uma nova relação e vinculação entre o plano do pensamento e o a da realidade concreta. A abordagem dialética de Marx encanta e seduz Morin, ao elaborar a união conceitual entre teoria e práxis. A crença numa "sociedade

socialista", internacionalista e civilizatória, associada com uma perspectiva antropológica "genérica" também fornecerá, nesta fase de gênese, os "ingredientes" processuais do pensamento moriniano que irão culminar, mais tarde, numa elaboração de uma perspectiva antropossociológica denominada complexa. Kofman (1996, p.11), mesmo considerando que a noção de complexidade possui múltiplas facetas, ela está, no caso de Edgar Morin, mais vinculada ao pensamento utópico de Marx[1].

Cabe reconhecer, junto com Morin, que o grande mérito de Marx, foi o de conceber dialeticamente o método, a história, o conhecimento e o homem, o que permitiu a este último a elaboração de uma perspectiva teórica capaz de entrelaçar filosofia, ciência e ação. Além desse fato, a percepção acerca da religação entre as ciências humanas e naturais, enunciada por Marx nos *Manuscritos Econômico Filosóficos*[2], fornecerá a Morin, as condições iniciais orientadoras para a construção de uma antropologia complexa, ou seja, para a organização de uma concepção antropológica capaz de perceber não apenas os aspectos históricos, econômicos e produtivos *(Homo faber, Homo economicus)* do humano, descritos por Marx, mas também os aspectos culturais, biológicos, espirituais, psicológicos e afetivos.

[1]"A carreira de Edgar Morin está ligada ao marxismo utópico dos intelectuais franceses do pós-guerra (Pós - Segunda Guerra Mundial), assim como à subseqüente procura de novas orientações após a morte das esperanças da era marxista. Atualmente, Morin é considerado um salvador de um mundo sem salvação. Nascido em 1921, Morin filiou-se no partido comunista em 1942, tendo abandonado o mesmo 9 anos mais tarde, em 1951. A sua Autocritique, de 1959, tornou-se a autobiografia clássica de um percurso até o fim do "partido", tendo levado Morin a traçar um caminho onde a interrogação do mundo e a interrogação pessoal viriam a ser juntas numa única estratégia intelectual. [...] Morin foi um marginal da década de 60, em França; se considerarmos o seu percurso como um renascimento do cepticismo de Montaigne, quando foi subjugado por certezas cartesianas, três séculos depois. Podemos então dar valor ao fato de que nos anos 60, a última década das fés ideológicas, Morin ter remado contra a maré. O estruturalismo de um Althusser ou de um Lacan não veio valorizar o insistente auto-interrogatório de Morin. Nos finais dos anos 70, o seu desenvolvimento intelectual foi apanhado no eclodir de uma crise na comunidade intelectual francesa, e talvez européia. O Método, obra pós-marxista e pós-cartesiana do tecido cósmico, dos paradoxos e do indeterminismo engendrado por físicos do século XX, constitui a sua obra prima" (KOFMAN, 1996, p.11).

[2]"O Manuscrito Econômico-Filosófico declarava que a ciência do homem e a ciência da natureza deviam se unir uma à outra, sem que nenhuma das duas incorporasse a outra, mas ambas deviam tecer uma relação dialética indissolúvel. Foi esta a fonte de minha antropossociologia desde *L'Homme et la Mort* até *Paradigme perdu* com minha concepção da unidualidade humana (natural/cultural). De Marx, eu retinha também a idéia de que as disciplinas (economia, psicologia, sociologia e história) eram apenas categorias de utilidade limitada, e que era preciso abordar os problemas antropossociais em sua multidimensionalidade" (MORIN, 2003b, p. 192-193).

Estes últimos aspectos caracterizam, por assim dizer, a inscrição da teoria da complexidade na dimensão da teoria social e antropológica de Marx, ou seja, vinculam as

tentativas teóricas atuais de Edgar Morin com as perspectivas já evidenciadas por Karl Marx em relação às necessidades de constituir um pensamento capaz de contribuir nos processos de compreensão e transformação do real. O pensamento do complexo erige-se, a partir desta vinculação, não sobre as bases de uma disciplina isolada, que reparte e particulariza o homem, a sociedade, o cosmos, a ciência, esmigalhando as possibilidades éticas e políticas da ação. Destaca, por isso, a necessidade do olhar metadisciplinar e transdisciplinar acerca das problemáticas mundanas e existenciais. O pensamento pertinente nesta concepção precisa ser capaz de contextualizar, de conceber a unidade na diversidade, e a diversidade na unidade. A complexidade, portanto, recoloca o problema do conhecimento e, nele, apresenta uma nova forma de entender a relação entre a disciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Complexidade: uma forma especial de compreender a relação Transdisciplinaridade / Interdisciplinaridade / Disciplinaridade

De forma geral, pode-se conceituar que os princípios da teoria moriniana de uma dialógica complexa[1] entre natureza e cultura, em detrimento dos princípios da lógica clássica, estariam permitindo, além da reconstrução da teoria antropológica moderna, e de uma "reconstrução" do "contrato social" da modernidade, assim como fora preconizado e idealizado por Rousseau em suas obras, uma discussão fecunda acerca do tema da disciplinaridade/ interdisciplinaridade/ transdisciplinaridade na educação, dissolvendo antigas relações fixas, rígidas e estáticas entre as diversas áreas do conhecimento.

Nesse tópico, cabe considerar ainda, que o termo "complexo" não se resume a uma ideia de transdisciplinar ou interdisciplinar apenas, mas, antes, torna-se uma dimensão "ontológica", ou seja, constitutiva da própria realidade que exige uma esfera "(dia) lógica"

[1]"O princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias em conjunto à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado" (MORIN, 1999, p.110).

na estrutura do pensamento capaz de interpretá-la e concebê-la[1]. Barbosa (1997, p. 52) explicita que "a complexidade tem que ser definida como nó górdio empírico-lógico, ou seja, como união indissolúvel de duas dimensões: a ontológica (natureza da realidade) e a gnosiológica (pensamento da realidade)". Barbosa, por outro lado, pontua que esse debate da complexidade é muito pertinente nos dias atuais e expressa, possivelmente, uma modificação da percepção do real no sentido da constituição de uma cultura da complexidade.

> Das múltiplas surpresas conceptuais historicamente produzidas pelas práticas de cognição humana e pela própria reflexão em torno dos saberes, há uma que ocupa hoje um lugar de destaque no pensamento daqueles que procuram compreender melhor a significação do empreendimento científico contemporâneo. Reconheça-se ou não, a complexidade é a grande surpresa conceptual cujo alcance teórico e prático só muito recentemente começou a ser vislumbrado. Segundo alguns, o estudo dos problemas que essa noção envolve terá contribuído para 'uma mudança de percepção do real' (PRIGOGINE, 1986, p.130) e mesmo, já numa escala mais alargada, para o advento duma nova cultura 'a cultura da complexidade (BARBOSA, 1997, p.46).

Isso, no âmbito da prática educativa, significaria a possibilidade dos educadores pensarem de forma diferenciada as "fronteiras disciplinares", incumbindo a eles o desafio de realizarem através do "método complexo" uma prática de diálogo e comunicação entre elas, ao mesmo tempo em que não se apagam suas diferenças e especificidades. Também significaria, não somente pensar na relevância da importância de constituir uma consciência política no processo de leitura de mundo, a partir de cada componente curricular, mas de repensar a contribuição particular que cada saber disciplinar pode dar no processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, bem como da sociedade sonhada; aspecto que implica na necessidade dos educadores exercerem uma atividade epistemológica permanente no interior da escola, redefinindo os contornos disciplinares, quer em função das demandas sociais, quer em função das problemáticas de ensino, ou mesmo, das

[1]Assim, o pensamento complexo de Edgar Morin, de forma semelhante ao pensamento dialético de Hegel, Marx e Freire conserva a noção de dialética, de movimento e contradição na realidade, tematizando a necessidade de uma esfera dialógica no âmbito do pensamento capaz de concebê-la, não apenas buscando sua síntese e apreensão plena no âmbito das ideias, de forma com que a realidade coincida com a ideia, mas que se reconheça o papel do sujeito na construção dessa ideia.

reconstruções do pensamento conceitual de uma época, que poderíamos caracterizar aqui num sentido amplo como paradigma, por exemplo.

O paradigma da complexidade[1], da forma que o temos descrito, mesmo que questionando as condições mutiladoras e simplificadoras do pensamento disciplinar, típico do paradigma moderno de ciência, não rejeita a disciplina em si. Não condena, por isso, também o professor/especialista, mas impõe a ele a necessidade de contextualizar o seu conhecimento numa teia de relações e de imbricações com outras disciplinas [2]. Não interroga, por isso, a simplicidade, a pertinência de uma abordagem específica, local, contingencial, mas a incita ao desafio de situar-se numa contextualidade geral, global, estrutural.

Para Morin (2002a, p.105-116), as disciplinas contribuem para o progresso do conhecimento e têm sido fundamentais para a produção cada vez maior de uma pluralidade de saberes. Eliminar as disciplinas significaria atraso e regresso, seria negar a possibilidade produtora da diversidade, do confronto, da multiplicidade. Porém, salienta Morin, "as disciplinas são plenamente justificadas intelectualmente sob a condição de constituírem um campo de visão que reconheça e conceba a existência de ligações de solidariedade" (MORIN, 2002b, p.46). Mais ainda, só são plenamente justificadas se não ocultarem realidades globais. A noção de homem, por exemplo, se encontra fragmentada entre diferentes disciplinas biológicas e em todas as disciplinas das ciências humanas: o psiquismo é estudado de um lado, o cérebro de outro, o organismo alhures, assim como os genes e a cultura. Trata-se, efetivamente, de aspectos múltiplos de uma realidade complexa, que só adquirem sentido se forem religados a esta realidade em vez de ignorá-la (MORIN, 2002b, p.46).

[1] "O paradigma é um tipo de relação lógica (inclusão, conjunção, disjunção, exclusão) entre um certo número de noções ou categorias-mestras. Um paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso" (MORIN, 2003a, p.162).

[2] Como descreve Ardoino (2002, p.558), "sem causar prejuízos para os saberes disciplinares, sempre necessários, os professores precisam, a fim de cumprir sua tarefa, dispor de curiosidades e competências éticas, epistemológicas, políticas cada vez mais sólidas, em função das missões que lhes são confiadas pela sociedade e devido aos desafios constituídos pelas contradições e pelos antagonismos experimentados hoje por nosso universo".

Na concepção de Morin, percebe-se que é preciso, para não esterilizar e automatizar a própria disciplina, abri-la ao novo, ao contextual, ao que está além da disciplina, situando-se no terreno da inter-trans-multi-polidisciplinaridade. Morin propõe, como caminho, método, estratégia, para enfrentar a crise da racionalização técnica, "um paradigma que permite distinguir, dividir, opor, associar áreas científicas diferentes, distintas, sem contudo operar redução e simplificação, fazendo com que dialoguem entre si, buscando a intercomplementaridade indispensável à compreensão do real complexo" (VERZA, 2000, p.62-3). Deve-se, para tanto, ecologizar as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, aí compreendidas as condições culturais e sociais. "É necessário que vejamos em que meio elas nascem, colocam seus problemas, esclerosam-se, metamorfoseiam-se. O metadisciplinar - meta significando ultrapassar e conservar - deve levar em conta tudo isso" (MORIN, 2002b, p.49).

Nesta dinâmica de compreensão do disciplinar e de sua justificação e pertinência, Morin acrescenta às ideias anteriores de inter-trans-multi-polidisciplinaridade uma ideia que as conglobe sem diluir a noção de disciplina, e isto aparece com a ideia do metadisciplinar. A forma de fazê-lo, o caminho para sua viabilização, e isto parece o importante no processo de ecologização das disciplinas, não pode, segundo Morin, prescindir do movimento de ultrapassagem e conservação da particularidade do disciplinar, significando, antes de tudo, um convite a uma realização dialógica que vai da parte ao todo e do todo à parte. "Pascal nos convidava, evidentemente, a um conhecimento em movimento, em circuito pedagógico, em espiral, que avança ao ir das partes ao todo e do todo às partes, e é isso que constitui nossa ambição comum" (MORIN, 2002b, p.50).

A não negação da contribuição disciplinar, na teoria moriniana, permite a ascensão e conservação dos conceitos/saberes particulares concomitantemente com sua decolagem, sua aventura contextualizante, de interconexão com o todo, quando se relativiza, se enriquece, podendo retornar re-afirmando, justificando não só a pertinência da disciplina, mas principalmente o sentido novo que emerge da metadisciplina. No pensamento complexo, ao mesmo tempo em que a lógica disciplinar não é banida para sempre e mantém sua especificidade, também não é idolatrada, enclausurada nos seus limites internos. A condição

para isso parece ser a sua emersão e movimento para além de seu território- para o mundo. Segundo Milton Santos (2000, p.49):

> [...] cada disciplina possui um módulo que a identifica e a distingue das demais. O que faz com que uma disciplina se relacione com as demais é o mundo, o mesmo mundo que, no seu movimento, faz com que a minha disciplina se transforme. [...] Todas as disciplinas têm sua relação com o mundo. Quando no processo de informá-la, colocamos o mundo dentro de uma disciplina, e dele fazemos a inspiração mãe, temos a metadisciplina.

Esta parece ser uma condição emergente para a teorização, para o exercício de compreensão do mundo, da realidade e, nesse sentido, para a construção de perspectivas educacionais mais abrangentes e significativas. Tanto em Morin (2002b) quanto em Santos (2000) encontramos a necessidade de superar a compartimentalização disciplinar, da superação da fragmentação reducionista. Ambos propõe a metadisciplina enquanto método. Para Santos (2000) esta assume um caráter de "vontade de filosofar nas disciplinas particulares", e possibilita, acima de tudo, a comunicação e o diálogo com as outras disciplinas- o que permite a realização do interdisciplinar. Santos (2000) considera que "a metadisciplina é a filosofia particular a cada disciplina que lhe permite conversar com as outras" (SANTOS, 2000, p.50). Em Morin (2001b, p.115) o sentido do termo não é tão divergente, mas não assume a condição fundamental para a realização do inter-trans-polidisciplinar, mas acrescenta-se a estes permitindo ecologizar as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais.

Considerações Finais

Os desdobramentos dessa perspectiva metadisciplinar (complexa), no plano paradigmático, didático e organizacional da educação escolar, é de que ela pode orientar novas relações epistêmicas no cotidiano de ação dos educadores; contribuindo, fundamentalmente, para encorajar e orientar os educadores no processo de transformação dos saberes escolares numa perspectiva que considere a necessidade de redimensionamento e reconstrução das linguagens particulares das ciências; dinamizando assim o processo de

interlocução e reconstrução dos saberes numa racionalidade aberta, dialógica e intercomunicante, sem perder porém as especificidades disciplinares. Esta postura reafirma, de certa forma, algumas considerações já preconizadas por Marques (2002), acerca da necessidade de reconstrução/interlocução dos saberes na educação, tendo em vista a complexidade da realidade[1].

A questão da totalidade do conhecimento no pensamento complexo, como vemos a partir de Marques, não se dissolve e deixa de existir , mas antes assume sempre a vinculação com certas condições de possibilidade do próprio sujeito humano. A exigência da busca da relação totalidade/particularidade do conhecimento, a partir das contradições do cotidiano apresenta-se então como uma meta/desafio/busca, porém com a ressalva e a consciência de que a totalidade é a "não verdade", como pronunciou Adorno. Eis a condição alternativa seguida por Morin para construir, diante do ataque pós-moderno à razão moderna, as possibilidades de pensar na construção de saberes escolares aspirando a emancipação humana, numa perspectiva ecológica, cultural, de cunho planetário, que considere, fundamentalmente, as incertezas e mistérios envolvidos em tal busca. Eis a condição, que não aceitando a solidão e o fechamento de saberes, quer seja pela ótica do holismo e da religião, que reduz a parte ao todo, ou mesmo do particularismo, que reduz o todo à parte.

Vislumbra-se, com isso, que a lógica da organização do ensino e da educação, bem como dos saberes fundamentais a serem desenvolvidos pelos educadores em âmbito escolar, podem ser orientados por uma nova matriz que considere a complexidade como pano de fundo da inter-complementaridade do saber.

[1] Na interpretação de Marques (2002, p.95): "No mundo de hoje marcado pelas complexidades em que se conjugam em unidade as diferenças e a pluralidade, as ciências se fazem ao mesmo passo especializadas e interdependentes em complementaridades. Afirma Morin que nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas. Mas, como a realidade é feita de laços e interações, nosso conhecimento é incapaz de perceber o *complexus* - o tecido que junta o todo" (p.95). Marques (1996, p.35), explicitando a fundo o significado disso, afirma que: "A complexidade que se busca não é a negação da necessária análise-decomposição dos elementos em jogo; é antes, a consciência operante de que há elementos em jogo, em interação, irredutíveis uns aos outros, diversificados e, como tais, intercomplementares e necessários à compreensão que se convencionou examinar à parte. É ilusória a busca dos princípios absolutos, das determinações primeiras e únicas, das certezas puras, da ordem unidimensional. E a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação" (MORIN, 1982, p.79).

> Finalmente, a questão da complexidade remete, para o horizonte onde se situam os princípios reguladores/controladores da inteligibilidade. Neste caso, o problema crucial e verdadeiramente decisivo é transformar a descoberta da complexidade (física, biológica, antropossocial) em paradigma dum pensamento, duma racionalidade, cujos vetores principais teriam de apontar, não para a desintegração do rosto dos seres e dos existentes, mas para o respeito pelos sistemas, pelas organizações, pelas articulações, pelas solidariedades, pela ecologia (dos seres e dos actos) e pelo mistério de todas as coisas (MORIN, 1977, apud BARBOSA, 1997, p.52)

Referências

ARDOINO, Jacques. A Complexidade. In: MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do séc XXI**. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Tradução e notas, Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

BARBOSA, Manuel. **Antropologia Complexa do Processo Educativo**. 1. ed. Braga: Serviço de Publicações da Universidade do Minho, 1997.

KOFMAN, Myron. **Edgar Morin: do Big Brother à Fraternidade**. Tradução Susana Paula Moura. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à Filosofia: dos pré-socráticos à Wittgenstein**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1990.

MARQUES, Mario Osorio. **Educação nas Ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

MORIN, Edgar. **O Método 3:** O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2001(a).

_____, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

_____, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do séc XXI**. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Tradução e notas, Flávia Nascimento. 3.ed. Rio de

Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis de (orgs). **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Tradução Dulce Matos. Lisboa : Instituto Piaget, 2003a.

_____, Edgar. Para Além da Globalização e do Desenvolvimento: Sociedade Mundo ou Império Mundo? In:CARVALHO, Edgar de Assis de e MENDONÇA Terezinha. **Ensaios de Complexidade 2**. p.7-20. Porto Alegre, Sulina, 2003b.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Para Além da Fragmentação**: pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

VERZA, Severino Batista. **As Políticas Públicas de Educação no Município**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DAS DEMANDAS DO MUNDO DO TRABALHO NA ATUALIDADE

Cristiane Longaray Radke[1]
Josimar de Aparecido Vieira[2]
Ana Sara Castaman[3]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: Este trabalho de pesquisa é um recorte da monografia apresentada no curso de Pós-Graduação em Teorias e Metodologias da Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão. Apresenta leitura crítica e analítica dos desafios que são atribuídos à educação profissional tendo em vista as exigências do mundo do trabalho. Foi produzido a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa por meio de dois movimentos, ou seja, a pesquisa bibliográfica, envolvendo principalmente livros, artigos, material da internet e a análise documental que teve como principal fonte os resumos relacionados com a temática que estão disponibilizados no Banco de Teses da CAPES, relativas ao período do ano 2011 até 2012. Envolvido nesta análise, na primeira parte a educação profissional foi examinada como princípio educativo do trabalhador e na sequência encontram-se alguns desafios da educação profissional na atualidade. Os resumos selecionados foram organizados e analisados com a finalidade de aproximar-se das contribuições de outros pesquisadores/autores que investigam sobre educação profissional. Ressalta-se que tal procedimento produziu reflexões críticas frente ao processo de globalização e precarização do trabalho, pilares relevantes no processo de reestruturação da sociedade e principalmente nas discussões que envolvam o mundo do trabalho.
Palavras-chave: Educação profissional; mundo do trabalho; globalização.

1 Introdução

O processo educativo mostra-se como uma necessidade nos dias atuais. Dentre as exigências apontadas para este processo destaca-se a preparação de profissionais e cidadãos para um mundo do trabalho em permanente mudança. Logo, a educação profissional tem o

[1]Especialista em Auditoria, Perícia e Contabilidade Gerencial na Universidade do Contestado – *Campus* Concórdia (SC). Auxiliar Contábil do Escritório Ferreira Contabilidade em Passo Fundo (RS). Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Teorias e Metodologias da Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão. E-mail: radcbil@gmail.com.
[2] Doutor em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação na Universidade de Passo Fundo. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.
3Doutora em Educação pela UNISINOS/RS. Docente do IFRS – *Campus* Sertão (RS). Líder do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.

desafio de garantir aos estudantes o desenvolvimento de habilidades relacionadas com o desempenho polivalente e atualização permanente. Os perfis profissionais devem ser significativos, reformulados e apontados para a organização do trabalho, onde novas tendências organizacionais e mudanças tecnológicas estão tornando o mundo do trabalho mais exigente e seletivo.

A educação profissional deve favorecer o desenvolvimento de competências laborais e o aumento da empregabilidade, estabelecendo uma relação entre a ação educativa, a autonomia e o acesso ao mundo do trabalho. As mudanças econômicas globais estão gerando uma sociedade em que a formação educacional é tida como elemento estratégico para garantir o desenvolvimento. Saber lidar com as diferenças, enfrentar desafios e mudanças, buscar aprender permanentemente e ter capacidade de trabalhar em grupo são características que estão definindo a permanência e/ou a possibilidade de acesso no mundo do trabalho.

Os avanços tecnológicos e científicos juntamente com a globalização estão modificando a sociedade do trabalho e do conhecimento, reivindicando atualização crescente da educação e qualificação profissional, acarretando transformações nas relações de trabalho.

Diante dessas considerações e acreditando na importância da educação profissional na atualidade, este trabalho busca ampliar o debate neste campo, com contribuições e alternativas de análise, apresentando leitura crítica e analítica dos desafios que são atribuídos à esta modalidade de educação tendo em vista as exigências do mundo do trabalho.

2 Trabalho como princípio educativo

O crescimento socioeconômico está associado às demandas da educação e as exigências do mundo do trabalho, que implicam diretamente no desenvolvimento intelectual e pessoal do profissional, ou seja, quanto mais escolarizado, maior será sua qualidade de vida. Nessa lógica, conhecimentos e habilidades são fatores importantes quando se trata de desenvolvimento das potencialidades, pois a profissionalização favorece a construção e reconhecimento da pessoa.

Nesta direção, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 estabelece que a educação deve ser promovida visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação deve permitir o sujeito analisar e compreender o mundo, as coisas, a sociedade e a política. Deve ainda promover a formação de sujeitos autônomos, não reduzidos a cidadãos produtivos, explorados, obedientes e despolitizados, mas protagonistas de seus direitos e deveres.

Diante dessas considerações, esta parte deste trabalho expõe as ideias de pesquisadores/autores de pesquisas desenvolvidas na área de educação profissional e publicados no Banco de Teses da Capes, abrangendo a formação humana na dimensão temporal de 2011 a 2012. Considerando a abrangência dos trabalhos publicados no Banco de Teses da Capes, é possível constatar apontamentos sobre a formação profissional para a inserção no mundo do trabalho, conforme segue:

> Deve-se partir do pressuposto de que a educação é o processo de inserção do sujeito no mundo do trabalho, constituindo-se no desenvolvimento da relação do homem com o mundo (BOLFE, 2011, p. 19).
> [...] No entanto, no início do século XX, teve início uma nova organização da formação profissional que deixava de ser restrita aos desvalidos da sorte e passava a ter como objetivo, a preparação de operários para o exercício profissional (CRUZ, 2011, p. 20).
> Em 1997, foi publicado o decreto 2208, que institui um paralelismo entre educação básica e educação profissional, colocando a educação profissional com os objetivos, dentre outros, de "promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas [...] [e] especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos" (LINDENMEYER, 2011, p. 49).
> Com relação à perspectiva de inserção laboral, oportuno observar que, tanto os resultados desta pesquisa, como minhas observações, indicam este como o principal motivo da escolha pelos Cursos Superiores de Tecnologia. Neste ponto, convém lembrar que a educação não garante emprego, porém, propicia, em grande parte, maiores oportunidades àqueles que a concebem como parte de sua construção (VIANNA, 2011, p. 114).

Essas notas remetem a reflexão sobre suas articulações a fim de evitar a dualidade histórica, permitindo verificar duas dimensões sobre as quais os objetivos educacionais de educação profissional, ou seja, preparar um cidadão socialmente responsável, profissionalmente competente e comprometido com o bem-estar coletivo.

Para dar conta deste propósito, é importante que a educação profissional se mantenha articulada para e com os trabalhadores, da conjugação entre teoria e prática, da ciência aliada à técnica. É preciso considerar que a máquina estatal enxerga uma proposta educativa que atenda as demandas do sistema produtivo, aos reclames dos mercados de trabalho e as

necessidades de seus trabalhadores. Em função disso, define-se oficialmente aquilo que deve ser permitido nos currículos em termos de objetivos e conteúdos, formas de avaliações da aprendizagem e materiais disponíveis para uso, assim como a sua pertinência com as novas exigências sociais.

Neste sentido a educação profissional trouxe ao capital humano, a ideia de capacitação técnica que elevaria a produtividade da empresa, a competitividade dos produtos e geraria riqueza. Assim o trabalhador percebe que as opções concretas de formação profissional além de possibilitar habilidades e conhecimentos que garantem sua sobrevivência e o que prevalece é a valorização da sua força de trabalho.

Como pondera Silva Júnior (1995, p. 209), sobre a ciência e a tecnologia,

> [...] a nova ordem mundial e a centralidade assumida pela ciência e a tecnologia aproximam – de forma estrutural – o setor produtivo do campo educacional, enquanto possibilidade de formação de recursos humanos e de produção de pesquisas orientadas para o mercado em sua dimensão global.

Frente a essa percepção, o trabalho era visto como fruto de uma aprendizagem específica e técnica, peculiar a preparação de profissionais que provessem a necessidade de mão de obra qualificada. Essa iniciativa governamental objetivava a formação do jovem, que após terminar seus estudos, estivessem prontos para o mundo do trabalho. O aumento da oferta de cursos por parte do governo promovia uma formação rápida, embasada nos interesses do capital, visando formar profissionais generalistas, capazes de compor qualquer frente de trabalho contribuindo para o aumento do lucro.

Nessa perspectiva, alguns resumos disponíveis no Banco de Teses da Capes, trazem preocupações com o preparo dos trabalhadores, bem como a competitividade no mercado de trabalho, conforme segue:

> Suas leituras tornaram evidente a preocupação do governo brasileiro em preparar trabalhadores para a "vida produtiva", para "melhor desempenho no exercício do trabalho", em "estreita articulação com os setores produtivos", capazes de "realizar pesquisa aplicada", que estimulassem o "desenvolvimento de soluções tecnológicas", que compreendessem "a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços" (VIANNA, 2011, p. 133-134).
>
> O mundo do trabalho necessita de pessoas que tenham transformações comportamentais, que argumentem e que encarem, cada vez mais, máquinas complexas e sofisticadas, que demandam informação e conhecimento sem limites, muito além de um simples apertar de teclas (BOLFE, 2011, p. 33).

> O trabalho fortalece o homem enquanto sujeito, garante satisfação das necessidades essenciais e de realização pessoal, mas que para isso aconteça é fundamental que se tenha uma visão do mundo bem como os avanços que a sociedade precisa para acompanhar essas transformações (BOLFE, 2011, p. 91).
> [...], o sistema capitalista passou a buscar uma nova forma de restabelecer o padrão de acumulação, com vistas a recuperar o seu ciclo produtivo e manter sua hegemonia. Esse fato afetou fortemente o mundo do trabalho e culminou na emergência do modelo flexível de produção, denominado toyotismo, que surgiu não só para gerir a produção, mas também para gerir as diversas esferas da sociedade e, consequentemente, a Educação Profissional (CRUZ, 2011, p. 32).
> No entanto, a Teoria do Capital Humano apresenta-se sob dois enfoques: o primeiro aborda a melhor capacidade do trabalhador quanto fator de aumento de produtividade, ou seja, sua melhor qualificação que é obtida por meio da formação escolar. O segundo está vinculado às estratégias dos indivíduos em relação à avaliação sobre seu investimento em educação e ponderando entre custo-benefício empregado em sua formação, mas com pretensão de ser recompensado com uma melhor remuneração pelo mercado de trabalho, no futuro (TORQUATO, 2011, p. 16).
> Partindo do entendimento de que a sociedade é resultado das relações de produção da humanidade, sendo que o ser humano ultrapassa sua condição natural e adéqua a natureza às suas necessidades por meio do trabalho, é possível afirmar que o trabalho se constitui como categoria central para a compreensão de todas as práticas sociais, inclusive a educação (YAMANOE, 2011, p. 53).

Mesmo assim, ainda que a educação profissional objetive preparar para a cidadania, seus conteúdos miram para a profissionalização das pessoas – a serem exploradas e para explorarem. Sendo assim, os currículos deveriam ser discutidos sob o espaço social em que estão implantados a fim de abordarem a eficácia e a eficiência onde irão atuar.

A crise estrutural do capital motivou uma disputa de mercados e passou a exigir novas bases técnicas e o desenvolvimento de tecnologias que incorporem novos processos e métodos de produção. As pessoas que se mantém no mercado passam por novas exigências do mundo do trabalho. Os fragmentos extraídos dos trabalhos no Banco de Teses da Capes, corroboram que a cidadania é princípio de formação humana e emancipação, logo que:

> Entre estas propostas estão cursos que incluam itinerários formativos, articulação com propostas de elevação da escolaridade, de intermediação de mão de obra e de encaminhamento para o mercado de trabalho, a inclusão da discussão de temáticas transversais relacionadas ao mundo do trabalho, tais como: educação ambiental, exercício de direitos e deveres, relações entre a educação e o mundo da produção, entre outras, na perspectiva de uma educação profissional ampliada, com foco no mundo do trabalho e na cidadania (VELOSO, 2011, p. 30).
> E o uso generalizado das novas tecnologias exige que as pessoas sejam mais instruídas no mercado de trabalho, o que pressupõe mais anos de educação. Neste sentido, pessoas sem qualificação profissional e com baixo nível se escolaridade terão no mundo atual poucas chances de se inserir no mercado de trabalho aferindo altos ganhos salariais. Ao mesmo tempo em que exige qualificação, a tecnologia

> altera o mercado e o próprio mundo do trabalho, aproximando as pessoas e favorecendo o contato, por meio de mecanismos potentes de comunicação (TORQUATO, 2011, p. 51-52).
> A educação é algo muito mais amplo e requer o conhecimento de todo o processo produtivo, que abrange a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, os princípios e valores necessários à tomada de decisões, o desenvolvimento de potencialidades e de capacidades para pensar e ver o mundo com criticidade (DIAS, 2012, p. 45).
> Na transição entre o sistema de ensino e a inserção no mercado de trabalho estão associadas uma série de variáveis culturais que se apresentam igualmente importantes na vida dos jovens, como a independência, a possibilidade de formar vínculos estáveis, formar uma família, a concretização de um projeto profissional, o emprego, o desemprego, etc. (TAVARES, 2011, p. 46).

A escolha por um curso deve estar conectada à obtenção de uma formação que possibilite ao sujeito, superar as dificuldades de qualificação e escolarização, de forma que o mesmo participe de processos que venham a contemplar seus anseios e melhoria na qualidade de vida. Atualmente, torna-se necessário um perfil com maiores percepções, que possa diagnosticar, prevenir, interferir e decidir em dadas situações, abrangendo operações cognitivas e tácitas do sujeito, pois é um labor revestido de imprevistos que exigirá mais informações do profissional.

Observa-se ainda que o avanço da tecnologia imponha tais conhecimentos como uma força dominante em nossas vidas. Considerando este perfil a ser alcançado pelo profissional, autores analisados do Banco de Teses da Capes destacaram a importância da atualização tecnológica, devido ao seu adiantamento no mundo do trabalho:

> Porém, com as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho, o mundo produtivo foi reconfigurado, adotando algumas características – como flexibilização da produção; reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, entre outras –, o conceito "qualificação" é tensionado pela noção de competência (DIAS, 2012, p.62).
> Com as novas tecnologias de informação e processos produtivos, as pessoas juntamente com suas habilidades e conhecimentos devem estar aptas para desenvolver com eficiência seu trabalho, tendo o capital humano como o principal investimento de uma sociedade, pois permite produzir impacto direto na capacitação da mão-de-obra qualificada, gerando habilidades e conhecimentos técnicos e científicos, produzindo riquezas e elevando a qualidade de vida de um país (TORQUATO, 2011, p. 11).
> O educador deve trabalhar com uma proposta de promover práticas educativas voltadas para a inserção de diferentes recursos de ensino capazes de auxiliar a construção do conhecimento do educando, possibilitando uma transformação no processo evolutivo das ferramentas tecnológicas (BOLFE, 2011, p. 31).
> Aprender a fazer visa preparar o aluno para inserir-se no mercado de trabalho é torná-lo apto a enfrentar situações novas, trabalhar em equipe e ter iniciativa. O

> aprender a conviver é, atualmente, uma importante aprendizagem, devido à necessidade da participação do profissional e/ou cidadão em projetos comuns e administração de conflitos. (CRUZ, 2011, p. 53).

Nas últimas décadas, as mudanças tecnológicas e a reconfiguração dos mercados apressaram o processo de globalização/mundialização impondo ajustes aos capitais, em níveis macro e microeconômicos, com impactos profundos na sociedade global. As empresas enfrentam períodos de instabilidades e desafios ligados às fortes mudanças geradas pelos novos conhecimentos científicos e tecnológicos difundidos na sociedade e no setor produtivo.

A globalização e a descentralização avançam e geram a maleabilidade dos processos produtivos e a consequente adaptação dos trabalhadores aos novos processos, faz com que os mesmos incorporem capacidades polivalentes ou multifuncionais. O mundo da globalização oferece oportunidades inéditas de prosperidade econômica e por outro lado é extremamente exigente e mobiliza as pessoas a capacitar-se profissionalmente, a fim de desempenhar atividades que exijam compreensão de outras culturas.

A proposta pedagógica de cursos de formação profissional, parte do princípio de que se deve ter clareza da unidade entre teoria e prática, coexistindo tanto conhecimentos científicos quanto práticas laborais. Essa universalização é observada na multiplicidade de áreas em que o conceito é utilizado, tanto na área educacional, com a competência sendo imposta nos currículos escolares, como no mercado de trabalho.

Apreciando os excertos, ressaltam-se algumas características solicitadas para a contratação de profissionais:

> As transformações tecnológicas e a globalização da economia exigem um profissional multiqualificado e de empregabilidade multifacetada (BOLFE, 2011, p. 32).
> Essa concepção, do acúmulo de certificados/diplomas para se tornar mais "empregável" surge face às novas demandas do sistema de produção vigente e em virtude de uma economia absurdamente competitiva, onde as escolas e as instituições de formação profissional buscam adequar-se a um modelo de escola que gera trabalhadores flexíveis, polivalentes e moldados para a competitividade (VELOSO, 2011, p. 117).
> Outra característica encontra-se no desenvolvimento de competências sociocomunicativas, ou seja, o trabalhador precisa ser comunicativo, expressar os problemas ocorridos, ter um bom relacionamento interpessoal, relacionando-se com a gerência e com outros setores da produção, liderando equipes, resolvendo conflitos (DIAS, 2012, p. 98).
> Ao mesmo tempo em que exige qualificação, a tecnologia altera o mercado e o

> próprio mundo do trabalho, aproximando as pessoas e favorecendo o contato, por meio de mecanismos potentes de comunicação (TORQUATO, 2011, p. 51-52).

Percebe-se um novo cenário, em que crenças e hábitos se misturam em alta velocidade, exigindo diferenciais e competências dos indivíduos para atuarem em suas atividades. Aptidões, habilidades, personalidade, inteligência e caráter são imprescindíveis.

Entretanto verifica-se no mundo do trabalho que a desigualdade se dá diante das diferenças de escolaridade, assim a remuneração pode ter diferentes valores, devido aos diversos níveis alcançados. As oportunidades oferecidas e a formação continuada possibilitam a todos os profissionais a construção e melhoria de itinerários ocupacionais, isto é, mais qualificação e especialização tendem a transpor níveis.

Nesta direção, nos trabalhos da Capes selecionados para exame, constatam-se as seguintes manifestações:

> O mundo do trabalho está mais seletivo, ou seja, exige trabalhadores cada vez mais qualificados, tendo como exigência a experiência na função que se deseja ocupar e escolaridade com nível elevado. [...] Desta forma, milhares de pessoas acabam ficando desempregadas muitas vezes por despreparo em relação as habilidades e conhecimentos que as novas funções exigem (BOLFE, 2011, p. 44).
>
> O conteúdo ideológico dessa teoria é a ideia de que, no mundo da produção, todos os homens são "livres" para ascenderem socialmente e esta depende única e exclusivamente do mérito individual e/ou da administração racional dos seus recursos. Essa ideia se expressa no âmbito escolar, na forma de uma compreensão de que a não aprendizagem, a evasão e a repetência são problemas individuais, consequência da falta de esforço, da "não-aptidão", da falta de vocação dos indivíduos. Ou, no máximo, da incompetência do aparato escolar tomado isoladamente da produção do social (LINDENMEYER, 2011, p. 84-85).
>
> A outra questão que o debate em torno da relação trabalho e educação permite levantar, decorrente da anterior, é o fato de que na sociedade capitalista foi possível estabelecer a existência da educação profissional, ou seja, de uma modalidade educativa que tivesse por finalidade formar para as demandas das práticas produtivas. (YAMANOE, 2011, p. 76).
>
> É nessa passagem da escola para o trabalho, que os jovens são testados pela sociedade, e, em primeira instância, pela família. As cobranças de inserção no mercado de trabalho aumentam ao passo que são afetados pelo desemprego e pelas ocupações mais precarizadas. Isso significa que o problema que o jovem enfrenta nesse momento da sua vida, não diz respeito somente à sua inserção no mercado de trabalho, mas também à sua permanência (VELOSO, 2011, p. 48).

A educação é o primeiro passo para diminuir a desigualdade social e influenciar positivamente o mundo do trabalho, com pessoas intelectual e habilmente mais preparadas.

Se por um lado as exigências no nível de escolarização e qualificação criam expectativas otimistas quanto a valorização social, por outro, convivemos com a falta de emprego e sua precarização, sobretudo, no que se refere à vinculação empregatícia formal e remuneração.

3 Desafios da educação profissional na atualidade

A desaceleração da economia brasileira decorrente da crise internacional e o estreitamento do mercado de trabalho estão trazendo consequências que tendem a se agravar ainda mais, reduzindo os postos de trabalho, bem como o setor produtivo do país. Contudo, o excedente de mão de obra pouco qualificada e sem experiência, a baixa escolarização e cognição, além do alargamento no leque de exigências requeridas pelo mundo do trabalho, muitos dos trabalhadores têm como desafio, sua inserção e permanência no mundo do trabalho.

Além do desemprego, o trabalhador brasileiro encara a precarização do trabalho averiguada nos baixos salários, extensão na jornada de trabalho que muitas vezes se estende a ocupação de mais de um emprego, informalidade e ausência dos mecanismos de proteção trabalhistas. Nesse contexto de incertezas, o mundo do trabalho pouco contribui no processo de cidadania das pessoas, tornando-se um espaço impenetrável, impedindo o crescimento de suas potencialidades e a construção de um sujeito integral.

A competitividade traduz a ideia de que ”não há lugar para todos” e somente terão vez os mais competentes. O capital parece ter vida própria, e isso interfere na formação dos profissionais que se encontram inconformados diante das instabilidades.

Com tantas inconstâncias, a educação profissional vem sendo considerada como uma saída para o desemprego, uma vez que a ideia disseminada é que existem empregos e que faltam pessoas ”capacitadas”. Esse capital humano se somado as exigências do mercado pela demanda da educação, causam efeitos sobre o desenvolvimento intelectual e pessoal do sujeito, elevando sua renda. Nessa direção, alguns textos selecionados no Banco de Teses da Capes, demonstram preocupações com relação ao afunilamento do mundo do trabalho, conforme segue:

> A nova realidade do mercado de trabalho, suas transformações e ajustes contínuos, as modernizações tecnológicas constantes, a extinção de ocupações, o surgimento de

> outras, a falta de estabilidade no trabalho e emprego, além de altas taxas de desemprego exigem do trabalhador a criação de estratégias identitárias que o situem nesse contexto. (TAVARES, 2011, p. 21)
> Assim, os profissionais dessa nova era da globalização e das novas formas de contrato entre o capital e trabalho deparam-se com constantes mudanças e alterações no mercado, o que gera insegurança diante da crise social da limitação de oportunidades de trabalho. (DIAS, 2012, p. 66-67)
> A reestruturação no mundo do trabalho fez com que a sociedade percebesse que a educação técnica profissional pode ser um caminho adequado ao desenvolvimento e à mobilidade social para transformar o Brasil em um país com forte poder econômico e social, com projeção no cenário mundial. (CRUZ, 2011, p. 23)

Esta diminuição nos postos de trabalho é uma tendência mundial. O processo de globalização tem provocando muitas inseguranças aos trabalhadores, dentre elas: desemprego, subemprego, exclusão social, flexibilização das relações trabalhistas e degradação das condições de trabalho, onde o trabalho precário e o informal que são formas encontradas pela classe trabalhadora de sobreviver.

Com a globalização da economia, o desenvolvimento das capacidades do trabalhador como um ser integral constitui-se numa das condições ao avanço dessa nova ordem social. Por isso a articulação entre trabalho, ciência e tecnologia, para que o sujeito se insira no mercado de trabalho em condições de acompanhar as mudanças, modificar e desenvolver uma aprendizagem permanente.

A educação profissional possibilita ao trabalhador/estudante o compromisso com a capacidade de aprender com crescentes graus de autonomia intelectual; a capacidade de adaptar-se com flexibilidade às novas condições das ocupações e às exigências posteriores de aperfeiçoamento e de especialização; e o permanente desenvolvimento do pensamento crítico.

Para isso é necessário partir da realidade concreta da demanda das pessoas e começar pelo o que se considera o mais importante e complexo: o currículo. Isto não deve ser uma decisão exclusiva do corpo técnico, mas decisão da sociedade que se casa com as soluções técnicas que a gestão engendra. O que permeia os currículos é principalmente a formação para o mundo do trabalho.

O desafio direciona-se para o que dispõe a Constituição em seu Art. 3º, que implica em: "[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária e reduzir as desigualdades sociais". Resta ainda que a cultura da educação profissional se efetive como escolha consciente dos

sujeitos e que nessa escolha se reconheçam e tornem concreto o princípio de valorização do trabalho humano.

Outro desafio diz respeito à articulação dessa formação com a concepção de aprendizagem adquiridas ao longo da vida desse trabalhador/estudante para acompanhar sua trajetória educativa e profissional. Faz-se necessário repensar a ideia de proteção social, colocando-a sob a égide da ética da responsabilidade e dos princípios da justiça, ao invés da ênfase recorrente na produtividade e na eficiência como parâmetros exclusivos no reordenamento da economia e na redefinição do papel regulador do Estado.

Dentre outros desafios, destacam-se a compatibilização de horários e carga horária total do curso; integração entre os componentes curriculares; interesse da comunidade escolar em oferecer a educação profissional; existência de demanda; estrutura adequada; profissionais habilitados; etc.

4 Considerações finais

O trabalhador do século XXI precisa estar ciente de que, com o desenvolvimento dos sistemas de comércio e produção, a luta pelo controle do trabalho humano foi intensificada. As exigências referentes aos prazos de entrega e a qualidade dos produtos devido à concorrência e competição por novos mercados, está exigindo ampliação do conhecimento, envolvido no âmbito da produção, visto como prioridade estratégica pelos empregadores, restando como alternativa ao trabalhador a qualificação.

Do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, essa nova realidade social está demandando do sistema educacional um preparo maior das instituições de ensino e dos professores no sentido de garantir as condições para uma formação de caráter emancipador. Se a construção do sujeito social depende das mediações sociais próprias das relações de produção, cabe à escola consolidar o conhecimento através de mediações culturais que preparem o estudante/trabalhador para a vida e o trabalho numa perspectiva para além do caráter alienador da sociedade de classes.

Com o passar dos anos as instituições de ensino e de formação profissional tiveram que diversificar seus programas e cursos, atendendo áreas mais qualificadas, já que máquinas

e equipamentos passaram a requerer pessoas com níveis mais altos de conhecimento, em permanente atualização e com habilitações cabíveis para o desempenho do trabalho.

Diante deste cenário, cabe a educação profissional contribuir para ampliar significativamente as oportunidades educacionais e qualificar o processo onde as pessoas estão inseridas.

Finalizando este estudo, é importante ressaltar que o seu desenvolvimento produziu reflexões críticas e/ou confirmou conhecimentos para o desenvolvimento da educação profissional diante do contexto do mundo do trabalho. Trata-se de um tema fecundo para investigações, não só para recriar o processo de formação profissional como também para possibilitar a formação de profissionais mais autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir novos conhecimentos.

CHALLENGES OF EDUCATION PROFESSIONAL BEFORE THE DEMANDS OF THE WORLD OF WORK IN THE NEWS

Summary: This research is a cutout of the monograph presented in the course of Graduate Studies in Theories and Methodologies of the Federal Institute of Education Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão. It presents a critical and analytical reading of the challenges that are assigned to professional education in view of the demands of the working world. Was produced from a qualitative research approach through two movements: the literature, mainly involving books, articles, internet material and the analysis of documents that had as its main source abstracts related to the theme that are available the Bank of Capes Theses, for the period of 2011 to 2012. Involved in this analysis, the first part of vocational education was examined as an educational worker principle and following are some of the challenges of education today. The selected abstracts were organized and analyzed in order to approach the contributions of other researchers / authors investigating on education. It is noteworthy that this procedure produced critical reflections forward the process of globalization and precariousness of work, relevant pillars in the process of restructuring of society and especially in discussions involving the world of work.
Keywords: professional education; work; globalization.

Referências

ALMEIDA, Nelson Morato Pinto de**. O ensino profissional técnico de nível médio no Brasil e no Chile:** Convergências e divergências na formação profissional e no trabalho. Banco de teses Capes, 2011. Disponível em: <www.ia.ufrrj.br/.../Marcileia%20Balbina%20Prenazzi%20de%20Almeida>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BOLFE, Marcelo. **A tecnologia digital na empregabilidade do jovem:** desafios e possibilidades na Educação contemporânea. Banco de teses Capes, 2011. Disponível em: < tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=246 >. Data de acesso: 10 dez. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 14 jan. 2016.

CRUZ, Evanio de Carvalho. **Escola técnica de Santa Rita do Sapucaí:** formação do jovem para o mercado de trabalho e o desenvolvimento regional. Banco de teses Capes, 2011. Disponível em: <www.fpl.edu.br/.../dissertacao_evanio_de_carvalho_cruz_2011.pdf >. Acesso em: 10 dez. 2015.

DIAS, Camila Carmona. **Formação profissional e mundo do trabalho:** percepções de empresários do setor têxtil e egressos do curso técnico em vestuário IFRS Campus Erechim. Banco de teses Capes, 2012. Disponível em: <www.upf.br/ppgedu/images/.../defesa-dissertacao-camila-carmona-dias.pdf >. Acesso em: 10 dez. 2015.

YAMANOE, Mayara Cristina Pereira. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja):** reflexões acerca do trabalho como princípio educativo. Banco de teses Capes, 2011. Disponível em: <http://200.201.88.199/portalpos/media/File/educacao/Dissertacao_Mayara_Yamanoe.pdf >. Acesso em: 10 dez. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI José Claudinei; SAVIANI, J. L; SANFELICE (Orgs). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores associados, HISTEDBR, 2005.

LINDENMEYER, Luciana Pereira. **Trabalho e formação em comunicação e saúde:** análise discursivo-ideológica dos manuais sobre emergências e desastres produzidos por organismos internacionais (OMS E OPAS). Banco de teses Capes, 2011. Disponível em: <

arca.icict.fiocruz.br › ... › EPSJV - PPGEPS - Dissertações de Mestrado >. Acesso em: 10 dez. 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Qualidade total em educação:** ideologia administrativa e impossibilidade teórica. Revista Educação & Realidade, v.20, n.1, jan./jun. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1333/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

TAVARES, Claudia Sampaio. **Os vínculos e a construção de projetos profissionais de jovens inseridos em um programa social.** Banco de teses Capes, 2011. Disponível em: < www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-10112011-092751 >. Acesso em: 10 dez. 2015.

TORQUATO, Samanda. **Formação em economia e o mercado de trabalho**. Banco de teses Capes, 2011. Disponível em:< www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000051/000051D9.pdf >. Acesso em: 10 dez. 2015.

VELOSO, Bianca Ribeiro. **As ações de qualificação profissional do Projovem trabalhador a partir do arco ocupacional saúde na percepção dos alunos, professores e coordenador pedagógico.** Banco de teses Capes, 2011. Disponível em:< www.arca.fiocruz.br › ... › EPSJV - PPGEPS - Dissertações de Mestrado >. Acesso em: 10 dez. 2015.

VIANNA, Simone Cristina Gonçalves. **Educação profissional tecnológica de graduação:** contribuições à luz da pedagogia do sujeito. Banco de teses Capes, 2011. Disponível em: <arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/...educacao/.../dissertacao>. Acesso em: 10 dez. 2015.

EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E TRABALHO: CONCEITOS E PROBLEMATIZAÇÕES

Claudionei Vicente Cassol[1]
Sidinei Pithan da Silva[2]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: Tematizar a problemática do conhecimento no cenário contemporâneo, na interface das relações entre educação e trabalho, bem como da crise da racionalidade moderna, constitui proposta desse texto. Valoriza, sobretudo, aportes e estudos teóricos que ressaltam novos horizontes para a educação básica, com destaque para os enfoques que tratam das mudanças do mundo do trabalho e, suas implicações na educação, bem como para os enfoques paradigmáticos que problematizam a constituição dos modelos de racionalidade que se tornaram hegemônicos na educação básica brasileira. Abre a possibilidade de pensar e discutir o cenário educacional contemporâneo, em suas dimensões epistemológicas, éticas e políticas, tematizando o lugar e o sentido das pedagogias emancipatórias. Complexidade, Ambivalência, Dialética, Contradição, Omnilateralidade, Práxis, Politécnica, Emancipação e Crítica Social, constituem-se categorias de fundo que permitem pensar as contribuições de diferentes tradições do pensamento no engendramento das Teorias Críticas que se ocupam das problemáticas envolvidas na construção das relações entre Educação, Conhecimento e Trabalho na contemporaneidade.
Palavras-chave: Conhecimento. Educação. Trabalho. Ambivalência. Complexidade.

1 Introdução

Na intencionalidade deste texto se apresenta a reflexão acerca dos conceitos centrais da tematização, quer sejam, "educação", "conhecimento" e "trabalho". Discorre-se sobre os sentidos apreendidos dessas poderosas categorias da práxis a partir das tradições filosóficas,

[1] Acadêmico no Programa de Pós-Graduação Stricto Senso – Educação nas Ciências – Unijuí. Integrante da Linha de Pesquisa Teorias Pedagógicas e dimensões Ética e Políticas da Educação; membro do Grupo de Pesquisas em Filosofia e Núcleo de Estudos Filosóficos da URI-FW (Linha de Pesquisa Epistemologia e Educação; Linha de Pesquisa Teologia, Bioética e Filosofia Latino-Americana; Linha de Pesquisa Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea). Professor na URI-FW e no CE Dr. Dorvalino Luciano de Souza – Cerro Grande. Email: cassol@uri.edu.br.
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Licenciado em Educação Física e Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em História (UNIJUÍ). Professor do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Membro do Grupo de Pesquisa em Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação (UNIJUÍ).

impetrando buscas, apreensões conceituais e visualizando interfaces. A tematização intui as bases de conceituação no olhar do léxico e do filosófico, não simplista ou simplificador, mas complexo e, ao mesmo tempo que básico, indispensável para as possibilidades de desenvolvimento de inter e transdisciplinaridades e interfaces que transcendam o superficial, o costumeiro e o limitado do senso comum. Com isso, identificam-se ambivalências, hermenêuticas e dialéticas que, a nosso ver, encaminham reflexões e clarezas interessantes para o cotidiano e para a educação em seus diversos níveis e relações.

2 Educação: uma busca conceitual

Ao recorremos a bases conceituais mais lato sensu, encontramos no Houaiss (2007)[1] algumas ideias que podem nos auxiliar na reflexão acerca do sentido terminológico de "educação". Nessa fonte, aprende-se que educar é aplicar "métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano". Noção ligada à "instrução, ao "ensino". Como as terminologias tomadas isoladamente significam uma gama ampla de conceitos e esse é um dos objetivos desse trabalho com a intencionalidade de ampliar os significados, os sentidos, aprofundando-os e, talvez, resgatando nas discussões do Grupo de Trabalho, podemos verificar que "educação" também significa, em sua polissemia, "conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia". Dizemos ainda, intelectualidade, capacidade e possibilidade de transcender, de aprimoramento. Então, educação pode significar, "intelectualização", instrução, desenvolvimento espiritual, também, cultura, conhecimento e, igualmente, "bons modos"/modos adequados, polimento.

Na definição de Abbagnano (1970), "educação" encontra lastro na *Paideia* grega e na *Educatio* latina entendida como "a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, isto é, daquelas técnicas de uso, de produção, de comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer as suas necessidades, de proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e de trabalhar em conjunto em uma forma mais ou menos

[1] Como trata-se de fonte bibliográfica pesquisada na forma de verbetes, não serão citadas as páginas para Houaiss, Abbagnano, Mora. As referências e citações podem ser encontradas nos respectivos verbetes.

ordenada e pacífica". Nas sociedades antigas, segundo Abbagnano, à educação cumpria "garantir a *imutabilidade*", enquanto na sociedade mais recente e atual, pela sua capacidade de aparelhamento, de enfrentar situações novas e as mudanças, a educação trata mais de compreender, relativizar e corrigir os valores das técnicas, transmitir técnicas e valores e atuar no aperfeiçoamento/aprimoramento dessas relações/mediações/aprendizados. Dessa compreensão apresentada, a "educação é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo; a *formação* do indivíduo, a sua *cultura*, tornam-se o *fim* da educação. [...] Formação do homem, *amadurecimento* do indivíduo, a consecução da sua *forma* completa e perfeita", contudo esquece que o humano não é apenas biológico e passível de ser concluído em sua essência e, mesmo, em sua vivência. Abbagnano (1970) tematiza, nesse debate, a dimensão individual da educação sem desqualificar ou desconsiderar a perspectiva e/ou influências coletivas, como um horizonte a ser considerado.

Complexa é a questão educacional. Ela é ampla, sentido horizontal, e profunda, sentido vertical e, ainda, tem os horizontes das transversalidades e inter ou transdisciplinaridades. Pode, também, ser de caráter formal, não-formal e informal (SAVATER, 2005). São problemas que, entre outros debates, desenvolvem e sustentam a Filosofia da Educação (MORA, 2005). Contudo, deduzir que todos os problemas da educação podem ser resolvidos do interior da filosofia, soa demasiado especulativo. Nesse sentido, os tempos contemporâneos ultrapassam o horizonte derivativo de que as pedagogias "derivam" de determinada filosofia. "Em vez disso, a filosofia da educação recorre a todas as ciências que possam proporcionar um auxílio" na compreensão, tematização, organização da educação, como a "antropologia, psicologia, sociologia, biologia, história", entre outras. Mesmo assim, ainda na concepção de Mora (2005), os pressupostos filosóficos, as convicções, ideologias, vivências e experiências, daqueles e daquelas que se envolvem na tematização da educação, se fazem presentes.

Tais generalidades ou especificidades da educação, têm se debatido a partir dos conjuntos teóricos e/ou paradigmáticos que se constituem/estruturam/vitalizam ao longo da história do pensamento/conhecimento humano. Podem ser analisados a partir de duas grandes teorias radicais (MORA, 2005): uma aponta para a "liberdade total" e a "espontaneidade

individual", para que não ocorram assimilações forçadas, imposições, o que pode configurar-se contraproducente em se tratando de educação. Essa tendência educacional tem sido denominada "progressista", na compreensão de Mora, embora, em nossa compreensão, não abarque e/ou expresse o sentido mais comumente atribuído à terminologia[1]. Outra tendência educacional pensa num sentido oposto, por compreender que é necessário certa "condução" – e adotam aí um sinônimo para "educar" – no processo de assimilação dos bens, da cultura, do conhecimento. Esta segunda compreensão, tem sido denominada, "tradicionalista"/"conservadora". Pode-se compreender que as teorias progressistas, de certo modo, são mais suscetíveis à liberdade, às mediações, valorização das intersubjetividades/subjetividades; as teorias tradicionais atentam com maior centralidade às questões de disciplina e autoridade. De certo modo, buscamos, brevemente, ao final deste texto, a título de "possibilidades e relações", apresentar Dermeval Saviani, como uma tese possível nessa dialética.

Em se tratando de tema, relação, instituição e elemento cultural complexo, a educação não se reduz a bipolarização ideológica ou teórica. Talvez, num grande sentido, a título de compreensão, seja possível ainda manter a discussão de Mora. Contudo, entre os dois significativos polos, dois elucidativos modos teóricos de conceber, compreender e organizar/dinamizar a educação, desenvolve-se uma multiplicidade de métodos, fins, objetivos, fundamentos e teorias educacionais, reconhecendo, não somente, "o complexo jogo entre o espontâneo e o livre, o disciplinar e o autoritário" (MORA, 2005), mas relevâncias de horizontes mais amplos e profundos como o espaço do social, do econômico, do histórico, do objetivo, do subjetivo, das emoções, das racionalidades, das estruturas e sistemas, das heranças e tradições teóricas, do necessário e do transitório, do relativo e do essencial, do individual e do coletivo, do intelectual e do pragmático.

Os próprios limites da educação, inclusive, são tematizações necessárias, nesse debate amplo e alargando-se ainda mais. "[A] educação do [humano] pode não cessar jamais, transformando-se apenas de acordo com as diversas idades, capacidades, interesses" (MORA,

[1] Resumidamente, compreendemos por Educação/Pedagogia Progressista, aquelas tendências/orientações que envolvem a análise crítico-dialética das realidades sociais e sustentam finalidades sócio-políticas para a práxis educativa.

2005). Os próprios conceitos tradicionais/históricos de educação passam, dessa forma, por ressignificações. Enquanto parcela significativa da população ainda não teve acesso aos níveis básicos de aprendizado, de conhecimento, populações inteiras ou, ao menos, crescente gama de indivíduos, mantém-se permanentemente em regime de formação escolar/institucional. Embora em recentes conceitualizações, educação também possa estar significando o aprendizado cotidiano (BROUGÈRE & ULMANN, 2012), o aprendizado informal ou não-formal, para além das fronteiras institucionais/salas de aula (SAVATER, 2005). De qualquer modo, essa tendência "em questão poderá mostrar-se muito fecunda já que nela tem-se em conta que, especialmente em uma sociedade econômica e culturalmente desenvolvida, a educação desempenha um papel cada vez mais fundamental" (MORA, 2005).

Em referência a Tulio de Mauro, Bauman (2013, p. 25), escreve que "o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental". E acrescenta ser o problema dos jovens na atualidade, o adestramento para o consumo, enquanto são deixados de lado, eliminados da agenda política, social e cultural (BAUMAN, 2013, p. 53). Bauman (2013, p. 67) tece uma série de críticas à educação, ao sistema e à lógica da organização do Estado em relação a esse setor e, então, denuncia o "*embourgesoisement*[1] das escolas 'de prestígio' e da proletarização das escolas comuns". Critica também "[a] desigualdade de oportunidades educacionais", como sendo questão a ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado. Porém, até agora, escreve, "as políticas de Estado parecem estar se afastando, e não se aproximando, de um enfrentamento sério da questão" (BAUMAN, 2013, p. 74).

A educação para Bauman deve ser capaz de "cultivar um aprendizado que fomente a capacidade de viver em paz com a incerteza" (ALMEIDA; BRACHT, 2009, p. 71). Tal reconhecimento dessa ambiguidade/ambivalência "é o primeiro passo, do longo caminho, na direção de aprender a lidar com as incertezas e dúvidas que hoje assolam a prática

[1] Expressão afrancesada utilizada por Bauman – em referência a Richard Rorty – expressando aburguesamento, para criticar os rumos das políticas para a educação e as políticas do Estado, apontando que se dirigem para as classes mais privilegiadas economicamente. No caso da escola, claramente divididas entre escolas para ricos, com infraestrutura e espaços pedagógicos qualificados e escolas para pobres, desprovidas de condições necessárias para educar com satisfatoriedade. Aparece, pelo menos, em *Vida Líquida* e *Sobre Educação e Juventude*.

educacional" (ALMEIDA; BRACHT, 2009, p. 78). Talvez, diferentemente do que pregam teóricos das tradições históricas da educação, Bauman, na contramão da hegemonia, aponta, na ambivalência, as incertezas que a educação, o mundo da cultura, pode desenvolver. Deste modo, educar é também educar para a incerteza[1]. Diante dessa novidade teórica baumanina, como se apresentam os modos e possibilidades de conhecer?

3 Conhecimento: concepções

A categoria filosófica em tematização nesta reflexão, o conhecimento, na interface da práxis, transcende a questão da lógica, embora constitua ou represente um sistema, um microssistema, e não se aplique unicamente à objetividade ou subjetividade. Uma primeira análise se estabelece pela distinção/aproximação entre "saber"/"conhecer". Quando se tematiza o conhecimento, aproximam-se sinônimos como "teoria do conhecimento", "epistemologia", "gnosiologia" e "crítica do conhecimento" (MORA, 2000). Na compreensão de Mora (2000), o problema do conhecimento se apresenta para a humanidade desde sua introdução na literatura filosófica, no ocidente, pelos gregos. Desse modo, "conhecimento" (γνώσηίζ) e "saber" (επιστήμη) se confundem, por vezes, com "ciência". Uma pergunta fundante nesse sentido é o que é conhecimento?

Para a *Fenomenologia do conhecimento* (MORA, 2000), o conhecimento é uma espécie de descrição do fenômeno, do que aparece, ou daquilo que é imediatamente dado, portanto, independentemente das interpretações, explicações ou explorações mais racionais. Para a *Fenomenologia*, então, os pontos de investigação, de interesse, estão mais concentrados no "objeto gnosiológico" que se dá a conhecer e no "sujeito gnosiológico", ou o cognoscente, não nos sujeitos e objetos físicos ou metafísicos. O fundamental, nessa epistemologia, é a relação, a "coexistência", a "co-presença", "cooperação" entre esses dois elementos: o sujeito e o objeto. Diz-se que ambos desempenham uma ação necessária, fundamental, importante. Desenvolve-se, nessa relação, uma possibilidade de imaginário, de

[1] Essa afirmação, ao ser tomada com sentido pós-moderno, não significa que a insegurança vivida no contexto atual não deva ser entendida e enfrentada, mas tão somente que não temos um conhecimento último que nos daria a saída definitiva para todos os nosso problemas. Para aprofundar o debate, ver Vida Líquida, de Zygmunt Bauman.

representação, onde o sujeito significa em sua mente o objeto apreendido. Então, "conhecer", na chave fenomenológica, é 'aprender o objeto' (MORA, 2004).

Acerca das possibilidades de conhecer, as oscilações entre o ceticismo e o dogmatismo, quanto ao conhecimento, se radicalizam e amenizam no decorrer dos diálogos e produzem entendimentos, respectivamente, quanto aos limites do conhecimento e as necessidades de pressupostos para o conhecer. As possibilidades do conhecimento, parecem, nessas circunstâncias, sofrerem limitações a partir das estruturas psicológicas, das condições concretas, ilusões dos sentidos, temperamentos, modos de pensar, enfim, configurando um certo "probabilismo" do conhecimento, na concepção das teorias céticas. De outro lado, as compreensões mais dogmáticas, afinadas com linguagens crítico-racionais, não ocupam-se de modo peremptório dos limites abstratos do conhecer, mas da validade do conhecimento (MORA, 2000).

Nas acepções de Descartes e Kant (MORA, 2000), pensadores considerados independentes, o conhecimento se dá a partir de evidências, resultando de intuição básica. Em Kant, o conhecer é uma espécie de construção/síntese, ou seja, constituir o objeto enquanto objeto do conhecimento, o que permite concluir que o conhecimento é acontecimento fenômeno que envolve transcendência e ordem (MORA, 2000; ABBAGNANO, 1970). Contudo, as investigações acerca das possibilidades do conhecimento já pressupõem a ocorrência do conhecer e as tradições de pensamento parecem concordar com sua possibilidade, ainda que total ou parcial, limitada ou ilimitada, condicionada ou incondicionada. Tais diálogos são possíveis, ao menos nas compreensões não radicais do ceticismo, tendência que tem marcado uma postura mais amena entre os céticos (MORA, 2000).

As grandes interrogações também se dirigem para a problemática da origem do conhecimento e parecem divergir quanto aos fundamentos dessas possibilidades. Embora, talvez, concordando que são "as coisas mesmas", a realidade inicial/origem do conhecimento, os debates buscam a resposta sobre o que seria essa realidade. Na ambivalência da definição ou indefinição, apresentam-se ideias como "o fundamento do conhecimento está na realidade sensível" - e isso significa impressões, percepções sensíveis, mundo da experiência – e, na

direção oposta, "o fundamento do conhecimento está na realidade inteligível" – compreendo inteligível como ideias -. Então, as condições necessárias do conhecimento são, para os empiristas, o movimento, a mudança; enquanto que para os idealistas platônicos, a permanência, o imutável. Bauman (2012, p.169), em análise a este tema, debate que "[t]oda a questão" do conhecimento após Descartes foi "despida de seu verniz ontológico e traduzida numa linguagem epistemológica", o que [d]eixou de ser um problema de formas imutáveis", para tornar-se uma "questão da certeza, que se baseia, em última instância, na evidência intuitiva, e que pode ser estendida, com a ajuda da lógica, a avaliações obtidas pela dedução".

Na compreensão de Bauman (2012, p. 171) "[o] objeto verdadeiro do conhecimento uma vez mais transferiu-se do reino do 'transcendental' para o do 'imanente", com o "ataque fenomenológico à fortaleza do positivismo". Desse modo, "[...] ambos os elementos da experiência humana fundamental – sua existência e sua essência, suas modalidades objetiva e subjetiva – crescem, em última instância, do mesmo tronco; e para isso se deve e se pode rastrear o seu passado". (BAUMAN, 2012, p. 178).

Quando se pensa em fundamento do conhecimento, algumas posições teóricas são importantes: a empirista e a racionalista, a realista e a idealista (MORA, 2004). O que as difere é, grosso modo, o ponto de partida para conhecer: do "objeto" ou do "sujeito". O sujeito pode ser "psicológico", "transcendental", "metafisico", ou outro. Assim, as condições do conhecimento se apresentam como subjetivistas ou objetivistas e também, críticas, lógicas, entre outras. O que mais nos interessa aqui é, quase unanimamente, que o conhecimento se torna o pressuposto de todas as compreensões teóricas[1]. Também relevante, é que conhecimento é compreendido "não apenas como atividade intelectual", mas como "atividade fundada em motivos intelectuais, isolados, ou isoláveis, ou, mesmo, como uma "'experiência' mais ampla" (MORA, 2004). Contudo, na análise que Ferrater Mora faz do pensamento gnosiológico de Ortega y Gasset (2004), aparece o "conhecimento como um saber". Dessa compreensão, o conhecimento não é conatural, consubstancial, ao ser humano, mas uma

[1] Para aprofundar a questão, pode-se ver MODERNIDADE / PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO TARDIO, tese de doutoramento de Sidinei Pithan da Silva, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Nela se verifica porque esta questão se tornou um problema na modernidade: porque a fonte tradicional de validar as verdades foi solapada.

busca, uma permissão, uma ação humana. No oposto, situa-se Dilthey, para quem "[o] saber existe aí, ele é sem reflexão, ligado à vida" ou, como enfatiza Gadamer a partir de Dilthey, "o que chamamos de sentido da vida se constitui, muito antes do que toda objetivação científica, no interior de uma visão natural da vida sobre si mesma" (GADAMER, 2012, p. 31).

Para Ferrater e Mora (2004), quanto às formas do conhecimento, podemos concebê-lo como "conhecimento sensível" e/ou "conhecimento inteligível", ou seja, conhecimento das "verdades de fato" e/ou das "verdades da razão". Ainda, o conhecimento pode ser "imediato" e/ou "mediato"; conhecimento "*a priori*" e/ou "*a posteriori*"; "analítico" e/ou "sintético". Talvez numa síntese mais clássica e/ou, quiçá, reducionista, mas elucidativa, o "conhecimento sensível", se refere a "coisas e objetos apreensíveis pelos sentidos, como as coisas e objetos físicos (ou macrofísicos)", e "conhecimento inteligível", concebido como "conhecimento de relações, objetos abstratos, etc" (MORA, 2004). Dessas diferentes compreensões, decorrem oposições, por exemplo, entre "conhecimento da Natureza" e "conhecimento do homem e dos objetos humanos (ações, avaliações, experiências individuais, objetos culturais, instituições, processos históricos...)". Assim estabeleceram-se as divisões entre ciências naturais e ciências do espírito, assinala Mora (2004). O próprio conhecimento é objeto do conhecimento.

Quando analisamos os conceitos e usos da língua portuguesa, através do Houaiss (2007), podemos observar uma tentativa de síntese entre as diversas compreensões filosóficas do termo. Para o léxico, "conhecimento" se apresenta como "ato ou atividade [...] da razão e/ou da experiência" e, desse modo, "ato ou efeito de aprender", "de perceber", de dominar teórica e/ou praticamente, um assunto, uma ciência, uma temática, uma técnica... Conhecimento é uma forma de "cognição", uma forma de estabelecer relações, de consciência e autoconsciência. Portanto, uma forma de lucidez, de percepção, de intuição e, também, o conjunto daquilo que se sabe, que se acumulou ao longo da existência. Um domínio intelectual da ciência, um saber. Como expressa o Houaiss (2007), "procedimento compreensivo por meio do qual o pensamento captura representativamente um objeto qualquer, utilizando recursos investigativos dessemelhantes – intuição, contemplação, classificação, mensuração, analogia, experimentação, observação empírica, etc – que, variáveis historicamente, dependem dos paradigmas filosóficos e científicos que em cada caso

lhes deram origem".

Desse modo, o compreendido por "conhecimento", tem variações ao longo da história humana, da história da ciência, do pensamento, como dissemos anteriormente. Para esclarecer algumas poderosas tradições influenciadoras do modo, das possibilidades e das origens do conhecimento, citamos a tradição metafísica com influência de Platão e Aristóteles, entre outros; a tradição moderna através do empirismo, criticismo, positivismo (HOUAISS, 2007), entre outras que apropriam-se de elementos das diversas tradições e constituem um paradigma, ou mesmo num método de compreender o conhecer/conhecimento.

Para Abbagnano (1970), "[...] toda operação cognitiva dirige-se a um objeto e tende a instaurar com o próprio objeto uma relação da qual venha a emergir uma característica efetiva". Dessa compreensão, surgem, em síntese, "duas alternativas fundamentais: 1) aquela relação é uma identidade ou semelhança (entendendo-se por semelhança uma identidade fraca ou parcial) e a operação cognitiva é um procedimento de identificação com o objeto ou sua reprodução". Na compreensão de Abbagnano, ainda, "2) a relação cognitiva é uma apresentação do objeto e a operação cognitiva um processo de transcendência". Nessas relações e processos cognitivos, encontramos em Platão (428/7-347aC) e Aristóteles (384-322aC) as bases da interpretação do conhecimento. Para Platão, então, "conhecer significa tornar semelhante o pensante ao pensado" (ABBAGNANO, 1970), podendo ser compreendido como *pensar e ser é o mesmo* e *verdade e realidade coincidem*, já que só é possível conhecer com segurança aquilo que apresenta estrutura. Assim, Abbagnano (1970) reflete acerca dos graus de conhecimento platônico e escreve:

> 1º a suposição ou conjectura que tem por objeto sombras e imagens das coisas sensíveis; 2º a opinião acreditada, mas não verificada, que tem por objeto as cosias naturais, os seres vivos e em geral o mundo sensível; 3º a razão científica que procede por via de hipóteses e tem por objeto os entes matemáticos; 4ª a inteligência filosófica que procede dialeticamente e tem por objeto o mundo do ser.

Na concepção aristotélica, conhecer "em ato é idêntico ao objeto, se se trata de conhecimento sensível; é a própria forma inteligível (ou substância) do objeto se se trata de conhecimento inteligível" (ABBAGNANO, 1970). No lastro do pensamento aristotélico, desenvolveram-se outras escolas filosóficas e diversas compreensões acerca das

possibilidades e gênese do conhecimento. Porém, pode-se dizer que por influência do estagirita, o conhecimento acontece "quando a parte da alma com que se conhece unifica-se e forma um todo com o objeto conhecido. [...] Só a unidade dos dois termos constitui o conhecimento verdadeiro". Seguindo as discussões ocorridas ao longo da história da filosofia do conhecimento, chega-se se não a isso, pelo menos, próximo do entendimento que "conhecimento, é abstração" (ABBAGNANO, 1970).

A própria compreensão de conhecimento, sendo construída ao longo do pensamento humano, supera a assimilação e/ou a identificação, a partir de David Hume (1711-1776) afirmando que conhecer é operação de cognição desencadeadora de conexões entre ideias. Destaca, desse modo, que as ideias inter-relacionam-se, independentemente da existência real. Immanuel Kant (1724-1804), denominou esse processo de conhecimento, de *síntese*, ou seja, "ato de reunir diferentes representações e compreender a sua multiplicidade" (ABBAGNANO, 1970). A partir de Kant o conhecer e o pensar se distanciam porque compreende que conhecer é operação de ligação e de representação com o objeto por meio da intuição. Então, a operação de conhecer procura "tornar presente o objeto na sua realidade; um objeto, entende-se, que é fenômeno, já que a 'coisa em si' é, por definição, estranha a qualquer relação cognitiva" (ABBAGNANO, 1970). Igualmente, desde há muito, a questão de *quem* conhece ou do *quê* conhece em nós/no humano, tem povoado discussões filosóficas entre as distintas epistemologias. A questão é complexa e ultrapassa os objetivos desta tematização. No entanto, permanece latente e carente de aprofundamentos à medida que o humano amplia suas capacidades e potencialidades e toma consciência dessa vastidão descortinada pelo próprio ato de conhecer/compreender/pensar/ser. Contudo, entre as tradições, escreve Abbagnano (1970), permeia uma consensualidade: o conhecimento é transcendência, nunca ocorrência isolada; sempre inter-relacionada a objetos, fatores, situações, intuições...

Olhando para a temática a partir do pensamento baumaniano, compreendemos que todo conhecimento válido é uma reflexão sobre a natureza[1] e citando Hegel, escreve Bauman, que a natureza não tem história, não conhece acontecimentos individuais, únicos, caprichosos. Então, conhecimento é "aquilo que é próprio, essencial, constituinte necessário de cada coisa

e do humano" (BAUMAN, 1977, p.15)[2]. Desse modo conecta o conceito de conhecimento ao de saber e, então, compreendemos que "o poder do homem consiste na sua capacidade de 'saber' o que não pode fazer. [...] Esta é a única via na qual a ciência 'é' poder" (BAUMAN, 1977, p. 15). Mas acima de tudo, afirma que "conhecimento significa emancipação"[3]. Esta concepção vincula o saber à constituição do sujeito ("sujeito cognoscitivo") e do próprio mundo visto que, em Hegel, o próprio mundo tem uma origem subjetiva e a própria subjetividade tem uma constituição histórica/mundana. Isto pode expressar, ainda na elaboração de Horkheimer (1990, p. 15) a necessidade de um conhecimento dialético, enquanto uma ideia com poder de "impor-se à realidade e nela se desenvolver".

4 Trabalho: sentidos

Na perspectiva gramatical, o termo "trabalho" apresenta sentidos oriundos do radical "*trabalh*", aproximado de "*tripalium*", ou seja, "instrumento de tortura" cuja base de sustentação são "três estacas". Nessa tonalidade semântica, o sentido está próximo de atividade humana desenvolvida com sofrimento, desgaste físico e emocional, sacrifício, fadiga. Num sentido mais amplo, pode também pôr-se em atividade, esforçar-se, desenvolver

[1] Esta é a questão ponto de partida de Hegel: a construção do sentido do mundo é elaborada por uma sociedade, por uma razão que se dá na história. Kant, de modo diferente, situa a noção de sujeito no indivíduo isolado. Para Hegel, este sujeito está na história, é história. A razão não se refere ao sujeito transcendental, mas sim ao sujeito histórico. O conhecimento em Hegel se dá no *entre*, na relação entre sujeito e objeto. O conhecimento é a mediação que um sujeito (uma sociedade) estabelece entre ela e o mundo (natural). Esta medição é sempre histórica. Ela está em constante processo e mudança no tempo histórico. Por isso, Horkheimer pode afirmar que não apenas o sujeito (o olhar que olha para o mundo) muda com o passar do tempo, como também o objeto conhecido (observado). Isto significa compreender, em chave dialética, que tanto o sujeito que conhece, quanto o objeto conhecido, se constituem na história.

[2] Ver também Max Horkheimer, especialmente em Teoria Crítica I.

[3] Em *Por uma Sociologia Crítica*, Bauman apresenta a noção de conhecimento a partir da ideia de que a razão luta sempre pela liberdade e seu papel é permanentemente denunciar os limites da liberdade então conquistada ou mesmo a ausência de liberdade. A tarefa da razão crítica é sempre abrir brechas e evidenciar os graus de desumanidade ainda existentes. Com isso, inaugura a possibilidade de abrir caminhos novos na tarefa do esclarecimento. É um sentido não funcional de razão e de conhecimento.

uma ação humana, atuar/agir, executar e/ou desenvolver uma profissão/atividade. Como diz o Houaiss (2007), trabalho é um "conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim", podendo ser de ordem "manual" e/ou' "intelectual". Nesse sentido, segue a afirmação de Pinto (2013) referindo-se a trabalho como "algo

imanente à espécie humana". Enquanto categoria filosófico-sociológica, o trabalho é estudado em distintas tradições e especialidades científicas. Contudo, é com o *hegelianismo* (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831) e com o *marxismo* (Karl Marx, 1818-1883) que ganha uma complexidade conceitual mais ampliada. Assim, podemos compreender trabalho como "a base da sobrevivência humana, o ato primário e pressuposto de toda a nossa história" (PINTO, 2013, p. 9).

Nas tematizações de Mora (2004a), percebemos as oposições de sentido entre a antiguidade clássica e os entendimentos obtidos ao longo dos debates em torno do trabalho ou, pelo menos, do termo trabalho. Até o período medieval, desde os gregos, o trabalho assumia um sentido "degradante para o homem", enquanto atividade manual. Portanto inferior. Outro sentido de trabalho, oposto, compreendido como *ótium*, expressa facilidade, talvez aproximado de ócio, mas resumia a vida/atividade contemplativa e, ao mesmo tempo, atividade militar. Portanto, uma atividade humana mais nobre, mais digna. Superior (MORA, 2004a). Pode-se aprender de Mora que o trabalho inferior, degradante, decorre da concepção de que para sua realização, para sua concretização, o humano necessita de instrumentos, de artefatos. Um trabalho que não consegue desenvolver somente com seu próprio corpo, necessitando de elementos externos. Portanto é degradante. Seria excesso de interpretação especular a proximidade entre a degradação, nessa concepção, a necessidade de utilização de artefatos, de ferramentas, com o sentido que adquire na contemporaneidade, em algumas correntes filosóficas, o termo artifício? E ainda, a divisão social do trabalho pode ter origem nessas compreensões? Esse debate nos parece ser apresentado por Mora (2004a, p. 2901) ao citar Gilbert Simondon: "[...] durante os séculos passados, uma causa importante de alienação consistia no fato de que o ser humano emprestava sua individualidade biológica à organização técnica. Era portador de utensílios, e os conjuntos técnicos não podiam constituir-se a menos que incorporassem o homem como portador de utensílios".

Merece atenção na elaboração e sentido de trabalho pela filosofia, as transformações históricas e as múltiplas compreensões que a terminologia, tanto a nível simbólico quanto material, assume. Nelas estão envolvidas as questões religiosas, culturais, econômicas e científicas. Em especial, há que salientar-se a apropriação moderna da ação humana enquanto

trabalho prático, manual, técnico, pensado e utilizado pela nascente classe econômica, a burguesia, que suplanta a nobreza na transição do feudalismo para a economia comercial/industrial, aproximadamente, do século XIV/XV até fins do século XIX. A concepção de fundo que passa a povoar o sentido de trabalho, distancia-se do ontológico e aproxima-se do mecânico, do instrumental, a tal radicalidade que o próprio ser humano defronta-se com a condição de submissão à máquina, ou assume um condicionante mecânico nas exigências industriais e do capital tanto o industrial quanto o financeiro e, recentemente, na reedição do capital de mercado/comércio para a sociedade consumista. As reflexões decorrentes das novidades na relação humano x mundo do trabalho, trabalho x mundo do capital, humano x mundo do capital volátil/flexível – para utilizar conceito baumaniano - popularizaram-se nas "filosofias do trabalho" (MORA, 2014a) e principiaram debates acerca das conceitualizações científicas de trabalho, desvendando a complexidade da temática, em variadas tradições de pensamento, especialmente no marxismo[1].

As discussões acerca do trabalho, têm se defrontado da tônica filosófica que centraliza-se nos valores espirituais e vitais, até aquelas direcionadas para valorações materiais ou das condições materiais da vida humana. Contudo, longe de qualquer consenso, a tematização do trabalho assume, em algumas teorias, valor central, supremo, essencial, e, em outras, é deslocada e posta à margem, com valor relativizado. Citando Karl Jaspers, Mora (2014a, p. 2902) escreve que o problema do trabalho está relacionado com o problema da técnica, pois, a técnica,

> surge quando o homem se prepara para realizar qualquer trabalho. Ora, isto pode ser considerado de três ângulos: como trabalho corporal; como ação de acordo com um plano, e como uma característica essencial do homem ao contrário do animal. Esta última característica é, para Jaspers, a mais importante, pois é a que torna possível a existência de um mundo humano. Assim, a consideração do trabalho como 'comportamento fundamental do ser humano' está ligada ao processo da humanização não só do mundo ao redor, como do próprio homem.

[1] Aventuras no Marxismo, de Marshall Berman, publicado pela Companhia das Letras, trabalha a fundo a questão.

Outro pensador citado por Mora discute uma visão metafísica do trabalho e na sua

concepção identifica o "trabalho com a liberdade", e o faz por diversas razões de ordem filosófica, especialmente porque para ele, há "necessidade de escolha contínua de meios com vistas a um fim (o que, diga-se de passagem, distingue radicalmente o trabalho humano do 'trabalho' realizado por uma máquina)". Mora (2014a) aproxima trabalho e liberdade de modo que "como o trabalho não se reduz à pura produção, tampouco pode ser identificado com o simples esforço". Embora tenhamos uma compreensão existencial de trabalho, Raymond Ruyer, "percebe o caráter existencial" da sua noção de trabalho e o situa para além do "puro funcionamento e da pura contemplação". É a partir dessa compreensão que se pensa o trabalho como humanizador tanto do humano quanto da natureza. "O trabalho é, a rigor, o fundamento concreto de uma filosofia concreta que escapa [...] da abstração e do niilismo" (MORA, 2014a).

À guisa de uma primeira sistematização decorrente das anotações anteriores, apresentamos as classificações que Mora (2014a) tece acerca do trabalho. Temos, então, que trabalho pode ser, filosoficamente compreendido, como intelectual e manual; produtivo e distributivo. Em uma perspectiva mais recente, figura a divisão sociológica de J. Todolí em sua obra Filosofia do Trabalho: trabalhos de coleta e trabalhos civilizadores. Entre os civilizadores, está o trabalho intelectual e o econômico.

O sociólogo Zygmunt Bauman (2001, p. 150), analisa o trabalho com o sentido de ser ação que indica "para frente", no sentido de progresso. Cita o código latino "labor omnia vincift" constante na Prefeitura de Leeds para expressar "o futuro", na sociedade sólida dos tempos do progresso, da industrialização, dos construtores. Trabalho "era visto como os demais produtos [...]: alguma coisa a ser pensada, projetada e acompanhada em seu processo de produção. O futuro era a criação do trabalho, e o trabalho era a fonte de toda criação" (BAUMAN, 2001, p. 151). Para ele,

> Esse fundamento da fé no progresso é hoje visível principalmente por suas rachaduras e fissuras. Os mais sólidos e menos questionáveis de seus elementos estão perdendo seu caráter compacto junto com sua soberania, credibilidade e confiabilidade. A fadiga do Estado moderno é talvez sentida de modo mais agudo, pois significa que o poder de estimular as pessoas ao trabalho – o poder de fazer coisas – é tirado da política, que costumava decidir que tipos de coisas deveriam ser feitas e quem as deveria fazer (BAUMAN, 2001, p. 154).

A partir da crítica que Bauman desenvolve da compreensão de progresso moderno ou, mais precisamente, da modernidade sólida, onde a razão instrumental opera com veemência pelas vias da razão legisladora e força dos construtores, percebe-se que "a vida de trabalho sempre foi cheia de incertezas, desde tempos imemoriais", mas a "incerteza de hoje, porém, é de um tipo inteiramente novo. [...] A incerteza do presente é uma poderosa força individualizadora. Ela divide em vez de unir" (BAUMAN, 2001, p. 170)[1]. O trabalho como ação humana, em certa medida, tem contribuído para a construção das estruturas que oprimem o humano, por exemplo, quando "a riqueza adquiriu a propriedade de se reproduzir através do trabalho alheio" (MARX, 2014, p. 670). Contudo, para Karl Marx, "[o] trabalho é a substância e a medida imanente dos valores, mas ele próprio não tem nenhum valor" (MARX, 2014, p. 625), está acima dessa condição simplesmente econômica. O trabalho é ontológico[2], pois constitutivo do humano. Citando Hodgskin, Marx escreve que o trabalho é o criador de todas as riquezas, não é mercadoria, mas medida exclusiva do valor. Substância produtora de valor. Ação da força de trabalho para produzir mercadoria e criar valor.

[1] Podemos debater a partir desse Bauman, o quanto na educação trata-se de aceitar a incerteza e de compreender, não apenas o sentido epistemológico e ontológico, mas, sobretudo, o sentido social. O debate sobre o trabalho, nos leva a pensar como a vida social na sociedade capitalista produz uma permanente destruição dos sólidos e uma constante aceleração da vida social de tal forma em que tudo que é sólido desmancha no ar. Está inscrito na gênese da modernidade e do processo de modernização uma permanente destruição do velho e uma busca incessante pelo novo.

[2] Ao nos referirmos a "ontológico", temos presente um permanente devir na história. Sua condição é a não fixidez. O mundo muda, por isso, precisamos entender que o homem e o conhecimento não têm uma matriz fixa, metafísica. A noção de trabalho nos tira de uma noção metafísica de conhecimento, ou mesmo idealista da história. É em função de sua atividade no mundo que os homens conhecem. A constituição da ciência, da filosofia e das artes, são resultado das atividades humanas produzidas em um determinado espaço e tempo. Se configuram como patrimônios culturais/simbólicos de uma sociedade que se reinventa no tempo e luta para vencer suas necessidades.

5 Considerando possibilidades e relações

As apreensões conceituais analisadas ao longo dessa reflexão, para além de significar vias consolidadas/fechadas/acabadas, constituem-se em terrenos aplainados por onde desejamos caminhares. Nesse sentido, entre as múltiplas vias possíveis, propomo-nos, ao finalizar esse momento, estabelecer relações entre os conceitos eleitos como categorias

significativas para este Grupo de Trabalho do IX Simpósio Nacional de Educação e III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen. Para isso, à guisa de tematização, seguimos nosso trilhar pelas sendas da Pedagogia Histórica-Crítica que, na sua compreensão, aproxima Trabalho, Educação e Conhecimento.

É nessa relação que salta ante nossos olhares, os olhares e concepções humanas, a pluralidade de conceitos e sentidos, uma espécie de ambivalência tematizada por Bauman, talvez sem a consciência do próprio pensador da condição paradigmática que assume na volatilidade/flexibilidade contemporânea. Contudo, a centralidade humana e a necessidade/essencialidade do fazer e fazer-se, produz o acontecimento, a vida, a sociedade. É dessa dinâmica que decorrem as relações entre o conhecimento, a educação e o trabalho. Contudo, da ambivalência que essas mesmas relações podem assumir, Marx aponta para um primeiro ponto onde elas se encontram e principiam a produzir conflitos:

> Enquanto o processo de trabalho é puramente individual, um único trabalhador exerce todas as funções que mais tarde se dissociam. Ao apropriar-se individualmente dos objetos naturais para prover sua vida, é ele quem controla a si mesmo; mas tarde, ficará sob o controle de outrem. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem pôr em ação seus músculos sob o controle de seu cérebro. Fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e o das mãos. Mais tarde, se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários. O produto deixa de ser o resultado imediato da atividade do produtor individual para tornar-se produto social, comum, de um trabalhador coletivo, isto é, de uma combinação de trabalhadores, podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto sobre que incide o trabalho. A conceituação do trabalho produtivo e de seu executor, o trabalhador produtivo, amplia-se em virtude desse caráter cooperativo do processo de trabalho. Para trabalhar produtivamente não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto de trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das suas funções fracionárias. (MARX, 2014, p. 585).

Ao compreendermos a centralidade humana nas inter-relações entre conhecimento, educação e trabalho, surge "a educação enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana", de onde se busca "a promoção do homem" (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 14). O gênero humano objetiva-se pelo trabalho e nele também aprende, porque nessa compreensão, estudar é também trabalhar. É nessa dinâmica que o ser humano se forma permanentemente e amplamente, de forma omnilateral. A "formação humana",

podemos dizer, o conhecimento, a ciência, aquilo que assegura a vida, na espécie humana se dá pelo trabalho enquanto atividade vital. Em Saviani e Duarte (2015, p. 21), o trabalho é essa "atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social". Nesse processo de transformar a natureza como "forma básica e primeira de atividade humana", o humano, pelo trabalho se objetiva enquanto ser genérico, como representante do gênero humano. Contudo, com a ciência/técnica/conhecimento apropriados pelas classes enriquecidas, a objetivação humana desenvolvida pelo trabalho "impede que a totalidade da riqueza material e não material seja posta a serviço da realização e do desenvolvimento dos próprios seres humanos" (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 21). Como dizem os pensadores, "[a]s relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação".

A ação do capital explorador esfacela os vínculos da formação omnilateral, do homem "total" (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 25), direcionando o conhecimento, a educação e o trabalho para sentido relativizados, superficiais, deturpados e distanciados do ontológico. Nesses impedimentos de relações edificadoras do humano, as relações entre o conhecimento, a educação e o trabalho, perdem-se em intensidade e qualidade "genérica" e afastam-se do "desenvolvimento livre e universal" dos humanos. Compreendemos essa questão discutida por Saviani e Duarte com uma aproximação ao pensamento de Karel Kosik (1969, p. 165-6):

> O sujeito (o indivíduo, a consciência individual, o espírito, a coletividade) deve andar em peregrinação pelo mundo e conhecer o mundo para conhecer a si mesmo. O conhecimento do sujeito só é possível na base da atividade do próprio sujeito sobre o mundo; o sujeito só conhece o mundo na proporção em que nele intervém ativamente, e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo. O conhecimento de quem é o sujeito significa conhecimento da atividade do próprio sujeito no mundo. Todavia, o sujeito que retorna a si mesmo depois de ter andado em peregrinação pelo mundo é diferente do sujeito que empreendera a peregrinação. O mundo percorrido pelo sujeito é diferente, é um mundo mudado, pois a simples peregrinação do sujeito pelo mundo modificou o próprio mundo, nele deixou as suas marcas. Ao regressar, porém, o mundo ao seu redor se manifesta ao sujeito de modo diferente de como se manifestara no início da peregrinação, porque a experiência obtida modificou a sua visão do mundo e de certo modo reflete sua posição para com o mundo, nas suas variações de conquista do mundo ou resignação no mundo.

De Kosik podemos aprender uma relação entre o conhecimento, o trabalho e a

educação, pois, "[a] práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade" (KOSIK, 1969, p. 202). Neste mesmo sentido, também aprendemos uma relação profunda de ciência e educação, com Acácia Kuenzer (2001), para quem a verdade/o conhecimento se torna possível a partir da relação entre pensamento e realidade imediata e só assim será práxica. Ao aproximarmos, então, com o trabalho, surgem duas compreensões/entendimentos do trabalho como princípio educativo: 1) o trabalho enquanto produção de mercadoria e nessa relação a escola aparece como formadora do trabalhador e 2) o trabalho em geral de onde decorre a produção da existência humana. Nessa última dimensão, a educação é espaço de construção da cidadania. Aprende-se, então, com Kuenzer que o conhecimento se produz na práxis. Aí estão as condições concretas, dinâmicas e propícias para o aprendizado e a formação integral/omnilateral do humano. A impossibilidade/insuficiência de uma educação centrada no desenvolvimento das habilidades e competências apenas é denúncia que se origina nessa compreensão de educação omnilateral pois compreende que a relação de conhecimento, educação e trabalho não é possível onde ocorre a destruição das bases materiais da vida (FRIGOTTO, 2001).

É nessa direção que em Marx, "...o trabalho transcende [...] de um modo necessário a toda a caracterização pedagógico-didática, para se identificar com a própria essência do homem". É o trabalho, então, que distingue os humanos dos demais seres e esse momento ocorre quando os humanos "...começam a produzir os seus meios de vida" (FRIGOTTO, 2012, p. 24-5). O conhecimento, na perspectiva marxiana, é uma espécie de arma para a emancipação. Os trabalhadores, os indivíduos, as pessoas assumem uma condição cidadã com o conhecimento (MARX, 2010). Na relação, então, entre trabalho, educação e conhecimento, faz-se fundamental "...pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações" (FRIGOTTO, 2012, p. 27). Desse modo,

pode-se crer que "[...o] saber se produz dentro de relações sociais determinadas e, portanto, assume a marca dos interesses dominantes; ou seja, não se trata de um saber neutro", expressa Frigotto (2012, p. 27). Compreender a relação do trabalho com a educação e o conhecimento/saber, indica a superação do senso comum e a formação da consciência política como resultante crítica que se dá na e pela práxis (FRIGOTTO, 2012, p. 27).

Por isso, pode-se compreender, no que tange à relação entre conhecimento, educação e trabalho, que

> O marxismo não é um materialismo mecânico que pretenda reduzir a consciência social, a filosofia e a arte a 'condições econômicas' e cuja atividade analítica se fundamenta, no desmascaramento do núcleo terreno das formas espirituais. Ao contrário, a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido (KOSIK, 1969, p. 111).

Dizemos, então, que o ensino e o trabalho produtivo, são constitutivos do desenvolvimento multilateral da personalidade, o que significa, para Freitas (2009), o "Método dos Complexos", onde subsiste a "aspiração de ligar a ciência com a vida, de estudar os fenômenos vitais em toda sua complexidade, tal qual ela existe na realidade". Articulamos, nesse sentido, a ideia de "complexo", com Morin, de "ambivalência", com Bauman e "dialética", com Marx. Com o primeiro reconhecemos a importância de desenvolver uma investigação na escola que busque compreender a multidimensionalidade do mundo humano, ou seja, entender sua complexidade. Isto torna a tarefa educativa marcada pelo desafio do conhecimento de, que embora reconheça sua finitude, busque alcançar e reconstruir no pensamento as relações complexas que cada fenômeno representa na totalidade da vida humana. Com o segundo, aprendemos que a ambivalência torna-se constitutiva não apenas do nosso mundo, do próprio movimento do mundo, como também da nossa forma de pensamento, que precisa aprender a reconhecer que em nossa vocação conceitualizadora, tendemos a esquecer e menosprezar o que não cabe no jogo da lógica linearizante e purificadora. Com Marx, aprendemos a entender que a tarefa da pergunta é sempre radical, no

sentido de evidenciar os déficits de liberdade evidenciados na realidade, ou mesmo das contradições que se tornam constitutivas de uma determinada realidade humana, social e histórica. Em ambos, aprendemos a situar os desafios da humanidade em seu devenir histórico e social. Evidencia-se com Morin, o problema da simplificação do conhecimento e de seu reducionismo; com Bauman, o problema da exclusão do outro e do diferente que não cabe na lógica positivista e padronizadora, e com Marx, o problema da existência humana e a desigual distribuição dos bens numa sociedade capitalista que se pauta pela exploração. Educação, trabalho e conhecimento tornam-se, nesta interface teórica, instância que nos desafiam a pensar o sentido da emancipação humana no horizonte de novas racionalidades para a educação. Em Marx, este nó está centrado na própria gênese do capitalismo e da modernidade; em Morin, ele se centra também na racionalidade simplificadora e instrumental, ou mesmo num pensamento reducionista que se tornou característico com a ausência de diálogo complexo com o real. Em Bauman, ele se centra na excessiva vontade de planejamento e controle, constituídos pelos legisladores modernos, bem como com os déficits de projetos constitutivos das formas de vida numa sociedade de consumo.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo : Mestre Jou, 1970. [Tradução de Alfredo Bosi, a partir do *Dizionário di Filosofia*, 1968].

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro : Zahar, 2012. Tradução de Carlos Alberto Medeiros a partir da segunda edição inglesa *Culture as Praxis*, publicada em 1999 por Sage Publicacions Ltd. de Londres. Originalmente publicada em 1975 por Routledge & Kegan Paul de Londes, Inglaterra].

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2001. [Tradução de Plínio Dentzien, a partir de Liquid Modernity, 2000].

BAUMAN, Zygmunt. **Por uma Sociologia Crítica: um ensaio sobre Senso Comum e Emancipação**. Rio de Janeiro : Zahar, 1977. [Tradução de Antônio Amaro Cirurgião, da edição inglesa de 1976 – Towards a Critical Sociology – An essay on commonsense and emancipation].

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro : Zahar, 2013. [Tradução de Carlos Alberto Medeiros, da edição inglesa On Education: conversation with Riccardo Mazzeo, 2012].

BROUGÈRE, Gilles & ULMANN, Anne-Lise (Orgs). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas : Autores Associados, 2012. [Tradução de Antonio de Padua Danesi, a partir de Apprendre de la vie quotidienne, Paris : Presses Universitaires de France, 2009).

FREITAS, Luiz Carlos. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito**. IN.: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (Org). A escola-comuna. São Paulo : Expressão Popular, 2009.. P. 09-103.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 5.ed. Petrópolis : Vozes, 2001. P. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In.: ↑. P. 19-38. In.: GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO; Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e conhecimento : dilemas da educação do trabalhador**. 6.ed. São Paulo : Cortez, 2012.

GADAMER. Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 3.ed. Rio de Janeiro : FGV, 2012. [Organização de Pierre Fruchon, tradução de Paulo César Duque Estrada a partir da Editions du Seuil, 1996, Le problème de la conscience historique].

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação**. São Paulo : Perspectiva; Editora da USP, 1990. Tomo I. [Tradução de Hilde Cohn, a partir da edição alemã Kritische Theorie – Band I, Frankfurt am Main, 1968).

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro : Objetiva, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico-metodologógicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. IN.:** FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). EDUCAÇÃO E CRISE DO TRABALHO: PERSPECTIVAS DE FINAL DE SÉCULO**.** 5.ed. Petrópolis : Vozes, 2001. P.55-75.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – Livro I**. O Processo de Produção do Capital. 28.ed. Rio de Janeiro : 2014. Volume 2. [Tradução de Reginaldo Sant'Anna, a partir da edição de Das Kapital – kritik der politischen Ökonomie Buch I: des Produktionsprozess des Kapital].

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. 2.ed. São Paulo : Expressão Popular, 2010.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tomo I (A-D). 2.ed. São Paulo : Loyola, 2004. [Tradução de Maria Stela Gonçalves, Adail U. Sobral, Marcos Bagno, Nicolás Nyimi Campanário, a partir da edição revisada, aumentada e atualizada *Diccionario de Filosofia*, tomo I (A-D), Barcelona : Editorial Ariel, 1994).

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tomo I (A-D). São Paulo : Loyola, 2000. [Tradução de Maria Stela Gonçalves, Adail U. Sobral, Marcos Bagno, Nicolás Nyimi Campanário, a partir da edição revisada, aumentada e atualizada *Diccionario de Filosofia*, tomo I (A-D), Barcelona : Editorial Ariel, 1994).

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tomo III (E-J). 2.ed. São Paulo : Loyola, 2005. [Tradução de Maria Stela Gonçalves, Adail U. Sobral, Marcos Bagno, Nicolás Nyimi Campanário, a partir da edição revisada, aumentada e atualizada *Diccionario de Filosofia*, tomo I (A-D), Barcelona : Editorial Ariel, 1994).

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tomo IV (Q-Z). 2.ed. São Paulo : Loyola,

2004a. [Tradução de Maria Stela Gonçalves, Adail U. Sobral, Marcos Bagno, Nicolás Nyimi Campanário, a partir da edição revisada, aumentada e atualizada *Diccionario de Filosofia*, tomo I (A-D), Barcelona : Editorial Ariel, 1994).

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. 3.ed. São Paulo : Expressão Popular, 2013.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo : Planeta do Brasil, 2005. [Tradução de Monica Stahel, a partir do original El valor de educar, 1997).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. IN.: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs) pedaogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas : Autores Associados, 2015. P. 13-35.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E CONHECIMENTO: A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR.

Rudião Rafael Wisniewski[1]
Solange Castro Schorn[2]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: Neste trabalho tematiza-se a trajetória da formação do professor como profissional da educação e a dimensão histórica do saber pedagógico, considerando as sucessivas mudanças da sociedade. Evidencia, historicamente, a função de educar e ensinar como a primeira profissão da humanidade, sendo a oralidade o processo pelo qual saber e conhecimento eram ensinados. Nesse percurso, aponta para a difusão de sistemas educativos, conflitos e necessidades na educação, os quais conduziram para outras formas de ensinar e produzir conhecimentos. A metodologia contemplou uma revisão bibliográfica nas obras de Mário A. Manacorda e Zygmunt Bauman, que levam à compreensão do atual cenário educacional em que o acúmulo de informações e conhecimentos disponíveis exige uma formação constante do educador. A problemática da Educação no mundo contemporâneo assinala para essa tão necessária formação bem como para a transformação do fazer pedagógico. Mudanças imprescindíveis para o reconhecimento do professor como um dos protagonistas de uma educação aberta para o novo, a qual deve preparar as futuras gerações para que possam desenvolver suas habilidades e aprender a viver as ambivalências cotidianas da modernidade líquida.
Palavras-chave: História da Educação. Formação do professor. Trabalho. Conhecimento.

1 Introdução

Compreender a formação histórica do magistério como profissão implica em percorrer os caminhos da educação em seus primórdios, considerando as mudanças contínuas em todos os setores da sociedade. Nessa particularidade, Manacorda (2010), perseguindo o processo educativo pelo qual a humanidade elabora a si mesma em seus aspectos culturais, da vida cotidiana e do trabalho, traz o testemunho que o passado nos oferece a respeito do lugar do professor.

[1]Mestre em Letras pela URI-FW. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências,

UNIJUÍ. Professor E.B.T.T. do IFFAR, *Campus* Panambi. Email: rudiao.wisniewski@iffarroupilha.edu.br.
[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, UNIJUÍ. Psicóloga. Bolsista PROSUP/CAPES. Email: solschorn@gmail.com.

Nesse propósito, seus escritos falam da educação em diferentes tempos e lugares, apresentam a dimensão histórica do saber pedagógico buscando, entre outros entendimentos, verificar o prestígio concedido ou negado aos professores – profissionais da educação. Demonstram como a função de ensinar antecede o processo de criação das instituições escolares e até mesmo da escrita, uma vez que a oralidade constitui o processo pelo qual saber e conhecimento são transmitidos e ensinados.

Bauman ajuda a compreender a modernidade líquida e as possibilidades de uma educação e um conhecimento que permitam ao trabalho do professor ser pertinente em meio à ambivalência tão presente na atualidade.

2 Percurso histórico da Educação

Ensinar e educar são a primeira profissão da humanidade e seus testemunhos mais remotos encontram-se no antigo Egito, "unanimemente reconhecido como berço comum da cultura e da instrução" (MANACORDA, 2010, p. 10). Os ensinamentos instituíam regras de boa convivência e ocorriam em forma de conselhos de pai para filho, sendo transmitidos autoritariamente, de geração em geração, dando continuidade ao processo educativo. Nesse ensino imperava o princípio da oratória, do bem falar, seguido da obediência absoluta.

Esses ensinamentos, de caráter ético/comportamental, segundo Manacorda (2010), comparavam-se ao conselho político para o faraó e tinham como principal característica a formação do homem político. O valor social da educação estava na oratória e na obediência como conteúdo e objetivo principal do ensino. O indivíduo deveria ser perito na palavra, pois falar bem levava à prática da política que se realizava na arte do comando e esta à arte da obediência.

Nesse intento, da formação para o comando, surgem as figuras encarregadas da instrução dos jovens nos palácios – os escribas. Considerados "chefes dos jovens" tinham como didática o ensino baseado na repetição. Assim, a relação pedagógica calcava-se numa

educação mnemônica baseada em conselhos de sabedoria prática dirigidas a uma casta de indivíduos em particular (MANACORDA, 2010).

Os escribas foram os primeiros professores e, inicialmente, exerciam uma função de prestígio e autoridade, em especial no interior das famílias, educando outros escribas. Prenúncio do que viria a ser a formação docente.

> Como qualquer profissão que domina uma técnica ou uma arte, o escriba também tem a função de ensiná-la a algum "filho" para perpetuar seu conhecimento e seu uso: às vezes essa função de ensinamento torna-se exclusiva, convertendo-se ela mesma no ofício ou profissão do escriba e, nesse caso, ele é essencialmente o mestre (MANACORDA, 2010, p. 21).

Começa a existir uma educação privada, de pai para filho ou de escriba para aprendiz, renovando a relação dos ensinamentos mais antigos. O ensino das letras toma o lugar da palavra como preparação para as funções administrativas e o acesso à profissão de escriba surge, entre os jovens, como perspectiva de ascensão social. Afinal, o escriba se destaca perante os profissionais e afirma sua superioridade pela sua função e especialização.

> [...] escriba é aquele que lê as escrituras antigas, que escreve os rolos de papiro na casa do rei, que, reunindo os ensinamentos do rei, instrui seus colegas e guia seus superiores, ou que é mestre das crianças e mestre dos filhos do rei, que conhece o cerimonial do palácio e é introduzido na doutrina da majestade do faraó. E isto sem contar as várias especializações de escriba: o escriba legal dos hieróglifos, o escriba da "casa dos escritos" ou da "casa da vida", e assim por diante (MANACORDA, 2010, p. 21)[1].

Seu reconhecimento social começa a estar nos livros e sua sabedoria torna-se cultura. Inicia-se uma progressiva transformação da sabedoria prática para um conhecimento erudito e, com isso, a função de escriba passa a ser preservada pela constituição de escolas reais que preparavam o indivíduo para dominar essa técnica e assegurar a formação; exalta-se o ofício do escriba pela prática da instrução. Saber e conhecimento determinam, então, a posição social do indivíduo.

A educação na Grécia apresenta aspectos da cultura egípcia, porém há uma separação dos processos educativos conforme as classes sociais. Escolas para os filhos dos governantes que deveriam aprender a arte de liderar pelo uso da palavra e do pensar.

[1] O escriba dos hieróglifos era o responsável pela leitura e escrita dos documentos; a "casa dos escritos" refere-se às bibliotecas e a "casa da vida" à escola.

> É aqui que nasce a escola de Pitágoras (século VI a.C.). Seu princípio é que frente aos bens não transmissíveis, como a força, a saúde, a beleza, a coragem, ou transmissíveis, perdendo-os quem os transmite, como a propriedade, os cargos, existe um bem que se transmite sem perdê-lo: é a educação, a *paideia*. Uma reflexão de grande relevância pedagógica (bem compreendida por Dante, quando fala do sumo bem que "como espelho, um a outro entrega", e muito frequentemente esquecida por quantos temem a difusão da instrução): ela abre o caminho para a concepção da educação dos jovens como "fundamento" da sociedade (MANACORDA, 2010, p. 47).

Nesse panorama surge a figura do pedagogo no interior das famílias para acompanhar as crianças na escola exercendo, em parte, a função de mestre. Tratava-se de um escravo, estrangeiro ou forasteiro. Os mestres, responsáveis pela instrução intelectual, eram homens livres e remunerados no seu trabalho, porém, mesmo que a função fosse reconhecida, a posição social desses mestres era vista com desprezo por ensinarem com fins lucrativos (MANACORDA, 2010, p. 48). O ensino digno deveria ser ministrado sem favorecimentos, portanto, o mestre era aquele que devido à sua necessidade financeira havia "caído em desgraça" (p. 61).

A valorização do saber pedagógico estava pautada por um reconhecimento social que em nada se aproxima de um valor monetário característico da sociedade atual. O ensino deveria ser oferecido pela importância da educação na formação do indivíduo, caso fosse por necessidade financeira do mestre, este era desprezado.

Também em Roma a educação visava à formação do cidadão político, sendo o primeiro educador o pai, aquele que detinha o poder de decisão de vida e morte sobre seu filho. Mais tarde os escravos gregos assumiam a incumbência da instrução e educação das crianças. Com a mudança dos conteúdos de ensino e a introdução da escola de retórica, os romanos passam a ocupar o lugar de mestre e ensinar seus jovens. Os mestres desvalorizados e mal pagos viviam em confronto com seus alunos, sendo as agressões físicas comuns entre eles e a indisciplina frequente.

Cabe mencionar que a relação de agressividade apontada por Manacorda (2010) também é encontrada nos atuais cenários escolares e, com a indisciplina, constituem dois grandes desafios colocados aos professores, pois, ainda que reconhecida a importância de sua função, a sociedade continua negligenciando seu valor.

Nesse percurso, percebe-se que a função do educador não era nada gloriosa. Embora os escribas no antigo Egito ocupassem um lugar de autoridade pela importância de seu ofício, a função do educador que nasce, historicamente, como uma profissão de trabalho servil "terá que percorrer um caminho bastante longo para conquistar sua verdadeira dignidade" (MANACORDA, 2010, p. 72).

Uma educação cristã oferecida pela Igreja e ministrada junto aos clérigos nasce na Idade Média, levando o mundo do conhecimento a ser controlado pelas instituições religiosas. Estas reorganizaram a formação dos sacerdotes para que aprendessem antes de ensinar e adquirissem uma licença docente (MANCORDA, 2010). Passamos para um tempo de grandes e contínuas modificações e encontramos uma relação educativa pautada pelo cuidado do mestre com seu discípulo, responsabilizando-se por sua educação e assumindo-o como filho, logo, suprindo suas necessidades básicas. Nesse período, os castigos e punições ainda perduravam como regras necessárias à transmissão do conhecimento. Corpos docilizados (FOUCAULT, 2009) para a garantia do silêncio, da ordem, da disciplina.

Esse difícil e árduo, porém nobre, papel do professor, aos poucos se transforma no decorrer da história ganhando outros contornos em consonância com as mudanças na educação.

Os protagonistas dos novos modos de instrução não são mais os homens do clero regular ou secular, "mas os novos 'clérigos' por força dos quais esta mesma palavra que os define perde o seu velho significado de homem de igreja e assume o de intelectual" (MANACORDA, 2010, p. 168). Surgem os mestres livres e, a partir deles, as universidades tidas como a principal herança desse período. As atividades desses mestres acompanham o surgimento de uma nova sociedade de mercadores e artesãos com modos de vida mais organizados e que remetem a uma nova literatura, sinalizando o nascimento do mundo

moderno.

Com o aparecimento dessa outra classe, o terceiro estado, afloram novas exigências de instrução que visam uma formação profissional para as artes do "fazer" produtivo. No decorrer do tempo, as escolas desses mestres se difundiram, renovando e revolucionando os métodos de ensino e, assim, o fazer produtivo tornou-se objeto de livros, momento em que "a atividade prática se intelectualiza" (MANACORDA, 2010).

Os movimentos de Reforma impulsionam a programação de um sistema escolar voltado à instrução manual e intelectual dos jovens, apontando para a "necessidade de meninos e meninas serem bem educados e instruídos desde a infância" (MANACORDA, 2010, p. 359). Uma proposta não somente de instrução profissional/intelectual, mas de preparação para a vida. Nesse processo evolutivo, o surgimento da escola pública provoca mudanças significativas na vida social do indivíduo e esta, por sua vez, modifica o sistema educativo.

> Verifica-se no decorrer do tempo a "aliança do saber com a indústria": a instituição escola recebe do trabalho produtivo conteúdos culturais antes excluídos; as novas disciplinas cientifico-técnicas são o aspecto moderno dos conhecimentos inerentes às antigas *artes* mecânicas. O aprendizado corporativo tendo desaparecido, perante a fábrica, deixa como herança à instituição escola, até agora elitista e exclusivamente intelectual, suas exigências produtivas e manuais: a fábrica dá a essas exigências as novas características da "grande ciência moderna". Nos modernos sistemas estatais de instrução entram, de fato, também as escolas de artes e ofícios, os institutos profissionais e técnicos, as novas faculdades de engenharia a nível universitário. Dessa forma, na velha instituição educativa dos dominantes, sobrecarregada de todas as contradições que a Grécia e Roma já exibiram, entram conteúdos novos e uma população nova, preparando novas contradições. (MANACORDA, 2010, p. 359).

Com a difusão desses novos sistemas educativos aparecem conflitos significativos e outras necessidades na educação, tal como se vê na contemporaneidade, e que parecem surgir como herdeiros de uma história pedagógica passada.

Atualmente temos novos rumos na educação, os quais buscam outras formas de ensinar e produzir conhecimento. Estamos numa sociedade que se caracteriza pela fluidez e flexibilidade, como analisa Bauman (2009b), onde as ações dos sujeitos mudam constantemente e num tempo menor do que o necessário para sua efetivação. O acúmulo de

informações e conhecimentos disponíveis exige uma formação constante do educador.

Manacorda (2010) interroga-se sobre o que fazer e o que a história pode nos ensinar. Se a renovação de conteúdos e a experiência de novas metodologias ou retomar as antigas sátiras e propor utopias. E acrescenta que uma utopia positiva seria fazer de tudo para que cada passo, por menor que seja, aponte para um caminho futuro que o passado não soube percorrer.

3 Educação em tempos líquido-modernos

Em meio a discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, com uma propaganda televisiva onde assistimos a uma mãe afirmando: "O que o meu filho aprende na escola vale para a vida inteira", é necessário nos questionarmos sobre esse suposto aprendizado vitalício. Se a frase em questão se refere ao aprender a aprender ela é pertinente, caso contrário se estaria remando contra a maré.

O professor na atualidade, na modernidade líquida[1], não possui mais o status de mestre. Status este garantido pelo saber e conhecimento que detém. A cada dia se ouvem mais reclamações dos colegas docentes, mal remunerados, agredidos, verbal e até fisicamente, pelos alunos, aos quais dedicam seu tempo e, para os quais se prepararam em uma universidade.

No entanto, as mudanças ocorridas na sociedade não foram simultaneamente preparadas no campo da educação. As universidades acompanham as mudanças sem uma preparação, e assim, concordam que há a necessidade de uma nova forma de ensino para uma geração que deixou de pensar que sacrificar a maior parte do seu tempo estudando é garantia de sucesso profissional futuro, pois sabe que não é. Pouco ou nada se tem feito no que se refere à formação de professores nas instituições de ensino superior para que iniciem a docência sabendo para quê ensinar, não apenas o que ensinar.

Mas será que a universidade tem a resposta para a pergunta "Para quê ensinar na modernidade líquida?" O sociólogo Zygmunt Bauman, através de suas palestras e publicações, permite-nos refletir sobre o tema e chegar a algumas considerações, mesmo que

preliminares.

[1] O "derretimento dos sólidos", traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no caminho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p. 12).

> Levou mais de dois mil anos, desde que os sábios da Grécia inventaram a noção de *paidea*, para que a "educação por toda a vida" se transformasse de paradoxo (uma contradição em termos) em pleonasmo (como "manteiga amanteigada" ou "ferro metálico"). Essa notável transformação ocorreu muito pouco tempo atrás, nas últimas décadas, em consequência do ritmo radicalmente acelerado da mudança no cenário social dos principais conjuntos de atores da educação: professores e alunos (BAUMAN, 2013, p. 19).

Bauman (2011a e 2013) lembra que os filósofos da educação da modernidade sólida viam os professores como lançadores de mísseis balísticos, os quais tinham um alvo fixo, pré-determinado, portanto, eram projetados/formados para dar o impulso inicial e garantir que o resultado fosse o mesmo, sem mudança do curso, sólido.

Porém, o que se considerava eterno, fixo, não resiste à (super)fluidez da modernidade líquida. Os pontos antes imutáveis tornam-se ou escolhem ser fluidos, variáveis, imprevisíveis, movente. Se o alvo se move mais rápido que o míssil balístico, ele já não o atinge, não tem sucesso na realização da atividade para a qual foi designado. Então são necessários mísseis inteligentes, os quais podem alterar seu percurso enquanto o alvo se move. Talvez nosso problema seja uma formação de professores com alvo certo em tempos que exigem alvos incertos no momento do seu lançamento.

Nesse mundo de instabilidade, "fica-se compelido então a tomar a vida pouco a pouco, à medida que ela vem, na expectativa de que cada bocado seja diferente dos anteriores e exija novos conhecimentos e habilidades" (BAUMAN, 2011a, p. 190). Não há como retroceder, o professor precisa encarar sua missão, com todo o medo, a incerteza, a ambivalência que tal papel possa exigir.

Parece que nossos alunos não querem aprender, porque estão preocupados com o

momento presente e não com algo que "apenas" poderão usar no futuro. Imersos em uma vida de consumo, consumidos por ela. "*Vida de aprendizado rápido... e imediato esquecimento*. Esquecer é tão importante quanto aprender, quando não mais" (BAUMAN, 2011a, p. 151).

Também parece infrutífera nossa tentativa de ensinar, quando os alunos podem encontrar todos os conteúdos na internet, se sua necessidade de esquecer é soberana diante de tantas informações, precisamos reavaliar nossa ideia sobre retenção do conhecimento, pois "fomos transportados de uma civilização da duração, e por isso da *aprendizagem* e da *memorização*, para uma civilização de *transitoriedade*, e com isso do *esquecimento"* (BAUMAN, 2011a, p.185).

Sociedade de consumo e descarte, onde a informação também é consumida e descartada. Uma metáfora – quase retrato fiel – da nossa sociedade é uma das cidades invisíveis de Italo Calvino:

> A cidade de Leônia refaz a si própria todos os dias: a população acorda todas as manhãs em lençóis frescos, lava-se com sabonetes recém-tirados da embalagem, veste roupões novíssimos, extrai das mais avançadas geladeiras latas ainda intatas, escutando as últimas lenga-lengas do último modelo de rádio.
> Nas calçadas, envoltos em límpidos sacos plásticos, os restos da Leônia de ontem aguardam a carroça do lixeiro. Não só tubos retorcidos de pasta de dente, lâmpadas queimadas, jornais, recipientes, materiais de embalagem, mas também aquecedores, enciclopédias, pianos, aparelhos de jantar de porcelana: mais do que pelas coisas que todos os dias são fabricadas vendidas compradas, a opulência de Leônia se mede pelas coisas que todos os dias são jogadas fora para dar lugar às novas. Tanto que se pergunta se a verdadeira paixão de Leônia é de fato, como dizem, o prazer das coisas novas e diferentes, e não o ato de expelir, de afastar de si, expurgar uma impureza recorrente. O certo é que os lixeiros são acolhidos como anjos e a sua tarefa de remover os restos da existência do dia anterior é circundada de um respeito silencioso, como um rito que inspira a devoção, ou talvez apenas porque, uma vez que as coisas são jogadas fora, ninguém mais quer pensar nelas (CALVINO, 2014. p. 105).

Quais seriam o valor e o papel do professor nesta civilização do agora, da transitoriedade, do esquecimento, ou como prefere Vargas Llosa, do espetáculo? "Astros e estrelas da televisão e os grandes jogadores de futebol exercem sobre costumes, gostos e modas a influência antes exercida por professores, pensadores e (antes ainda) teólogos" (LLOSA, 2013, p. 33). O que não podemos é pensar que devido ao fato de os alunos não

reterem os conteúdos da forma como fizemos e diante da possibilidade de os esquecerem, podemos deixar que as opiniões de Marina Ruy Barbosa, Neymar Jr., Anitta, Wesley Safadão, sejam as mais interessantes, as que recebem atenção especial de nossos alunos.

Em três das *44 cartas do mundo líquido moderno*, intituladas "O mundo é inóspito à educação?" Bauman (2011b), afirma que, na modernidade líquida, as pessoas desejam orientadores, os quais ensinem como caminhar, em vez de professores que mostrem o único caminho possível, pois este já está lotado. Querem conhecimento prático, não o saber *tout court*. São muitas as informações disponíveis, o que torna difícil classificá-las de acordo com um grau de importância. O fundamental é perceber a relevância que possuem, porém, no dia seguinte elas podem tornar-se irrelevantes (e acabar nos sacos de lixo de Leônia).

A educação já assumiu inúmeras formas no passado, conseguindo se adaptar às mudanças, todavia, nunca antes foi imposta aos educadores a necessidade de viver e ensinar a viver em um ambiente saturado de informações.

> Eu diria que hoje estamos todos lançados a uma condição perpetuamente "revolucionária". [...] O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens [que devemos habilitar para se juntar à companhia dos mais velhos] para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam de instrução: "conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável", para usar a expressão de Tullio De Mauro. E, para ser "prático", o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental (BAUMAN, 2013, p. 25).

Em *A arte da vida*, Bauman (2009a, p. 77) lembra que tal arte significa coisas diferentes para diferentes gerações, também podemos inferir que os professores sejam pessoas preocupadas com o futuro, em oposição aos que escolheram a inação ou o prazer momentâneo, embora ambos saibam que as promessas da vida são voláteis. Ninguém pode prever exatamente qual o melhor caminho para um futuro melhor, qual semente dará os melhores frutos. "E assim, não importa em que mais acreditem, todos concordam que é preciso ter pressa, que não fazer nada ou agir languidamente e com indiferença é nocivo".

Nosso papel, enquanto profissionais da educação deve conter um investimento nas futuras gerações, conforme epígrafe deste texto, demonstrando também, a esperança

baumaniana numa revolução por meio da educação.

> Instilar nos estudantes alguma nova motivação, desenvolver diferentes vocações e treiná-los para novas habilidades. [...] A esperança de usar a educação como uma alavanca de força suficiente para desestabilizar e finalmente desalojar as pressões dos "fatos sociais" parece imortal e ao mesmo tempo vulnerável...
> De qualquer modo, a esperança está viva e passa bem. [...] Os destinos da liberdade, da democracia que a torna possível – ao mesmo tempo que é possibilitada por ela – e da educação que produz a insatisfação com o nível de liberdade e democracia até aqui atingido são inextricavelmente ligados e não podem ser separados um do outro. Pode-se ver essa conexão íntima como outra espécie de círculo vicioso – mas é nesse círculo, e só nele, que as esperanças humanas e as chances da humanidade se inserem (BAUMAN, 2009b, p. 20-3).

A melhor possibilidade para os professores preocupados com a liquidez, o esquecimento, a educação sitiada pelo consumismo tornando-se produto dele, o medo e as incertezas diante de um mundo em rápida mudança, é investir no "deuteroaprendizado", o aprendizado para aprender. Eis onde devemos empenhar nossos esforços ou investir nos próximos cem anos. Em tempos de discussão sobre uma Base Nacional Comum Curricular, convém lembrar a importância desse aprendizado acima do conteudista.

> "Preparar-se para a vida" – aquela tarefa perene e invariável de toda a educação – deve significar, primeiro e sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades confiáveis e infalíveis; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessárias para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada um e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de "mudar os marcos" e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado (BAUMAN, 2008, p. 176-7).

Educação vitalícia, no sentido de transmissão de conteúdos de uma grade que possam em algum momento ser utilizados, como se a memória dos alunos pudesse ser um Google, com as informações necessárias a qualquer momento, independente da área profissional que escolham ou na qual precisem atuar, não é uma opção viável na modernidade líquida. Mas, como assinala Castoriadis (2006, p. 156), "a pedagogia deve, a todo instante, desenvolver a atividade própria do sujeito, utilizando, por assim dizer, essa mesma atividade própria". Ou seja, o objetivo da arte de educar:

> não é ensinar matérias específicas, mas desenvolver a capacidade de aprender do sujeito – aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar. Isso, evidentemente, a pedagogia não pode fazer sem ensinar certas matérias [...] consideradas como degraus ou pontos de apoio servindo não só para tornar possível o ensino de uma quantidade crescente de matérias, mas para desenvolver as capacidades da criança [jovens e adultos também] de aprender, descobrir e inventar. A pedagogia deve necessariamente também *ensinar* – desse ponto de vista devemos condenar os exageros de muitos pedagogos moderno. Mas dois princípios devem ser firmemente defendidos:
> - todo processo de educação que não visa desenvolver ao máximo a atividade própria dos alunos é mau;
> - todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional à pergunta dos alunos – por que deveríamos aprender isso? – é defeituoso (CASTORIADIS, 2006, p. 156-7).

Urge uma nova educação, uma verdadeira "revolução cultural". "Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação" (BAUMAN, 2013, p. 31). E esses poderes, utilizados pelos profissionais da educação empenhados e esperançosos nela como sendo ainda o melhor caminho para o bem comum, são os propulsores da revolução educacional com base na deuteroaprendizagem, para toda a vida, seja vida privada, acadêmica, social ou laboral.

4 Considerações Finais

Os problemas e queixas em relação ao reconhecimento docente retornam da Antiguidade, apesar de alguns mestres serem bem remunerados, havia uma dificuldade na sociedade em garantir uma posição social de prestígio. A função educativa era considerada importante no seu aspecto de formação do educando. A educação como regra era necessária à sociedade. Professores bem remunerados e prestigiados eram aqueles que tinham saber e conhecimento erudito, garantindo o seu lugar para além da moeda.

O professor ensinava pela importância da educação e não pela necessidade financeira. O mestre que ensinava com este propósito era considerado indigno, diferente do que hoje se vê na educação, pois em uma sociedade de consumo, quem tem maior poder aquisitivo é tido como mais bem-sucedido.

A desvalorização do mestre em tempos idos difere da contemporaneidade pelo

reconhecimento do seu papel de preparador dos jovens para a vida e a convivência com os mais velhos. Diante da dificuldade da educação em preparar para a conquista dos melhores trabalhos – entenda-se os mais bem pagos –, o professor parece ter se tornado um profissional desnecessário.

Uma mudança, uma revolução na educação é o caminho para a sociedade líquido-moderna conseguir bem viver com as questões impostas pela (super)fluidez desta sociedade. (Re)conhecer o professor como um dos protagonistas de uma educação aberta para o novo, o lugar das incertezas, é necessário para se manter o propósito invariável da educação que é o de preparar as futuras gerações.

A preciosidade na educação está em ensinar os jovens a lapidar-se, no sentido de desenvolver suas habilidades para aprender a viver as ambivalências cotidianas da modernidade líquida. Tal qual escrever, educar não é diferente da arte de esculpir, pois também na educação é preciso alcançar o essencial. Assim, o professor deixa de ser um mero escultor do outro e passa a ser o mestre que ensina o educando a buscar o essencial oculto no "mármore da vida".

EDUCATION, WORK AND KNOWLEDGE: THE TEACHER'S JOURNEY.

Abstract: In this work, it is thematized the teacher's development journey as an education professional as well as the historical dimension of pedagogical knowledge, considering the successive changes of society. It shows historically the role of educating and teaching as the first profession of humanity, being orality the process by which knowing and knowledge were taught. Along the way, it points to the spread of education systems, conflicts and needs in education, which led to other forms of teaching and producing knowledge. The methodology included a literature review in some texts by Mario A. Manacorda and Zygmunt Bauman, leading to the understanding of current educational scenario in which the accumulation of information and knowledge available requires constant teacher training. The contemporary world Education concerns target that so necessary training and the transformation of pedagogical practice. These are fundamental changes to the teacher's recognition as one of the protagonists of an education open to the new, which ought to prepare future generations so that they can develop their skills and learn to live everyday ambivalences of liquid modernity.
Keywords: Education History. Teacher training. Work. Knowledge.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida.* Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009a.

_____. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

_____. *A sociedade individualizada*: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Sobre educação e juventude*: conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *Vida líquida.* 2. ed. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009b.

_____. *44 cartas do mundo líquido moderno.* Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

CASTORIADIS, Cornelius. As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado. 2. ed. Tradução Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. 2. ed. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LLOSA, Mario V. *A civilização do espetáculo*: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Tradução Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MANACORDA, Mario A. *História da educação*: da Antiguidade aos nossos dias. 14. ed. Tradução Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Vanderlei Gularte Farias[1]
Evandro Santos Duarte[2]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: O presente texto se propõe a discutir sobre o conceito e a importância da emancipação dos sujeitos no processo de construção do conhecimento com o Ensino Médio Politécnico reforçando sua capacidade em apontar elementos emancipatórios e de dialogar com o mundo do trabalho. O mesmo é iluminado a partir dos dados da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada "O Ensino Médio politécnico como possibilidade de emancipação do aluno sujeito" deste autor, sendo este parte da mesma. É um estudo bibliográfico por meio de dados coletados e discutidos formando um novo material empírico. Está fundamentado a partir das contribuições de estudiosos da temática em destaque. Objetiva o debate acerca da ressignificação da Educação Básica, lócus ao qual pertence o Ensino Médio. São reflexões para ajudar a problematizar sobre a importância de se pensar as questões fundamentais na educação básica pública, visando à materialização da busca por educação de qualidade para todos.
Palavras-chave: Democracia. Emancipação. Ensino Médio Politécnico. Politecnia.

Introdução

Frente a um contexto em que, junto de um processo de transição civilizatório, a educação sofre infindáveis ataques por ousar buscar a democratização de um ensino com qualidade sendo imprescindível pensar novas possibilidades no intuito de reafirmar o compromisso implícito da mesma para com todos, na perspectiva da instrução como fonte de socialização e de forma para um despertar da consciência na dimensão política, conforme Fernandes (1989).

O mesmo intenciona debater acerca do Ensino Médio como nível de escolaridade ainda distante de se transformar numa etapa cujo fim é a plenificação da Educação Básica. O Ensino Médio deve possibilitar que a dimensão cognitiva transcenda os objetivos das

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação URI – Universidade Regional Integrada

do Alto Uruguai e das Missões. Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: profvand@gmail.com
[2]Mestrando em Educação no PPGE-UFPel na linha de Filosofia e História da Educação sobre Orientação da Prof. Dra. Neiva Afonso Oliveira. Grupo de pesquisa FEPráxis. E-mail: evandrosduarte@gmail.com

disciplinas fragmentadas, organizando-se por áreas que transponham os conteúdos, substituindo o tempo curricular pelo tempo contextualizado e subjetivo do aluno e, em que conhecimentos, valores e procedimentos possam se encontrar numa estrutura sistemática, possibilitando a apropriação social dos conhecimentos pelo indivíduo.

A discussão sobre uma nova concepção de Ensino Médio tem conquistado espaço fomentado pela percepção do quadro acumulado de preocupações, onde a partir da análise da situação tem-se buscado melhorar a qualidade da referida etapa de ensino, como mostra Azevedo (2014) ao enfatizar que "o problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinados pelos baixos resultados alcançados". (AZEVEDO, 2014, p.22).

Uma educação de qualidade passa pela reflexão de elementos conceituais como a emancipação humana, tão necessária para que o indivíduo se torne sujeito através da busca autônoma dos conhecimentos, mediada pelo diálogo afirmando a sua palavra numa sociedade democrática.

1 Emancipação Com Diálogo Na Democracia

Paulo Freire (2011) expressa a necessidade da compreensão ética, crítica e política da educação através da emancipação humana, propondo a conscientização através do diálogo. Sua proposta possibilita o processo de emancipação dos sujeitos ao apresentar uma ação pedagógica que liberta o oprimido a partir da sua realidade concreta, redescobrindo-se como sujeito da própria história, por uma educação como prática de liberdade, através de uma proposta de alfabetização consciente, no sentido de decidir-se como compromisso, traduzindo-se numa pedagogia verdadeiramente[1] humana.

Freire (2011) defende a necessidade de se dialogar com as massas sobre as suas ações, afirmando a importância da inserção crítica dos educandos em sua realidade pela práxis, dado

o fato de que toda a realidade precisa ser transformada. Defende um movimento que possibilite a libertação dos oprimidos pela tomada de conscientização dos mesmos para saírem dessa condição, já que o opressor inexiste sem o oprimido. Crítica a consciência opressora daqueles que mantêm o domínio na busca ansiosa pela manutenção do poder e seus mecanismos, citando o diálogo como processo de conscientização para a luta pela libertação e emancipação, requerendo a tomada de consciência da sua condição. Logo, ação e reflexão deve partir da consciência oprimida, sendo imprescindível a valorização do homem como sujeito capaz de construir sua própria história.

[1] Termo usado no sentido de reforçar a afirmação positiva na declinação verbal.

Fiori (2011) defende o método freireano da conscientização como autêntico método da aprendizagem, uma vez que por meio dele aprende-se a ser livre ao poder escrever a própria história pela cultura do letramento por si mesmo com o processo de alfabetização. Para ele

> Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. (FIORI, 2011, p.25).

Com isso, Fiori (2011) destaca a importância dos homens, juntos, criticamente, recriarem seu mundo, valorizando sua cultura pela construção da sua palavra. Assim, ao tomar consciência da sua condição e da necessidade de construir o entendimento se inicia o processo de libertação, o que faz com que o homem se descubra sujeito histórico. Defende o homem que, pelo processo de decodificação ou objetivação das palavras formando novas palavras para dizer o seu pensamento, sente-se parte da história. "Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana". (FIORI, 2011, p.17).

Ele entende a palavra como instrumento de comunicação, a partir da qual se abre a consciência ao mundo pelo diálogo e, assim, organiza-o pela comunicação da palavra que se traduz em colaboração, uma vez que o sujeito "se expressa convenientemente quando

colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico do mundo. A palavra porque lugar do encontro e do reconhecimento de si mesmo". (FIORI, 2011, p.26).

Pela palavra a manifestação da cultura letrada, ícone da cultura predominante, inclusive do opressor. A palavra viva é, conforme o autor, diálogo existencial, que expressa elabora o mundo, um mundo em comunicação e em colaboração. O diálogo é a síntese do encontro das palavras que se humanizam, humanizando os homens, através do trabalho colaborativo para fazer o mundo, mediados pelas consciências que se coexistem livremente.

> Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhes direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo. (FIORI, 2011, p.29).

Portanto, os homens constroem-se sujeitos da história por meio da consciente expressão de sua palavra em colaboração com os demais, construindo o mundo.

O diálogo, para Fiori (2011), é historicização pela sua ação como um movimento da consciência que se abre para o que ele chama de infinitude, buscando reencontrar-se com sua transcendência na intersubjetividade humana, mesmo sendo racional, calculista e objetivo seja nos argumentos que coincidem ou que se opõem. O diálogo é abertura para a comunicação com os demais que habitam o mundo comum, buscando sair do isolamento para socializar-se pela prática da intersubjetividade solidária.

No entendimento de Freire (2011) sobre a essencialidade do diálogo como prática de liberdade e formas de se chegar à emancipação, o autor nos afirma a importância da palavra como transformadora do mundo e geradora da existência.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2011, p.108).

Logo, é através da pronúncia da palavra, juntamente com o trabalho e a práxis que os homens fazem a existência. A palavra como um direito de todos os homens deve ser dita com os outros, pelo diálogo, pois através dela os homens pronunciam o mundo, transformando-o. Logo, o diálogo se torna necessidade existencial, pelo qual há o encontro solidário das ações dos sujeitos a humanizar o mundo.

Para dialogar é preciso abrir-se para a contribuição dos outros, bem como conhecer, humildemente, sua inconclusão e sua incompletude para buscar saber mais, pressupondo, inclusive, certa fé antes do encontro com os homens numa horizontalidade transparente e confiante entre os sujeitos. Onde há diálogo existe alguém para dialogar e algo pelo qual se dialoga.

Conforme Saviani (2009), um dos pressupostos para que aconteça o diálogo é a existência da democracia como condição estruturante, propiciada pela própria função da escola[1] juntamente com a escolarização. Escolarizar todos os homens é a condição para que estes participem do processo político e, com isso, consolidem a ordem democrática, mesmo numa democracia burguesa. O autor reforça o papel político da escola posta como condição para a consolidação da ordem democrática.

Saviani (2009) aponta a contradição existente nas atuais políticas educacionais como fruto do desencontro de interesses da burguesia a partir da fixação do pensamento defendido pela Escola Nova, em que advoga-se uma escola para todos. Contradições traduzidas numa espécie de dualidade em que a proposta populista e o ensino posterior, incluindo a pós-graduação, são elitistas, portanto, contraditório à ideia de educação para todos.

A democratização do conhecimento é defendida como direito a aprender a cultura predominante cujo domínio constitui-se em instrumento imprescindível para a efetiva participação das massas.

> Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes

> dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2009, p.50-51).

A construção da emancipação passa, necessariamente, pelo entendimento da cultura que domina como forma de compreender os mecanismos dominantes e, através dela mudar a direção.

[1] Uma das funções da escola é a de propiciar a cidadania para todos, fora a principal que é a escolarização ou alfabetização.

Saviani (2009) defende uma concepção de educação como uma atividade mediadora dentro da prática social, que contribua de forma indireta e imediata, para a transformação social através de uma pedagogia cujo método articula educação e sociedade. Entende que uma prática pedagógica pode contribuir para a democratização da sociedade na medida em que proporciona a compreensão da relação entre natureza e trabalho pedagógico. Com isso, afirma a busca, através da educação enquanto processo, da igualdade que caracteriza como democrática, mesmo que o ponto de partida não se projete da mesma maneira.

Para Freire (2008) a democratização é um processo que emerge socialmente, em que sai-se do isolamento e da condição de expectador para conquistar o direito de participar, contribuindo nas decisões sociais, ainda que desorganizado e desorientado pela ausência de experiências de participação, de diálogo, em que "[...] emergindo, descruza os braços, renuncia a ser simples expectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir". (FREIRE, 2008, p.66). O participar como forma de atentar para a ontológica vocação de ser sujeito, almejando, nesse sentido, uma educação que não impulsione à acomodação nem à domesticação, mas à emancipação pelo desenvolvimento da tomada de consciência em que o homem possa decidir. A democracia precisa estar no processo que possibilita criar mecanismos de combate a qualquer forma de alienação, evitando o desaparecimento do sujeito.

Fernandes (1989) alerta para o fato de que para se pensar em perspectivas de democratização da sociedade é preciso, antes, pensar no tipo de educação a se dimensionar, principalmente para as classes trabalhadoras, colocando o operário, o trabalhador pobre, o

oprimido, o sujeito excluído e esquecido como sujeito principal no processo educacional como um movimento orgânico e espontâneo cujo eixo de reflexão e ação pedagógica seja a revolução social com a cidadania acenando para todos. Com isso, "o educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de ver suas tarefas e suas funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes". (FERNANDES, 1989, p.17-18).

A inclusão do trabalhador como cidadão, circunscritas nas políticas educacionais, é condição para se formar um novo homem. Para tanto se requer a construção de um sistema de ensino autônomo que privilegie as classes sociais historicamente desfavorecidas, atendendo às necessidades humanas e culturais dos excluídos enquanto se combate a dependência, o imperialismo e o desenvolvimento desigual com uma revolução democrática e educacional na qual a cidadania oriente a ação pedagógica.

Na luta pela efetiva democratização do ensino se posta o desafio de garantir um ensino público e gratuito de qualidade a todos tanto no acesso quanto na permanência, uma vez que a "[...] escola pública, gratuita, de alta qualidade é um requisito fundamental para a existência da democracia". (FERNANDES, 1989, p.21). Nesse sentido, Fernandes (1989) tece uma crítica ao modelo de escola que há tempos se encontra ultrapassado, obsoleto e ineficaz, centrado na pedagogia da transmissão do saber, da verticalização da autoridade, da repressão, do encarceramento e da negação da pedagogia do aprender fazendo, com ideias importadas de outros países, ainda no final do século XIX, que foram simulacros repletos de insucessos por serem imitações falhas, por manterem a sala de aula afastada do núcleo das grandes experiências pedagógicas. Democratizar o ensino significa transcender à universalização do ensino primário, estabelecendo oportunidades educacionais iguais a todas as classes sociais universalizando garantias, em que haja a socialização de todas as vozes junto com a difusão de uma cultura cívica que preserve as características peculiares das classes.

Assim, propiciando ao estudante valores gerais visando à expansão da civilização pela humanização do indivíduo com a adoção de uma educação em conexão com os processos e a época histórica. Uma revolução educacional feita pela ação coletiva dos homens e pela escola

como parte da estrutura mental dos indivíduos, com um viés democrático pluralista, cujo objetivo é a emancipação cultural da escola, do sistema e da nação.

Nesse sentido, Fernandes (1989) coloca a necessidade da implantação da cultura do civismo para a emancipação de todos, via democratização, diferente do que foi no Império, restrita aos senhores ou direcionada às oligarquias na República, defendendo uma formação mais geral, abrangente, para a compreensão de aspectos políticos da educação para que os educadores possam ter melhores condições de possibilitar a emancipação dos sujeitos, via esclarecimento.

Siebeneichler (1989) defende a emancipação dos sujeitos a partir da linguagem e sua capacidade de comunicação ao se desvencilhar da teia linguística, na qual os sujeitos se encontram, entendendo que é pela compreensão da linguagem que se vai chegar ao consenso do entendimento esclarecedor, havendo, inclusive, a necessidade de se esclarecer o esclarecimento. Acredita que a emancipação, juntamente com a liberdade e a história, ajuda a construir a história da liberdade humana a partir de um trabalho crítico da razão.

No que tange o processo de esclarecimento do sujeito há a condição necessária da formação e, periodicamente, da reforma da consciência crítica visando à evolução gradativa da libertação, por meio de um sujeito histórico norteado por uma utopia social que seja realizável a partir de um homem real e concreto. Tendo a clareza que as condições políticas, econômicas e sociais são determinantes para sua existência, buscando a partir dessas condições a emancipação humana.

Habermas (1998) aproxima a ideia do sujeito e de sociedade, por meio da reflexão e do esclarecimento no plano da práxis, mediadas pela razão comunicativa, afirmando que a humanidade que aspira à maioridade precisa se desenvolver na história por meio do diálogo e da comunicação. Coloca a estrutura da linguagem acima da natureza elevando a mesma à maioridade[1], pronunciando o paradigma da comunicação, que contempla o diálogo comunicativo como forma de relacionar-se, o que se configura na superação da razão instrumental pela razão comunicativa, transferindo a razão transcendental, do espírito e solitária para a organização configurativa da práxis e do discurso dentro do processo

comunicativo. Passa-se de um conceito de razão centrada no sujeito para a compreensão de uma razão processual e comunicativa, em que prevalece a lógica da argumentação para se conhecer com os outros, no encontro comunicativo intersubjetivo, produzindo a ação comunicativa e a intersubjetividade do entendimento.

Na perspectiva de que a emancipação passa pela elaboração de um termo elucidativo sobre o esclarecimento como arma a repelir os processos de alienação, massificação e objetivação[2] das pessoas, a educação precisa estar comprometida com a alfabetização no

[1] No sentido de emancipação.
[2] No sentido de torná-las objetos.

sentido de transcender a mera repetição de palavras para a possibilidade de criar as condições necessárias para que os indivíduos possam dizer sua palavra, criadora de cultura, transformando-se em sujeitos. (FIORI, 2011). Para que possa materializar a possibilidade da emancipação dos sujeitos é imprescindível permitir que os mesmos possam se expressar.

2 A Emancipação Na Voz Dos Sujeitos

Ao relacionar ensino e processos emancipatórios, Zitkoski (2006) defende que se amplie o conceito de educação para a existência de um processo de ensino, cuja base se assente na existência humana em sociedade, com estímulo para uma harmoniosa convivência social. O autor aponta outras instituições, além da escola como responsáveis, também, na articulação entre os processos educacionais e as políticas públicas na organização da sociedade, nas quais a vida das pessoas se inclui no encontro com o mundo do trabalho, deduzindo a necessidade de sujeitos emancipados para que não permaneçam reféns da manipulação de um sistema que se alimenta ao possibilitar alienação.

Neste sentido é praticamente uma unanimidade o entendimento dos sujeitos na confirmação da existência de elementos emancipatórios, os quais são ofertados nas práticas do Ensino Médio Politécnico.

No grupo dos gestores o sujeito G destaca a necessária conscientização de que o aluno

precisa se emancipar para ter a possibilidade de êxito nas suas escolhas, ao responder sobre a *relação entre as aprendizagens, a emancipação e o mundo do trabalho*, afirmando:

> O aluno que realmente busca e interage com a aprendizagem e que, também, entende o processo de emancipação, ou seja, sabe que ele precisa ser sujeito, este vai pra frente e, possivelmente irá ser muito feliz no que ele escolher para seu futuro. (G).

Sobre a *possibilidade da contribuição do Ensino Médio Politécnico para a emancipação de sujeitos emancipados que possam dialogar com criticidade, reflexão, colaboração e participação no trabalho coletivo* os professores destacam a abertura para a busca através da investigação sobre temas inerentes às suas demandas e o aprender a trabalhar em equipe destacado pelo sujeito P_1, o desenvolvimento do senso crítico e da dialogicidade na percepção do sujeito P_3. O sujeito P_4, mesmo não sendo cuidadoso na avaliação, reforça o avanço na implantação da proposta como inovação na concepção de ensino. O sujeito P_2, mesmo reivindicando uma estrutura adequada, conforme as exigências para uma pesquisa de qualidade reconhece a contribuição da proposta. Os mesmo afirmam, respectivamente:

> O Ensino Médio Politécnico tem pontos positivos, deu abertura para os alunos pesquisarem o que lhes interessa e ao fazer isso estes estão tornando-se pessoas que investigam, que estão indo atrás do conhecimento que é significativo para o ensino ou melhor, para sua aprendizagem, aprendem a trabalhar em equipe e a respeitar a opinião dos outros. (P_1).

> Percebo que a contribuição na formação de sujeitos é grande. A criticidade dos estudantes e a capacidade de diálogo. Também na busca de objetivos. Percebe-se um diferencial do estudante com relação ao anterior do Ensino Médio Politécnico. Há mais participação. (P_3).

> Não tenho condições de avaliar de forma precisa a contribuição do Ensino Médio Politécnico na emancipação dos alunos, no entanto, acredito que sua implantação tenha representado um avanço importante. (P_4).

> Há alunos que possuem um caráter de emancipação precoce, com o Ensino Médio Politécnico apenas vão se modelando; outros estarão trilhando os primeiros passos para se tornarem sujeitos emancipados. O problema é o imediatismo que os alunos esperam (ou não podem esperar). Falta paciência na concretização de um estudo. A estrutura das instituições também não colabora para os alunos realizarem uma pesquisa, pois precisam ter acesso a materiais e locais para desenvolver uma investigação. É um efeito dominó quando falta algo em um ponto. (P_2).

Para Pistrak (2009) a escola é lugar de ensino e compreensão sobre os processos de trabalho. Nesse sentido há a percepção por parte dos professores de aspectos, nessa nova modalidade de ensino, que propiciam a emancipação dos sujeitos, apoiam o crescimento do aluno, valorizando sua caminhada pela politecnia, o que demonstra a valorização do conhecimento e dos processos evolutivos que caracterizam a proposta.

O sujeito P5 vincula o caráter emancipatório à nova proposta curricular do Ensino Médio Politénico centrada nas diretrizes curriculares, através dos eixos da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia, ao responder sobre a *relação entre as aprendizagens, a emancipação e o mundo do trabalho*, dizendo:

> Penso que existe uma relação entre aprendizagem, emancipação e mundo de trabalho pelo fato de o Ensino Médio Politécnico ser uma nova forma de buscar o conhecimento e estar associado ao trabalho, pois, a pesquisa é o instrumento de articulação entre o saber acumulado pelo estudante e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo oficial. Dessa forma, os estudantes têm maiores razões de se motivarem e se sentirem autores do processo de ensino-aprendizagem, pois estarão integrando sua realidade vivenciada fora da sala de aula com os currículos oficiais, assim o ensino terá mais sentido e aproximará os estudantes da escola, possibilitando que estes sejam sujeitos transformadores e ativos na sociedade. Sendo assim, existe uma relação densa entre aprendizagem, emancipação e mundo do trabalho quando nossas práticas de ensino forem oficializadas conforme a filosofia desta forma de educação. (P5).

A afirmativa do sujeito P5 se coloca em conformidade com a afirmação de Frigotto (2012), concebendo o nível do Ensino Médio como a culminância da Educação Básica, articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, pela percepção daquele como direito social e subjetivo, conjugado a todas as esferas e dimensões da vida.

Para os alunos, muitos aspectos são entendidos como benefício para a aprendizagem dos mesmos, reafirmando a concretização da opção por práticas democráticas, defendidas pela Seduc (2011), em que se coloca a escola como o espaço privilegiado para a operacionalização das mesmas. O sujeito A7 destaca a importância das atividades adicionais como o turno inverso transformando-se em maior aprendizagem, além de ajudar na sua formação,

possibilitando autonomia de pensamento. Já o sujeito A14 reconhece haver mais oportunidades na formação de pesquisadores e na diversificação do processo avaliativo, subentendendo emancipatório, melhorando a aprendizagem. São observações que fazem ao responder sobre a *maneira como funciona o Ensino Médio*, em que afirmam, respectivamente:

> É um ensino que prepara o estudante. Tendo o turno inverso, nós, alunos, acabamos nos dedicando mais. Aprendemos muito, o que talvez dentro da sala de aula não aprenderíamos. Dependendo do objetivo do projeto colocamos em prática e isso só ajuda, nos faz perder a vergonha e criar coragem de expor nossas opiniões. (A7).

> Ele nos dá mais oportunidades e nos ajuda na formação de pesquisadores, que buscam o conhecimento. Não somos mais avaliados apenas em questão de notas, torna tudo aprofundado, porque ninguém é igual a ninguém. Ser avaliado pela participação e desempenho nos dá mais liberdade e proporciona um aprendizado melhor. (A14).

Ao falarem sobre as *mudanças no Ensino Médio Politécnico* os sujeitos A4 e A11 reforçam a ideia da contribuição proporcionando mais autonomia e responsabilidade, em que elegem as pesquisas e a maneira nova de se trabalhar como responsáveis pela mudança. Os mesmos afirmam, respectivamente:

> Acho que o Ensino Médio Politécnico tornou o aluno mais autônomo. Onde que o aluno vai em busca do conhecimento e tem a possibilidade de compartilhar com a escola. Assim ele passa por um processo similar de professor. No Ensino Médio antigo, o aluno não tinha essa oportunidade e responsabilidade de trazer o conhecimento para a sala e isso tornava o professor o único precursor do conhecimento. O projeto de pesquisa nos traz autonomia e responsabilidade. Traz uma independência em relação ao professor. (A4).

> Acredito que mudou a forma de trabalhar e pensar. Trouxe mais autonomia para os alunos, fazendo com que o mesmo busque o conhecimento, que pense em conjunto, não cada matéria separadamente, mas como um todo. (A11).

A tese de Freire (2011) sobre a necessidade de se desenvolver nos processos educacionais uma metodologia conscientizadora na pedagogia para a transformação se confirma positivamente pelo grau de conscientização no momento em que o sujeito A11 afirma mudança na forma de "trabalhar e pensar", uma vez que a proposta da politecnia é

proporcionar uma nova concepção de ensino.

Sobre a *contribuição do Ensino Médio Politécnico na formação da emancipação dos sujeitos com relação ao diálogo com criticidade, reflexão e participação,* o sujeito A1 entende que o conhecimento colabora para um ser crítico, A3 destaca as possibilidades de interação que o politécnico proporciona. Para o sujeito A5 o domínio teórico de que se necessita para a apresentação dos trabalhos de pesquisa é fundamental para a formação emancipadora. Para eles:

> Exatamente. O conhecimento nos torna mais críticos, nos dando a possibilidade de refletir e argumentar, defender pontos de opinião com base nas pesquisas realizadas pelo aluno. (A1).
>
> Com certeza. Quando o aluno interage ele aprende. Aprendendo, e tendo certeza do que aprendeu, dificilmente alguém lhe engana. Então o aluno vai defender o assunto e defender seu ponto de vista. Logo, se o mesmo pesquisar, ele vai perceber que cada autor defende um pouco sua opinião. Assim ele saberá lidar com contradições ou algo do tipo. (A3).
>
> Com certeza está ajudando, pois o projeto, a forma de elaborar, a linguagem a ser utilizada, já faz com que os alunos pesquisem para saber o que escrever. Além disso, na hora de fazer a pesquisa de campo os alunos precisam dominar aquilo que aprenderam para passar para os outros. Na apresentação os alunos acabam se soltando mais por causa desse domínio do projeto em si. E no futuro certamente verão com outros olhos. (A5).

As falas que se coincidem com o entendimento de Adorno (1995) sobre a função e a importância de um ensino para a formação da consciência crítica, visando a que os sujeitos se habilitem a revelar as contradições postas pelo sistema, através da alienação cultural. Para o autor o ensino deve favorecer aos sujeitos capacidade para a resistência aos processos alienantes, por meio de uma pedagogia que atente para a libertação das formas opressoras e mecanismos de massificação.

Ainda sobre a mesma questão acima relacionada, o sujeito A7 destaca a autoconfiança proporcionada e o preparo para o enfrentamento das situações cotidianas. Já o sujeito A9 reforça a ideia da formação crítica e argumentativa como benefícios da politecnia. Eles afirmar, respectivamente:

> Sim está contribuindo, porque ele faz com que os estudantes tenham autoconfiança e assim expressem suas opiniões em qualquer momento. (A7).
>
> Sim, pois com a politecnia os estudantes necessitam de uma crítica com bons argumentos e fundamentos, onde possam expressar suas ideias e objetivos, tornando-se competentes naquilo que acreditam e defendem. (A9).

Na defesa de uma educação para a emancipação Fiori (1991) afirma a importância de se resgatar a consciência histórica, pressuposto para que o homem busque ser o protagonista da sua construção, possibilitando sua libertação através da independência em relação às estruturas socioculturais e, dessa maneira, compreenda sua condição no mundo. O autor entende a necessidade de uma conscientização autenticamente humana, em que se coloque o homem no centro da história, defendendo a educação como condição para a transformação.

Toda a ação educativa prescinde de humanismo e da análise sobre suas condições culturais. "Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais". (FREIRE, 2008, p.61). Daí que a luta pela emancipação dos homens passa pela reflexão das condições nas quais este sujeito homem se encontra, e, principalmente, como tem mantido sua cultura no encontro com os demais.

A Considerar

Diante da exposição das falas, afirmações e inquietações dos sujeitos da pesquisa, é possível refletir sobre as contribuições aqui elencadas no sentido de entender que a politecnia como concepção de ensino, que orienta o Ensino Médio Politécnico, tem apontado para o surgimento de elementos emancipatórios. São contribuições imprescindíveis para a compreensão de uma concepção de ensino que se coloca na contramão do sistema[1]. Destacam-se os elementos que denotam um ensino preocupado com a busca dos conhecimentos para a formação de pesquisadores e voltado para o fortalecimento da cidadania através do mundo do trabalho.

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

RESUMO: O presente texto se propõe a discutir sobre o conceito e a importância da emancipação dos sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem com o Ensino Médio Politécnico reforçando sua capacidade em apontar elementos emancipatórios e de dialogar com o mundo do trabalho. O mesmo é iluminado a partir dos dados da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada "O Ensino Médio politécnico como possibilidade de emancipação do aluno sujeito" deste autor, sendo este parte da mesma. É um estudo bibliográfico e de campo, por meio de dados coletados e processados formando um novo material empírico. Está fundamentado a partir das contribuições de estudiosos da temática em destaque. Objetiva o debate acerca da ressignificação da Educação Básica, lócus ao qual pertence o Ensino Médio. São reflexões para ajudar a problematizar sobre a importância de se pensar as questões fundamentais na educação básica pública, visando à materialização da busca por educação de qualidade para todos.
Palavras-chave: Democracia. Emancipação. Ensino Médio Politécnico. Politecnia

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor w. **Educação e Emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Fundação Santillana , 2013.

[1] Um sistema mantenedor da ordem social estabelecida pela revolução burguesa com a modernidade e forte controlador das consciências.

_____. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática.** São Paulo: Fundação Santillana , 2014.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez – Autores associados, 1989.

FIORI, Ernani M. **Textos escolhidos, vol II: Educação e política.** Porto Alegre: L&PM, 1991.

FIORI, Ernani M. **Aprender a dizer a sua palavra.** In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 31ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HABERMAS, Jürgem. **Discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

MARX, Karl. **O Capital.** Volume I. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola comuna.** Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SEDUC – RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Seduc-RS: Porto Alegre: 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SIEBENEICHLER, Flavio B. **Jurgem Habermas: razão comunicativa e emancipação.** 3ª ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

ZITKOSKI, Jaime. **Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora.** In: Espaço Pedagógico: Educação e emancipação. Vol 13, nº 1, Jan-Juh/2006, p.09-18, 2006.

O LUGAR DO TRABALHO NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM JOHN DEWEY

Karine Biasotto[1]
Maria Inalva Galter[2]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: O objetivo deste trabalho consiste em analisar a concepção de trabalho na teoria educacional de John Dewey (1859-1952). Para isso procuramos situar o pensamento do autor em sua época histórica. Utilizamos como fonte principal desta análise a obra *A escola e a Sociedade (1899)*, na qual o autor escreve sobre a experiência da Escola Laboratório, realizada na Universidade de Chicago. O autor concebe o trabalho para além dos fins econômicos, sendo considerado como meio e fim educativo e um importante elemento para contribuir na manutenção da harmonia social. Partindo desta perspectiva ele concebe a escola como uma sociedade embrionária, *lócus* de construção da democracia.

Palavras-chave: John Dewey. Trabalho. Educação escolar.

1 Introdução

Neste artigo tratamos da concepção de trabalho segundo o pensamento de John Dewey[3]. Nosso objetivo está em examinar como o autor aborda a concepção de trabalho em sua teoria. Percebemos que para ele, o referido conceito é tratado como um método de ensino, e não como um meio de garantir a condições materiais, contudo, é também o elemento que pode quebrar as barreiras entre as diferentes classes sociais.

Priorizamos como fonte neste trabalho, o ensaio *A Escola e a Sociedade (1899)*, texto no qual Dewey faz um relato das atividades desenvolvidas na Escola Laboratório da Universidade de Chicago[4] (1894-1904). Neste ensaio o autor, evidencia o papel do trabalho na

[1] Discente do Programa de Pós-graduação em Educação – UNIOESTE. E-mail. kabiasotto@gmail.com
[2] Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação/Mestrado em Educação – UNIOESTE. E-mail. mgalter@hotmail.com
[3] Dewey nasceu em Burlington e estudou na Universidade de Vermont, onde se tornou bacharel em Artes (1879). Foi professor nas escolas da região onde vivia. Posteriormente foi estudar na Universidade Johns Hopkins onde doutorou-se em Filosofia (1884). Viveu o fim da Guerra Civil Americana e o crescimento industrial, fatos que influenciaram sua proposta de ensino e o seu pensamento.

[4] Quando trabalhou na Universidade de Chicago, Dewey fundou uma escola de nível básico, o que colaborou no desenvolvimento das suas formulações sobre a psicologia infantil e a educação. Dirigiu a escola entre 1894 e 1904.

construção da escola como uma sociedade embrionária e para ele, essa comunidade em miniatura traria reflexos para a manutenção da sociedade democrática. Isso se concretizaria a partir de interesses em comum como fatores de direção social e ao mesmo tempo como livre cooperação entre os diferentes grupos sociais. Para o autor, esses traços caracterizam a constituição de uma sociedade democrática, como observamos no fragmento que segue.

> Quanto ao aspecto educativo, observaremos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato cediço: a explicação superficial é que um governo se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a situação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. (DEWEY, 1979, p. 93).

Entendemos que o pensamento elaborado por Dewey é fruto do momento histórico que vivenciou. É, portanto, ligado ao crescimento industrial, às migrações, aos avanços científicos e ao envolvimento dos Estados Unidos em conflitos com outras nações dentre outros fatores históricos. O autor fazia questionamentos e buscava a solução para problemas da sua contemporaneidade. Como assevera Bloch (2001), dizer que a História é a ciência dos homens em sua relação com o tempo, portanto um fenômeno histórico não pode ser explicado fora de seu momento.

2 O trabalho em Dewey

Para Dewey existia dualidade no ensino que se apresentava dividido entre estudos práticos e estudos liberais. O primeiro era voltado ao trabalho, à educação elementar, a razão de ser era fundada na necessidade social. Por isso tinha foco no fazer, na prática, na ação e na

experiência. Já os estudos liberais eram teóricos e desvinculados dos fins práticos. Era fundado nos métodos de ensino, com fins no saber, na teoria, na inteligência e na razão. Desse ponto de vista, alguns indivíduos estudam para saber, e outros para fazer.

No entanto, Dewey entende que é possível uma união dessas duas formas de estudo. O trabalhador precisa conhecer o significado e a importância do seu trabalho e assim ampliar seu interesse pessoal na atividade que desenvolve. Tendo esse conhecimento, o trabalho não terá mais a característica de "servidão", o que colaboraria para criar um pensamento hegemônico e estabilidade social.

Junto à escola, o trabalho para Dewey era meio para manter a sociedade democrática. Desde pequenas as crianças deveriam aprender determinadas formas de trabalho, não porque possa vir a satisfazer sua necessidade material no futuro, mas porque conhecer esse trabalho abria possibilidade de unificar as diferentes classes sociais, e por consequência manter o ideal de democracia.

Segundo Dewey (2002) todos os avanços alcançados pela sociedade precisam estar à disposição de seus novos membros, o que é feito por meio da escola. É este o local onde individual e social se unem a fim de gerar desenvolvimento a todos os indivíduos, concretizando assim, a razão de ser da sociedade.

Por esse motivo, o autor afirma que ao debater um novo movimento em educação existe a necessidade em pensá-lo de modo amplo, tendo em vista o social. Assim, ao ver de Dewey as mudanças no que ele chama de tradições escolares, não se tratam de algo passageiro, mas sim do objetivo a atender as necessidades sociais.

> As modificações em curso nos métodos e programas educativos são em igual medida um produto das mudanças na situação social e um esforço para satisfazer as necessidades da nova sociedade que está a formar-se, a imagem do que sucede com as alterações a que assistimos nos campos da indústria e do comércio (DEWEY, 2002, p. 18).

E justamente por se tratar de uma busca em atender a essa exigência social, essa "nova educação" não é oriunda do trabalho de alguns professores com um determinado grupo

de alunos, mas é parte da própria sociedade. Assim, o autor busca entender o movimento da sociedade e de que maneira a escola buscou acompanhar essas mudanças.

Para isso, Dewey (2002) apresenta brevemente os processos históricos de maior influência, como a Revolução industrial, a qual o autor descreve como a mudança que "[...] ofusca e até condiciona todas as outras [...]" (DEWEY, 2002, p. 19). Na prática, isso significava a aplicação da ciência à vida cotidiana fazendo amplo uso dos recursos naturais e abrindo um amplo mercado a nível mundial. Isso gerou uma rápida, extensa e completa revolução, assevera o autor. Por isso, "Pensar que esta revolução não afectará a educação senão dum modo superficial é inconcebível" (DEWEY, 2002, p. 20).

O autor traz para discussão o lugar do trabalho no período anterior a industrialização. Era uma atividade desenvolvida em casa e que, todos os membros da família tinham conhecimento do processo de produção por completo. Desde cedo, as crianças participavam desse processo à medida que cresciam e se desenvolviam. Assim, para Dewey o trabalho fazia parte da educação que acontecia no ambiente familiar.

Com o desencadeamento da Revolução Industrial, esse trabalho que anteriormente era realizado no ambiente familiar, passa a acontecer no ambiente fabril, regulado pelas linhas de produção. Esse era um dos pontos ao qual Dewey questionava devido à mera repetição a que se reduzia o trabalho operário e que impossibilitava o interesse pessoal do trabalhador em sua atividade, já que ele desconhecia os fins daquilo que realizava.

O autor evidencia a importância do conhecimento científico e prático mesmo nas atividades mais triviais ao afirmar que

> [...] não podemos menosprezar a importância, para fins educacionais, do conhecimento pormenorizado e íntimo da natureza, adquirido graças ao contacto directo com materiais e objetos reais, com os processos efectivos da sua manipulação e com o conhecimento das respectivas necessidades e utilizações sociais (DEWEY, 2002, p. 21).
> .

Sendo assim a educação, ao entender do autor, era presente nas diversas atividades realizadas na vida doméstica. "As forças educativas presentes na fiação e na tecelagem

domésticas, na serração, no moinho de cereais, na tanoaria e na forja de ferreiro operavam continuamente" (DEWEY, 2002, p. 21). Essas experiências da vida familiar são insubstituíveis na concepção do autor. "Nenhuma forma de exercício dos órgãos sensoriais na escola, concebido como mero exercício, pode competir sequer com a subtileza e a plenitude da vida sensorial que advém da intimidade e interesse diário nas ocupações familiares" (DEWEY, 2002, p. 21).

No entanto, Dewey aponta o fato de que o crescimento industrial e a divisão do trabalho deram fim à produção doméstica, o que se caracterizou "[...] uma mudança radical nas condições de vida, e só uma mudança igualmente radical no campo da educação produzirá resultados palpáveis" (DEWEY, 2002, p. 22). Essa nova realidade lançava um desafio, já que o autor questionava o que fazer para introduzir na escola algo que representasse a vida real.

A partir disso Dewey apresenta a possibilidade dos trabalhos oficinais e das artes domésticas como um método de aprendizagem em que a criança é cativada. Esses trabalhos não tem sua finalidade apenas em preparar a crianças para as suas ocupações futuras, ao ver do autor, essa é uma visão muito reduzida. O trabalho em oficinas são métodos de vida e de aprendizagem como observamos no fragmento que segue.

> Devemos concebê-los em todo seu significado social, como exemplos dos processos por meio dos quais a sociedade perdura, como ferramenta para familiarizar a criança com algumas das necessidades primordiais da vida comunitária e como métodos que a crescente perspicácia e engenho do homem encontraram para satisfazer essas necessidades; em suma, como instrumentos graças aos quais a própria escola será convertida num genuíno centro de vida comunitária activa, ao invés dum lugar isolado onde se aprendem as lições (DEWEY, 2002, p. 23).

Ao trabalhar por um ideal comum, um conjunto de pessoas forma a sociedade, pois tem os mesmos objetivos e referências. Isso gera um intercambio de ideias e sentimentos de solidariedade. Para Dewey, o que impede que a escola seja uma unidade social é a inexistência de um "[...] componente de atividade comum e produtiva" (DEWEY, 2002, p. 24) e o maior erro da escola da contemporaneidade do autor reside na "[...] sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito

social faltam visivelmente" (DEWEY, 2002, p. 24).

No entanto, quando o trabalho passa a ser o centro da vida escolar, para Dewey trata-se "[...] duma diferença de motivações, de espírito e de atmosfera" (DEWEY, 2002, p. 24). Existe um espírito de liberdade, comunicação e intercâmbio de ideias que domina o ambiente escolar. É diferente da educação tradicional, segundo o autor, que não apresenta no processo de ensino e aprendizagem uma motivação social na aquisição de conhecimentos. Prioriza-se a competição e a comparação de resultados com a finalidade de perceber qual criança memorizou mais informações.

De acordo com Dewey (2002) o que domina a educação nova é um espírito de livre comunicação, a troca de ideias, sugestões e experiências, pois é isso que condiz com o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e vida comunitária. Isso não significa que em uma sala de aula com estes objetivos existirá uma disciplina semelhante àquela que é ideal para a educação tradicional, aponta o autor. Segundo ele, do trabalho com objetivo cooperativo e social surge uma disciplina própria, isto é, "[...] todos compreendemos que a única disciplina que nos fortalece, o único treino que se converte em intuição, é aquele que adquirimos no decurso da própria vida" (DEWEY, 2002, p. 26). Para o autor, a disciplina mais profunda vem de um trabalho construtivo na medida em que contribui para algum resultado social.

O autor diferencia o trabalho realizado na indústria daquele realizado na escola. Enquanto o primeiro tem uma finalidade econômica cujo objetivo é o produto, o segundo, tem uma finalidade educativa, sendo executado livre de qualquer exigência econômica.

> O objetivo não é o valor económico [sic] dos produtos, mas o desenvolvimento da pujança e da capacidade de organização social. É esta emancipação em relação à componente utilitária restrita, esta abertura às possibilidades do espírito humano que transforma estas atividades práticas na escola em congéneres [sic] da arte e pontos de partida para o estudo da ciência e da história (DEWEY, 2002, p. 27).

No entanto, o autor afirma que esse trabalho não deve de modo algum reduzir-se a uma rotina com a finalidade de adquirir técnicas. Trata-se de atividades com fim em adquirir

conhecimentos científicos sobre a natureza e assim compreender o desenvolvimento histórico do homem. O autor apresenta essa ideia no fragmento que segue:

> Por exemplo, as crianças recebem em primeiro lugar a matéria prima – as fibras de linho, os frutos do algodoeiro, a lã tal como é extraída do corpo da ovelha (se pudermos levá-las ao local onde as ovelhas são tosquiadas, tanto melhor). Em seguida, é feito um estudo destes materiais, do ponto de vista da respectiva adaptação aos usos a que se destinam. Por exemplo, a fibra do algodão é comparada com a fibra da lã. Eu não sabia, até as crianças mo [sic] terem dito, que o motivo para o desenvolvimento tardio da indústria algodoeira, quando comparada com a manufatura de tecidos de lã, era o facto de a fibra do algodão ser tão difícil de se separar manualmente das sementes. Um grupo de crianças, trabalhando durante trinta minutos a separar as fibras de algodão da cápsula e das sementes. Foi-lhes fácil calcular que uma pessoa, usando as mãos, não conseguiria descaroçar mais do que meio quilo por dia, e compreenderam assim por que motivo os seus antepassados preferiram as roupas de lã as de algodão. Entre outros fatores que afectam a utilidade relativa destes dois tipos de materiais, elas descobriram que as fibras de algodão são mais curtas do que as de lã, medindo as primeiras, digamos, um centímetro, ao passo que estas últimas atingem os oito centímetros de comprimento; e ainda que as fibras de algodão são macias e não se enriçam umas nas outras, enquanto a lã possui uma certa aspereza que emaranha as fibras, facilitando assim a fiação. As crianças compreenderam isso por si próprias, em contacto com os materiais concretos, ajudadas por perguntas e sugestões do professor (DEWEY, 2002, p. 28-9).

Ao reproduzir o trabalho tal como no passado o aluno passa a ligá-lo com as transformações no curso da história e ainda é possível relacioná-las aos avanços da ciência. O autor dá continuidade relatando que,

> Reinventaram o primeiro utensílio para cardar a lã – um par de pranchas com pregos afiados para desenredá-la. Num regresso as origens, conceberam o método mais simples de fiar a lã – uma pedra ou um outro peso perfurado, através do qual a lã passa, e que, ao ser torcido, vai puxando as fibras; e um pião que, posto a girar no chão, permite que as crianças segurem a lã nas mãos até esta ser gradualmente puxada e enrolada a volta dele. Feito isso as crianças são familiarizadas com a invenção seguinte (numa ordem cronológica) e trabalham-na experimentalmente, para assim se aperceberem da sua necessidade e investigarem os seus efeitos, não apenas sobre essa indústria em particular, mas também sobre as formas de vida social – o que lhes permite passar em revista todo o processo evolutivo que culmina no tear industrial do presente, bem como tudo o que se relaciona com a aplicação da ciência no uso das fontes de energia actualmente disponíveis (DEWEY, 2002, p. 29).

Na sequência Dewey evidencia o modo como a ciência e a história são envolvidas no trabalho ativo.

> Não preciso sequer de mencionar os conhecimentos científicos que isto envolve – a análise das fibras, de aspectos geográficos, das condições necessárias para o cultivo das matérias-primas, dos grandes centros de manufactura e distribuição, do funcionamento da maquinaria de produção; a vertente histórica deste estudo é também evidente – a influência que estas invenções exerceram sobre a humanidade. Podemos centrar a história de toda a humanidade no modo como evoluiu ao longo dos tempos o processo de transformação em roupa das fibras de linho, de algodão e de lã. Não quero com isto dizer que essa seja a única, ou a melhor, abordagem. Mas é verdade que, deste modo, abrem-se certas perspectivas muito concretas e muito importantes para a análise histórica de nossa raça – e as crianças são iniciadas no conhecimento de influências muito mais fulcrais e dominadoras do que ao estudarem os registros políticos e cronológicos em que geralmente se baseia o ensino de história (DEWEY, 2002, p. 29-30).

Dewey (2002) afirma que essa não é a única nem a melhor forma de abordagem, mas pode ser um meio de conhecer a história da humanidade para além de registros cronológicos e políticos. No mais, a tarefa prática oferece uma experiência direta e evidencia o valor científico de qualquer atividade. O fato é que, ao entender do autor, o sucesso de uma atividade está diretamente ligado ao seu valor científico.

Para Dewey, independente da ocupação que cada indivíduo tem na sociedade, a função da educação é dar acesso ao conhecimento que permite a cada um realizar seu trabalho com a consciência de que esse trabalho possui um valor humano. Não se trata apenas de um produto mecânico. Defende o autor, que com a Revolução Industrial, houve também uma revolução intelectual, já que o acesso aos livros, à comunicação e a viagens tornou-se muito mais simples. Dessa forma o conhecimento passou a ter uma circulação muito maior que antes se refletindo no mundo do trabalho.

É para essas mudanças que ele chama atenção no sentido da necessidade de uma coerente mudança da escola. Ao fim do século XIX já não havia mais espaço para os métodos utilizados pela educação de épocas anteriores da história. “É fácil de ver que a nossa vida social sofreu uma mudança tão completa quanto radical. Se queremos que a educação ministrada nas nossas escolas tenha alguma influência na vida de todos os dias, ela deverá

passar por uma transformação igualmente completa" (DEWEY, 2002, p. 35).

É daí que decorre a importância da introdução das ocupações ativas, dos estudos ligados à ciência, arte e história em um plano mais importante do que o estudo do que para Dewey é simbólico e formal. Nas palavras do autor, a escolha destes temas não e trata de "[...] meros acidentes, são exigências duma evolução social mais vasta" (DEWEY, 2002, p. 35). Ao alcançar esse objetivo, a escola seria uma comunidade embrionária aponta o autor. As ocupações refletem a vida em sociedade, que dessa forma seria autônoma, altruísta, admirável e harmoniosa, ao entender de Dewey.

5 Considerações Finais

Neste trabalho evidenciamos a concepção de trabalho em John Dewey e buscamos compreende-la de um ponto de vista histórico, isto é, como um produto das transformações sociais que ocorriam no contexto em que o autor viveu.

Para isso realizamos a leitura da obra *A escola e a Sociedade*, em que o autor descreve algumas das experiências realizadas durante os primeiros anos de funcionamento da Escola Laboratório da Universidade de Chicago.

Observamos que para o autor a união entre a teoria da escola e a prática do trabalho era um meio de manter a sociedade unificada pelo conhecimento cientifico. O trabalho nesse sentido, não é tratado pelo autor com fins econômicos, mas sim com fim no conhecimento que gira em torno dele.

Assim, as mudanças propostas por Dewey passariam a atender as demandas históricas, que tem como um marco de mudança a Revolução Industrial. Anteriormente, o trabalho estava atrelado ao ambiente familiar, e, posteriormente passa a ser atrelado ao ambiente fabril. Por isso, a escola precisa aliar conhecimento científico ao conhecimento prático, mesmo que relacionado ao trabalho doméstico com fim em atender o desenvolvimento do indivíduo e s mudanças sociais.

Dessa forma, a escola abre a possibilidade de mostrar por meio do trabalho, as transformações históricas e ligá-las ao desenvolvimento da ciência. Esse é um meio de tornar a escola uma comunidade embrionária.

Entendemos que as preocupações de Dewey são datadas, e, portanto, a sua proposta de reforma educacional tem por objetivo atender ao homem que vivia o momento em que os Estados Unidos vivia o frenesi da era industrial e com uma economia fortalecida por essa atividade.

Embora muito de sua proposta não caiba à realidade contemporânea justamente pelos diferentes contextos, ela continua instigante nas suas sugestões de trazer atividades de fora do âmbito escolar e torná-las educativas.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou do ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio d'água, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 194 – 201, Jul/Dez 2001.

TRABALHO DOCENTE: RESQUÍCIOS DA MODERNIDADE SÓLIDA

Rosinéia Izac Zorzo[1]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: O presente texto traz reflexões sobre o trabalho docente e o ambiente escolar: as dificuldades enfrentadas pelo professor, o problema da padronização e da heterogeneidade do objeto de trabalho (alunos). Através da revisão bibliográfica de autores que contribuem para pensar o trabalho docente, o estudo contribuirá para problematizar a profissionalização do docente. Essas reflexões partem de uma abordagem hermenêutica e crítica, em que a escola está num contexto de modernidade sólida, pois é estruturada por tarefas cumpridas dentro de uma padronagem: conteúdos a serem ensinado, sistema de vigilância, comportamento, e ao mesmo tempo compartilhamento de características de uma sociedade chamada metaforicamente por Zigmunt Bauman de líquida moderna: as novas formas de aprendizagem, o objeto de trabalho não padronizado, a flexibilização do mercado para qual é direcionado o resultado do trabalho. Neste contexto, discute-se o trabalho docente no mundo contemporâneo, em uma escola que reproduz em sua organização interna inúmeras características dos espaços fabris e militares. Desta forma, percebem-se as dificuldades enfrentadas pelo docente em seu campo de trabalho e a descontextualização entre a prática e o objeto de trabalho. O resultado desta discussão ajuda a entender a complexidade em que está inserido o trabalho docente, bem como os desafios a serem enfrentados por ele.

Palavras chave: Trabalho Docente. Modernidade Sólida. Modernidade Líquida.

Introdução

O artigo objetiva, fundamentalmente, compreender o trabalho docente, que tematiza as implicações de suas atividades no contexto da modernidade sólida e modernidade líquida. Tendo como análise as disposições em que está estruturada a profissão, haja vista o modelo de padronização semelhante ao dos sistemas industriais; em contrapartida, seu objeto de trabalho é um público não homogêneo. O estudo busca fundamentação e suporte na obra de Zigmunt Bauman, Modernidade Líquida e no livro, O Trabalho Docente de Maurice Tardif, além de outros autores que contribuirão para problematizar sobre o trabalho docente, sua organização e função na sociedade.

[1] Graduada em Letras Português/Inglês. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, Especialista em Educação Especial e Mestra em Educação nas Ciências – Unijuí – Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: rosiizaczorzo@hotmail.com

De acordo com Bauman (2001), modernidade sólida compreende o período em que se objetivavam certezas, projetos grandiosos, onde, segundo o autor, era muito bem representado pelo sistema *fordista*, um período de homogeneidade imposta à sociedade. Assim, Tardif (2005) problematiza o trabalho docente como modelo do trabalho industrial; isso devido às disposições das salas de aula, das classes, disciplina, vigilância exercida pelos agentes escolares, rotinização, além disso, o próprio conteúdo da aprendizagem. Todas as enumerações, contudo, fazem parte da organização do trabalho docente, sendo um facilitador para o exercício.

Já, ao discutir modernidade líquida, Bauman (2001), nos permite pensar a falta de padronização, onde os projetos não são mais a longo prazo, onde as exigências do mercado fazem com que mudanças sejam quase diárias. Neste sentido, é necessário problematizar como se comporta um docente num ambiente de trabalho padronizado e ao mesmo tempo heterogêneo, isto é, o espaço, o currículo é padronizado, contudo, os alunos não. Cada um aprende no seu tempo, dentro das suas limitações, interesses, estímulos. O professor, sendo ator principal no palco da escola, é o responsável por estimular, manter a plateia entusiasmada. Não é tarefa nem um pouco fácil, ainda mais por se tratar de um público que vai obrigado a esta escola, dificultando ainda mais o trabalho docente; todavia, de acordo com Tardif (2005), todo professor deve interpretar os programas e adaptá-los às situações cotidianas.

A transformação da sociedade através do trabalho

A palavra trabalho já esteve diretamente ligada ao esforço físico, conforme escreveu Bauman (2001), ao mencionar a descrição contida no dicionário inglês *Oxford* "[...] o primeiro uso da palavra "trabalho" (*labour)* no sentido de "esforço físico" dirigido a atender às necessidades materiais da comunidade foi registrado em 1776" (BAUMAN, 2001, p.161). Essa definição, contudo, mudou com o passar dos séculos, não apenas definindo o trabalho

como sinônimo de esforço físico, mas também "[...] o corpo geral dos trabalhadores" que tomam parte da produção, e pouco mais tarde também os sindicatos e outros corpos que ligavam os dois significados, mantinham essa ligação e reformulavam como questão política e instrumento de poder político (idem).

Desta forma, a palavra "trabalho" deixa de significar só esforço físico e une-se ao trabalho mental. Assim, surge a ligação entre os trabalhadores de uma classe, e a política responsável pelos movimentos trabalhistas. Isso implica que para um trabalho existe não apenas o esforço, mas acompanhado dele a organização, ou seja, a cabeça pensante.

De acordo com Bauman (2001), na era do progresso: das máquinas, do modelo de trabalho fabril, o trabalho era anunciado como solução para todos os problemas da humanidade, isto é, o impossível não existia, todas as possibilidades de resolução dos problemas da sociedade estavam dentro da capacidade humana, conforme escreveu Bauman (2001, p.165)

> Se a sociedade feliz - a sociedade de pessoas felizes - ainda não estava na próxima esquina, sua chegada iminente já estava prevista nas pranchetas dos homens de pensamento, e seus contornos esboçados pelos homens de pensamento eram encarnados nos escritórios e postos de comando dos homens de ação.

O autor denomina esse tempo de modernidade sólida, ou seja, que nada poderia abalar os grandes projetos do homem, neste sentido, o autor metaforiza a modernidade sólida, ao uso real do aço, do minério de ferro para a construção de grandes projetos. Os grandes modelos de trabalho que surgiram na era sólida, ainda hoje, são reproduzidos na sociedade contemporânea, exemplo disso o modelo *fordista*, estudado pelos futuros administradores.

Corroborando com Bauman, o autor Tardif ao analisar o trabalho humano problematiza as influências advindas do trabalho material, ou seja, vê no trabalho sobre o material inerte certa relevância, isso porque "ele está na base das sociedades modernas" (TARDIF, 2005, p.15). Para o autor, nas sociedades industriais o trabalho material serviu de modelo do trabalho humano, conforme argumentou o autor "[...] até um passado muito recente, o trabalho material foi considerado o arquétipo do trabalho humano e, mais amplamente, da atividade humana, definida de acordo com as orientações teóricas, como práxis ou atividade produtiva" (p.16).

O homem vivia o trabalho, era o trabalho, assim se moldava diante das exigências e internalizava o progresso, pois estava envolvido nas relações produtivas que projetavam uma sociedade modificada através do trabalho. Isso significa que o homem poderia ser o autor da prosperidade ou da própria desgraça. Neste sentido escreve FORD (2012, p.20) "Por que o trabalho quotidiano é uma grande coisa? É a base mesma da nossa honra". A vida era regulada dentro das fábricas, ou seja, primeiro o trabalho, os horários, as rotinas, pois era com esse comprometimento que viria o sustento das suas famílias e ao mesmo tempo o tão sonhado progresso da sociedade.

O autor, contudo, ao mesmo tempo em que defende o trabalho, a rotina, percebe a necessidade de pensar o sujeito trabalhador como parte do sistema fabril, isto é, a fábrica não era feita só de material conforme escreve o autor:

> Os tempos exigem que se dê ao lado humano da indústria a mesma importância que se dá ao lado material, e é idéia que faz caminho. O problema se resume em saber se tal ajustamento se fará com largura de vista, com discernimento, com sábia prudência, que conservem a estrutura em que hoje nos mantemos, ou se se fará às cegas, de modo a arrebatar-nos os benefícios do trabalho já realizado. A indústria constitui o meio de vida do nosso país, traduz-se no seu progresso econômico e eleva-nos no conceito das nações. Não devemos expô-lo ao azar. Precisamos dar a sua parte ao elemento humano da indústria (FORD, 2012, p.107).

O que levou Ford a pensar que era preciso olhar para o lado humano da indústria, é exatamente a capacidade que o ser humano tem de pensar e agir diante de situações de insatisfações, ou seja, embora fosse peça fundamental na produção não poderia ser tratado como matéria-prima. Precisava sim, elevar a autoestima dos trabalhadores e fazê-los entender a importância do trabalho para si, como meio fundamental no processo de crescimento, valorização do homem, ou seja, a ideia de dignidade. Além disso, levar a ideia que o homem (trabalho) era primordial para o desenvolvimento de uma sociedade que buscava a todo custo o crescimento, pois era através do trabalho que a sociedade chegaria ao progresso.

Tardif ao analisar o trabalho e sua importância no desenvolvimento social escreve sobre a relação trabalhador-produção

> Era, portanto, o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão. Essas relações sociais de produção, por sua vez, eram vistas como o coração mesmo da sociedade, e o trabalho produtivo,

> como o setor social mais essencial, aquele pelo qual se garantiam ao mesmo tempo a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento material (TARDIF, 2005, p. 16).

O autor, todavia, nos permite pensar que alguns trabalhos fogem a esse estereótipo de primeira importância, exemplo disso, o trabalho docente, pois segundo Tardif (2005) exerce uma função dependente do sistema produtivo, isto é, serve para preparar trabalhadores, para que estes façam parte do que seria considerado essencial para o desenvolvimento econômico.

Trabalho docente – um tipo especial de trabalho

De acordo com Tardif (2005), o trabalho docente é visto como uma ocupação secundária, visto que seu primeiro objetivo é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho, ou seja, o tempo que o aluno passa estudando não tem valor, pois é apenas um preparo para a vida. Contudo, Tardif assegura que essa visão de trabalho não corresponde à realidade das sociedades modernas, assim, defende sua primeira tese que: *"longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves das transformações atuais das sociedades do trabalho"* (TARDIF, 2005, p.17).

Essa tese, descrita por Tardif (2005), foi apoiada por diversas constatações: desde a queda da categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais, passando pela posição importante exercida pelos grupos de profissionais, cientistas e técnicos, uma vez que esses grupos controlam o conhecimento teórico, prático e técnico, responsáveis pelas mudanças e tomadas de decisões, que planeja e controla o crescimento, não só cognitivo, mas também tecnológico. Não esquecendo, ainda, das profissões que crescem ligadas a demanda de trabalho, ou seja, impulsionadas pelos setores econômicos, exigindo uma formação de alto nível. Por último, o autor constata: "os trabalhos e profissões que tem como seres humanos como "objeto de trabalho" (TARDIF, 2005, p. 19)". Onde existe uma interação com esse objeto de trabalho, que neste caso é o outro e não um material, um objeto qualquer. Entende-se que cada vez que é necessário se posicionar, ou interagir com esse objeto de trabalho, que são os nossos alunos, o professor é marcado por uma falta de linearidade, aja vista a

subjetividade do ser humano.

Nas palavras do autor, os agentes escolares estão longe de estar à margem das profissões periféricas, neste sentido ele ressalta ainda que "os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa do seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas" (TARDIF, 2005, p. 23). O autor asseguraainda, que o ensino está a quase três séculos de forma dominante, levando em consideração a passagem dos séculos de grandes mudanças para a sociedade. Com a industrialização e urbanização, o ambiente escolar sofreu algumas modificações, tornando uma prática social institucionalizada, substituindo as formas de educação informal, ou seja, os modos de educação tradicionais, familiares, comunitárias, entre outros.

Sobre a escolarização o autor ressalta:

> [...] repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF, 2005, p. 23).

Isto quer dizer que o objeto de trabalho do professor é o saber a partir de uma relação com os alunos, deste modo as interações do dia a dia, fundamentam, dão vida às relações sociais da escola, mas o autor ressalta que "antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu "objeto de trabalho"" (TARDIF, 2005, p. 23).

Essa escola que interage, presencia e promove essa interação professor-aluno, necessita de organização e, portanto, possui tal organização, Tardif (2005) remete para a organização industrial e do Estado. Como entender que uma escola possui organização industrial? Na verdade é só olhar o ambiente escolar, os propósitos, disposição das salas, as punições, vigilância, isso tudo ultrapassa o ensino dos conteúdos necessários. Assim, o autor declara:

> [...] a escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por

leis e regulamentos (TARDIF, 2005, p. 24).

Desta forma, não é errado afirmar que a escola segue algumas características das fábricas ou qualquer outro ambiente de trabalho. Esse trabalho de vigilância e modelagem serve para suprimir a discrepância de um determinado grupo, conforme escreveu Bauman (2010, p.73)

> A tendência da vigilância unidirecional é obliterar diferenças individuais entre seus objetos, substituir variedades qualitativas por uma uniformidade quantificável. Essa tendência pode refletir mais tarde na "objetificação" científica de objetos humanos em categorias suscetíveis de processamento estatístico, em que as referências a individualidade, significados pessoais, motivos etc. não são importantes.

De acordo com Bauman (2010) o trabalho de vigilância serviu como forma de organização da sociedade moderna, contudo, foi necessária a ajuda de um profissional especializado "[...] um ator armado de *know-how* e capacidades especializadas, um engenheiro do comportamento humano. A vigilância assimétrica tende a gerar o "papel" do educador, e não de um mero expert em coerção [...]" (BAUMAN, 2010, p. 74). Podemos assim dizer, que na visão do autor, trabalhar com o ser humano, em especial o trabalho docente, necessita "[...] se apropriar de certo saber que outras pessoas não possuem" (BAUMAN, 2010, p. 75). Envolve subjetividade, ao mesmo tempo em que lida como se todos coubessem na mesma forma, pois além de educar para a sociedade precisa servir às necessidades governamentais e econômicas.

Esse processo de padronização, de alguma forma, contribui para que a escola tenha certa organização, facilitando o trabalho do professor, contudo, deixa o professor um tanto engessado, uma vez que suas práticas não são realizadas em uma sala homogênea; muito diferente disso, o objeto de trabalho, os alunos, são sujeitos diferenciados, aprendem de forma despadronizada.

Ao escrever sobre a profissionalização, Tardif (2005) remete a existência de fenômenos importantes que representam alguns obstáculos à profissionalização, conforme escreveu:

> Tanto na Europa quanto na América no Norte o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação

> profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de reconhecimento profissional [...] (TARDIF, 2005, p.26 – 27).

Neste sentido, é importante afirmar que embora não pertença ao mesmo território, ao qual descreveu o autor, mesmo assim a realidade é muito semelhante, pois o discurso, mesmo que repetitivo, não é mentiroso, afinal, o professor realmente é mal remunerado, e que existe uma desvalorização da profissão, isso também é inegável. O professor é cobrado por números, contudo, os índices de reprovações são ainda grandiosos, assim como os de evasão escolar, e se um aluno vai mal, é culpa do professor, se evade é porque a escola deixou de ser interessante. Diferentemente das utopias de muitos teóricos, a escola é feita de gente de verdade, gente diferente, não existe uma classe homogênea. Obviamente, que não são os únicos problemas enfrentados nesse processo de profissionalização, até mesmo, porque existem muitos professores que são descompromissados com a profissão, permanecendo sempre com o velho caderno amarelado, reproduzindo o mesmo conteúdo há vinte anos.

A docência como trabalho interativo e seu objeto humano

De acordo com Tardif (2005, p. 28) "[...] a presença de um "objeto humano" modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador". Para entender esta declaração feita pelo autor, é preciso entender a relação do objeto de trabalho e o trabalhador. Citando Marx, o autor escreveu "o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho" (ibidem). Assim, é possível entender que o professor, por estar em interação direta com o "objeto de trabalho", os alunos, é modificado tanto quanto modifica.

O trabalho sobre o outro está repleto de atividades que, de algum modo, serão também avaliados, neste sentido o profissional será sempre avaliado, uma vez que os clientes serão capazes de controlar os trabalhadores. Como exemplo, o autor (2005), cita os dentistas, terapeutas, médicos, entre outros, onde o salário depende do cliente, ou seja, depende que o cliente procure determinado profissional, mas ao se sentir insatisfeito poderá trocar por outro.

Já o caso do trabalho dos professores, segundo Tardif (2005, p. 34), "se dirigem a pessoas cuja presença na organização como fim de receber um tratamento ou um serviço é obrigatória. Os alunos são obrigados a ir para a escola até a idade prevista na lei". Pode-se dizer conforme o autor já escreveu, os alunos vão à escola obrigados, assim, cabe ao professor motivá-los para que o trabalho do professor que depende do aluno se concretize, da forma que aconteça não só o ensino, mas que também aconteça a aprendizagem.

Para analisar o trabalho docente, o autor recorreu à história, assim escreveu sobre o papel moralizante desempenhado pelos professores, arraigados nos preceitos religiosos, onde tinham como propósito orientar, ensinar fundamentados na submissão religiosa, ou seja, educar como propósito de extrema obediência, isto é, durante muito tempo o propósito de ensinar foi sinônimo de obedecer. Já a partir do século XVIII, século das luzes, a educação era vista como emancipadora, objetivando instruir o povo, formar cidadãos esclarecidos.

De acordo com o autor, "nos séculos XIX e XX é o poder público que retomará por conta própria esse discurso investindo massivamente no campo educativo e tratando os professores como um corpo do Estado destinado a prestar serviços à nação" (TARDIF, 2005, p.36). Corroborando com Tardif, Buaman, mais uma vez contribui para o entendimento do trabalho desempenhado pelo professor na era moderna quando ressalta que

> Os filósofos da educação da era sólido-moderna viam os professores como lançadores de mísseis balísticos, e os instruíam sobre como assegurar que seus produtos permanecessem estritamente no curso predeterminado pelo impulso do disparo inicial. E não admira. Os mísseis balísticos dos estágios iniciais da era moderna eram realizações de ponta da investidura técnica humana. Serviam perfeitamente a quem desejasse conquistar e dominar o mundo tal como ele era (BAUMAN, 2013, p 20).

Obviamente, que até hoje se carrega resquícios da história, contudo, o professor do século XXI é um agente social, ensina a partir de uma multiplicidade de missões, variando segundo as circunstâncias políticas e econômicas em vigor. Nas palavras de Bauman, hoje, "[...] é necessário um míssil esperto, inteligente que possa mudar de direção em pleno voo, a depender da mudança de circunstância; que identifique o movimento de seu alvo aprenda com eles o que for preciso sobre direção e velocidade atuais do alvo [...]" (idem). Acredita-se que o professor não tenha se desvencilhado do papel doutrinador, tampouco deixou de prestar

serviço à nação, mas regozija de certa autonomia. Assim, como Tardif (2005, p. 43) escreve: "ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento [...]". Isto porque o "objeto de trabalho" é heterogêneo. "Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e interações que surgem da atividade ela mesma" (ibidem).

Seria utopia demais acreditar numa realidade diferente da descrita pelo autor, isso porque, o professor trabalha com seres humanos, e nesse trabalho é confrontado diariamente com situações adversas, mesmo sendo um espaço de rotinização. Pois trata de um trabalho complexo, com seres humanos que são complexos, não existe separação, isso, ou aquilo, mas sim, isso e aquilo ao mesmo tempo, é assim que são compostas as salas de aula.

Além das dificuldades enfrentadas pelo professor quanto ao fato de seu "objeto de trabalho" não ser homogêneo, ainda enfrenta outros desafios desencadeados pelo pensamento e comportamento pós-moderno, ao qual Bauman denomina de modernidade líquida. Assim, o autor contribui para a discussão sobre o trabalho docente ao problematizar a liquidez do mundo contemporâneo, ou seja, a efemeridade que atinge a sociedade e perpassa pela educação "em nosso mundo volátil, de mudanças instantâneas e erráticas, os objetivos últimos da educação ortodoxa, com hábitos estabelecidos, estruturas cognitivas sólidas e preferências valorativas estáveis, se tornam desvantagens" (BAUMAN, 2011, p. 117).

Isso significa que além do professor trabalhar voltado para as particularidades existentes na sala de aula, ainda necessita estar preparado para os novos meios de aprendizagens. Desta forma, devido o avanço das tecnologias, das novas exigências do mercado de trabalho, o professor se vê confrontado mais uma vez com padronização, agora, contudo, do mercado, ou seja, o aluno precisa aprender diferente, estar preparado como se fosse para um campo de batalha, afinal, o mundo fora da escola exige um trabalhador flexível, que seja capaz não só de executar o trabalho, mas sim de pensar o trabalho, de se reinventar e atender as demandas da nova sociedade.

A subjetividade humana, todavia, escapa, escorrega diferentemente de um objeto em

uma linha de produção, onde o trabalhador tem total controle sobre tal objeto. Não se deve esquecer, que o professor possui também um trabalho codificado, isso devido às disposições das escolas, ou seja, as regras que as tornam institucionalizadas, as tradições e rotinas, assegurando de certa forma o trabalho proposto pelo Estado.

Assim, é possível entender a complexidade que norteia o trabalho docente, não só um trabalho codificado, mas codificado e flexível ao mesmo tempo.

Organização da escola

Para Tardif (2005, p. 55), "a escola não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho do professor é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros". A escola é um lugar institucionalizado que possui um espaço e tempo, onde as crianças passam longos anos de suas vidas, sendo submetidas ao processo de aprendizagem. Ao escrever sobre espaço, estrutura celular, o autor ressalta que:

> Tanto se ela reduzir-se à expressão mais simples, como no caso daquelas pequenas escolas do interior com apenas uma ou duas classes, quanto se for um gigantesco estabelecimento com vários milhares de alunos e várias dezenas de classes, uma escola sempre repousa, quanto à sua organização sociofísica, sobre um dispositivo simples e bastante estável: as classes, ou seja, espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo fechadas), nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa (TARDIF, 2005, p. 60 - 61).

Para o autor, na medida em que a educação se transforma em escolarização, fruto de um planejamento do estado, a docência torna-se autônoma, amparada, protegida pelo seu espaço de trabalho. Esse professor que goza desse trabalho é responsável pela ordem na classe, contudo, não existe uma razão comunicativa, ou seja, o mestre, professor, é o ator principal da atividade na classe. Sendo que esta forma dominante de ensinar não constitui uma prática somente Ocidental, mas no mundo inteiro. Essa prática do docente como mestre, contudo, deixa-o num trabalho de extrema solidão, pois ele precisa mostrar que é capaz de dominar uma sala de aula sem pedir a intervenção de outro profissional, isto constitui autonomia, mas ao mesmo tempo uma grande responsabilidade, ou seja, coloca-o num campo

vulnerável.

Tardif (2005) chama atenção, também, para a disposição das salas de aula, ou seja, sua estruturação, onde as classes fechadas, os alunos são dispostos em fila, mantendo uma organização, isto significa que quando o professor entra na sala de aula ele já tem certa ordem para que possa atuar. Corroborando com Tardif, aos olhos de Bauman (2001, p.66) ordem "significa monotonia, regularidade, repetição e previsibilidade; dizemos que uma situação está "em ordem" se e somente se alguns eventos têm maios probabilidade de acontecer [...]". Desta forma, não se pode deixar de admitir que essa organização ajuda muito o trabalho do professor, todavia, exige que esse professor interaja com seus alunos, para que tenha êxito com os objetivos traçados em seu planejamento.

O grande problema enfrentado pelos professores, entretanto, de acordo com o autor, é que os alunos só irão aprender se existir certa participação deles próprios, ou seja, tem que existir um consentimento por parte dos alunos para que o trabalho do professor alcance êxito. Neste sentido o autor pontua: "Se é verdade que se pode manter fisicamente alunos dentro das salas de aula, não se pode obrigá-los a aprender, porque o aprendizado necessita de sua colaboração a participação. Ninguém pode forçar alguém a aprender [...]" (TARDIF, 2005, p. 67). Acredita-se realmente ser um dos maiores problemas enfrentados pelo professor, aja vista o desinteresse dos alunos, a desmotivação pelo aprender, assim como escreveu o autor: "nada é mais difícil do que ensinar a alunos que não querem aprender, alunos que recusam, não o professor, mas a escola em geral e o ter que estar aí" (idem, p. 68).

Assim, muitas tensões perpassam o trabalho docente, pois a escola esta disposta com uma organização que passa pela equipe diretiva, pedagógica e professores, contudo, seus clientes, os alunos, não têm a opção de se não gostar do ambiente, dos professores simplesmente deixar de frequentá-la. É neste sentido que difere o trabalho docente de outras profissões, pois não basta somente executar a tarefa comum às outras profissões, o professor precisa, além disso, de um saber especial. Neste sentido, os professores são obrigados a interpretar os programas e adaptá-los às situações cotidianas, ou seja, a intencionalidade do professor que possibilita o ato educativo, assim, o professor precisa planejar quando e o que

se deve ensinar.

Conforme assegura Tardif (2005), é graças ao trabalho do professor que a escola conseguirá atingir suas finalidades, "no centro das transações entre organização escolar e seus principais "clientes", os alunos" (TARDIF, 2005, p. 197). É nesse trabalho complexo que exige do professor autonomia e também responsabilidade que se alcança o propósito da escola. Para esclarecer os objetivos da escola Tardif (2005), usou das palavras de Bidwell (1965), em que para ele

> [...] o objetivo geral das escolas é a socialização técnica e moral dos jovens. Elas visam preparar os jovens para a vida adulta, formando-os para os saberes e habilidades necessárias à vida profissional, educando-os moralmente e função das orientações básicas do status de adultos (BIDWELL, 1965, apud TARDIF, 2005, p. 198).

Os objetivos gerais escolares, contudo, são variados de acordo com Tardif (2005, p. 205)

> [...] os objetivos educacionais demandam constantemente uma interpretação e uma adaptação e uma adaptação aos contextos variantes do trabalho. Eles obrigam os professores a defini-los em função das necessidades das situações [...]

O professor precisa, todavia, estar disposto a modificar seu planejamento ao longo do ano, da semana, e até mesmo durante a aula, aja vista os acontecimentos nunca serem estático, sempre sofrerão alterações, pois não se pode esquecer que o objeto de trabalho são seres humanos. Além disso, o professor é levado a refletir sobre a nova sociedade em que vivemos, conforme escreveu Bauman

> A cultura-líquido moderna não se sente mais uma cultura da aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Em vez disso, parece uma *cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento* (2013, p.36).

Em suma, mesmo que esteja nas mãos do professor o plano curricular, é preciso usar de bom senso e não ser um escravo do currículo, entretanto, é possível que com autonomia do docente possa, adaptá-lo, não esquecendo os objetivos gerais, e respeitando o programa a ser seguido.

Considerações Finais

Neste contexto, a discussão aqui realizada contribuiu para pensar o trabalho docente e sua relação com as marcas da história: a relação entre o trabalho e seu objeto, as aproximações com o trabalho industrial e militar. Foi discutido, também, que o trabalho docente está estruturado em uma rotinização, classe, horário, disciplina, currículo, tudo isso organizado pelo Estado e presente na vida escolar do docente e discente. Esta estrutura, de acordo com Tardif (2005) acompanha a transformação da sociedade e sua organização e de certa forma facilita o trabalho do professor, contudo, muitas vezes o deixa limitado, uma vez que precisa cumprir todo o cronograma imposto pelo currículo, sem ter tempo de saber se acorreu a aprendizagem. Para Bauman (2013), os professores da modernidade sólida eram vistos como lançadores de mísseis, ou seja, o autor usou essa metáfora para transmitir o recado do professor conteudista. Embora estejamos vivendo na era da modernidade líquida, como descreve o autor para traduzir a contemporaneidade, ainda hoje o trabalho docente é repleto de lançadores de mísseis.

A escola, como reprodutora das necessidades da sociedade, objetiva transformar, modelar, influenciando a trajetória do trabalho docente, mesmo quando não institucionalizada. Conforme ficou evidente nas palavras de Bauman (2010), em que na tentativa de melhorar as pessoas buscou-se através do confinamento e vigilância para poder controlar e humanizar as pessoas que poderiam atrapalhar ou oferecer risco ao restante da população. O propósito, hoje, não é diferente dos séculos passados, pois segundo Tardif (2005) a escola trata os alunos de forma padronizada objetivando resultados semelhantes. Não leva em consideração a forma de aprender de casa aluno, nem mesmo o fato de muitos alunos estarem lá por obrigação.

O desafio que o professor enfrenta hoje perpassa pela desvalorização do profissional, as lutas salariais, além das dificuldades enfrentadas dentro da sala de aula. Embora estejamos vivendo na era digital, da rapidez da informação, o professor, muitas vezes se depara com um ambiente histórico reproduzindo rotinas seculares.

Em suma, é importante que o trabalho docente seja realizado com coerência, embora o ambiente não ofereça a melhor estrutura; o currículo tenha que ser seguido tal como é, ainda assim o professor possui autonomia, pois ele que entra na sala de aula todos os dias, conhece

seu ambiente de trabalho, seu objeto de trabalho, sabe das dificuldades encontradas e pode ser o único a visualizar a mudança, o fazer diferente, para que a aprendizagem aconteça. Aí está o diferencial do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade e pós-modernidade e intelectuais.** Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido**. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade de Henry Ford: as obras de Henry Ford: minha vida e minha obra, hoje e amanhã, minha filosofia da indústria.** Tradução Monteiro Lobato. 4ª ed. Rio de Janeiro: Maria Augusta Delgado, 2012.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RESUMOS

A FORMULAÇÃO DO PROGRAMA MULHERES MIL E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Aline Nunes da Cunha de Medeiros[1]

Berenice Corsetti[2]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: Este estudo faz uma análise do contexto de formulação da política educacional do Programa Mulheres Mil, no Instituto Federal Sul-rio-grandense, tendo como base as influências dos organismos internacionais na elaboração das metas educacionais no Brasil. O Programa Mulheres Mil nasceu em 2007, como um projeto de parceria entre Brasil/Canadá, para atender mulheres em situação de vulnerabilidade social, e, em 2011, passou a ser uma política nacional. Para pensar como se desenvolveu esse projeto, buscou-se compreender a interferência e a influência dos objetivos e metas inscritos em eventos de grande repercussão global, tais como os "Objetivos do Milênio", em 2000, que contou com a Organização das Nações Unidas e as "Metas Educativas 2021- A Educação que queremos para a Geração dos Bicentenários", promovido pela Organização dos Estados Iberoamericanos de Educação. Esses documentos traziam intenções claras quanto à finalidade de combater a pobreza, universalizar o direito à educação, favorecer a conexão entre educação e trabalho e promover a igualdade entre os sexos e valorização da mulher, além de vincularem outros objetivos. O Programa Mulheres Mil contou com a parceria OEI, para o alcance da meta de obter 100 mil matrículas, em 2014, e contemplou objetivos que se coadunaram com os anseios internacionais. O aporte teórico que embasa esse estudo se ancora nas obras de Stephen Ball. A metodologia utilizada fundamenta-se na análise documental e insere-se na linha Teórica Histórico-Crítica. Cabe ressaltar, que no Brasil, a criação de políticas com o intuito de qualificar mão de obra para o mercado de trabalho não remonta a iniciativas recentes. Programas como o PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra) na década de 60, PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), década de 90 e o PNQ (Programa Nacional de Qualificação Profissional), nos anos 2000, configuraram experiências que viam na educação profissional uma oportunidade para atender as demandas do mercado. Como resultado parcial, tem-se que, no ano de 2011, foi realizada a 1º Chamada Pública do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no qual foram convocados os Institutos Federais a constituírem propostas para a elaboração de núcleos do Programa Mulheres Mil. Nesse período, estava previsto a formação de 100 núcleos e a disponibilidade de 100 matrículas por núcleo. No IFSUL, inicialmente, apenas o Campus Venâncio Aires sinalizou interesse e apresentou proposta, todavia, em 2014, os catorze campus que compõem o instituto ofertaram cursos pelo Programa Mulheres Mil. Conclui-se que, o Programa Mulheres Mil atende uma demanda que vai ao encontro dos princípios que norteiam a criação dos Institutos Federais, qual seja, a de promover acesso das

[1] Doutoranda em Educação. UNISINOS. E-mail: alinencm@gmail.com
[2] Doutora em Educação. UNISINOS. E-mail: cor7@terra.com.br

populações afastadas da possibilidade de inclusão ao conhecimento, à tecnologia e à informação e está atrelada às metas de interesse internacional. Contudo, a qualificação propiciada pelos cursos de curta duração, cuja carga horária varia de 160 horas a 400 horas, não representa uma certeza para a entrada no mercado de trabalho, nem implica em significativos índices de elevação de escolaridade.

Palavras-Chave: Educação, Políticas, Mulheres.

ELABORAÇÃO DE RECURSOS DIDATICO-PEGAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL DE CRIANÇAS

Dionara Simoni Hermes Volkweis[1]
Taís Fátima Soder[2]
Thais da Luz Fontoura Pinheiro[3]
Fábia Benetti [4]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: A Educação Alimentar e Nutricional é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, fazendo o uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos. Tais recursos problematizadores criam condições favoráveis ao aprendizado. Para a Neurociência, situações de aprendizagem prazerosas, ou tarefas desafiadoras, tendem a ser mais eficientes. Demonstrando que não basta saber como ensinar; faz-se necessário apresentar o conhecimento num formato que o cérebro aprenda melhor. Através desta perspectiva objetivou-se desenvolver recursos didático-pedagógicos a fim de facilitar e efetivar a educação alimentar e nutricional com crianças. Quanto aos pressupostos metodológicos, trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva. Através da análise da literatura científica encontrada das bases de dados Scielo, e MedLine, sites eletrônicos governamentais, e livros de relevância referentes a temática, foram definidos os recursos a serem criados e elaborados. Planejou-se criar uma História em sequência, uma história cumulativa, um material ilustrativo de alimentos personificados, e uma peça teatral. Os recursos didádico-pedagógicos elaborados propõem uma reflexão lúdica acerca da alimentação. Desta forma para a construção da História em sequência, utilizou-se um personagem infantil popular: O ursinho Pooh. Intitulada "Hábitos saudáveis" a história demonstra como vivem os personagens, seus hábitos de vida, bem como o relacionamento dos personagens com o meio ambiente. Procedeu-se com a criação da história, elaboração dos desenhos, a pintura dos mesmos, bem como procedimentos para a preservação do material. Para a História cumulativa buscou-se trabalhar a temática

[1]Nutricionista. Professora mestre do Curso de Nutrição/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Estudos e Pesquisa de Nutrição e Saúde. dshermes@uri.edu.br
[2]Nutricionista. Mestranda pelo Programa *Strictu Sensu* em Educação/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Estudos e Pesquisa de Nutrição e Saúde. soder@uri.edu.br
[3]Nutricionista. Professora mestre do Curso de Nutrição/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Estudos e Pesquisa de Nutrição e Saúde. thaispinheiro@uri.edu.br

[4]Nutricionista. Professora mestre do Curso de Nutrição/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Estudos e Pesquisa de Nutrição e Saúde. benetti@uri.edu.br

origem dos alimentos. "De onde vem o sagu?" é um relato que envolve a memorização, participação e atenção dos indivíduos, utilizando elementos ilustrativos e avental. O tema origem dos alimentos envolve a produção, transporte, industrialização, comercialização, preparação, e consumo dos alimentos, levando a uma reflexão do complexo processo de produção alimentar. Já, referente ao material ilustrativo de frutas e legumes personificados procedeu-se com o desenho e pintura da banana, limão, morango, laranja, maçã, uva, melancia, abacaxi, cenoura e moranga. Tais ilustrações podem ser trabalhadas identificando os principais nutrientes contidos, suas funções específicas para o organismo, numa linguagem apropriada a faixa etária dos participantes. Desta forma, tais recursos didáticos favorecem a execução de ações de educação alimentar e nutricional, uma vez que trazem a temática da alimentação num formato inovador e oportuno a aprendizagem. Cabe ressaltar, entretanto que tais recursos somente serão viáveis e significativos se constituírem um elemento de apoio na construção do conhecimento, cabendo ao professor ou nutricionista mediar este processo.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional. Recursos didático-pedagógicos. Alimentação.

ENSINO E APRENDIZAGEM DO PLANO CARTESIANO COM A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL CONCRETO

Rafael Ferreira Dalmolin[1]
Eliane Miotto Kamphorst[2]
Carmo Henrique Kamphorst[3]
Ana Paula Do Prado Donadel[4]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: O presente trabalho possui um viés exploratório do Plano Cartesiano por parte dos alunos do Ensino Básico, sendo que esses possuem inúmeras dificuldades quando se trata da localização das coordenadas e de seus respectivos quadrantes em um plano. O Sistema de Coordenadas Cartesianas, também conhecido como Plano Cartesiano foi criado por René Descartes com a intenção de localizar pontos. Possui formação de dois eixos perpendiculares: um horizontal e outro vertical que se cruzam na origem das coordenadas. O eixo horizontal é chamado de abscissa (x) e o vertical de ordenada (y). Os eixos são enumerados compreendendo o conjunto dos números reais, bem como possui a divisão dos quadrantes, sendo: 1°quadrante para $x>0$ e $y>0$, 2°quadrante para $x<0$ e $y>0$, 3°quadrante para $x<0$ e $y<0$ e por fim 4°quadrante para $x>0$ e $y<0$. Objetivando uma melhor compreensão por parte dos discentes, será proposta uma oficina para alunos do Ensino Básico, sendo essa dividida em dois momentos. Em um primeiro momento será proposta uma revisão de conceitos teóricos e críticos e, no segundo momento uma prática de exercícios com a presença do material concreto, tendo como propósito a exploração do conteúdo, de modo dinamizado por parte dos educandos, oportunizando assim uma relação mais ampla sobre os conceitos a serem trabalhados. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, tendo a intenção de analisar as causas do desinteresse encontradas pelos alunos, sanando suas dificuldades e, visando maior interesse e compreensão dos discentes pelo conteúdo, através da aplicação do material concreto com o objetivo de avançar seus conhecimentos de maneira prazerosa e dinâmica na disciplina.

Palavras Chaves: Dificuldades; Material Concreto; Plano Cartesiano.

[1] Acadêmico do III Semestre do Curso de Matemática URI/FW. E-mail: rafael_dalmolin27@hotmail.com

[2] Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW. E-mail: anne@uri.edu.br
[3] Coordenador e Professor do Curso de Matemática URI/FW. E-mail: carmo@fw.uri.br
[4] Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW. E-mail: donadel@uri.edu.br.

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E O SEMINÁRIO INTEGRADO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin[1]
Marilene Gabriel Della Corte[2]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

A Educação Básica brasileira vem passando por processos de transformação nos últimos 20 anos, sempre atendendo a interesses diversos, conforme o momento histórico que se descortina no seio da sociedade, em especial, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996. Naquele momento histórico, já havia debates acalorados quanto a natureza do Ensino Médio, associada a formação propedêutica, a profissionalização, a formação politécnica, entre outros aspectos. Nesse sentido, este trabalho, fruto de um recorte de pesquisa de mestrado profissional, junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, objetiva analisar as relações, as contribuições e os impactos do Ensino Médio Politécnico (EMP), a partir da utilização do Ambiente Vurtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) na gestão pedagógica do Seminário Integrado. A metodologia é de abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante, ancoradas na pesquisa sócio-antropológica realizada em uma escola estadual do campo do município de Jóia-RS, com o envolvimento dos educandos/as e educadores/as. Por tratar-se de pesquisa em andamento, os dados preliminares, já apontam transformações estruturais na relação ensino e aprendizagem, como modificações na relação educador e educando/a, na postura do educando/o em relação do conhecimento, na mobilização dos envolvidos no processo da pesquisa, bem como para a importância do processo desenvolvido no decorrer dos três anos do Ensino Médio Politécnico (EMP). À guisa de conclusões iniciais, compreende-se que o EMP, via Seminário Integrado, vem produzindo na escola em estudo modificações quanto ao processo de ensino e aprendizagem, pois tanto os educadores/as quanto os educandos/as passaram a buscar juntos informações e conhecimentos necessários para atender as diversas temáticas investigadas a partir da realidade concreta, ou seja, tornaram-se parceiros na relação interdisciplinar de mediação das atividades subjacentes ao Seminário Integrado. Isso tem produzido impactos diretos na aprendizagem dos educandos/as que não mais aguardam o conhecimento a ser trabalhado, mas que, também, vão se constituindo pesquisadores, questionadores e propositores de alternativas para os problemas investigados, oportunizando, ainda, que eles se percebam como sujeitos de compreensão e sistematização do que investigam, desenvolvendo atitude proativa de apontar possibilidades de superação para as dificuldades ou limites da realidade concreta. Além disso, no decorrer do período do curso, tais educandos/as vão superando limites pessoais com

relação ao conhecimento e/ou quanto ao desenvolvimento ou aprimoramento de habilidades no manuseio dos meios eletrônicos e digitais, passando a compreendê-los como ferramentas que podem contribuir para a interação entre os colegas e educadores, assim como um meio para promover a interatividade, a troca constante e mais rápida com esses últimos em especial, agilizando e possibilitando outros "encontros" que não somente os presenciais.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Politecnia. Seminário Integrado. Pesquisa.

DESAFIO DOS HOMINÍDEOS: EVIDÊNCIAS ANTROPOLÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES COGNITIVAS EM *AUSTRALOPITHECUS*

Jaílson Bonatti[1]
Rosângela Ferigollo Binotto[2]

GT 11: Educação Conhecimento e Trabalho

Resumo: O presente estudo tem como objetivo compreender os processos envolvidos no desenvolvimento das potencialidades cognitivas no gênero *Australopithecus*. O estudo baseia-se na análise bibliográfica de pesquisas antropológicas que dizem respeito ao surgimento dos *Australopithecus*. Observa-se que a origem deste gênero seja entre 3 e 4 milhões de anos atrás, assemelhando-se evolutivamente com os gêneros posteriores da linhagem humana moderna. Para isso, é necessário entender como foi o processo envolvido na evolução estrutural deste gênero e, principalmente, a competência evolutiva no construto das potencialidades cognitivas humanas. Possivelmente uma desabituação no ambiente de vida, gerada por estímulos do ecossistema, tenha sido a causa da construção de uma acomodação que gerou um desenvolvimento de estruturas anatômicas, como por exemplo, o momento evolutivo da posição bípede e utilização de ferramentas que foram necessárias ao desenvolvimento do processo cognitivo mais elaborado e vinculado à aquisição de novos saberes. Além disso, vale destacar que o modo de aprendizagem para o aperfeiçoamento de potencialidades cognitivas se deve a facilidade no uso do ato reflexivo para a compreensão do meio em que o indivíduo vivia. Porém, uma análise principal, além das anteriores, revela que a relação afetiva entre indivíduos antropoides de uma mesma espécie, principalmente, entre mães e filhos facilitou a criação de um contexto, envolvendo o ato de ensinar e aprender, que posteriormente tornou-se uma forma de cultura passada entre as gerações e que a cada passagem culminou para o progresso e aprimoramento no desenvolvimento das potencialidades cognitivas no gênero analisado. Devido a isso, conclui-se que os processos evolutivos, envolvidos na construção da potencialidade cognitiva humana, no gênero *Australopithecus*, contribuíram para a ampliação de metodologias envolvidas no ato de ensinar e aprender, o que se mostra positivamente uma ótima via para o contexto educacional moderno. A afetividade possui papel mantenedor neste processo evolutivo, e através disso busca-se melhorar e apurar maneiras que possibilitem um melhor uso de saberes atuais sem que os primitivos sejam postos de lado em procedimentos característicos da sociedade moderna.

Palavras-chave: Cognitivas. *Australopithecus*. Evolutiva. Saberes. Humana.

[1] Graduando em Ciências Biológicas – Licenciatura. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das

Missões. jailson.1bio@gmail.com.
[2] Doutora em Gerontologia Biomédica. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. binotto@fw.uri.br.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E

III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 12

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E FILOSOFIA

Mestrado em Educação PPGEDU

URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NA HISTÓRIA DO BRASIL E AS (CO) RELAÇÕES COM AS CAUSAS DA CRIMINALIDADE ENTRE OS ADOLESCENTES DO MUNÍCIPIO DE FOZ DO IGUAÇU

Jane Kelly de Freitas Santos[1]
Flaviana Demenech[2]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: A presente proposta é oriunda de um trabalho de pesquisa e extensão do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ), acerca das causas da criminalidade entre os adolescentes em conflito com a lei e os locais de maior incidência. Tendo como objetivo diagnosticar e apontar uma estatística quanto aos motivos que levam os adolescentes a cometerem atos infracionais na região de Foz do Iguaçu – Paraná. Propõe-se analisar determinados dados coletados valendo-se de referencial teórico de ARIÈS, 2006; BRASIL, 1990, 2002; KUHLMANN JUNIOR, 1998; SILVA, 2007; MORAES e KASSAR, 2008. Concluiu-se, que há várias causas de crianças e adolescentes entrarem em conflito com a lei, sendo elas o empobrecimento das famílias brasileiras, o aumento das separações conjugais, desigualdades sociais e educacionais, regionais e raciais.
Palavras-chave: Adolescentes em conflito com a lei. Infância. Direitos Humanos.

1 Introdução

A concepção da Infância é algo historicamente construído, pelo qual se percebe os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. Até o século XVII não existia uma concepção de especificidade da infância. Esta concepção foi sendo construída no decorrer dos séculos, considerando os aspectos sociais de cada época, (mortalidade infantil, trabalho escravo de crianças, entre outros), compreendendo, portanto, as peculiaridades do ser infantil. A criança deixa de ser um mini adulto e a infância adquire novos significados.

[1] Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Universidade de Passo Fundo – UPF / Mestranda em Educação. (Bolsista CAPES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - MEDIAR/ e do Grupo de Estudo e Pesquisa Multidisciplinar em Gestão e Política Educacional. E-mail: janekellyfreitas@yahoo.com.br.
[2] Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Mestre em Educação pela

Universidade de Passo Fundo – UPF e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - MEDIAR (UNIOESTE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização - GEPALFA (UPF). E-mail: flavianademenech@gmail.com.

O que hoje pode parecer um disparate quanto à indiferença à criança pequena, há séculos atrás era algo absolutamente normal. Por maior estranheza que seja, a humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular, não respeitando seus anseios, desejos, necessidades e direitos.

Para que se possa fazer uma reflexão sobre a construção histórica da criança, e observar as (co) relações com as causas da criminalidade entre os adolescentes, não devemos nos ater apenas ao fato que as crianças são sujeitos de direitos, mas também de suas condições peculiares de desenvolvimento. Estes se desenvolvem a todo instante, são agentes e reagentes de transformação. A infância, portanto, é uma construção social, histórica, cultural e relacional, no sentido de dar visibilidade e voz a um segmento da população que durante séculos foi visto e falado pela voz e pelo olhar do adulto.

O objetivo deste texto é apresentar dados a respeito das causas da criminalidade entre os adolescentes, oriundo de um trabalho de pesquisa e extensão do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ[1]), para assim, difundir uma compreensão sobre os motivos que levam estes adolescentes a cometerem atos infracionais na região oeste do Paraná, especificamente no município de Foz do Iguaçu – Paraná, sendo esta pesquisa realizada no período de julho de 2011 a junho de 2012, de modo que se possam analisar todos esses dados coletados e considerar propostas de futura intervenção.

Este trabalho tem por base estudos bibliográficos, fichamento dos textos, a saber: (ARIÈS, 2006; BRASIL, 1990, 2002; KUHLMANN JUNIOR, 1998; SILVA, 2007; MORAES e KASSAR, 2008) e de pesquisa de campo, que consistem em coletar de forma direta dados dos adolescentes em conflitos com a lei, por meio de questionários aplicados a esses adolescentes (cumpridores de medidas socioeducativas), não sendo os mesmos identificados.

[1] Através do programa de extensão "Universidade sem fronteiras" da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

(UNIOESTE) foi criado o Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ), têm como objetivo atuar como Assistência Técnica Jurídica, tendo como papel de defensor público ou curador especial em casos que envolvam o enfrentamento à Violência Infantojuvenil, assim como medida de proteção, abrigamento e destituição de poder familiar. A partir dos atendimentos realizados pelo Núcleo são desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão com intuito de intervir em escolas e locais de maior incidência dos casos, buscando a prevenção e educação da sociedade civil em geral.

2 Atendimento às crianças de rua no Brasil

Apenas no final do século XX o atendimento à Educação Infantil passa a olhar para a criança; para suas necessidades e começa a pensar nos seus direitos, independente da classe social e de sua origem. Isto é, nesse contexto iniciam debates e avanços relacionados diretamente com as políticas educacionais para a criança. Como Kuhlmann Jr. (2000) descreve, as instituições de atendimento a criança pequena, ao longo do século XX, tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para a sociedade igualitária, instrumento para a libertação da mulher de suas obrigações domésticas.

> Por isso, a Educação Infantil terminou sendo um bem da criança burguesa, e uma proposta distante das crianças pobres. Apesar da Educação Infantil no Brasil ter sido institucionalizada como direito das crianças, poucas têm acesso a um atendimento de qualidade, com professores que desconhecem os pressupostos pedagógicos que devem direcionar o trabalho com crianças pequenas, descaracterizando a especificidade da Educação Infantil (SILVA, 2007, p. 6).

Historicamente, a questão da criança de rua aparece como consequência direta da escravidão, pois a sociedade na qual estava sendo construído o desenvolvimento das crianças e adolescentes não os valorizava, não lhes era oferecido o direito de saúde, educação, entre outros. Koshima (2006) aponta que se tratava de uma situação de total abandono em relação à infância e à adolescência, situação esta despontada já no período colonial no Brasil.

Desde o século XVI, o abandono das crianças preocupava, mas ainda não configurava-se como um grave problema social. Ocorria muitas vezes pela pobreza dos pais, ou pela circunstância das mães solteiras de elite. Nesses dois casos as crianças eram abandonadas ou expostas.

> Era grande o número de filhos ilegítimos, muitos eram filhos de senhores e escravas. Segundo a moral dominante, a família normal era somente a família legítima. Os filhos nascidos fora do casamento, com raras exceções, eram fadados ao abandono.

> A pobreza também era causa de abandono. As crianças eram deixadas nas portas das casas e, muitas vezes, eram comidas por ratos e porcos (FALEIROS, 2006, p. 46-47).

Este era um problema para a época, pois imperava uma modalidade 'selvagem' de abandono: crianças com dias eram deixadas nas calçadas, praias, terrenos baldios, lixeiras, estradas. Tratava-se de um dilema urbano principalmente nas cidades portuárias. A crença na 'danação' da alma dessas crianças que morreriam, ou até seriam comidas por animais, sem batismo causava indignação e perplexidade. Como medida os administradores coloniais passaram a pedir autorização à coroa portuguesa para regular o abandono, torná-lo menos selvagem, 'civilizá-lo', na forma de exposição.

Vale ressaltar, que o abandono passa a ser compreendido como um problema pelos eclesiásticos e administradores em meados do século XVII e ao longo do século XVIII.

Um terceiro caso que agrava e contribui significativamente com o abandono das crianças e adolescentes é a Lei do Ventre Livre, apregoada em 1871 no Brasil, ao propor que as mães escravas deveriam liberar seus filhos, já que dessa forma, os filhos das mães escravas nasceriam libertos.

Segundo Koshima (2006) o Brasil no decorrer deste período foi consolidando as práticas assistencialistas, paternalistas e corretivas, construídas a partir de políticas focalizais e insuficientes voltadas apenas para partes da população, ou seja, crianças e os adolescentes das camadas mais pobres da sociedade, que eram abandonados, eram vistas como uma ameaça social.

> Desde o século XVI, começaram a ser criadas instituições e regulamentos para a ajuda aos pobres – como as leis isabelinas, na Inglaterra; a Confraria de Misericórdia da Portugal, fundada pela rainha Leonor, em 1498; a do Rio de Janeiro, de 1567; ou a instituição da *Aumône Generale* em Lyon, no início de 1530 (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 55).

Conforme Koshima (2006) o Brasil só toma uma posição perante o abandono para com a criança em meados do século XVII, quando uma autoridade pública ao ver crianças nas ruas sendo devoradas por cachorros e ratos escreveu uma carta para o rei de Portugal, o mesmo respondeu com um comando aos oficiais da Câmara do Rio de Janeiro que

municiassem atendimento às crianças e adolescentes que eram abandonados às portas de casas e instituições, "A responsabilidade do Estado para com os pobres a ser parâmetro utilizado como prova de civilização, e o fato natural tornou-se problema social" (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 56).

Após a assinatura da Lei Áurea, no ano de 1888, a qual libertou os escravos do poderio dos seus senhores, o parlamento assinou também o decreto de Repressão à Ociosidade, que tinha por objetivo atacar os ociosos que residiam na rua, já que, nesta época os empregos a todos eram quase inexistentes. Logo, muitas crianças e adolescentes moravam na rua por serem abandonados, expostos ou expulsos. E, cada vez mais, o número de habitantes desamparados nas ruas crescia e o Estado começava a pensar em providenciar asilos, reformatórios e instituições moralizadoras. Juntamente criou-se o decreto aos asilos correcionais, onde crianças e adolescentes eram confinados. O número de indivíduos aprisionados, em sua imensa maioria afrodescendentes, mostrava que as crianças e os adolescentes foram levados à delinquência para sobreviver, segundo Dimenstein (2011).

A história do atendimento à infância e juventude passou por diversas lutas sociais para a defesa de seus direitos, estes incluem o acesso à educação e a proibição do trabalho infantil e adolescente, especialmente após a revolução industrial, período em que houve uma exploração do trabalho infantil. De modo geral, os direitos da infância e juventude estiveram voltados para o atendimento à criança e ao adolescente infrator, ou seja, do 'menor'[1], através das instituições criadas por dos anos 40: Serviço de Assistência ao Menor (SAM), Departamento Nacional da Criança (DNCr), uma política para a infância, Casa do Pequeno Jornaleiro, Casa do Pequeno trabalhador, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), dentre outras.

Essas instituições tinham em comum, práticas filantrópicas e assistencialistas para retirar crianças e adolescentes que perambulavam pelas ruas. Nesse contexto surge a denominação 'menor' indicando crianças e adolescentes 'infratores' ou marginalizados[2], termo utilizado na época, para diferenciar de 'criança'.

A partir dessa diferenciação ora pensa-se na proteção da criança, ora pensa-se na

proteção da sociedade contra o 'menor'. Nessa conjuntura é lançado o primeiro aparato legal de punição do 'menor infrator'.

[1] Termo utilizado antes da criação do ECA, atualmente em desuso por seu caráter discriminatório.
[2] Neste trabalho usa-se o termo marginalizado, referindo-se aqueles que estão excluídos, às margens, de diversos processos da sociedade.

No Brasil, em 1927 foi publicado o Código de Menores, o primeiro projeto brasileiro de lei para a infância e juventude, surge com caráter filantrópico de proteção a estes 'menores', trata-se de crianças e adolescentes que por estarem em perigo passam a serem vistas como perigosas ou, como descrito no documento, crianças em 'situação irregular', crianças e famílias abandonadas, que de alguma forma ameaçavam a ordem pública, podendo ser classificados em perigosos, vadios, mendigos, libertinos e delinquentes. Segundo Silva & Motti (2001), uma vez que estas crianças e adolescentes se tornavam objeto do Estado eles eram internados, garantindo-lhes uma "proteção sobre a exploração" da infância e ordem e segurança para os demais.

A apropriação pelo Estado dos objetivos filantrópicos já é marcada, no âmbito judiciário, pela aprovação em 1927 do código Mello Mattos, que materializa o objeto 'menor'. Com objetivo de consolidar o atendimento e proteção aos menores de 18 anos estabelecerá o suporte jurídico para a criação de uma rede de estabelecimentos para a internação corretiva de menores abandonados (independente da idade) e delinquentes.

É a partir de 1930, que o Estado assume formalmente a responsabilidade da regulamentação, fiscalização e atendimento (não obrigatório, nem pedagógico) infantil com a criação do Ministério da Educação e Saúde. No entanto, apesar da regulamentação e do ideário escolanovista, a creche para atender crianças pequenas permanece prisioneira das concepções filantrópicas com planejamento público, com financiamento estatal, e atendimento ora público, ora privado ou confessional.

Esta apropriação pelo Estado dos objetivos filantrópicos, nos anos subsequentes passa a ser denominada de assistência e a ser regulada com o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, organizado de modo articulado com o Juízo de Menores possuindo um papel corretivo-

repressor. Extinto em 1964, o SAM foi substituído pela FUNABEM, (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor) e FEBEMs (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor). A mudança de SAM para FEBEM foi sutil e ocorreu uma intensificação do caráter repressivo e um aumento da idade do interno. Segundo Merisse (1997), de 'desassistidos' passaram a ser causadores de 'desordens', receberam uma pedagogia do controle e da contenção disciplinar orientada pelo conceito de privação e carência, acrescido pela noção de periculosidade.

A Legião Brasileira de Assistência (LBA), fundada pela senhora Darcy Vargas no período da 2ª guerra mundial, teve inicialmente uma ação mais voltada para a família do convocado. Com o fim da guerra a entidade passa a ser, durante 20 anos, até meados da década de 70, a única formuladora e executora da política governamental voltada exclusivamente para a criança. Sua principal ação nos anos 60 e 70 foi proporcionar subvenções financeiras, apoio técnico para a implantação e manutenção de locais de atendimento à criança. Procurava influenciar diretrizes nos estados, municípios e entidades privadas, propondo um atendimento como promoção social ao carente, ofertando uma benevolência, de caráter compensatório. Segundo Kramer:

> Faltariam a estas crianças determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos. A fim de suprir às deficiências de saúde e nutrição, aos escolares, ou às do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 1982, p. 25).

Este atendimento supõe uma deficiência, um déficit cultural, uma inferioridade em relação a um padrão. Prioritariamente o atendimento pré-escolar (preparatório e compensatório) atuava 'preventivamente', atenuando o fracasso escolar na medida em que vai universalizando a escola. A suposta carência da criança conduziria a uma inaptidão generalizada, na qual a escola e a estrutura eram poupadas e as responsabilidades transferidas à própria criança.

Durante várias décadas, a construção da história social em relação a esses segmentos foi bastante equivocada, adotando a Doutrina da Situação Irregular, ou seja, os menores só eram considerados sujeitos de direito quando enquadrados em estado de patologia social, o

que também se definia legalmente com um caráter paternalista, assistencialista e tutelar. Por isso, que o Código de Menores de 1979 continuou com um caráter assistencialista e repressor, perpetuando a mesma visão moralista, que primava pela inibição de desvios e vícios e pela ordem. Pelo código, as crianças e jovens eram classificados em marginais, ou marginalizados, infratores e integrados.

> O menor, vivendo sob o impacto da marginalização, tem como causa maior de sua situação, entre "causas múltiplas", a desorganização da família. É uma questão social, visto que 'constitui-se família sem a menor preocupação com a estabilidade conjugal. A defesa da família como valor universal passa a ser a única solução para se chegar ao patamar do bem-estar [...] é indispensável educar para o casamento, educar para formar lares constituídos, estáveis, harmoniosos, onde as crianças cresçam num ambiente de amor e segurança (PASSETTI citado por MORAES & KASSAR, 2008, p. 10).

Por décadas as políticas voltadas a essas crianças e adolescentes órfãs, abandonadas, expostas, expulsas e marginalizadas, isto é, em situação de risco foram repressoras, marcadas por uma visão autoritária, corretiva e moralizante. O chamado menor era concebido como uma ameaça social a ser adequada aos padrões de normalidade social. E está situação das crianças marginalizadas e infratoras não tiveram grandes transformações.

No ano de 1983, foi organizada para a elaboração de uma Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Entretanto, em 1988 é que tivemos o grande avanço na política dos direitos da criança e do adolescente, a partir da concretização e aprovação da Constituição Federal, contendo na mesma um artigo especifico aos direitos da infância:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, Emenda Constitucional nº 65, 2010, art. 2º).

A Constituição de 1988 consagra a luta pela defesa dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros, acompanhando as normativas internacionais. No ano de 1989, obteve a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos e a partir da Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 adotou-se a Convenção Internacional sobre os Direitos

da Criança (CIDC), essa convenção estabeleceu deveres e obrigações, com peso de lei internacional, aos países que a ela formalizassem a sua adesão.

A CIDC trata de um amplo e consistente conjunto de direitos, fazendo das crianças titulares de direitos individuais, como a vida, a liberdade e a dignidade, assim como de direitos coletivos: econômicos, sociais e culturais. Especialmente a partir de 1990, o Brasil tem se organizado, para estabelecer o cumprimento dos direitos sociais das crianças e dos adolescentes como prioritário para o desenvolvimento de políticas e programas. Foi em 20 de setembro de 1990, que o Brasil aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), baseando-se na Doutrina da Proteção Integral. Destacando-se os direitos à vida e à liberdade, as obrigações dos pais, da sociedade e do Estado em relação à criança e ao adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, pensou na exclusão social imposta pela sociedade há muitas décadas, se tornando mais do que uma lei, e sim um projeto de sociedade, por isso, sua construção ocorreu num processo coletivo e democrático, dispondo de todo um conjunto de regras, normas e procedimentos a partir dos quais se materializam esses direitos. Rompeu-se com o paradigma da 'situação irregular' e consolidou-se a Doutrina da Proteção Integral, fundamentada no princípio de prioridade absoluta, conferindo às crianças e adolescentes hoje reconhecidos como sujeitos ou titulares de direitos. A mudança de visão e do atendimento para com crianças e adolescentes ocorre quando se percebe as necessidades básicas dessa população não como um favor ou caridade, mas como direitos assegurados por lei.

Com a vigência do Estatuto, impõe-se outra forma de compreender e agir em relação a crianças e adolescentes, sustentada pela inovadora concepção da Doutrina da Proteção Integral.

> O impacto dessa política no atendimento à criança e ao adolescente é extremamente perverso. Os recursos autorizados para os programas/ações exclusivos ao atendimento à criança e ao adolescente são insuficientes na capacidade de, por meio de políticas sociais públicas adequadas, enfrentar a realidade da pobreza, desigualdade e iniqüidade. Por outro lado, o abandono do Estado, somado aos valores culturais excludentes, que também são arbitrados pela sociedade, impõem a

> uma grande parcela de crianças e adolescentes brasileiros ocuparem a arena das mais cruéis formas de violação de direitos humanos. Ou seja, as formas modernas de escravidão e violência, como a exploração sexual e a exploração do trabalho infantil (INESC, 2001 citado por KOSHIMA, 2006, p. 64).

Com o Estatuto eles adquiriram um novo amparo legal que protege seus direitos bem como esclarece os procedimentos em relação à adoção, aplicação de medidas protetivas e de acolhimento. Da mesma forma, remete à necessidade de programas de ações preventivas às causas de abandono, abuso, negligência, exploração e maus tratos.

De acordo com o a legislação brasileira, o adolescente com menos de 16 anos é incapaz de exercer pessoalmente alguns atos da vida civil, como para o trabalho, devido a seudesenvolvimento mental incompleto. Nesse contexto, surge o conceito jurídico de 'imputabilidade'.

O Estatuto busca a proteção e defesa integral dos diretos. A criança e adolescente ganha um novo amparo legal que protege seus direitos bem como esclarece os procedimentos em relação à adoção, aplicação de medidas protetivas e de acolhimento. Também, remete à necessidade de programas de ações preventivas às causas de abandono, abuso, negligência, exploração e maus tratos.

Este documento se tornou um projeto de sociedade, sua construção ocorreu num processo coletivo e democrático, dispondo de todo um conjunto de regras, normas e procedimentos a partir dos quais se materializam esses direitos. Rompeu-se com o paradigma da 'situação irregular' e consolidou-se a Doutrina da Proteção Integral, fundamentada no princípio de prioridade absoluta, permitindo que crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

3 As causas da criminalidade – dados do município de Foz do Iguaçu

Ao analisarmos o crescente número de crianças e adolescentes em conflito com a lei e compararmos dados e estatísticas acerca das infrações cometidas por estes, com base nos atendimentos realizados pelo NEDDIJ, somos levados a questionar qual relação, se é que exista, entre o trabalho e a atos infracionais? E evasão escolar e atos infracionais? Por que a

incidência dos adolescentes em entrar em conflito com a lei? Será que esses adolescentes não tem outro caminho?

Inicia-se uma análise sobre os direitos e a proteção dos adolescentes em conflito com a lei a partir das seguintes perguntas: Como se deu o processo de atendimento no decorrer dos anos com esses adolescentes? Foram garantidos seus direitos? Quais as dificuldades que estes adolescentes em conflito com a lei encontraram? E a sociedade, alterou-se o conceito para com os mesmos? Continuamos a considerar perigosos, quem está em perigo?

A partir desse contexto acima descrito e, segundo levantamento de dados a respeito do projeto de pesquisa 'Causas da criminalidade entre os adolescentes: locais de maior incidência' de julho de 2011 a junho de 2012, desenvolvido pelo NEDDIJ com adolescentes apreendidos, percebemos que aproximadamente:

39,2% dos adolescentes são reincidentes e em 60,8% é o primeiro ato infracional cometido.

A idade desses adolescentes quando entraram em conflito com a lei e foram apreendidos no Centro de Socioeducação (CENSE), varia entre 12 aos 17 anos: *40,5% com 17 anos; 24,1% têm 16 anos; 21,5% com 15 anos; 12,6% de 14 anos e 1,3% com 12 anos.*

57,7% dos adolescentes em conflito com a lei não são usuário, mas infelizmente 42,3% dos adolescentes é usuário de algum tipo de entorpecente. Desses 42,3% dos adolescentes que são usuários, 66,7% são viciados em maconha, alguns utilizando todos os dias e 33,3% são usuários de cocaína.

Ao longo desta pesquisa foram produzidos trabalhos oriundos do estudo bibliográfico, das discussões com o grupo de pesquisa e implantação de projetos de extensão.

Por décadas as políticas públicas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei se deu por medida repressora, isto é, auferia a eles uma pedagogia do controle e da contenção disciplinar orientada pelo conceito de privação e carência, acrescido pela noção de periculosidade, segundo Merisse (1997).

Direito à educação aos adolescentes em conflito com a lei, sendo estes reconhecidos pela legislação brasileira como sujeito de direitos, e a função social da Educação se torna um

mecanismo de desenvolvimento de inclusão, por vezes, contrariamente, também reprodutora de exclusão social.

São nesses aspectos que se percebe que mesmo tendo o direito constitucionalizado e decretado por lei, esses direitos não são garantidos, isto é, as políticas governamentais dispostas atualmente não estão sendo efetivadas democraticamente. Embora se pense no social, na população em geral, no coletivo, contraditoriamente, o processo político de educação é construído por dirigentes que não estão diretamente ligados com a educação, por pessoas que assumem o interesse individual. Pergunta-se, quem continua marginalizado deste direito? Por conseguinte, ao analisar o processo educacional atual, consequentemente acaba-se, reconceituando a noção de direito de todos, para o direito por equidade. Sendo esse novo conceito a próxima consequência, visto que nas políticas públicas educacionais encontra-se presente o termo equidade, consistindo a educação para uma maioria e não para todos como a LDBEN 9394/96 propõe. Assim, é um descaso garantir os direitos da maioria e alguns ficarem de fora.

Pensar a criança e adolescente como um cidadão com direitos e deveres, e não como um ser qualquer, implica, no entanto, outro modo de conceber a sociedade e a vida humana.

4 Considerações Finais

Em resumo, pode-se afirmar que, o desenvolvimento da história da infância compartilha momentos culturais e sociais existentes em cada época, ou seja, a concepção de infância sempre foi ligada aos modelos de sociedade. Portanto, existe uma evolução do que é o conceito de infância, mas, não do que é criança biológica.

A realidade da situação da infância e adolescência no Brasil, em especial das classes mais excluídas da sociedade, faz-nos refletir acerca dos atos conflitantes com a lei cometidos por crianças e adolescentes. É neste sentido que, pensando em uma educação de prevenção e não de reclusão, que propomos esse trabalho como forma de analise da sociedade.

Talvez uma das causas de crianças e adolescentes entrarem em conflito com a lei é o empobrecimento das famílias brasileiras, este fator, constitui-se por si só um aspecto

imperativo e determinante na busca de 'reforços' financeiros. Diversas transformações ocorridas na sociedade, tais como o aumento das separações conjugais, desigualdades sociais e educacionais, regionais e raciais, também obrigam aos membros da família, inclusive crianças e adolescentes, a buscar condições materiais que garantam sua existência.

Diversas transformações ocorridas na sociedade, tais como o aumento das separações conjugais, desigualdades sociais e educacionais, regionais e raciais, obrigam aos membros da família, inclusive crianças e adolescentes, a buscar condições materiais que garantam sua existência em meios que os fazem entrar em conflito com a lei.

Nossa tarefa se apresenta como um desafio, mas, e, sobretudo, um compromisso a cada um de nós em repensar se mesmo com o avanço e a construção da infância e o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente, nossa luta para com estes encerrou-se, se ainda hoje temos crianças vivendo em situação de risco, ou aquelas que precisando ser protegidas são ainda consideradas perigosas. Por meio desses aspectos que deve haver uma reflexão sobre como a sociedade trata atualmente a criança e o adolescente. É contrassenso permitir que os mesmos estejam em situação de risco, isso se torna irônico quando a realidade da sociedade brasileira tem revelado situações de exclusão, vulnerabilidade e risco social a eles, intensificando difíceis condições de vida dessas crianças e adolescentes.

THE CONCEPTION OF CHILDHOOD AND ADOLESCENT IN BRAZIL HISTORY AND (CO) RELATIONS WITH THE CAUSES OF CRIME AMONG TEENS THE CITY OF FOZ DO IGUAÇU

Abstract: This proposal comes from a research work and extension of the Study and Protection of the Rights of Children and Youth (NEDDIJ), about the causes of crime among adolescents in conflict with the law and the highest incidence of locations. Aiming to diagnose and point a statistic about the reasons that lead teens to commit illegal acts in the region of Foz do Iguaçu – Paraná. It is proposed to analyze certain data collected drawing on theoretical framework ARIÈS, 2006; BRASIL, 1990, 2002; KUHLMANN JUNIOR, 1998; SILVA, 2007; MORAES e KASSAR, 2008. It was concluded that there are several causes of children and adolescents in conflict with the law, they being the impoverishment of Brazilian families, the increase in marital separations , social and educational , regional and racial

inequalities.
Keywords: Adolescents in conflict with the law. Childhood. Human rights.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. IASP/CEDCA. Impresso na Imprensa Oficial do Estado. Curitiba – Paraná – fevereiro de 2006.

_____. *Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Infanto-Juvenil***.** 3 ed. Brasília: SEDH/DCA, 2002.

DIMENSTEIN, G. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.* São Paulo: Ática, 2011.

FALEIROS, V. de P. *Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes.* Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEAD, 2006.

KOSHIMA, K. S. L. *Cooperação internacional e políticas públicas: a influência do POMMAR / USAID na agenda pública brasileira de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.* Dissertação (Mestrado em Administração). Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez,1982.

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

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In.:_____. *Lugares da criança: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.* São Paulo: Arte e Ciência/Editora Unesp, 1997.

MORAES, T. P. & KASSAR, M. de C. M. *A história do atendimento institucional à infância e à juventude no sul de mato grosso no século XX.* VIII JORNADA do HISTEDBR. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos: SP, 2008.

SILVA, A. S. *Concepção de Infância e Educação Infantil.* 2007.

SILVA, E. & MOTTI, A. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Uma Década de Direitos - Avaliando Resultados e Projetando Futuros***.** Campo Grande: Editora UFMS, 2001.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL DO APENADO E O CENÁRIO DO RIO GRANDE DO SUL

Lucas Andres Arbage[1]
Valéria De Bettio Mattos[2]
Sherlon Cristina De Bastiani[3]
Mauro Luiz Johann[4]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: O ensino superior se instituiu tardiamente no Brasil, estando em constante evolução e construção. Uma das novidades deste século é a crescente criação de políticas de acesso, como o aumento de instituições de ensino, vagas e bolsas de estudo. Todavia, ainda existe parcela da população desassistida em seu acesso, qual seja, os apenados. Objetiva-se com este artigo discutir a função da educação, em nível superior, no processo de ressocialização dos apenados. Isto se deve ao fato de que o Brasil apresenta significativo índice – cerca de 75% - de reincidência criminal e crescente população carcerária, atualmente a 3ª maior do mundo. Inicialmente é feito esboço histórico do ensino superior brasileiro. Após, suscita-se como a pena está inserida no ordenamento jurídico, abordando-se os mecanismos legais que asseguram o acesso dos apenados à educação e o cenário da temática no Rio Grande do Sul. Conclui-se que existe o direito fundamental dos apenados à educação, porém, via de regra, negligencia-se o mesmo, desrespeitando-se o princípio da dignidade humana. Entende-se que o assunto é instigante e cabível pela pouca literatura existente e pelo caráter social que o debate apresenta. Trata-se, do ponto de vista metodológico, de pesquisa de natureza qualitativa, exploratória de base documental.
Palavras-chave: Políticas Educacionais. Direitos Humanos. Educação. Direito Penal. Direito Processual Penal.

1 Introdução

O ensino superior brasileiro é recente e está em constante evolução. Nos últimos anos aumentaram as políticas educacionais de acesso e inclusão. Ocorre que ainda assim existe parcela populacional desassistida e "sem voz", qual seja, os apenados. É nesse sentido

[1] Advogado, mestrando em educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E-mail: lucasaarbage@hotmail.com.
[2] Doutora em educação. Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. E-mail: valeriadebettio@gmail.com.
[3] Mestrando em educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E-mail:

sherlondebastiani@gmail.com.
[4] Mestrando em educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E-mail: maurojohann@hotmail.com.

que este estudo se insere, objetivando discutir o acesso dos apenados a educação, com enfoque no ensino superior.

No decorrer do trabalho serão descritos os mecanismos legais que permitem o acesso dos apenados ao ensino superior e obter uma noção geral deste cenário. Para tanto, utiliza-se como base bibliografias que tratam do tema e a própria legislação. Trata-se, do ponto de vista metodológico, de pesquisa de natureza qualitativa, exploratória de base documental.

Julga-se a temática como pertinente, pela pouca literatura existente e por se tratar de direito negligenciado e/ou não efetivado, que afeta parcela significativa da população brasileira, somando cerca de 700.000 pessoas. O artigo irá apresentar, primeiramente, um breve histórico do ensino superior no Brasil e após abordará aspectos legais e contemporâneos da pena e do direito dos apenados ao acesso a educação, enfocando e contextualizando como a temática ocorre no Rio Grande do Sul–RS. Ao final, concluir-se-á se os apenados têm direito ao acesso ao ensino superior e serão feitos alguns questionamentos.

2 Desenvolvimento

3 O ensino superior no Brasil: breve histórico

A colonização portuguesa no Brasil foi de caráter exploratório, sem preocupação com o desenvolvimento da colônia. A história da educação brasileira tem como marco inicial o ano de 1549, com a chegada dos jesuítas. Quanto ao ensino superior, este tardaria ainda mais de três séculos para iniciar, destacando-se que houve proibição de sua implementação por muitos anos.

No decorrer do período colonial, alguns colégios jesuítas mantinham cursos de filosofia e teologia, o que não significava a existência de ensino superior na colônia. Somente com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, é que D. João criou o primeiro curso superior. No ano da chegada, criou-se o curso superior de Medicina na Bahia e após no Rio de Janeiro.

Em 1827, após a independência, o imperador D. Pedro I criou os cursos de Direito de

São Paulo e Olinda. Formou-se assim, a tríade de cursos profissionais superiores: Direito, Engenharia e Medicina.

A República é proclamada em 1889. Na época, 89% da população era analfabeta (ALENCAR, CARPI E RIBEIRO, 1996, p. 243). Com a proclamação da República, verifica-se entusiasmo com a educação, demonstrado, por exemplo, por meio da concepção do Ministério da Instrução Pública Correios e Telégrafos.

O processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada acarretou no crescimento da procura por uma educação secundária e superior. Isto foi ocasionado, principalmente, pelos interesses da burguesia cafeeira brasileira, posto que os latifundiários queriam filhos 'doutores'. Já os trabalhadores entendiam a importância da escolarização como maneira de ascensão social e profissional.

A instituição Universidade surge em 1909, com a Universidade de Manaus e, após, em 1911, com a Universidade do Paraná e a Universidade de São Paulo. Todavia as três universidades pouco tempo depois foram extintas. Por essa razão, entende-se que a primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu o verdadeiro caráter e papel como Universidade, foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920.

Comparando-se o Brasil com os demais países latino-americanos, na questão da constituição do ensino superior, verifica-se um grande atraso nacional. De acordo com Rossato (2005, p. 71), a primeira Universidade latino-americana é localizada no Peru, atualmente em Lima, denominada de *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, bem como na Cidade do México, com a Universidade do México, ambas fundadas em 1551. Ou seja, a Universidade brasileira surgiu com um atraso de cerca de 360 anos em relação à primeira Universidade latino-americana.

O surgimento de universidades públicas, no referido período, como a Universidade de São Paulo, em 1934, marcou a significativo desenvolvimento do sistema público de educação superior.

Anísio Teixeira afirma que entre o período de 1930 e 1950, o país vivenciou expressiva expansão do ensino superior. Neste interregno, criaram-se 95 novas instituições de

ensino superior, saltando-se de 86 instituições, em 1930, para 181 instituições em 1945 (FAVERO, 1980, p. 36). A partir da década de 1940, o governo federal intensificou a expansão do ensino superior, aumentando-se o número de vagas e matrículas. O número de estudantes universitários mais do que duplicou entre as décadas de 1950 e 1960, chegando a quase 100 mil no início da década de 1960 (DURHAN, 2003, p. 9).

No decorrer de 1950 e 1960, sobreveio na sociedade brasileira intensa industrialização, o que demandava instrução da população para a ocupação dos novos cargos, mantendo-se o anseio por vagas no ensino superior. A partir de 1946 surgiram às instituições privadas. Neste ano se reconheceu a Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro e a Pontifícia Universidade de São Paulo, as quais são as primeiras universidades privadas brasileiras.

No interregno entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (golpe militar), foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil (DURHAN, 2003, p. 10), ou seja, um contínuo crescimento de ensino patrocinado pelo Estado. Na década de 1960 houve mecanização rural e industrialização brasileira, gerando êxodo rural. Como consequência disto, expandiu-se o acesso ao então ensino de 1° e 2° graus, aumentando-se o número de candidatos à universidade.

Para conseguir abarcar toda esta população, explodiu-se o número de matrículas nas instituições particulares. Em 1960 as mesmas representavam 43,5% do total, já em 1980, chegaram ao patamar de 62,4%, isto é, praticamente de cada três universitários, dois estudavam em instituição privada (DURHAN, 2003, p. 9).

Entre os anos de 1964 e 1968, em razão da influência política e econômica que os Estados Unidos exerciam sobre o Brasil, firmaram-se acordos denominados MEC-USAID. A reforma do ensino superior foi tardia em relação aos demais países da América Latina, sendo feita à luz da Doutrina de Segurança Nacional e num contexto em que o ensino superior assume relevância singular no desenvolvimento econômico e na modernização do país.

Em 1951, com o Decreto nº 29.741, é criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atualmente Capes), surgindo como caminho para potencializar a formação técnica dos docentes brasileiros.

Uma das alterações significativas deste período foi à departamentalização. Inicialmente tendo por escopo democratizar a universidade, eliminando o poder das cátedras e transferindo para o corpo docente o direito às decisões. Com a reforma, na prática, teve outro significado, com a reunião num mesmo departamento de todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos num mesmo espaço, com menor gasto material e sem aumentar número de professores (CHAUÍ, 2000, p. 48).

Na década de 1970 houve o denominado "milagre econômico", que possibilitou maior demanda pelo ensino superior, principalmente pela melhora nas condições financeiras da classe média, com o crescimento dos recursos federais e do orçamento destinado à educação. O número total de matrículas passou de 101.691 em 1960, para 1.377.286 em 1980 (DURHAN, 2003, p. 9).

Na década de 1980 verifica-se que a crise econômica ocasionada pelo significativo crescimento da dívida externa do Estado, durante o período militar, bem como pela incerteza criada pelos altos índices de inflação, refletiram no ensino superior, tanto na esfera privada, quanto na pública. Constata-se neste período um crescimento dos cursos noturnos, principalmente no setor privado. Interessante destacar que a proposta do crescimento dos cursos noturnos reaparece no PNE 2014.

Passando-se para o período compreendido entre os anos de 1980 e 1990, destaca-se o extenso e gradual processo de redemocratização, iniciando-se com a queda da repressão política e prosseguindo com a eleição de um presidente civil pelo congresso em 1985, com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e culminando com a primeira eleição direta para presidente da república em 1989.

Entre 1995 e 2003, no decorrer dos dois mandatos de FHC, ocorreram significativas mudanças nas políticas econômicas e sociais, entrando em vigência reformas importantes na área da educação, como por exemplo, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996).

O referido governo protagonizou relevante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização. Assim, culminou-se com a privatização de empresas públicas,

desregulamentação de aspectos relacionados à Administração Federal e, consequentemente, da administração pública, aplicando modelo de gestão das políticas sociais baseado na descentralização. Contraditoriamente a referida racionalização, em oito anos deste governo não houve concurso público para os IFES. Nesse período, as principais ações destinadas para o ensino superior foram: a normatização fragmentada, consubstanciada num conglomerado de leis ajustando os mecanismos de avaliação; a criação do Enem e o fim da obrigatoriedade do vestibular como acesso à universidade; ampliação do poder docente na gestão universitária; fixação de novas tarefas do Conselho Nacional de Educação, dentre outras.

Sustentava-se ser necessária uma 'revolução administrativa' a fim de otimizar a produção universitária. Houve sucateamento das universidades federais, ocasionado principalmente através da constrição dos salários e dos orçamentos e da falta de reposição dos cargos. Houve, ainda, significativa privatização.

Ocorre que privatizar a educação superior num país que a maior parte populacional tem condições financeiras precárias e existe concentração de renda em pequena parcela populacional, ocasiona uma inviabilidade ao acesso à educação superior para grande parte da população. Com este problema, decorre outro, que é a insuficiência de quadros qualificados, comprometendo diretamente o desenvolvimento do país.

O último período abordado conjuntamente é de 2003 até 2016. Neste interregno houve alternância no governo federal, com um partido de esquerda assumindo o poder, qual seja, o PT, primeiramente com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e posteriormente com Dilma Roussef, a governança do Brasil. O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, mais por permanências do que rupturas. Uma das primeiras iniciativas de Lula para o setor foi à edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que "institui Grupo de Trabalho Interministerial (GT) com a tarefa de interpretar o momento vivenciado e definir um plano de ação objetivando reestruturar, democratizar e desenvolver os IFES".

A criação de projetos de expansão do ensino superior pelo governo federal ganhou robustez, através dos quais se procurou não somente uma ampliação quantitativa, como também qualitativa. Como tentativa de ampliação ao acesso e permanência no ensino

superior, criaram-se políticas e elementos como: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1999, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) em 2004, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) 2005, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2008 e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2009.

O relatório "Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003-2012" registra crescimento de 31% das universidades federais, passando de 45 unidades em 2003, para 59 em 2010 e crescimento de 85% dos campi, indo de 148 para 274 no mesmo período.

Parte-se agora para um aspecto pouco abordado na literatura: o acesso e frequência dos apenados ao ensino superior.

4 Aspectos contemporâneos da pena e do direito à educação superior pelos apenados

O Estado é o responsável pelo 'poder-dever' punitivo de julgar e assegurar o cumprimento da pena imposta para quem infringe. Para efetivar esta condição que lhe é atribuída, utiliza-se principalmente do Direto Penal (DP) e Código de Processo Penal (CPP).

A fase da execução da pena pode ser entendida como fase autônoma e com peculiaridades distintas, tanto do DP, quanto do CPP, devendo respeitar e estar de acordo com direitos e garantias fundamentais, assegurando-se o devido processo legal.

Quanto ao Direito Penal e as sanções para o cometimento de crimes, existem três possibilidades, quais sejam: penas privativas de liberdade, penas restritivas de direitos e pena pecuniária de multa. Existem ainda os regimes de cumprimento de pena.

Neste contexto, abordam-se as penas privativas de liberdade, resumidamente se fixando os seguintes regimes de cumprimento de pena: reclusão e detenção. Através desta distinção, via de regra, os apenados por crimes mais graves se encontram no regime de reclusão, ficando em estabelecimentos prisionais distintos dos condenados em regime de detenção, o que na prática nem sempre é respeitado.

As penas privativas de liberdade são cumpridas em três possíveis regimes prisionais (fechado, semiaberto ou aberto). Isso é definido pelo juiz no momento que profere a sentença,

sendo que conforme o apenado cumpre sua pena, progride de regime. Em princípio, a partir do regime semiaberto que existe a possibilidade de acessar o ensino superior.

Através de pesquisa de informações estatísticas do sistema penitenciário nacional, realizada no ano de 2014, constata-se que no estado do Rio Grande do Sul existem apenas 10 unidades próprias para apenados que estejam no regime semiaberto, num universo total de 96 estabelecimentos prisionais deste estado (INFOPEN, p. 27). Quanto à ocupação do sistema prisional, o Rio Grande do Sul apresenta índice de 121%, ou seja, as instituições estão superlotadas (INFOPEN, p. 37).

A questão da natureza dos estabelecimentos prisional e do baixo número de unidades próprias para apenados que estejam no regime semiaberto é grave, pois na prática, mesmo já tendo direito de estarem em instituição prisional própria ao regime semiaberto, os presidiários permanecem nos presídios que deveriam manter apenas os apenados que estão em regime fechado, o que além de ser ilegal, dificulta a ressocialização, pois nestas instituições não existem programas para atingir a finalidade restaurativa da pena e processos educativos.

Conforme o entendimento de Mirabete (2005), o programa de reeducação do apenado deveria constituir uma das bases fundamentais do próprio sistema de execução penal, uma vez que ao se abordar os temas da reeducação e ressocialização, deve ocorrer "intensa ação educativa", a fim de que o presídio não mantenha sua atual "função educativa", que é a do aprimoramento no cometimento de crimes, mas de que proporcione uma segunda chance ao apenado, a fim de que efetivamente seja integrado com a sociedade no momento que tiver sua liberdade concedida.

É pertinente destacar o instituto da remição, que resumidamente significa a diminuição da pena pelo estudo e/ou trabalho. A legislação do tema está em vigor pela Lei 12.433/2011. Antes disso, ficava a critério do juiz do caso decidir se o estudo do apenado diminuiria sua pena. Através do artigo 126, *caput* e parágrafo 1º, inciso I, da LEP, garantiu-se o direito ao apenado da remição da pena pelo estudo, na proporção de um dia de pena, para cada doze horas de frequência escolar, em qualquer nível, repartidas, no mínimo, em três dias.

Com estas mudanças, principalmente no que se refere ao Direito Penal, Processual

Penal e de Execução Penal, entende-se que o caráter/desígnio da pena, assim positivado em lei, se destina a tentar recuperar o ser humano que tenha praticado um crime, com sua ressocialização, reintegração e não reincidência no cometimento de crimes.

Junto ao art. 6º, da CF/88, define-se a educação como um direito social do cidadão brasileiro. Isso ocorre, pois se objetiva instituir condições para que o indivíduo evolua como pessoa e profissional, adquirindo condições básicas a fim de viver em sociedade. Portanto, a educação constitui um direito fundamental, de maneira que o Estado deverá assegurar a todos o seu acesso. Entende-se que um dos desígnios da educação é desenvolver a pessoa para que possa atingir sua liberdade, através da obtenção do conhecimento; constituir para a cidadania, a plenitude dos direitos, e ainda, ir ao encontro do princípio da dignidade da pessoa humana.

Ao definir um direcionamento sintético acerca das diretrizes da educação brasileira, a CF/88 disciplina a matéria em seu art. 205. É consenso que o princípio da dignidade da pessoa humana é um dos mais relevantes do Estado Democrático de Direito. Esta importância é comprovada, uma vez que os direitos sociais previstos no art. 6º da CF/88 estão intimamente ligados à dignidade dos seres humanos. Desta forma, é através do respeito ao princípio da dignidade humana, com a possibilidade de que o apenado acesse e frequente escola e instituições de ensino superior, que será rompido seu ciclo de exclusão.

Portanto, ao passo que se atribui ao Estado o direito-dever de punir a pessoa que comete um crime, observando-se e respeitando-se os princípios inerentes ao devido processo legal, não se pode esquecer que o Estado, quando assume esta condição, também, se responsabiliza por fornecer a educação para os apenado, posto que os mesmos estão sob sua responsabilidade/guarda. Se a educação é entendida como direito, posto na CF/88 e na Lei de Diretrizes e Bases, tendo potencial orientador, formador e transformador dos sujeitos, porque não oferecê-la aos apenados?

Além de a educação prisional ser pouco difundida nas instituições penitenciárias, ainda se tem estas sendo taxadas de “escolas do crime”. Aqui reside uma séria problemática sobre o tema, que é a de modificar um entendimento muito difundido em nossa sociedade, exemplificado através da expressão popular: “bandido bom é bandido morto”.

No estado do Rio Grande do Sul, 61% da população carcerária apresenta o ensino fundamental incompleto, seguido de 12% com ensino fundamental completo, 10% com ensino médio incompleto, 6% com ensino médio completo e apenas 1% com ensino superior completo ou incompleto (INFOPEN, p. 59).

Entende-se que o acesso dos apenados ao ensino superior refletirá como um diferencial para quando progredirem para o regime de liberdade. Em outras palavras, contribuiria para que, quando progredissem para o regime aberto, pudessem conseguir empregos e não reincidir no cometimento de crimes. Isto deverá ser concretizado através de políticas públicas, por exemplo estabelecendo parcerias entre instituições de ensino superior e prisionais.

O PNE 2014-2014 não produz texto específico que almeje a inserção dos apenados, mas entende-se que, ao carregar no Art. 2º inciso II a pretensão por "universalização do atendimento escolar" e, no inciso III superar as desigualdades educacionais "com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e, ainda, no inciso X promover os "princípios do respeito aos direitos humanos [...]", o PNE estaria aberto a incluir os apenados no sistema educativo.

Quanto às metas do PNE, a partir dos envolvidos com mais de 18 anos, com as ações destinadas para esta faixa de idade, na Meta 8, tem-se a intenção de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos por meio da educação de nível médio (8.2, 8.3) e técnico (8.4), nada sobre o ensino superior. O ensino superior ocupa espaço nas metas 12, 13 e 14, em especial, a estratégia 12.9, prevendo: "ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei", logo, que seja este um mecanismo que proteja o direito dos apenados ao acesso à educação superior.

O direito ao acesso à educação na execução da pena está expresso junto a LEP, definindo-se os caminhos a fim de se atingir a ressocialização dos apenados, existindo uma seção para tratar sobre sua assistência educacional, 'V', do art. 17 até o art. 21-A.

O Estado do Rio Grande do Sul apresenta 96 unidades prisionais. Dessas, 64 têm

salas de aula, ou seja, 67% das unidades. Porém apenas 54 unidades, ou seja, 56% destas unidades têm pessoas estudando (INFOPEN, p. 119). Entende-se que este número além de ser baixo é preocupante, pois sequer se discute a qualidade da educação que é ofertada.

Portanto, o direito social à educação dos apenados está sendo desrespeitado e somente será assegurado quando o Estado, ciente de seu dever de fornecer educação, estruturar projetos educacionais, inclusive com parcerias com instituições de ensino superior, fornecendo educação de qualidade, que verdadeiramente possa proporcionar uma possibilidade de ressocialização, respeitando-se o princípio constitucional da dignidade humana.

5 Conclusões

A temática sobre o acesso de apenados ao ensino é escassa na literatura brasileira, sobretudo ao se tratar do acesso ao ensino superior. Por sua vez, o ensino superior brasileiro é recente e em constante evolução. Uma das novidades deste século é a edição de variadas políticas públicas inclusivas no que se refere ao acesso a este nível de ensino, como por exemplo, o aumento de instituições, cursos, vagas, bolsas de estudo, financiamento estudantil, dentre outros aspectos.

Propomo-nos a suscitar os mecanismos legais que viabilizam o direito de acesso ao ensino superior por parte dos apenados. Encontrou-se o mesmo disposto na CF/88, na LDB de 1996, no CPP e na LEP.

Assim, no ordenamento jurídico, encontra-se o Estado como o efetivo responsável pelo ‘poder-dever’ punitivo de julgar e assegurar o cumprimento da pena a ser imposta para quem infringe a lei. Todavia, quando o Estado tem sob sua responsabilidade um sujeito na condição de apenado, também assume responsabilidades para com ele. Uma destas responsabilidades/dever é a de proporcionar acesso à educação.

Constata-se que o problema não é a ausência de previsão legal de acesso ao ensino pelo apenado, mas sim a efetivação deste direito, que vem sendo desrespeitado há muito tempo e sequer se discute o assunto.

Defende-se que ao no momento que se romper com esta situação e se modificar o sistema prisional, cumprindo-se com o que prevê a legislação atinente ao tema, possibilitando-se aos apenados o acesso à educação, inclusive em nível superior, efetivamente poder-se-á falar em ressocialização e diminuição das taxas de reincidência no cometimento de crimes, fornecendo assim uma oportunidade às pessoas que estão cumprindo pena e se respeitando o princípio da dignidade humana.

Não se pode deixar de apontar algumas das inquietações que surgiram com este trabalho: Por que, ainda que positivado em lei, o direito dos apenados ao acesso ao ensino superior tem sido negligenciado? Os apenados conhecem este direito? As instituições de ensino superior abrem espaço para acolher os apenados? De quem é o papel de mobilizar (fazer acontecer) o acesso dos apenados ao ensino superior? Por que a temática é tão pouco discutida, inclusive no meio acadêmico?

A base para parte destes questionamentos foi apontada neste artigo, os resultados e outras inquietações decorrentes da temática em tela estão em construção e oportunamente serão compartilhados com as áreas de interesse, sobretudo, Educação e Direito.

EDUCATION AS A FUNDAMENTAL RIGHT OF CONVICTS AND RIO GRANDE DO SUL SCENERY

Abstract: The higher education was instituted late in Brazil, being in constant evolution and construction. One of the news from this century is the increasing creation of access policies, as the increasing of educational institutions, jobs and scholarships. However, there is still part of the population unassisted in their access: the convicts. The purpose of this article is to discuss the role of education, in higher education, in the rehabilitation process of inmates. This is due to the fact that Brazil has significant rate - about 75% - of recidivism and increasing of the prison population, currently the third largest in the world. Initially it is made a historical sketch of Brazilian higher education. After, it evoke as the penalty is inserted in the legal system, approaching the legal mechanisms that ensure the access of convicts to education and, the scenario of this theme in Rio Grande do Sul. We concluded that exist the fundamental right of convicts to education, however, it have been neglected, disrespecting the right of human dignity. It is understood that it is interesting and appropriate for the limited literature and the social character that the debate shows. From the methodological point of

view, this is a qualitative research with exploratory documental basis.
Keywords: Educational policies. Human rights. Education. Criminal Law. Criminal Procedural Law.

Referências

ALENCAR, Chico, CARPI, Lúcia, RIBEIRO, Marcus Vinício Toledo. 14. ed. revista e atualizada. **História da Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9998.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dez. de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Lei de 11 de Agosto de 1827. Cria dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na Cidade de São Paulo e outro na de Olinda. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 02 março 1825. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em 06/04/2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 agosto 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 11 abr.

2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Lei nº 12.343, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de junho de 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. Universidade de São Paulo. 2003.

FÁVERO, M. L. A., **Universidade e Poder: Análise Crítica/Fundamentos Históricos: 1930-45**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1980.

INFOPEN, **Levantamento Nacional de informações penitenciárias. 2014**. DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf. Acesso em: 11 abr. 2016.

MIRABETE, Julio Fabrini. **Código Penal Interpretado**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2005.

RELATÓRIO. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 abr. 2016.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. 2. ed. UPF Editora, 2005.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FLEXIBILIZAÇÃO TRABALHISTA E O DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL DO TRABALHO

André Rodrigues[1]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: O presente trabalho objetivou tratar em que medida o Direito do Trabalho, enquanto um direito humano fundamental, impõe a realização de políticas públicas e é impactado pela flexibilização trabalhista. Neste sentido, foi possível demonstrar que o Direito do Trabalho é um direito humano fundamental que merece ser prestigiado, impondo a realização de políticas públicas, sendo que a flexibilização, na maneira como vem sendo moldada, impõe riscos aos trabalhadores e à sociedade. Demonstrou, ainda, as principais funções que o Direito do Trabalho apresentam em matéria de políticas públicas e sugere a necessidade de se reverter a visão negativa que parcela da sociedade tem em relação aos direitos trabalhistas. Foi utilizado, para o desenvolvimento deste trabalho, o método dedutivo.
Palavras-chave: Direito do Trabalho – Políticas Públicas – Flexibilização Trabalhista – direitos humanos

Introdução

O Brasil atravessa, na atualidade, um momento de crise política e econômica, que provoca reflexos negativos, como se verifica, por exemplo, no aumento considerável do desemprego e nas dificuldades enfrentadas por empresários e demais setores produtivos.

Em momentos de crise, não é incomum ser indicada a necessidade de reformas, e curiosamente, não raro, o Direito do Trabalho (a legislação trabalhista) acaba sendo apontada como responsável por estes problemas enfrentados pela sociedade brasileira.

Neste sentido, temos acompanhado algumas propostas de alteração legislativa, em matéria trabalhista, de cunho nitidamente flexibilizante, o que não deve preocupar somente a classe trabalhadora, já que importantes direitos trabalhistas correm o risco de serem diminuídos ou suprimidos.

[1] Mestre em Direito pela UNOESC; Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pelo IPEJUR; Especialista em Direito Público pelo IMED. Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: andrerodrigues@tcheturbo.com.br

O presente trabalho objetiva analisar em que medida o Direito do Trabalho, enquanto um direito humano fundamental, impõe a realização de políticas públicas e é impactado pela flexibilização.

Neste intento, pretende tecer algumas reflexões sobre como o Direito do Trabalho pode impactar a vida das pessoas e em que medida tais reformas podem trazer prejuízos não só à classe trabalhadora.

Se propõe, inicialmente, a verificar como o trabalho e o direito do trabalho são direitos humanos fundamentais.

Em seguida, pretende fazer uma incursão sobre alguns aspectos da flexibilização trabalhista, já que tem sido defendida como um novo rumo a ser seguido por parcela da sociedade.

Por fim, trata sobre o Direito do Trabalho e as políticas públicas, ocasião em que se pretende ponderar em que medida o Direito do Trabalho repercute positivamente na sociedade.

O presente trabalho certamente não se propõe a esgotar estas questões, porém, possibilita um ponto de vista sobre tais temas.

Para a realização do mesmo, foi utilizado o método dedutivo.

1.1 O direito humano fundamental ao trabalho

O trabalho (e o Direito do Trabalho) tem um papel fulcral para o ser humano, não sendo outro o motivo pelo qual foi elevado constitucionalmente a um *status* de direito humano fundamental, consoante se depreende da Constituição Federal.

Delgado (2006, p. 26) pontua que o trabalho, como elemento que concretiza a identidade social do homem, possibilita ao homem autoconhecimento e plena socialização, sendo da essência humana. Por decorrência, ele se insere no mundo do *ser*, embora, por vezes, seu surgimento se dê de modo deturpado, como ocorreu nos casos de exploração ocorridos

historicamente, como se depreende da Revolução Industrial.

O Direito do Trabalho se mostra a partir da consciência da importância do trabalho prestado em condições de dignidade e respeito, o que leva a conclusão que o Direito do Trabalho permite a existência formalizada do trabalho em condições de dignidade. (DELGADO, 2006, p. 204).

A dignidade da pessoa humana é, aliás, o norte dos direitos humanos, sendo que as normas internacionais, que visam proteger os direitos humanos, têm na dignidade da pessoa humana o seu propósito.

A dignidade da pessoa humana é um limite e uma tarefa de qualquer Estado e sociedade, à medida que, enquanto limite, não pode ser perdida ou alienada, e como tarefa, impõe ao Estado guiar suas ações no intento de preservação, se não bastasse que também se dirige na ideia de estabelecer condições que possibilitem o pleno exercício e fruição da mesma.[1]

A nossa Constituição Federal fixou a dignidade da pessoa humana como um fundamento, o que reconhece que o Estado brasileiro existe em função da pessoa humana, sendo o ser humano a finalidade precípua, e não meio da atividade estatal. Isso impõe concluir que as relações de trabalho e o Direito do Trabalho devem se orientar na dignidade da pessoa humana, já que é defensável a vedação da violação da dignidade nas relações laborais, especialmente quando o ser humano é utilizado como objeto ou meio para a realização do querer alheio. (DELGADO, 2006, p. 205-206).

Na vida real, o trabalho deve revelar o homem em sua dimensão maior de ser humano. O trabalho, enquanto direito humano fundamental, deve basear-se no referencial axiológico da dignidade da pessoa humana. (DELGADO, 2006, p. 203).

Cristova e Goldschmidt (2012, p. 603) vão pontuar que o trabalho é considerado um direito fundamental do homem, existente mesmo antes da regulamentação jurídica, a medida que o Direito ao trabalho regulado viabiliza a promoção da dignidade.

[1] Sarlet (2013, p. 32) define do seguinte modo a dignidade da pessoa humana: "é simultaneamente limite e tarefa dos poderes estatais e da comunidade em geral, condição dúplice esta que aponta para uma paralela e conexa dimensão defensiva e prestacional da dignidade. Como limite, a dignidade implica não apenas que a pessoa não pode ser reduzida à condição de mero objeto da ação própria e de terceiros, mas também o fato de a dignidade gerar direitos fundamentais (negativos) contra atos que a violem ou a exponham a graves ameaças. Como tarefa, dela decorrem deveres concretos de tutela por parte dos órgãos estatais, no sentido de proteger a dignidade de todos, assegurando-lhe também por meio de medidas positivas (prestações) o devido respeito e promoção."

O trabalho é previsto como um direito, protegido juridicamente, o que se justifica porque o ser humano, para viver, precisa prover a sua subsistência, por isso, a sua dependência pelo trabalho.

Por evidente que não se está tratando sobre qualquer modalidade de trabalho, pois, como se aufere do trabalho escravo, não há amparo desta modalidade no ordenamento jurídico brasileiro.

O trabalho, segundo Delgado (op. cit. p. 70-71), enquanto essência humana, no sentido de valorização pessoal e de integração social, é um direito, na relação do indivíduo com a sociedade e o Estado. Além de ser um meio de proteção do trabalhador, o trabalho digno norteia o fomento, a criação e o desenvolvimento estatal.

Cristova e Goldschmidt (2012, p. 606) vão salientar que o direito ao trabalho é de suma importância na vida do homem, visto que é a base essencial na realização dos demais direitos humanos fundamentais do trabalhador, o alicerce sobre o qual estão construídos os outros direitos. Ele gera desenvolvimento do homem, da sua capacidade física e intelectual, sendo um meio de realização pessoal.

Tanto no plano internacional, quanto no plano nacional, é possível perceber o quanto o direito fundamental ao trabalho passou a deter destaque na seara normativa, em vista a importância que possui na vida em sociedade.

Neste ponto, o ápice da normatização internacional ocorreu a partir da segunda década do século XX, sobretudo pelas Constituições do México (1917) e da Alemanha (1919), tendo a consolidação ocorrido após a Segunda Guerra Mundial, com as Constituições francesa, italiana e alemã. (DELGADO, 2006, p. 72-73).

No Brasil, o trabalho obteve destaque a partir da previsão de diversos valores e

princípios insculpidos na Constituição Federal, que fixou como princípios fundamentais a dignidade humana, os valores sociais do trabalho; como objetivos fundamentais, a construção de uma sociedade justa, livre e solidária e a redução das desigualdades regionais; como princípios da atividade econômica, a busca pelo pleno emprego, a ordem econômica fundada na valorização do trabalho humano e a busca por existência digna de todos.[1]

Delgado vai afirmar que o trabalho que a Constituição Federal visa proteger é o trabalho em condições de dignidade, já que, se o trabalho é um direito fundamental, deve pautar-se pela dignidade da pessoa humana e, quando a Constituição federal de 1988 prevê o direito ao trabalho, implicitamente o compreende como trabalho digno. (DELGADO, 2006, p. 209).

A doutrina procura elevar o trabalho como um direito fundamental não só porque as espécies legislativas nacionais e internacionais assim o reconhecem, como também porque o seu conteúdo e a sua significância para o homem, ao que a doutrina trata de fundamentalidade material (DELGADO, 2006, p. 236).

Neste cenário, o Estado tem um papel fundamental, visto que deve assumir a responsabilidade de, por meio de políticas públicas, fixar, em matéria de Direito do Trabalho, um padrão mínimo de direitos trabalhistas para assegurar o trabalho digno.

A existência de um patamar mínimo de direitos trabalhistas é condição para a viabilidade do valor da dignidade no trabalho e para a afirmação social do sujeito que labora, motivo pelo qual a desregulamentação e a flexibilização trabalhista são vistas, ao menos por boa parte da doutrina, como risco aos direitos humanos trabalhistas.[2] (DELGADO, 2006, p. 240).

Em vista disso, é preciso investigar no que constituem a desregulamentação e a flexibilização, o que se pretende fazer no tópico seguinte.

[1] Essas disposições, no texto de Cristova e Goldschmidt (2012, p. 607), reconhecem o direito social ao trabalho como uma condição de efetividade da dignidade da pessoa humana, visto que a existência digna é um

fundamento da República Federativa do Brasil, nos termos do art. 1º, III, da Constituição Federal.

[2] É preciosa a lição de Delgado quanto aos efeitos do trabalho digno: "Considerando o prisma da dignidade do trabalho é que o homem trabalhador revela a riqueza de sua identidade social, exercendo sua liberdade e a consciência de si, além de realizar, em plenitude, seu dinamismo social, seja pelo desenvolvimento de suas potencialidades, de sua capacidade de mobilização ou de seu efetivo papel na lógica das relações sociais". (DELGADO, 2006, p. 241/242).

1.2 A flexibilização no Direito do Trabalho

Há quem afirme que o Direito do Trabalho passa por um momento de crise ou de redefinição, especialmente em vista de ser atribuída à legislação trabalhista e aos direitos trabalhistas a razão para alguns problemas que a sociedade brasileira enfrenta, tais como a questão do desemprego, da alta carga tributária, da burocratização, dentre outros.

Tal pensamento (ao meu entender, equivocado) tem motivado setores da sociedade a defender alterações profundas, em matéria de Direito do Trabalho, especialmente de ordem legislativa, propostas estas que configuram, em vários casos, a flexibilização trabalhista e, em alguns casos, desregulamentação, o que exige reflexão (além de preocupação) por parte não só da classe trabalhadora, como também de toda a sociedade.

Temos acompanhado, bem recentemente, esta tentativa de alteração por meio da flexibilização trabalhista, o que se observa, por exemplo, através de projetos de lei, em trâmite no Congresso Nacional, como o que pretende substituir o legislado pelo negociado, a admissão da terceirização em atividades-fim do tomador, de sorte que não se trata de uma simples teoria conspiratória, mas de propostas com possibilidade reais de serem incutidas no sistema jurídico brasileiro.

Os reais contornos do que seja a flexibilização[1] trabalhista não são devidamente pacíficos, visto que a doutrina, de um modo geral, ora define a flexibilização como algo

[1] Baseada em Uriarte, Goldschimidt aponta a seguinte classificação sobre a flexibilização:
I- Quanto à finalidade da flexibilidade: de proteção (no sentido de beneficiar o trabalhador, como no caso da norma mais benéfica), de adaptação (via negociação coletiva, adaptando-se às circunstâncias empresariais, todavia, de forma globalmente benéfica ao trabalhador) e de desregulamentação (consistente na supressão de direitos trabalhistas).
II- Quanto à fonte do direito flexibilizadora: heterônoma (imposta unilateralmente pelo Estado, por meio de lei) e autônoma (decorrente de negociação coletiva). Neste último caso, se atingiu o ápice no Brasil por meio do

Projeto de Lei n. 5.483/2001, consiste em substituir o legislado pelo negociado, o que é notadamente pernicioso, especialmente em vista o enfraquecimento sindical atual.
III- Quanto à contrapartida: incondicional (os trabalhadores renunciam ou perdem direitos na esperança de que a conjuntura melhore) e a condicional (perde ou renuncia direito mas, em contrapartida, recebe uma contraprestação do empregador ou do Estado).
IV- Quanto à matéria ou instituto: interna (aspectos internos de uma relação de trabalho, como as situações do art. 7º, XIII e VI, da Constituição, ou do art. 469 da CLT) e externa (atinge as formas de contratação e de extinção do contrato de trabalho).
V- Quanto à conduta flexibilizadora do Estado: por ação (o estado edita normas que suprimem ou precarizam direitos trabalhistas consagrados, como a do art. 7º, incisos VI e XIII, da Constituição; da emenda constitucional

prejudicial, ora como algo necessário, o que, de certo modo, possibilita concluir que a flexibilização tem sido utilizada indevidamente para suprimir ou reduzir direitos trabalhistas, porém, poderia, se devidamente dosada, ser algo até positivo.

Neste ponto, Cavalcanti (2008, p. 130-133) define a flexibilização como uma forma de adaptação das regras trabalhistas à nova realidade das relações de trabalho, permitindo certo reordenamento do sistema jurídico, regulando de modo diverso as relações de trabalho, não no sentido de diminuição ou exclusão de regras positivadas.

Percebe-se, nesta definição, que a genuína flexibilização não visa afetar os direitos dos trabalhadores, mediante a supressão ou redução, mas, em vista uma situação momentânea, seria um mecanismo tendente a adaptar as regras trabalhistas à realidade social.

A flexibilização trabalhista, na sua gênese, radicaria numa situação passageira, temporária: como os ramos flexíveis de uma árvore que acompanham o ritmo dos ventos e das tempestades, sem, contudo, partirem-se, voltando à posição normal, a flexibilidade trabalhista também se curva "às ventanias sem perder a sua verticalidade do seu estado natural", restaurando-se em sua forma original.

Por isso, para Cavalcanti (*op.cit.*, 131), é bem nítida a distinção entre flexibilização e desregulação: a flexibilidade pressupõe a capacidade de adaptação das normas trabalhistas às novas relações de trabalho e a desregulação pressupõe eliminação de regras estatais trabalhistas. Enquanto a desregulação (também chamada de flexibilização unilateral) pode ser imposta pelo Estado ou pelo empregador com o fim de diminuir ou eliminar benefícios trabalhistas sem contrapartida, a flexibilização, a princípio, seria uma adaptação autônoma, negociada e condicionada a uma contraprestação específica dos direitos trabalhistas.

Porém, a Autora reconhece que a flexibilização, conforme o grau, pode chegar a uma fratura da norma existente, resultando em desregulação. (CAVALCANTI, *op. cit.*, p. 132)

Não é por outra razão que boa parte da doutrina liga o termo "flexibilização" à tentativa de suprimir ou reduzir direitos trabalhistas.

---

n. 28 que igualou a prescrição entre os urbanos e rurais; o contrato a tempo parcial e o seu regime de férias; a flexibilização do salário in natura pelo Tribunal Superior do Trabalho, além das Súmulas 294, 342 e 85) e por omissão (quando o estado deixa de regulamentar direitos trabalhistas constitucionalmente previstos, como do art. 7º, I, XX, XXI, XXIII e XXVII) (2009, p. 130-135)

Goldschimidt (2008, p. 129) define a flexibilização como o movimento impulsionado pela ideologia neoliberal, que pretende suprimir ou relativizar as normas jurídicas que garantem a proteção do empregado na relação contratual com o seu empregador, com vistas a "baratear" a mão de obra e o "custo" da produção, viabilizando, pretensamente, a competitividade das empresas no mercado globalizado.

Para o Autor, a flexibilização tem laços estreitos com a globalização e o estado neoliberal, porém, no plano trabalhista, foi forjada para suprimir ou relativizar direitos dos trabalhadores, visando uma falaciosa diminuição de custos e à retirada do Estado da relação entre capital e trabalho. Mais que reproduzir o *status quo*, teria o poder de agravá-lo ainda mais, na medida que acentua o desemprego, o empobrecimento e a exclusão social, promovendo a retirada do Estado da relação de trabalho, deixando o trabalhador desprotegido, à mercê do capital. Paradoxalmente, enquanto o neoliberalismo prega a retirada estatal das relações entre capital e o trabalho, o CDC, o ECA, A LDB, o novo CC, o Estatuto do Idoso vêm dispondo de forma diversa, prevendo a intervenção do Estado nas relações jurídicas. (GOLDSCHMIDIT, *op. cit.*, p. 141-142)

A flexibilidade, segundo Cavalcanti, sempre foi uma prática tolerada pelo Direito do Trabalho em todos os países, visto que este ramo está contato com a vida e tem características de adaptação a novas situações. O Direito do Trabalho está constantemente se reelaborando, o que decorre da própria dinâmica social, o que exige certo grau de flexibilização da lei como forma de adaptá-la à questão emergente. (CAVALCANTI, *op. cit.*, p.132)

Entretanto, a flexibilização trabalhista tem sido utilizada inadequadamente para

atingir os direitos dos trabalhadores, por meio da supressão ou redução, o que tem motivado críticas contundentes a este ideário.

A velocidade das mudanças exigidas pelo novo paradigma tecnológico e a competitividade do mercado globalizado passaram a exigir significativa racionalização da mão-de-obra, o que impôs ao capital a necessidade de se promover demissões menos onerosas para não reduzir o seu potencial de investimento. Daí, a flexibilização da legislação trabalhista foi apresentada como saída, já que na visão da (re)mercantilização do trabalho a questão do emprego seria solucionada pelo próprio mercado. (CAVALCANTI, *op. cit.*, p. 133)

Essa nova postura também inclui a pressão dos organismos de crédito internacional que, na justa medida da propagação do pensamento neoliberal, considera como influência decisiva a promoção da flexibilização do mercado do Direito do Trabalho.

A essência deste fenômeno, sob a égide do neoliberalismo, fez com que a flexibilização ficasse centrada na eliminação, diminuição e substituição da norma protetora do trabalhador por outra norma mais favorável ao empregador, e não a adaptação da norma estatal para se quebrar a rigidez. Este modelo de flexibilização está mais para retirar a proteção incidente sobre o contrato de trabalho, sujeitando à autonomia da vontade, que substitui o elemento heterônomo de proteção, relegando à eficácia econômica o valor supremo de perseguição da ideologia neoliberal, para a qual a rigidez das leis trabalhistas constitui-se em obstáculo intransponível. Isto constitui, para Cavalcanti, o conflito entre concepção liberal e intervencionismo. (*op. cit.*, p. 134)

Outro problema da flexibilização é que a mesma vem sendo apresentada como um novo modelo a ser seguido, e não como um mecanismo temporário e circunstancial que objetive a adaptação da regra a uma realidade pontual.

Neste ponto, a flexibilização pressupõe situação de crise comprovada e a capacidade de cedência temporária, o que importa concluir que está vinculada à comprovação de uma crise e à temporalidade (circustancialidade e temporalidade), presumindo-se a adaptação temporária da lei a uma situação contingente e emergencial. (CAVALCANTI, *op. cit.*, p. 136)

Nesta linha de pensamento, a flexibilização autêntica se confecciona na mesa de

negociações, conduzida pelos principais atores sociais – trabalhadores e empregadores – em atenção a questões conjunturais momentâneas. Enquanto neste cenário os trabalhadores podem obter compensações decorrentes de eventuais perdas no processo de flexibilização, na forma unilateral, não há qualquer garantia de que lhes sejam asseguradas eventuais reparações.

O culto à flexibilização vem justificado pelos supostos ganhos que a mesma acarretaria, como o aumento da produtividade, da agilidade e da competitividade das empresas, tendo, inclusive, quem aponte o combate ao desemprego como vantagem trazido por ela.

Cavalcanti (*op. cit.* 142), todavia, advoga que é falsa a conclusão de que a flexibilização importa em distribuição de postos de trabalho. Tal alegação seria uma forma de arrogar ao Direito do Trabalho o papel fundamental de gerar empregos, argumento que é equivocado, já que este ramo surgiu com o intuito de conter o abuso econômico e não para regular o emprego, o que não significa dizer que ele não tem papel importante no desenvolvimento, como meio de distribuição de renda e de integração social-econômica.

A geração de empregos faz parte da dinâmica econômica com todas as suas variáveis (Estado, recursos e agentes econômicos produtores de emprego), e não apenas do Direito do Trabalho.

Cavalcanti destaca que a volta do liberalismo trouxe o avanço da flexibilização em termos ideológicos, superando valas culturais que a limitavam: quase todas as sociedades atuais tem se defendido o desaparecimento das garantias legais não mais como circunstancial e transitório, mas como um novo curso na evolução do Direito do Trabalho, o que resulta de um sistema de valores e idéias instalado propositalmente. (CAVALCANTI, *op. cit.* p. 144)

Daí porque é preciso ter cuidado com a flexibilização, especialmente porque, analisada sob a ótica neoliberal, é possível desvendar os propósitos pouco nobres deste pretenso novo sistema de ideias que visa exclusivamente beneficiar o poder econômico, às custas dos direitos trabalhistas.

Goldschmidt (*op. cit.*, 145) destaca que a ideologia neoliberal promove o desmonte

do Direito do Trabalho justamente porque este Direito é de resistência, que impõe limites ao capital, defendendo o trabalhador como sujeito de direitos e não como mero fator de produção. A proteção do trabalhador acarretaria limites a lucratividade máxima.

Por outro lado, não se pode deixar de destacar uma vertente híbrida da flexibilização, chamada "flexissegurança", meio-termo entre a flexibilidade pura dos ingleses e a dos americanos, sendo os exemplos espanhol, holandês e dinamarquês dignos de nota. Na Dinamarca há uma espécie de triângulo de ouro: mercado de trabalho flexível, políticas ativas de mercado de trabalho e sistema indenizatório generoso. Em síntese, a flexissegurança é um novo modelo social que busca diminuir os pontos de tensão entre flexibilização e o cunho protecionista do Direito do Trabalho, objetivando harmonizar a flexibilização com o princípio da proteção. (GOLDSCHIMIT, *op. cit.*, p. 145-147)

As tentativas de flexibilização trabalhista ou desregulação, no pior sentido da palavra, decorrem, também, da ausência de compreensão dos benefícios que o Direito do Trabalho importa, o que se pretende tratar no sub-ítem seguinte.

1.3 O Direito do Trabalho e as políticas públicas

O Direito do Trabalho, enquanto direito humano fundamental, impõe ao Estado uma conduta pró-ativa, no sentido de realizar políticas públicas, destinadas a concretização dos valores e princípios assumidos constitucionalmente, marca esta conferida também a outros direitos sociais.

A concretização de tais direitos fica na dependência não só de políticas públicas, como também da regulamentação de direitos programáticos, da disponibilidade orçamentária (reserva do possível), da boa vontade política, dentre outros.

A doutrina procurou definir o que são Políticas Públicas, sendo que a definição tem a ver com o interesse público, já que os membros da sociedade podem ser afetados, direta ou indiretamente, por elas.

Bucci (2006, p. 39) define política pública a partir de alguns elementos, quais sejam, o programa, a ação-coordenação e o processo, nos seguintes termos:

> programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.

Souza (2007, p. 68-69) afirma que existe uma única, nem melhor, definição sobre o que é política pública. Porém, afirma que a mais conhecida é de Laswell (decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz), e que a mais clássica é de Lowi (é uma regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular, o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas).

As Políticas Públicas envolvem vários atores, sendo, por outro lado, o Estado o agente central, notadamente porque o interesse público é uma espécie de norte na realização de Políticas Públicas.

A relação entre políticas públicas e direitos sociais, dentre os quais temos os trabalhistas, é notória. Bucci (2006, p. 2-6) vai referir que os direitos sociais representam uma mudança de paradigma no fenômeno do direito, já que alterou a postura abstencionista do Estado para um enfoque prestacional, característico das obrigações de fazer, que surgem com os direitos sociais. Do século XX, destaca que os direitos sociais aparecem a partir da Constituição Mexicana de 1917 e da Constituição de Weimar, de 1919 (entre nós, com a Constituição de 1934), sendo considerados direitos-meio, visto que visam assegurar que toda a pessoa tenha condições de gozar de direitos individuais de primeira geração, como ocorre, por exemplo, no direito a moradia, como pressuposto de garantir a intimidade de um sem-teto.

Tais direitos, de segunda geração, abarcam os direitos econômicos, sociais e culturais, sendo formulados para garantir os direitos de primeira geração. A partir do século XX, o processo de ampliação de direitos, por demanda de cidadania, acarreta um incremento da intervenção do Estado no domínio econômico, sendo que o Estado cumpre uma função essencial, como partícipe, indutor ou regulador do processo econômico.

O paradigma dos direitos sociais reclamaria prestações positivas do Estado, correspondendo, em termos de ordem pública, ao paradigma do Estado intervencionista, de modo que o modelo teórico que se propõe para os direitos sociais é o mesmo que se aplica às formas de intervenção do Estado na economia. Por isso a vinculação entre o modelo jurídico de políticas sociais e o modelo de políticas públicas econômicas.

No caso do Direito do Trabalho, é possível afirmar que ele expressa relevante política pública, que beneficia não só a classe trabalhadora, como também a sociedade.

Neste ponto, o Direito do Trabalho cumpre com importantes funções: a função econômica do empregador (produz distribuição de renda e incremento do mercado interno, cabendo destacar que a maioria da classe trabalhadora, por volta de 70%, são empregadas, e se tornam consumidoras); a função de inserção social do trabalhador; a função de integração na vida social e econômica, oportunizando a resolução do problema de socialidade; a função cultural (respeito na vida social); a função de cidadania (realiza o reconhecimento do indivíduo e incute a presença na vida econômica); a função política de saúde pública (assegura uma gestão empresarial cuidadosa, diminuindo o impacto das questões de saúde); a função tributária-fiscal (os tributos arrecadados são importantes fontes de receitas do Estado).

Por meio do trabalho e do Direito do Trabalho encontra-se importante instrumento de desenvolvimento de uma sociedade, de sorte que a melhora da condição do trabalhador oportuniza o bem-estar social do ser humano e da sociedade.

É preciso afastar a visão negativa que parcela considerável da sociedade possui sobre os direitos trabalhistas, especialmente a classe empresarial, criada muito por decorrência da alta carga tributária estabelecida pelo Estado sobre tais direitos.

A partir de uma visão mais acurada sobre tais questões, é possível ter a real dimensão dos vários benefícios que o Direito do Trabalho oportuniza, e o quanto a flexibilização e a desregulação trabalhista podem afetar negativamente a todos.

Conclusão

O Direito do Trabalho é considerado um direito humano fundamental não só porque

vem sendo reconhecido pelos ordenamentos jurídicos nacionais e por declarações de direitos internacionais, mas porque o conteúdo que expressa, como essência do homem, os qualifica como tal.

Foi possível perceber que a flexibilização trabalhista, em vista o discurso e a política neoliberal, vem se apresentado como um risco aos direitos trabalhistas, à medida que buscam reduzir ou suprimir direitos trabalhistas, razão pela qual as críticas que lhe são dirigidas merecem proceder.

Por outro lado, foi possível asseverar que, se utilizada pela via negociada (participação de todos os atores) e vislumbrando benefícios partilhados, podem ser um importante mecanismo de adaptação das regras trabalhistas às condições sociais. Para tanto, importante que se releve as circunstâncias de cada caso e se observe a temporariedade das medidas, como forma de admití-la somente excepcionalmente.

A flexibilização trabalhista não deveria suprimir ou reduzir direitos trabalhistas, sendo que restou demonstrado que o Direito do Trabalho, enquanto direito humano fundamental, oportuniza a melhoria não só da condição social do trabalhador, como também um benefício a toda a sociedade.

As políticas públicas destinadas a proteção de tais direitos constituem um importante papel a ser desenvolvido, especialmente pelo Estado, a considerar que tais direitos exigem uma postura prestacional.

Portanto, é preciso ficar vigilantes quanto a propostas de flexibilização trabalhista, sobretudo porque desconsideram repercussões importantes, atingindo gravemente direitos trabalhistas conquistados historicamente. A crise brasileira não será superada pela flexibilização trabalhista, mas a partir de uma atuação responsável dos atores sociais.

Abstract: This study aimed to address to what extent the labor law as a fundamental human right requires the issuing of public policy and is impacted by labor flexibility. In this sense, it was possible to demonstrate that the labor law is a fundamental human right that deserves to be prestigious, imposing the implementation of public policies, and the flexibility in the way it has been shaped, imposes risks to workers and to society. It has also shown the main functions that the Labour Law have on public policy and suggests the need to reverse the

negative view that portion of society has in relation to labor rights. It was used to develop this work, the deductive method.
Keywords: Labor Law - Public Policy - Labor Easing

Referências

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1-49**.**

CAVALCANTI, Ligya Maria de Godoy Batista. **A flexibilização do direito do trabalho no Brasil: desregulação ou regulação anética do mercado?** São Paulo, LTr, 2008.

CRISTOVA, Karine Gleice; GOLDSHMIDT, Rodrigo. **Trabalho escravo como forma de violação dos Direitos Humanos do trabalhador.** *In* Os desafios dos direitos humanos fundamentais na América Latina e na Europa. Joaçaba: Editora Unoesc, 2012. p. 601-623

DELGADO, Gabriela Neves. **Direito Fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: Ltr, 2006

GOLDSCHMIDT, Rodrigo**. Flexibilização dos direitos trabalhistas: ações afirmativas da dignidade da pessoa humana como forma de resistência**. São Paulo: LTr, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dimensões da Dignidade: Ensaios de Filosofia do Direito e Direito Constitucional.** 2. Ed. rev. e ampl. 2. tir. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013. p.15- 39

SOUZA, Celina de Souza. **Estado da arte da pesquisa em políticas públicas.** *In:* HOCHMAN, G; ARRETCHE, M; MARQUES, E. (org). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007. p. 65- 86.

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NA PÓS-MODERNIDADE

Bruna Medeiros Bolzani[1]
Fernando Battisti[2]
Claudionei Vicente Cassol[3]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo**:** Diante das atualizações que impulsionam a evolução da sociedade, a educação encontra pulsar de transformação, demandando mudanças no ambiente escolar, especificamente, nas relações interpessoais e institucionais. É nessa diretriz que a pesquisa foi realizada, com enfoque qualitativo e metodologia bibliográfica, que leva em consideração as várias perspectivas do problema, buscando compreendê-lo em sua profundidade e amplitude. Procura explicar o problema a partir de referências teóricas já reconhecidas para que nos auxilie na compreensão da realidade e possa nos orientar em nossas ações. Levando em consideração a resistência no ambiente escolar tradicional, em permitir alterações que se adequam a modernidade, principalmente em relação às crianças e aos adolescentes, constatou-se a necessidade de flexibilização no campo educacional. De forma a oferecer condições para a promoção de transformações individuais e sociais, em modo de ser, pensar e agir, na medida em que a educação proporciona a emancipação do cidadão. Diante da atual crise educacional, sua atualização levará à valorização do ser humano, com foco na ética e valores tão essenciais à mantença da sociedade e do meio ambiente. Urge uma educação humanizadora, em contraste ao modelo pragmático que se encontra obsoleto, tendo em vista a crise multifacetada que permeia o complexo mundo humano.

Palavras-Chave: Educação. Pedagogia. Emancipação. Transformação.

1. Introdução

Este estudo analisa de forma crítica a educação tradicional, sendo o modelo preponderante às metodologias de ensino, vindo a moldar os paradigmas da sociedade. Definiu-se o ensino para objetivos alheios à pessoa educanda, uma educação de reprodução. Entretanto, a sociedade planetária necessita de transformações, as quais colidem frontalmente

[1] Acadêmica de Direito e Bolsista do Projeto: Filosofia: implicações éticas na perspectiva de uma Educação humanizadora.
[2] Professor na URI e Coordenador do Projeto de Iniciação Científica: Filosofia: implicações éticas na perspectiva

de uma Educação humanizadora.

[3] Professor na URI e Co-orientador do Projeto de Iniciação Científica: Filosofia: implicações éticas na perspectiva de uma Educação humanizadora

com os objetivos políticos e econômicos. De forma inclusiva, a educação é um dos alicerces para a superação dos desafios globais que despertam a sociedade humana à evolução.

Em uma sucinta perspectiva histórica, a partir do século XVI surgiram os primeiros modelos escolares, sendo que no Brasil no século XVII não havia interesse em educar as pessoas, por se tratar de uma sociedade escravista. Com a disseminação do Iluminismo, no século XVIII, difundiu-se o modelo de ensino tradicional com foco no conteúdo e na quantidade de informações, com o respeitável objetivo de universalizar o acesso ao conhecimento, no qual o professor exercia o papel de transmissor e o aluno de aprendiz, em uma realidade linear (SANTOS, 2013).

Um dos objetivos da educação é a transmissão de conhecimentos, porém, para além deste, é necessário reconhecer a importância do papel da escola e seu ambiente sociocultural, assim como, do processo de aprendizagem no que se refere à formação moral e ética do educando. A ética foi rompida no tecido social com o imperativo exclusivo da razão na ciência, no conhecimento, na técnica, assim como, na política social e econômica, refletindo, pois, na educação (CAPRA, 1982). A razão como princípio norteador ao conhecimento é bem pontuado a partir de René Descartes - filósofo revolucionário à época de suas obras – servindo de base para a construção da ordem cartesiana na instrução do aluno (OLIVEIRA, 2006). Todavia, solidificou-se a razão como forma superior à subjetividade existencial na ampla formação do educando, gerando no processo de aprendizagem valorização radical da razão e especificidade do conteúdo.

Educar e informar são diferentes. Educar para desenvolver o altruísmo, a solidariedade e a compaixão é caminhar ao lado da ética, por outro lado, escolarizar para informar é reproduzir, dissociar, se submeter à vontade do sistema a fim de mantê-lo, juntamente com os opressores (FREIRE, 1985). Uma educação que ensine a pensar ao invés de obedecer, de questionar a o invés de sucumbir a curiosidade, a encontrar soluções, a autoconhecer-se, é uma educação de emancipação.

Impõem-se a necessidade de reforma na educação de modo a transformar a mentalidade e a postura dos educandos em relação ao mundo, em uma concepção educativa transdisciplinar e integradora, a fim de gerar reflexões conscientes acerca da complexidade do mundo e o caminho que estamos trilhando quanto sociedade política-social-cultural. Em que pese a tentativa das instituições em obstar as transformações iminentes na seara educativa, uma vez que está na base da formação do corpo social, deve-se repensar a reforma e reformar o pensamento (MORIN, 2010).

Ao tornar o sistema educacional mecânico, subjugasse o potencial inerente e singular de cada pessoa, gerando uma reprodução da cultura dominante a fim de manter o *status quo* e o mercado de trabalho. "Isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é a de reproduzir a ideologia dominante (SANTOS, 2001, p. 46)."

Como dito anteriormente, a expansão dos ideais iluministas se estendeu à educação, com posterior reconhecimento, no século XIX, da importância do ensino escolar perante o governo brasileiro, conforme observa-se a seguir as implicações jurídicas no corpo legislativo.

2. Implicações Jurídicas

A primeira Carta Magna do Brasil em 1824 tratou de permitir o acesso à educação básica gratuita. Já em 1891, com a segunda Constituição do Brasil, houve maior expansão legal em contemplar o direito à instrução com o acréscimo de dispositivos. Em 1934, após a criação do Ministério da Educação e Saúde, bem como de louváveis movimentos socais, além do refinamento na legislação sobre a educação, a terceira Constituição do Brasil adveio traçando as diretrizes do ensino nacional (VIERIA, 2007).

Com posterior continuidade, a Constituição de 1937 influenciada pelo regime fascista europeu, firmou o objetivo educacional voltada para a vida profissional e vocacional configurando este a meta da educação. Assim dispõem o artigo 129 desta Constituição:

> A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar,

> pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Observa-se sutilmente no dispositivo supra a percepção do legislador, com base no contexto social-político-econômico em que foi elaborado, de direcionar o conhecimento para o ensino profissional, por vezes, renegando aspectos basilares do existir humano, além de outras formas de aprendizagem. Evidencia-se uma delimitação entre as classes sociais ao destinar o ensino público àqueles que não puderem pagar a escola privada, ou seja, aos grupos sociais à margem da sociedade.

Por outro lado, a Constituição Federal de 1946, com a decadência do autoritarismo no país e o avanço na democracia, é estimado percentual mínimo de 10% da renda resultante dos impostos da União para aplicação no desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1946, art. 169). Frisa-se que o legislador explicitou nesta carta constitucional a inserção da aprendizagem no campo trabalhista, além de tornar oficial o ensino a ser ministrado pelos Poderes Públicos.

Denota-se, desde já, o enraizamento do domínio da técnica para "uma ordem tecnocrática opressiva, na qual a pessoa não é um fim, mas sempre um meio para se atingir qualquer outra coisa que se ache fora dela" (ARANHA, 2006, p. 78). Porquanto, a educação tradicional tolhe a imaginação e o potencial singular de cada aluna com seus sentimentos, acarretando uma homogeneização na formação do indivíduo, sem considerar sua existência subjetiva.

Após o golpe militar, em 1967 é promulgada uma Constituição Federal com a centralização do poder, aceleração da industrialização e urbanização. Desaparece da referida legislação a obrigatoriedade de percentual mínimo a ser investido na educação pública retrocedendo.

Em 1988, a Constituição Federal em vigor, retoma a democracia preocupando-se com parcelas da população excluídas, com minorias sociais e sua inclusão no acesso à educação. Muito embora mantenha o poder educacional centrado na União, assegurou a autonomia didático-científica das universidades.

A Carta Magna em vigor trouxe princípios e deveres, conforme dispositivo abaixo transcrito:

> "Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escola pública, nos termos de lei federal."

Com o respaldo legislativo a educação evoluiu no Brasil nesses quase duzentos anos de construção. Embora, no transcorrer do tempo, com o advento das Constituições passadas até a atual, permaneça a estrutura metodológica tradicional, o que significa dizer que a educação é moldada conforme as exigências da sociedade tecnológica e consumista, aderindo à tendência do tecnicismo. Conforme se verá a seguir, a desatualização dos processos de ensino, em dissonância com a globalização e o caráter transitório da vida em sociedade, ocasionou a crise do modelo educacional.

2. A Crise Do Modelo Educacional

Na medida em que "toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo" (FREIRE, 2011, p. 67), o que acontece dentro do ambiente escolar é reflexo das relações afetivas, sociais e institucionais. À título de exemplo, é sabido a insatisfação da população brasileira com o retrocesso em zelar pelos direitos fundamentais, como a saúde, a educação e o lazer. Com base nesse descontentamento geral, alunos de diferentes escolas e estados brasileiros ocuparam estas como forma de reivindicar melhorias no sistema de ensino.

Notadamente, "sempre que se exige a mudança da escola, a própria sociedade está em transição, requerendo outro tipo de educação" (ARANHA, 2006, p. 118). Ou seja, a mudança

de paradigma que a sociedade demanda em amplitude e profundidade tangencia a seara educacional, para transformar a sociedade cartesiana-linear em uma sociedade holística e integrada (CAPRA, 1982).

A fragmentação do saber é proveniente de uma visão linear, tecnocrática e cientificista, primando pela racionalidade exacerbada em detrimento de outras possíveis formas aprendizado. Foi uma importante vertente no progresso do ensino, que permitiu uma análise crítica das causas e consequências da crise na educação, requerendo, no momento, aperfeiçoamento e transformação do pragmatismo educacional, dada a transformação pela qual estamos em curso.

Os pressupostos basilares do ensino tradicional, embora com refinamentos, se mostraram eficazes até o ápice de indignação dos educandos com o ambiente escolar, a metodologia, o conteúdo e a avaliação. A relação vertical hierárquica entre professor e aluna, com foco na transmissão dos conhecimentos pelo professor, mesmo que inconsciente, trouxe nos casos mais agudos, a redução do aluno a mero receptor e reprodutor da tradição cultural. A aula expositiva com exercícios de repetição e cópias, centradas no professor revela uma homogeneização paradigmática. O modelo conteudista, com acúmulo de informações necessárias ao maquinário social, privou o desenvolvimento moral, ético e crítico, ao tratar com superficialidade a carga de conteúdo a ser transmitido, assim como, em renegar os aspectos mais profundos do existir (ARANHA, 2006).

Nota-se que em relação à metodologia utilizada, na maior parte das escolas brasileiras, por meio do acúmulo e transmissão de informações, fragmentado em matérias, sem exigir maiores dinâmicas e elaborações pessoais do educando, o aluno se restringe a estudar o que será avaliado e não instiga o estudo como forma de sabedoria e expansão cognitiva. O método pedagógico expositivo rompeu com o diálogo entre o professor e os alunos, que constitui para Freire fator primordial para os oprimidos saírem de sua posição de submissão. De outro modo, além de complementar, o método integrativo proporciona ao educando experiências pessoais e desenvolvimento da inteligência emocional ao aprender com os outros durante as dinâmicas escolares.

Diante da passividade imposta aos alunos nas escolas, nota-se de forma crescente, a revolta destes, em especial das crianças e adolescentes, de forma que a banalização da classificação de alunos com déficit de atenção oportuniza uma maior submissão ao sistema em decadência. Além disso, a "educação como prática de liberdade" (FREIRE, 1967) é precisamente a ânsia das crianças e jovens da geração atual, pois sua existência quer a emancipação e o entendimento do complexo mundo que os permeia.

Propiciar as condições favoráveis para que aos alunos seja possibilitado o desenvolvimento do pensamento crítico e um raciocínio lógico, com a habilidade da criatividade é pressuposto para a solução dos problemas atuais na sociedade. Além de que, "mais do que adaptar-se a realidade é nela intervir" (DEMO, 2001). Dessa forma, a seguir delineadas, as alternativas surgiram para transformar a educação mecanizada em educação humanizada, para libertar a pessoa do cativeiro mental e ascender a autorreflexão crítica, a empatia e a emancipação.

3. Alternativas Em Ascensão

A educação humanizadora, tida como um desafio histórico, centrada no aluno com suas habilidades individuais, além de primar pela formação moral-ética, vem ganhando prestígio global por seu caráter emancipatório e congruente à alternativa de transformação do ensino. Deste modo, bem elucida Freire:

> A educação ou ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências intencionadas ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos. (FREIRE, 2011, p. 161).

Diante disso, muitas alternativas ao modelo tradicional de ensino reafirmam a importância de avivar a ética, valores e princípios do educando. Inclusive, possibilita o aprendizado para além das grades curriculares, trazendo o caráter emancipatório do saber capaz de auxiliar o aluno a conhecer a si mesmo. Humanizar a educação significa educar para conscientizar da responsabilidade social e ambiental, de promover a compaixão e a

autoconsciência, como força propulsora para a mudança de paradigma e superação da crise social multifacetada, o que evidencia ser muito além do que o ensino tradicional se propõe. São diversas as alternativas educacionais em ascensão às quais visam além de fornecer informações pertinentes a realidade linear, despertar no aluno o desejo pela reflexão crítica, pela autonomia e pela emancipação.

A pedagogia de Waldorf, considerada um dos movimentos educacionais mais independentes do mundo, desenvolvida pelo filósofo Rudolf Steiner, é centrada às necessidades da criança, sem imposições dos pais e da sociedade em geral. Ademais, não visa o preparo para a qualificação profissional e a produtividade econômica, como se observa de forma predominante nas escolas tradicionais ocidentais. Referida metodologia reconhece o amor à natureza e ao meio ambiente, tendo como ideal a localização rural bucólica para o ensino. A origem dos alimentos e a agricultura básica são enfatizadas nesta diretriz pedagógica (STEINER, 1995).

No que se refere a Educação Infantil, a pedagogia Waldorf proporciona as condições favoráveis para a criança viver de forma plena a sua infância, em espaços acolhedores, exercitando a criatividade, as interações sociais e a imaginação por meio de cânticos, danças, pinturas, teatro, trabalhos manuais e histórias infantis. Já no Ensino Fundamental, continuam as aulas de música, arte e literatura, sendo possível integrar a orquestra da escola. O conteúdo é construído a partir das características intrínsecas à idade dos alunos. Além da aquisição de conhecimentos gerais o educando é preparado para o exercício da cidadania, sendo que o professor acompanha a mesma turma ao longo do Ensino Fundamental. Nota-se que a avaliação é anual, na qual as habilidades cognitivas, sociais e aspectos como perseverança e força de vontade são avaliados, apontando-se metas a serem alcançadas no futuro. Cumpre esclarecer que as matérias lecionadas que envolvem carga de conteúdo são vivenciadas em grupo, trazendo assimilações e identificações, complementando e lecionando, portanto, indo muito além do método expositivo (STEINER, 1995).

Por fim, no Ensino Médio, a pedagogia Waldorf, também denominada steineriana, além das matérias regulares os alunos vivenciam uma ampla variedade de experiências, com o

desenvolvimento do aprender a pensar, nesta etapa o educando exercita a capacidade de julgamento em posição crítica e idealista, com percepção realista da realidade do mundo. A avaliação torna-se mais rígida neste período com provas e trabalhos, bem como a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, além dos outros aspectos avaliados que se fazem presentes nas etapas anteriores delineadas (STEINER, 1995).

A pedagogia Neohumanista, com escolas em todos os continentes, criada pelo filósofo e educador Prabhat Rainjan Sarkar, expande a educação para o desenvolvimento do amor às pessoas e à natureza. Em uma visão integrada e holística, objetiva conscientizar a responsabilidade que o educando tem para consigo, a comunidade humana e o meio ambiente, numa base psicológica que leva em consideração todos os aspectos da consciência humana, a fim de integrar todos as dimensões do ser. Caracteriza-se por ser uma educação transformadora e libertária, com a descentralização do poder da política educacional. Além das matérias regulares, no currículo está incluso práticas de yoga, meditação, vivências de autoconhecimento, jogos cooperativos, teatro e danças, como também propõem uma alimentação vegetariana, com todos os nutrientes necessários ao bom desempenho físico (SARKAR, 2010).

A educação Neohumanista tem como base filosófica o contexto cosmológico em que o ser humano está inserido, ou seja, possui uma visão universal da existência humana, de maneira a transformar a conduta mecânica e materialista para a totalidade e interdependência. Desperta a sede pelo conhecimento e evolução. Observa-se a primazia da ética no desenvolvimento da pessoa, assim como o enraizamento de valores espirituais. O sentido de justiça e o ativismo social constituem-se em estratégias contra a manipulação e discriminação. Essa vertente da filosofia educacional vai de encontro ao da pedagogia Waldorf no que tange ao meio ambiente, para utilizar de forma responsável a administração e distribuição dos recursos naturais do planeta. Aquela diretriz pedagógica desperta o espírito benevolente, saltando da competição para a cooperação, da centralização do poder para a descentralização, do individual para o coletivo, começando pelas crianças as mudanças necessárias à evolução da sociedade, sendo a premissa básica o amor pela vida.

Conforme exposto, há alternativas ao padrão escolar tradicional massificado, como a escola Vittra sem salas de aula e notas (Suíça), o método pedagógico Montessori com foco na evolução pessoal da criança (Itália), The School Life (Suíça), a escola Brockwood Park School, inspirada nos ensinamentos de J. Krishnamurti (Inglaterra), a pedagogia logosófica (Argentina), entre outras alternativas pedagógicas que tem em comum o conhecimento e evolução interior como forma de transformar a sociedade capitalista em sociedade humana, portanto, também configurando-se como educações para a libertação e humanização (ROMANZOTI, 2014).

4. Considerações Finais

Diante das atualizações contínuas que impulsionam a evolução da sociedade, a educação encontra eminente pulsar de transformação, demandando mudanças no ambiente escolar, mais especificamente, nas relações interpessoais e institucionais. Levando em consideração a resistência no ambiente escolar tradicional, em permitir alterações que se adequam a modernidade, principalmente em relação às crianças e adolescentes, constatou-se a latente necessidade de flexibilização no campo educacional. De forma a oferecer condições para a promoção de transformações individuais e sociais, em modo de ser, pensar e agir, na medida em que a educação proporciona a emancipação do cidadão. Referida emancipação promoverá a evolução social, e, consequentemente, a promoção de outros Direitos Fundamentais.

Perante a atual crise educacional, sua atualização levará a valorização do ser humano, com foco na ética e valores tão essenciais à mantença da sociedade e do meio ambiente. Urge uma educação humanizadora, em contraste ao modelo pragmático direcionado a preparar o ser humano para a competitividade e a sobrevivência no mercado de trabalho, modelo que se encontra obsoleto, tendo em vista a crise multifacetada que permeia o complexo mundo humano.

Salienta-se que o uso exclusivo – no sentido de exclusão – da racionalidade na educação acarretou buracos negros na formação da personalidade dos educandos, refletindo

seus efeitos na saúde da sociedade e do meio ambiente, que demandam transformações em largas escalas para tornar este planeta em um lugar bom para todos vierem, deixando-o melhor do que encontrou. É pelo alicerce da educação humanizadora que haverá consciência de direitos humanos, de respeito ao próximo, de valorização da diversidade cultural e de avivamento da ética para as pessoas e meio ambiente.

Depreende-se das estatísticas o alto índice de insatisfação com o ensino no Brasil, em razão da má qualidade e da falta de atrativos na sala de aula, pois, como exposto anteriormente, a preponderância da escola tradicional com aulas expositivas, relação vertical entre professora e aluno, a falta de atividades criativas e dinâmicas que incluam o processo de aprendizagem, bem como, a ausência da educação com o objetivo de emancipar o educando, são entre outros fatores causas do desinteresse pelo ensino. Com certeza, há o viés das políticas educacionais e estratégias econômicas as quais deixam a desejar quando o protagonista é o aluno. Tanto é assim que a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), no ano de 2013, estimou que o Brasil encontra-se em oitavo lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos, em uma avaliação baseada em cento e quarenta países.

Por fim, após séculos de construção do processo de ensino, denota-se o crescimento e fortalecimento de uma educação humanizadora de cunho libertário, indo ou não de encontro aos interesses políticos e econômicos requer-se uma transformação na educação. Educar é lidar com a mente do educando, isto é, com complexos eventos do existir, tanto quanto com a conduta perante a sociedade e o meio ambiente, englobando, portanto, a cosmologia, a filosofia, a sociologia, a economia e as mais diversas facetas do viver em sociedade. As escolas libertárias em ascensão fomentam a completa formação da pessoa, aliás, é de forma especial que a educação tem potencial para prover às futuras gerações uma sociedade próspera, com recursos essenciais a todas, no qual amar e viver, ao invés de sobreviver, poderá ser realizado por cada pessoa.

Abstract: Faced with continuous updates that drive the evolution of society, education is pulsar transformation, requiring changes in the school environment, specifically in

interpersonal and institutional relations. It is this policy that the survey was conducted with qualitative approach and literature methodology, which takes into account the various perspectives of the problem, trying to understand it in its depth and breadth. Seeks to explain the problem from theoretical references already recognized to assist us in understanding the reality and can guide us in our actions. Taking into account the strength in the traditional school environment, to allow changes to suit modernity, especially in relation to children and adolescents, there was a latent need for flexibility in the educational field. In order to provide conditions for the promotion of individual and social, in way of being, thinking and acting, in that education provides the emancipation of citizens. Such emancipation promote social development, and hence the promotion of other fundamental rights. Given the current educational crisis, your upgrade will lead to the enhancement of human, focusing on ethics and values so essential to the maintenance of society and the environment. It urges a humanizing education, in contrast to the pragmatic approach directed to prepare a human being for competitiveness and survival in the labor market model that is obsolete, given the multifaceted crisis that pervades the complex human world.

Keywords: Education. Pedagogy. Emancipation. Transformation.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** Moderna, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1946.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação.** Cultrix**,** 1982.

DEMO, Pedro**. Saber Pensar**. 3ª Ed. Cortez Editora: São Paulo, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural:** para a liberdade e outros escritos. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática docente. Paz e terra: São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 15ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1985.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a Educação do Futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO 2002.

MORIN, Edgar. **O método 6 ética**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar**. A cabeça bem-feita**.18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia. **Educação em Descartes:** que educação racionalista é essa? Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. UNICAMP, 2006.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ROMANZOTI, Natasha. **HYPESCIENCE**. 2014.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade Social e Dualidade Escolar:** Conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SANTOS, Márcio Ginçalves. **Introdução, História e Evolução da Educação.** UNIEUBRA. 2013

SARKAR, Prabhat Ranjan. **Sociedade Humana**. Brasília: Ananda Marga, 2010.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I**: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas Constituições Brasileiras**: texto e contexto. Brasílias, 2007.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA

Daniel de Mello Massimino[1]
Silvana Colombo[2]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: Discute a possibilidade da utilização de estratégias metacognitivas para o aprimoramento da educação jurídica, em face do que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito, no sentido do asseguramento de uma aprendizagem autônoma e crítica. Nesse sentido o conhecimento e a utilização de estratégias metacognitivas por discentes e docentes pode constituir-se numa ferramenta importante para se atingir tais objetivos. A metodologia utilizada para a abordagem pode ser considerada sistêmica, num procedimento hipotético-dedutivo *popperiano*. Confirmou-se a hipótese, pois o desenvolvimento da discussão sobre metacognição e estratégias metacognitivas nos cursos de Direito permitiriam o fomento do perfil do graduando identificado nas DCN's do curso.
Palavras-chave: Metacognição. Ensino Jurídico. Autonomia.

1 Introdução

Não são poucos os autores que ao tratar da educação jurídica brasileira reforçam a impressão de que este campo vive uma crise, que não permite o desenvolvimento de uma educação jurídica que esteja em consonância com a evolução do próprio direito. Esse paradoxo representado pela evolução do direito, de um lado, e de outro a manutenção de práticas pedagógicas fortemente calcadas na tradição impede com que esse novo direito seja efetivamente aprendido pelo sujeito do aprendizado, o aluno[3], o que, ao mesmo tempo, num círculo vicioso, aprofunda ainda mais a distância entre o direito que é, e o que se ensina e se aprende.

[1] Doutorando em Direito PUC/PR.Mestre em Letras UFMT.Professor do curso de direito do Centro Católico do Paraná. daniel@moraessilvaemassimino.com.br
[2] Doutoranda em Direito PUC/PR.Mestre em Direito-UCS. Professora do Curso de Direito da

PUC.silcoloombo@uri.edu.br

[3] A título de esclarecimento, informa-se que o termo *aluno* foi escolhido para o contexto deste artigo, de modo a uniformizar semanticamente a referência ao sujeito aprendente, ao aprendiz, ao graduando.

As discussões acerca da "crise" do ensino jurídico têm se consolidado no Brasil em diversas esferas, tanto na seara pública quanto privada, tornando-se "lugar-comum" apontar para os supostos vícios de um modelo "neoliberal" que apenas concretizaria os ideais capitalistas, transformando o ensino superior em sua essência num local para funcionalizar as práticas de mercado. Por seu turno, também o Estado estaria em "crise", pelos mais diversos matizes e vieses que se possa discutir. Entretanto, "nas crises pode-se fazer o inabitual" (LUHMANN, 2011, p. 180).

O direito é, por excelência, um lugar de dominação. Campo de produção de sentidos que se revela um forte e presente instrumento de opressão a serviço do campo jurídico, que "assujeita" tanto aqueles sujeitos que em certa medida têm a consciência de pertencimento a este campo, quanto àqueles que nem sequer estão admitidos a se compreender enquanto pertencentes ao mesmo campo.

Se é possível afirmar que tal perspectiva coaduna-se com o *espírito do tempo*, também não se pode perder de vista que o rompimento do paradigma dogmático clássico atualmente preponderante na seara da educação jurídica e até mesmo, preponderante no próprio Estado, com sua linearidade, reprodutividade e submissão (DEMO, 2002, p. 124) se, ou melhor, quando ocorrer, não se dará de forma "asséptica".

Nessas bases se enquadra o problema de pesquisa tratado, que se volta a questionar em que medida o aprendizado, pelo aluno de Direito, de estratégias metacognitivas, apresenta-se como uma possibilidade para a educação jurídica, a permitir a ampliação da autonomia na construção de seu próprio conhecimento.

A metacognição, numa perspectiva inicial, trata-se de um conhecimento procedimental sobre o próprio conhecimento, ou seja, do conhecimento acerca do modo como o próprio sujeito adquire conhecimento. Para que o sujeito alcance o conhecimento, ele se vale de estratégias metacognitivas, que são um conjunto de operações mentais que requer planificação e controle na hora de ser executada (Portilho, 2011).

O conhecimento acerca desses processos, então, permitiria ao aluno desenvolver de forma mais adequada seu potencial cognitivo, contribuindo para que este sujeito aprenda com mais competência. Às Instituições de Ensino cumpre fomentar nos alunos a busca por estratégias para a construção autônoma de conhecimento, se não motivadas pelo resultado especifico desse processo, ao menos, por conta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de Direito, que determinam aos cursos da área que assegurem ao aluno a aptidão para a aprendizagem autônoma e crítica.

Essa função caberia, de forma apropriada, ao professor, que para permitir com que o aluno se desenvolva numa perspectiva metacognitiva, deve também ensinar nessa perspectiva. Nesse sentido, o conhecimento acerca da metacognição e das estratégias metacognitivas torna-se relevante, devendo ser objeto de discussão em tais cursos.

Os objetivos do estudo cingem-se à análise conceitual da metacognição e das estratégias metacognitivas, tanto de ensino como de aprendizagem, bem como da possibilidade de utilização dessas estratégias nos cursos de Direito. A metodologia utilizada para a abordagem pode ser considerada sistêmica, em face do próprio assunto discutido, num procedimento hipotético-dedutivo *popperiano*. As técnicas de levantamento de *corpus*, por se tratar de um estudo teórico, foram a pesquisa bibliográfica e documental.

2 A Educação Jurídica No Brasil: Apontamentos Sobre O Campo

A evolução histórica do ensino jurídico no Brasil pode ser dividida em três fases distintas e vinculadas aos modelos de Estado de cada período:

> A primeira fase teve início no desenvolvimento do paradigma liberal no Brasil do Império. A segunda fase se iniciou na República Nova e terminou na era dos governos autoritários. Já a terceira teve início com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com o advento da Portaria nº 1.886/94 do MEC e com a tendência à adoção do modelo de Estado Neoliberal pelos Governos a partir da década de 1990 (MARTINEZ, 2003, p.2).

Entretanto, é possível refletir sobre a existência de uma quarta fase, que se apresenta em face das complexas relações existentes na pós-modernidade. Interessa particularmente à

reflexão que se pretende neste texto verificar a visão de Lyotard dentro da perspectiva da ciência pós-moderna, que entende como "traço surpreendente" do saber pós-moderno a "imanência a si mesmo, mas explícita, do discurso sobre as regras que o legitimam" (LYOTARD, 1988, p. 100).

Em outras palavras, a construção do conhecimento (qualquer tipo de conhecimento, mas nesse contexto, o científico), implica o conhecimento das "regras" discursivas que orientam a construção do discurso sobre esse próprio conhecimento. Esse posicionamento de Lyotard reflete uma construção sistêmica e metacognitiva do conhecimento. Nessa fase, portanto, aqui denominada "fase pós-moderna", interessa compreender de que modo é possível "ensinar" o Direito numa realidade que não mais se assemelha a modelos tradicionais, modernos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito (DCN's) apontam para tal perspectiva sem, contudo, indicarem como as Instituições de Ensino podem realizar a ruptura com o modelo tradicional da educação jurídica, baseado nas "aulas-conferência" ministradas, que correspondem à tradição centenária dos cursos de Direito.[1]

O art. 3º das DCN's, entretanto, na contramão desta tradição, revela a concepção de autonomia do sujeito na construção do conhecimento, a ser assegurada pelas Instituições de Ensino:

> Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma **postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica**, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (CNE, 2004) (Grifo nosso)

Entretanto, as concepções sobre o ensino jurídico, em especial no caso brasileiro, ainda são carregadas de significância linear, verificando-se a emergência da ruptura paradigmática do ensino jurídico, que ainda é centrado com muita veemência na funcionalidade do Direito.

[1] Nos cursos de direito a tradição centenária é a utilização da aula-conferência – a atual aula expositiva. A aula expositiva pode conter, mesmo que implicitamente, um conjunto de problemas os quais tornam questionável a sua adoção como único ou principal instrumento do processo de ensino–aprendizagem: ela centraliza o conhecimento na figura do professor, possibilita o ensino dogmático e a reprodução acrítica de qualquer conhecimento, reduz a possibilidade da análise crítica e da participação ativa dos alunos, viabiliza de forma mais efetiva o convencimento emocional e/ou ideológico, através do discurso bem elaborado e da boa interpretação do papel docente – apenas para citar alguns dos riscos existentes quando de sua inadequada utilização. (RODRIGUES, 2010, p. 40)

Fincato (2010, p.56) rata da temática, ainda que sob outra perspectiva (qual seja, a da prática docente), ao concluir que "observou-se (e ainda se observa) um crescente distanciamento dos currículos, conteúdos e métodos dos cursos jurídicos em relação ao contexto (social) em que está inserido o fenômeno jurídico".

Retomando o fato de que as ferramentas para a educação jurídica na contemporaneidade (que autores como Dale (2010) denominam "pós-modernidade") precisam atender aos padrões atuais da sociedade, complexa, sistêmica, dinâmica, líquida, Pamplona reforça a necessidade de reanalisar o papel da educação superior e do próprio ensino jurídico nesse momento de ruptura, uma vez que "[N]as diversas áreas do saber, os olhos têm sido voltados para a compreensão dos sistemas, de como seus elementos se relacionam, interagem e influenciam uns aos outros" (DALE,2011, p. 199).

Diante deste cenário preliminar do ensino jurídico brasileiro, fundamental a reflexão sobre as possibilidades que a metacognição pode conferir ao campo, objetivando alcançar aquele sujeito autônomo preconizado nas DCN's, que na atual perspectiva podem ser consideradas apenas "texto", e não "prática". Antes, porém, do cotejo das estratégias de ensino e aprendizagem metacognitivas e sua possibilidade enquanto prática na educação jurídica, necessária a conceituação das categorias que emergem dessa discussão.

3 Estratégias De Ensino, Aprendizagem E Metacognição: Conceitos Fundamentais Para A Compreensão Do Tema

Fundamental a qualquer análise que vise à cientificidade que sejam estabelecidos os parâmetros conceituais básicos das categorias fundamentais à compreensão da temática discutida (PASOLD, 2008). Visando atender a essa premissa, entende-se por necessário conceituar, para fins deste artigo, as noções de estratégias de ensino, aprendizagem e metacognição, como categorias básicas de pesquisa. Entretanto, para além dessas categorias, também se faz necessária a conceituação da categoria autonomia, presente de forma marcante

nas DCN's do curso de Direito, objeto de análise.

De plano, ressalta-se que a concepção acerca do conceito de ensino impacta diretamente nas perspectivas acerca da aprendizagem. Claxton (2005) afirma de maneira contundente que o objetivo da educação é capacitar os jovens para, quando adultos, viverem vidas felizes, responsáveis e bem-sucedidas. Sob outro aspecto, Morin (2000, p. 115) também trata do papel da educação, ao pugnar por uma "educação do futuro" lastreada em sete saberes que permitiriam a "hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena"

Nessa perspectiva, preciso o conceito de Freire (2002, p. 21) acerca do ensinar: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Um sujeito capaz de construir seu próprio conhecimento, portanto, é o objetivo do ensinar, sendo o *ensino* o ato, a ação, de ensinar.

Para que se construa o ensinar na perspectiva da autonomia acima teorizada e definida nas DCN's do curso de Direito, fundamental que aquele que ensina, nesse caso específico, o professor, tenha consciência das estratégias de ensino (e também, de aprendizagem) necessárias à construção desse sujeito autônomo. Vale ressaltar que ao assim se posicionar, buscando conhecer tais estratégias, o professor já está trabalhando numa perspectiva metacognitiva, ainda que de maneira inconsciente.

O conceito de estratégia pode ser retirado da obra de Portilho, que a define como "um conjunto de operações mentais que requer planificação e controle na hora de ser executada" (2011, p. 108). Vinculando tal conceito ao de ensino, pode-se inferir que as estratégias de ensino são, portanto, as operações mentais planificadas e controladas, realizadas em regra pelo professor para criar no aluno as possibilidades para a sua própria produção ou construção do conhecimento.

Portilho (2011, p. 69), refletindo sobre a mesma obra, indica que é possível compreender a aprendizagem como um processo em constante construção, mas restrito às possibilidades do nosso corpo, uma vez que a mente se constrói a partir desse corpo e de seu desenvolvimento, numa realidade dinâmica e complexa, que convida a construir novas representações ou ferramentas cognitivas, a aprender de forma diferente e mudar a forma de

adquirir conhecimento.

Delval (2000, p. 9), acerca do aprendizado, posiciona-se numa perspectiva cognitivista, no sentido que "o aprendizado só é possível com a existência das pré-estruturas necessárias à sua produção. A formação de novos conhecimentos, por sua vez, modificará essas estruturas". Retoma-se à ideia-base da autonomia, uma vez que para construir novas representações ou ferramentas cognitivas, é fundamental que o sujeito esteja dotado de um conhecimento prévio acerca da própria possibilidade de variar suas ferramentas.

Também cabe falar em estratégias no âmbito da aprendizagem, tal como já mencionado no âmbito do ensino. As estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como operações mentais planificadas e controladas, realizadas pelo aluno (aprendente) para a sua própria produção ou construção do conhecimento.

Percebe-se que tanto o ensino quanto a aprendizagem são elementos de uma mesma equação, cujo resultado é o conhecimento. Para que os alunos possam construir suas estratégias de aprendizagem, é necessário que tenham, em algum momento de suas vidas, experimentado essas estratégias de forma mediada ou não. Quando o professor, na condição de mediador, ensina valendo-se de diferentes estratégias, permite com que o aluno com elas tenha contato, ampliando seu repertório. Porém, entende-se que a potencialização desse resultado pode ser alcançada se inserido em tal equação o componente metacognitivo, de maneira consciente.

Antes de se conceituar metacognição, entretanto, necessário que se conceitue cognição, mesmo correndo-se o risco da polissemia do termo. Cognição pode ser compreendida como um tipo específico de representação dos objetos e fatos, *stricto sensu* e, num sentido ampliado, qualquer tipo de representação da informação proveniente do meio, incluindo todos os tipos de representações multidimensionais (KUHL E KRASKA, 1989 *in* RIBEIRO, 2003).

Maturana (2001) define o termo lastreando-se na própria concepção de conhecimento, que a seu ver é a apreciação de um observador sobre a conduta do outro, que pode ser esse mesmo observador. A cognição, portanto, relaciona-se à observação, às ações,

os modos, a prática que o sujeito realiza para a construção do conhecimento.

Metacognição, por seu turno, pode ser considerada como o "conhecimento sobre o conhecimento", sendo este termo cunhado com propriedade por Flavell: "Metacognition (cognition about cognition—hence the meta-) has been defined as any knowledge or cognitive activity that takes as its object, or regulates, any aspect of any cognitive activity (FLAVELL, MILLER, & MILLER, 2002)[1]".

Ultrapassando os limites da cognição, confere ao sujeito as ferramentas para apropriar-se criticamente de seu conhecimento. "A metacognição refere-se à capacidade de uma pessoa de prever o próprio desempenho em diversas tarefas [...] e de monitorar seus níveis atuais de domínio e compreensão". (BRANSFORD *et al*, 2007, p. 30).

Peixoto, Silva e Rocha (2010, p.76) tratam da metacognição como "[O] conhecimento que o sujeito apresenta sobre seus próprios processos e produtos cognitivos é titulado como metacognição e está diretamente ligado à conscientização e o monitoramento dos sistemas cognitivos e emocionais". Uma vez traçados os parâmetros conceituais de análise, resta compreender em que medida a metacognição, tanto na perspectiva das estratégias de ensino quanto de aprendizagem, pode contribuir para a educação jurídica.

4 A Metacognição Como Possibilidade: Ampliando Os Horizontes Da Educação Jurídica

Estabelecidos os conceitos básicos de análise, possível se faz ponderar em que medida a metacognição se apresenta como uma possibilidade de ampliação dos horizontes da educação jurídica. Daí que o retorno ao paradoxo apresentado se faz necessário, qual seja, a incongruência entre a prática do ensino jurídico, calcada na tradição de um modelo centrado na figura do professor e em aulas expositivas, e a teoria abarcada pelas DCN's do curso, focadas no fomento à autonomia do aluno.

Esse paradoxo permite questionar em que medida a prática atual permite espaços para o alcance do modelo previsto nas DCN's. Sem modificações nas estratégias de ensino, entende-se impossível o alcance do modelo teórico das DCN's. E para isso, as estratégias metacognitivas se apresentam como um sopro de vitalidade às práticas arraigadas.

A relevância do conhecimento metacognitivo assume posição de destaque no processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas, pois permite ao sujeito (tanto ao professor quanto ao aluno), a tomada de consciência acerca dos modos específicos pelos quais constroem seu próprio conhecimento, bem como permite a elaboração de estratégias de controle e autorregulação sobre esses mesmos modos. A tomada de consciência sobre esses processos diferencia o que se aprende, conferindo significado para a aprendizagem.

[1] Tradução livre: Metacognição (cognição sobre a cognição – como objetivo) em sido definido como qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer actividade cognitiva (FLAVELL, MILLER, & MILLER, 2002)

Ribeiro (2003) chama atenção para o fato de que existem duas correntes essenciais para o entendimento da metacognição, sendo que a primeira a relaciona com o conhecimento sobre o conhecimento, ou seja, a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias à realização de uma determinada tarefa, e a segunda trata do controle ou autorregularão que o sujeito desenvolve sobre seu próprio processo de aquisição de conhecimento, voltada à capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário.

Ambas as vertentes da metacognição, entretanto, são igualmente relevantes e estão intimamente relacionadas. O sujeito, como forma de aprimorar seu processo cognitivo, deve ser capaz de refletir sobre esse mesmo processo e também de identificar ações inadequadas e regulá-las, de forma a corrigir o rumo do processo.

Verifica-se o papel dos *peritos*, e no caso em tela, dos professores, para que haja o desenvolvimento de tais aptidões metacognitivas nos alunos. Entretanto, não se pode conceber que os professores auxiliem no desenvolvimento dessas aptidões, sem que efetivamente conheçam e se utilizem das aptidões metacognitivas.

Com vistas à aprendizagem consciente, controlada e reflexiva, Portilho (2011), amparada nas teorias desenvolvidas pelo grupo de pesquisa de Mayor, estabelece três estratégias metacognitivas, que são a consciência, o controle e a autopoiese.

No âmbito da estratégia de consciência, insere-se a necessidade de que o aluno consiga identificar qual aspecto é mais relevante no processo cognitivo por ele realizado,

distribuindo melhor seus recursos e focando sua atenção em tais aspectos. Por outro vértice, a consciência permite também o controle e regulação do processo cognitivo, uma vez que somente por meio da consciência sobre o processo é possível regulá-lo. (PORTILHO, 2011). Não se pode regular aquilo que não se conhece.

Além desses dois aspectos no âmbito da estratégia de consciência, a reflexão sobre os processos de memória e atenção também pode ser considerada uma estratégia que permite tomar consciência sobre o dinamismo de nosso sistema cognitivo (PORTILHO, 2011).

Nesse ponto, é possível correlacionar os parâmetros das DCN's pertinentes à autonomia, com a estratégia metacognitiva de consciência. Se a autonomia pode ser conceituada como a capacidade do sujeito construir seu próprio conhecimento, e o asseguramento dessa autonomia é uma exigência aos cursos de Direito, emerge como uma concreta possibilidade o ensino das estratégias metacognitivas nesse cenário, pois não bastaria ao sujeito construir seu conhecimento de forma aleatória, mas sim, tomando consciência desse processo, para que possa controla-lo, regulá-lo e aprimorá-lo.

Para além de uma autonomia no discurso, é fundamental que o professor seja o *perito* que amplia os limites das possibilidades do aluno, conferindo ferramentas para a construção desse conhecimento, dentre elas, as ferramentas da metacognição, como forma de permitir ao sujeito a compreensão efetiva de seu processo cognitivo.

Não somente a estratégia de conhecimento pode ser considerada uma estratégia metacognitiva, no entanto. Portilho (2011, p. 113) ainda trata das estratégias de controle e autopoiese. Quando se trata das estratégias de controle, refere-se à ação dirigida a metas, sendo o sujeito que aprende o responsável pela seleção das estratégias a serem utilizadas para que o objetivo proposto (construção do conhecimento) se realize.

A estratégia de autopoiese, por sua vez, carrega a noção de que o sujeito se "auto faz". Ou seja, vincula-se à produção de si mesmo, na medida em que o sujeito que visa o conhecimento e aplica as estratégias metacognitivas anteriores (consciência e controle) acaba por modificar sua própria atividade metacognitiva. Quanto mais o sujeito toma consciência e controla sua construção cognitiva, por meio da metacognição, mais aprimora sua própria

capacidade metacognitiva, constituindo-se, pois, a estratégia de autopoiese (PORTILHO, 2011).

Sobre a estratégia de controle, tendo em vista que se vincula aos objetivos que o sujeito pretende alcançar na construção do conhecimento, relevante frisar que os cursos de Direito necessitam também realizar esta reflexão, de modo a identificar efetivamente os objetivos que o ensino de Direito pretende alcançar.

Se o curso especificamente objetiva com que seus alunos "passem" no Exame de Ordem[1], é certo que um determinado conjunto de estratégias de ensino será utilizado, priorizando, possivelmente, a resolução de questões de exames anteriores e temas que sejam objeto de avaliação nessa prova.

Por outro lado, se o curso em questão adota uma postura *sistêmica*[2] de ensino, voltada à discussão de questões humanísticas e axiológicas do Direito e das diversas correlações existentes entre as diferentes *áreas* de conhecimento, por certo os objetivos do próprio curso impactarão nas estratégias de controle que o sujeito aluno utilizará. Mas isso somente ocorrerá se esse sujeito souber (tomar consciência) que existem tais estratégias, que existe a própria metacognição.

Nesse ponto, assume relevo o papel do professor no processo de tomada de consciência acerca do conhecimento. Atuando como mediador desse processo, o professor precisa, por certo, conhecer sobre as estratégias metacognitivas que ele mesmo utiliza para a construção de conhecimento, mas também compreender as estratégias de que se vale na sua prática docente, variando essas estratégias na medida em que as estratégias de aprendizagem dos alunos também variam (PORTILHO, 2011).

A ressignificação da educação jurídica seja em termos dos parâmetros apresentados nesse artigo, relativos à metacognição enquanto possibilidade, ou de outras perspectivas de modificação da atual fórmula, como a proposta por Rodrigues (2010) é um movimento que demanda engajamento das Instituições e dos professores, que de certo modo reflete a discussão sobre o papel da Universidade no mundo contemporâneo (ou, para não se afastar de Lyotard, pós-moderno).

[1] Exame de Ordem: prova conduzida pela Ordem dos Advogados do Brasil que permite ao bacharel em Direito, cumprindo outros requisitos previstos na legislação (Lei nº 8.906/94), ingressar nos quadros dessa Instituição (OAB), e atuar como Advogado.
[2] Entendendo-se por sistêmico no mesmo sentido que Morin adota na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2000)

Cabe à Universidade, aqui entendida *lato sensu*, formar um técnico ou formar um cidadão? Qual o objetivo dessa instituição na contemporaneidade? O fato de se poder pensar estas questões já abre caminho à metacognição.

A sala de aula capaz de formar o cidadão de Ghirardi é uma sala de aula em que se valorizem as possibilidades criadas pelas estratégias de ensino e aprendizagem metacognitivas.

5 Conclusão

Pretendeu-se nesse artigo analisar responder ao questionamento sobre em que medida o ensino e a aprendizagem de estratégias metacognitivas se apresenta como uma possibilidade para a educação jurídica, a permitir a ampliação da autonomia na construção do conhecimento dos alunos dos cursos de Direito. O ensino jurídico é calcado em bases tradicionais que dão relevo à aula expositiva, em que o controle do professor sobre o processo se apresenta de forma marcante, o que reduz a capacidade do aluno ampliar sua autonomia na construção do próprio conhecimento.

Por outro vértice, as DCN's para os cursos de Direito determinam que as instituições de ensino assegurem ao egresso a aptidão para a aprendizagem autônoma, o que se apresenta em evidente descompasso com as práticas tradicionais de ensino identificadas nessa seara. Ainda, o Direito contemporâneo cada vez mais se volta para questões que antes não lhe eram afetas, como as questões sociais, ambientais, de política pública, dentre outras, que demandam uma abordagem complexa para sua compreensão, que o ensino tradicional predominante talvez não consiga atingir.

Nesse cenário, pôde ser verificado que cumpre às Instituições de Ensino fomentar nos alunos a busca por estratégias para a construção autônoma de conhecimento, se não motivadas pelo resultado especifico desse processo, ao menos, por conta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de Direito, que determinam aos cursos da área que assegurem ao graduando a aptidão para a aprendizagem autônoma e crítica.

Nesse sentido, o conhecimento acerca da metacognição e das estratégias metacognitivas torna-se relevante, devendo ser objeto de discussão e prática em tais cursos.

Entretanto, é necessário que haja um movimento conjunto entre as estratégias de ensino e as estratégias de aprendizagem, pois não há como o professor *ensinar* sobre as estratégias metacognitivas de aprendizagem sem que suas estratégias de ensino também sejam lastreadas nessa mesma vertente.

Atingindo-se os objetivos do estudo, em especial a análise conceitual da metacognição e das estratégias metacognitivas, bem como da possibilidade de utilização dessas estratégias nos cursos de Direito, é possível afirmar que os cursos de Direito podem ter, nas estratégias de ensino e aprendizagem metacognitivas, importantes ferramentas para a construção da autonomia de seus alunos, permitindo com que os mesmos, para além de serem meros receptores do que é repassado pelos professores, se apropriem da construção de seu conhecimento.

TEACHING AND LEARNING OF METACOGNITION STRATEGIES AS POSSIBILITI FOR LEGAL EDUCATION

Abstract: It discusses the possibility of using metacognitive strategies for improvement of legal education in the face of which determines the National Curriculum Guidelines for law school, towards securing an autonomous and critical learning. In this sense, the knowledge and the use of metacognitive strategies for students and teachers can constitute an important tool to achieve these goals. The methodology used for the approach can be considered systemic, a hypothetical-deductive procedure Popper. The hypothesis, since the development of the discussion on metacognition and metacognitive strategies in law schools allow the promotion graduating profile identified in DCN's stroke was confirmed.
Keywords: Metacognition. Legal education. Autonomy.

Referências

BORUCHOVITCH, E. 1999. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre , v. 12, n. 2, p. 361-376. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 dez. 2015.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. 2007. *Como as pessoas aprendem*: cérebro, mente, experiência e escolar. Trad. Carlos David Szlak. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.

CLAXTON, G. 2005. *O desafio de aprender ao longo da vida*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). 2004. Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

DALE, R. 2010. *A sociologia da educação e o Estado após a globalização*. Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação. v. 31, n. 113., p. 1099-1120, out. dez. 2010.

DELVAL, J. 2000. *Aprender a aprender*. Trad. Jonas Pereira dos Santos. 3. ed. Campinas(SP): Papirus.

DEMO, P. 2002. *Complexidade e aprendizagem*: a dinâmica não-linear do conhecimento. São Paulo: Atlas.

FINCATO, D. P. 2010. Estágio de docência, prática jurídica e distribuição da justiça. *Revista de Direito da Fundação Getúlio Vargas (Direito GV)*. vol. 11. jan./jun. 2010. FGV. São Paulo. (Brasil). Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/02_1.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2014.

FLAVELL, J. H. *Theory-of-mind development: retrospect and prospect*. Merrill-Palmer Quarterly. July 2004, Vol. 50, No. 3, pp. 274–290. Disponível em: <http://pavlov.psyc.vuw.ac.nz/courses/Psyc%20415/PSYC415%20Readings%202010/flavell.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2015.

FREIRE, P. 2002. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GHIRARDI, J. G. 2015. *Ainda precisamos da sala de aula?*: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV Direito SP, 2015. [recurso eletrônico]

LUHMANN, N. 2011. *Introdução à teoria dos sistemas*. 3. ed. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis(RJ): Vozes.

LYOTARD, J-F. 1988. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

MARTINEZ, S. R. 2003. *A Evolução do Ensino Jurídico no Brasil*: adaptado da obra Manual da Educação Jurídica. Curitiba: Juruá Editora.

MATURANA, H. 2001. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução Cristina Magro e Víctor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MORIN, E. 2000. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo; Brasília: Cortez; UNESCO.

_____. 2008. *O método 3*: conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina.

MOSSINI, D. E.de S. *Ensino jurídico*: histórica, currículo e interdisciplinaridade. Tese de doutoramento em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo: PUCSP, 2010. 249p. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11787>. Acesso em: 9 jul. 2014. p. 52

PAMPLONA, D. A. 2011. *O Supremo Tribunal Federal e a decisão de questões políticas*: a postura do juiz. Curitiba: Juruá Editora.

PASOLD, C. L.2008. *Metodologia da pesquisa jurídica*: teoria e prática. 11. ed. rev. atual. Florianópolis: Conceito Editorial, Milennium Editora.

PEIXOTO, M. A. P.; SILVA, M. A.; ROCHA, C. C. 2010. Aprendizagem e metacognição no ensino de metodologia científica. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 12, n. 1, p. 11-26, abr. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172010000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 dez. 2015.

PORTILHO, E. M. L. 2011. *Como se aprende*? Estratégias, estilos e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.

PORTO, A. A. C.; PAMPLONA, D. A. 2012. Políticas públicas voltadas à educação: um caminho rumo à democracia *In* PAMPLONA, D. A. (Coord.). *Políticas públicas*: elementos para alcance do desenvolvimento sustentável. pp. 103-117. Curitiba: Juruá Editora.

POZO, J. I. 2005. Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo. Trad. Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artmed.

RIBEIRO, C. 2003. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2003, 16(1), pp. 109-116. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

ENSINO UNIVERSITÁRIO NO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FESAU-IESAU

Renata Cavalheiro[1]
Jussara Jacomelli[2]
Alessandra Gobbi Santos[3]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: Ensino universitário no município de Frederico Westphalen: trajetória histórica da FESAU-IESAU/FuRI-URI é financiado pelo PIBIC/CNPq. Neste artigo, trazemos uma parte dos estudos realizados e relativos à instituição do Ensino Superior no município de Frederico Westphalen a partir da criação da FESAU. Nele buscamos situar a FESAU-IESAU no tempo e espaço histórico da mobilização da comunidade de Frederico Westphalen e Região, pontuando algumas características da fundação, demandas e objetivos. É o resultado de um estudo exploratório que teve como base a aplicação de questionários e estudos documentais. Tem como justificativa a necessidade da preservação da trajetória histórica do Ensino Superior no município de Frederico Westphalen. Quanto aos resultados aponta-se que em 1969 foi formada a comissão Pró-Ensino Superior de Frederico Westphalen e foi aprovado o 1º Estatuto da Fundação do Ensino Superior do Alto Uruguai, graças à união de esforços da sociedade, irmanada a seus representantes religiosos, políticos e educacionais. A manutenção coube às comunidades locais e, a partir de então, se observa o papel fundamental que a FESAU teve para o desenvolvimento do Município e da Região. A universidade criou oportunidades para a comunidade ampliar o conhecimento e agregar valores. Hoje, a FuRI-URI, dá continuidade à essa missão.
Palavras-chave: Universidade. FESAU-IESAU. Frederico Westphalen.

1 Introdução

Para promover o estudo e a análise do contexto histórico da criação da FESAU-IESAU em 1969, pontuando aspectos culturais pertinentes aos primeiros passos na organização dessa instituição como condição de preservação da memória universitária local e regional, observa-

[1] Renata Cavalheiro: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen bolsista do PIBIC/CNPq. E-mail: renatacavalheirocs@gmail.com
[2] Jussara Jacomelli: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Grupos de pesquisa: AUTEC; Pesquisa em História; Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea. Órgão de fomento: PIBIC/CNPq. E-mail: jacomelli@uri.edu.br
[3] Alessandra Gobbi Santos Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Grupos de pesquisa: AUTEC. Órgão de fomento: BIBIC/CNPq. E-mail: alessadra@uri.edu.br

se a necessidade de uma breve leitura sobre o histórico do município de Frederico Westphalen e, a partir dele, tratar do tema proposto.

2 Desenvolvimento

Frederico Westphalen faz parte da Região do Médio Alto Uruguai e está situado no Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Os registros históricos da ocupação do seu território coincidem com a criação da Comissão de Terras e Colonização de Palmeira das Missões no ano de1917. Foi esta Comissão que distribuiu e comercializou levas de terras para famílias de migrantes, contribuindo para o povoamento das áreas devolutas situadas no Norte do Estado, mais precisamente do território do município de Palmeira das Missões, identificado, na época, como *Grande Palmeira.* (JACOMELLI, 2004).

Batistella (1969) chegou ao município de Frederico Westphalen no ano de 1932 para atuar como pároco. No exercício de suas atividades, realizou vários registros sobre a organização da sociedade e do território. No livro Painéis do Passado situa o ano de 1919 como marco da chegada de alguns dos primeiros moradores. Quanto ao lugar, descreveu:

> Até o ano de 1932, quase todo o território hoje ocupado pela Diocese de Frederico Westphalen era um imenso tapete de mata verde-escura, lançado sobre vastas planícies e ondulantes serranias. Em cima, a majestade incomparável do 'luar do sertão''; embaixo a solidão do deserto, um silencio solene apenas quebrado pelo barulho das águas. (BATISTELLA, 1969, p. 7)

Criado pela Comissão de Terras e Colonização de Palmeira das Missões, o povoado foi inicialmente chamado de Barril e pertencia ao município de Palmeira das Missões. No dia 15 de novembro de 1928, o intendente municipal Valzumiro Pereira Dutra baixou o ato nº 13. Por esse, o povoado de Barril, passou a condição de Distrito, recebendo o nome de Frederico Westphalen. Nessa condição, permaneceu até 1954, quando a emancipação foi oficializada através da lei 2.523 de 15 de dezembro de 1954. A instalação se deu em 28 de fevereiro de 1955. (JACOMELLI, 2002).

O nome do Distrito, que depois passou à condição de cidade, deu-se em homenagem a Frederico Westphalen que foi intendente e chefe da Comissão de Terras e Colonização do município de Palmeira das Missões. Batistella (1969, p. 46) assim descreve esta homenagem:

"O sentimento louvável da gratidão e o desejo de homenagear um vulto ilustre deveriam ter encontrado forma de se concretizar sem sacrifício do nome que nossa cidade herdara do povo através de um episodio tão espontâneo e cheio de poesia." O episódio referido é o da instalação de um barril para a captação e o armazenamento de água em um pequeno córrego visando abastecer os viajantes, também por ocasião da construção da estrada ligando os municípios de Palmeira e Iraí. No local, situa-se o atual Bairro Barril.

Os primeiros registros do interesse na institucionalização do Ensino Superior no Município fazem referência ao ano de 1964, ano em que "[...] a prefeitura municipal firmou convenio com a Secretaria de Educação do Estado, visando à instalação e funcionamento de uma Escola Técnica de Comércio.'' (RIZATTI, 1996, p. 99). A partir dessa conquista, buscou-se o Ensino Superior, e "[...] no ano de 1969, sob mandato de Nerone Campo, a prefeitura consignou um orçamento destinado a Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai.'' (RIZATTI, 1996, p. 108). Igualmente, "[...] no mês de abril do ano de 1971 foi revogada a lei municipal que doava terreno ao Estado para a construção do presidio municipal." Essa fração de terras, na mesma data "[...] foi doada ao patrimônio da Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai - FESAU, a fim de que se levasse a efeito a construção de sua sede". (RIZATTI, 1996, p. 110). Conforme entrevistado A, a fração de terras em questão havia sido adquirida pela prefeitura para a instalação de um cemitério.

A figura 01 mostra os senhores: Darci A. Mariotti – do Conselho diretor da FESAU; Lindo A. Cerutti - Prefeito municipal na época; D. Bruno Maldaner - Presidente da FESAU; Ophelia S. Buzatto Paetzold- Diretora do IESAU; Malisa Wahys - Professora da Escola Cardeal Roncalli, representando as escolas de Frederico Westphalen; Nelso Pigatto- Membro do Conselho Diretor da FESAU; Ampelio Damo - Conselho Diretor da FESAU; Érico Domingos Simoni - Diretor Executivo da FESAU; Engenheiro Alcides Cerutti. Observa-se o empenho e os estudos para a construção do primeiro prédio da Universidade.

Figura 01: Os primeiros passos da construção predial da FESAU: 1973-1974

Fonte: Arquivo Histórico do Município de Frederico Westphalen, 2016.

Para Blatt (1989) a implantação do Ensino Superior no Município e a sua extensão regional foi concretizada na década de 1970, visto que, em 1969 foi formada a Comissão Pró-Ensino Superior de Frederico Westphalen e foi aprovado o 1º Estatuto da Fundação do Ensino Superior do Alto Uruguai. A FESAU foi instituída como mantenedora da Faculdade e, conforme Relatório da Administração Nerone Campo (1973), contou com recursos provenientes de auxílios da comunidade, anuidades dos alunos e de subvenções da Prefeitura (inicialmente 350 salários mínimos anuais, passando, em 1972, para 500 salários mínimos anuais).

Em 22 de Dezembro de 1969 foi aprovado o Estatuto de Fundação do Ensino Superior do Alto Uruguai. (Ata 01,1969). Em 1970, com a fundação da FESAU e, tendo como finalidade desenvolver o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços à comunidade, foi ofertado o Curso de Letras, seguido, em 1976, do Curso de Administração e, em 1985, do Curso de Ciências Contábeis. No Relatório da Administração Nerone Campo (1973, p. 18), em relação ao Ensino Superior consta que a determinação da administração municipal assumiu este desafio "[...] tendo sido o primeiro a desfraldar essa bandeira [...], poucos acreditavam no êxito desta campanha. Muitos inclusive, na incredulidade, manifestavam a opinião de que a cidade ainda não contava madura para uma investida de tal vulto." No mesmo relatório, ficou evidenciada a importância da comunidade como participante do movimento:

> No entanto, já no início da Administração, a comunidade foi convocada e conscientizada para esta batalha. O Prefeito Municipal, juntamente com a liderança educacional e intelectual do município desfechava um movimento de âmbito regional e assim passava-se a reivindicar em termos concretos o ensino superior. Em maio de 1969 o Magnífico Reitor da UFSM, professor Mariano da Rocha Filho, visitava Frederico Westphalen, deixando em todos uma leve esperança de que a luta não era inútil. (RELATÓRIO DA ADMINISTRAÇÃO NERONE CAMPO, 1973, p.18).

Segundo Ferigollo (2004, p. 283), em 4 de janeiro de 1968, o reitor da UFSM, o Sr. José Mariano da Rocha Filho, tendo ouvido a Comissão Pró Universidade disse: "Frederico Westphalen é centro de todo o desenvolvimento tanto educacional, como agrícola e comercial, por isso sente-se bastante satisfeito em criar um centro educacional na região." No Relatório da Administração Nerone Campo (1973, p. 18), consta:

> Em fins de dezembro de 1969, na Reitoria da UFSM, em Santa Maria, depois de preparado um processo completo e depois de estruturada a FUNDAÇÂO DO ENSINO SUPERIOR DO ALTO URUGUAI, era assinado convênio, entre esta Fundação e a Universidade, prevendo a Extensão Universitária para Frederico Westphalen, com a implantação de um Curso de Letras que já começou a funcionar em 1970 e que em 1972 já formou a primeira turma, dando assim os primeiros frutos.

Nas colocações de Rizatti, Blatt, Ferigollo e nos registros da administração Nerone Campo evidenciam-se as marcas da identidade local e regional de buscas, necessidades, incredulidades, dificuldades em relação à instalação de uma Universidade no Município. Dificuldades superadas pelas vias da cooperação. A identidade cooperativa, unindo universidade e comunidade é mostrada na reportagem publicada pelo Jornal O Alto Uruguai (1971), na qual a comunidade era convidada a participar da assembleia da FESAU no dia 10 de abril de 1971 para tratar de assuntos administrativos e da prestação de contas. O convite ressaltava que toda comunidade estava convidada a participar dos "assuntos da FESAU". Já no ano de 1974, O Regional publicou a SÉRIE FESAU. A primeira matéria – FESAU I - feita em 07 de Setembro de 1974 versou sobre a criação da Universidade. O texto na integra:

> A Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai (FESAU) surgiu pequena, graças ao arrojo da liderança local de 1969, aliada a Municípios da Região. De pequena,

> tornou-se grande. Grande graças, sobretudo, à comunidade regional e local. Graças a UFSM, bem como a órgãos educacionais do Estado e União.
> Crescendo, entendeu ser impossível parar. Parar, ao ser reconhecido seu primeiro curso, pelo Decreto Federal 74.146 de 04/06/1974.
> Então, do reconhecimento até o dia de hoje e, de hoje para dias futuros, a grandeza de seu trabalho está viva, palpitante na alma de cada leitor de 'O REGIONAL', pois certamente, já ouviu e , quiçá , já colaborou para que a solicitação de novos cursos não seja apenas solicitação, mas concretização. Auguramos Êxitos. (O REGIONAL, 1974, p. 9).

Nessa oportunidade a diretoria da FESAU era composta por D. Bruno Maldaner - presidente; Lindo Angelo Cerutti -vice-presidente; Nelson Pigatto, Alcides Milani, Nerone Campos, Ampélio Damo e Darci Mariotti como membros conselheiros. Na direção do Curso de Letras, os professores Ophelia Buzatto e Lirio Zanchet. No controle financeiro, os senhores Erico Simoni e Rivadávia Bossoni. (O REGIONAL, 1974).

A matéria - FESAU II - registrou a entrevista com D. Bruno Maldaner em vista da sua ida a Brasília para tratar da implantação dos cursos de Letras e de Administração de Empresas. Na entrevista, D. Bruno expôs:

> Fui incumbido, na qualidade de presidente da FESAU, de viajar a Brasília, e dar entrada no Conselho Federal de Educação dos pedidos de autorização para abertura de três novos cursos superiores em Frederico Westphalen: Curso de Letras, 2º grau, e curso de Administração em Empresas. Segui dois dias a Brasília. Fui bem sucedido nos trâmites do processo aos quais ia dar entrada [...] As perspectivas que se abrem para nós são muito boas. E assim que tivermos aprovados mais estes cursos, então estaremos bem encaminhados para uma futura Universidade do Alto Uruguai.
> Formulo um apelo a toda comunidade para que continuem ajudando a FESAU, porque ela é nossa, ela é de todos. Novos cursos em Frederico Westphalen representam não só motivo de orgulho mas também de colaboração na expansão do Ensino superior em toda esta região, para que Frederico seja cada vez mais um centro catalizador do Ensino Superior em toda esta região.[..].
> Assim poderemos atender a muitos pedidos de alunos que querem continuar os seus estudos em cursos superiores, e que poderão fazê-lo aqui, sem depender de transferências para outra cidade, o que acarreta sempre problemas, em especial de ordem econômica. (O REGIONAL, 1974, p. 5).

Em reportagem FESAU III (O REGIONAL, 1974), em 21 de Setembro de 1974, observa-se a preocupação com a infraestrutura, ou seja, com o local próprio para o funcionamento dos cursos, já que de 1970 a 1972, a Fundação teria desenvolvido suas atividades no Ginásio Estadual Cardeal Roncalli, espaço cedido, sem ônus, pela Secretaria da

Educação e Cultura. Os entrevistados A, B e C, colocaram que no ano de 1970, as atividades tiveram início em local cedido pela Igreja, no caso, a Residência Episcopal ou Seminário Medianeira. Nos anos de 1971 e 1972, na Escola Estadual Cardeal Roncalli, seguindo, em 1973, na Escola Nossa Senhora Auxiliadora. Conforme entrevistado A (2016), em 28 de Fevereiro de 1976, por ocasião dos atos inaugurais, na presença de autoridades, comunidade e estudantes, em frente do atual prédio nº6, "[...]. Frederico Westphalen, sob a liderança do Prefeito Lindo Ângelo Cerutti, tranquilizava o MEC, quanto ao patrimônio, à sede própria da FESAU."

Figura 02: Pedra Fundamental

Fonte: Entrevistado C (2016).

A figura 02 mostra os atos de lançamento da Pedra Fundamental da IESAU. É datada de 07 de Julho de 1974. Na oportunidade o Sr. Hélio Zanchet, como Membro da Congregação, está representando o Sr. Presidente da Instituição, D. Bruno Maldaner. Também estão presentes autoridades e, entre os membros da Diretoria do DAU/SEC/RS, Sr. Aretê Saldanha Vargas, representando o Governo do Estado. (Entrevistado C, 2016). A FESAU foi fundada em 1964 e suas ações levaram à criação do Instituto de Ensino Superior do Alto Uruguai (IESAU) em 1972. (Entrevistado A). O IESAU foi reconhecido pelo CFE/MEC pelo decreto 74.146 de 04 de Junho de 1974. (DOCUMENTO DA FESAU; ENTREVISTADO A, 2016). Entre as várias funções, a documentação da IESAU, faz referência a Congregação:

> Da Congregação do Instituto
> Art.9 - A Congregação é o órgão superior do Instituto, de deliberação geral em matéria administrativa-didático e pedagógico.
> Art. 10 – A Congregação constitui-se:
> a) Pelo Diretor na qualidade de presidente;
> b) Pelo Vice-presidente;
> c) Pelos professores titulares;
> d) Por um professor assistente, eleito pelos seus pares;
> e) Por um representante estudantil, eleito pelos seus pares;
> f) Por dois (2) representantes da comunidade local, indicados anualmente pela Entidade Mantenedora.
> Parágrafo único: Na ausência do Diretor, as reuniões da Congregação do Instituto serão precedidas pelo Vice-Diretor. (DOCUMENTO FESAU, nc, ENTREVISTADO A, 2016, p.4).

Conforme Entrevistada B, em 1970 o Curso de Letras era ofertado na modalidade "licenciatura de primeiro grau, por determinação da UFSM, considerando a titulação dos primeiros professores. Depois foi implantada a licenciatura plena para ampliar a titulação dos portadores de licenciatura de primeiro grau." Aos poucos, atendendo a demanda regional e a necessidade de bacharéis e de professores para anos iniciais e para o magistério de segundo grau, foram sendo ofertados outros cursos: Administração (1976); Ciências Contábeis (1985) e Pedagogia (1991).

Conforme reportagem FESAU III compuseram as diretorias da FESAU, no ano de 1970: Presidente, Sr. Érico Domingos Simoni. Membros da diretoria, Srs. Monsenhor Arlindo Rubert; Isabel Maria Ghesti; Ophelia Buzatto; Dr. Mauro Vargas e Nerone Campos. De 1971 e 1972: Presidente, Sr. D. João Hofmann; Vice–presidente, Sr. Nerone Campo. Membros do Conselho Diretor Srs. Nelson Pigatto; Alcides Milani; Darci Mariotti e Ophelia Buzatto. Diretor Executivo, Sr. Érico Domingos Simoni. De 1973 e 1974: Presidente, D. Bruno Maldaner; Vice-presidente, Sr. Lindo Angelo Cerutti. Conselho Diretor, Srs. Nelson Pigatto, Alcides Milani, Darci Mariotti, Ampélio Damo, Nerone Campos. Diretor Executivo, Sr. Érico Domingos Simoni; Tesoureiro, Sr. Rivadávia Bossoni.(O REGIONAL, 1974).

Em FESAU IV ficou destacado a valorização dos professores pelo empenho e dedicação e, os alunos, como a razão do funcionamento da instituição. O texto enfatiza o valor da relação *comunidade-professor-aluno*, conforme segue:

> Comunidade porque essencialmente, a fundação existe graças a ela e por ela. É de conhecimento geral o quanto a Comunidade desta região tem colaborado, justificando seu pedido de implantação do Ensino Superior, com sede no Município central – Frederico Westphalen. Tal colaboração expressiva retrata-se em livros para a biblioteca, importâncias para a construção do prédio próprio, brindes e importâncias para festas beneficentes, entre outras colaborações. Ainda é digno de destaque e estímulo verbal, sempre presente.
> Assim sendo, a FESAU reconhece na comunidade, sua verdadeira força existencial. (O REGIONAL, p. 1974, p.4).

No Jornal Barril Retrospectiva de 1988, a FESAU foi citada como marco do Ensino Superior na Cidade. Iniciando suas atividades em 1970, havia formado 483 universitários em Letras-licenciatura de 1º grau; 384 em Licenciatura Plena; 248 em Administração e, em Ciências Contábeis a primeira turma se formaria em 1989. Contando com um quadro docente de 34 professores, vinha formando profissionais para atuar em escolas, empresas e organizações privadas e públicas. Ainda registrava a abrangência regional da instituição: "A FESAU desempenha um papel importante no setor educacional do Norte do Estado do Rio Grande do Sul e Oeste de Santa Catarina." (BARRIL RETROSPECTIVA, 1988, p. 9). A identidade da Universidade como um marco educacional foi evidenciada por Lírio Zanchet, ainda em 1974, quando na coluna *Balancete de Frederico*:

> Setor Educacional: Ressaltamos o reconhecimento da Faculdade de Letras, como marco principal. Além disso, a Cidade está a um passo da Faculdade de Administração de Empresas e da Licenciatura Plena em Letras, fatos que vem firmar a fama de Frederico Westphalen como "capital da educação", com população de 28000 habitantes e quase 13000 estudantes, provando que aqui, estudar, além de obrigação, é uma tradição. O prédio da FESAU que se levanta é a sentinela do ensino." (O REGIONAL, 1974, p. 17).

A melhoria e a crescente oferta de Cursos em níveis cada vez maiores sempre foi uma proposta da FESAU. No ano de 1975, em 03 de Setembro, a FESAU e a FIDENE firmaram um convênio para a oferta de cursos, seminários e outros. Como resultado, surgiu o Projeto I, no qual constou a oferta dos Cursos "Teoria Geral da Administração" e "Contabilidade Geral", cursos de aperfeiçoamento, em nível de pós-graduação, ministrados por professores da FIDENE, mestres pela Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro). (O REGIONAL, 1975,

p. 5). Também em 13 de setembro foi divulgada a aprovação do Curso de Letras Licenciatura Plena. Na publicação consta:

> Quanto ao Instituto de Ensino Superior do Alto Uruguai não é menos o que temos a dizer. È mais. Porque não há obrigação por lei governamental de se instalar aqui Cursos Superiores, como é obrigatório o MOBRAL. O que há, na verdade, são pessoas entusiasmadas e não menos apaixonadas pela causa do ensino, que é, afinal, a própria causa da cultura e, portanto do desenvolvimento. Graças ao trabalho incessante de um punhado de gente (com o apoio da comunidade, que se faz presente a esta realização), foi possível conquistar muitas coisas importantes para a vida comunitária. Pois não é só de trabalho braças, de negócios e de comércio que se faz uma cidade e seu desenvolvimento. Mas especialmente de ideias, de pessoas que pensem, reflitam, saibam julgar. [..]. A verdade irredutível é que o estudo dá ao homem o sentido de liberdade e lhe favorece também a própria liberdade, fundamento de toda atividade e pensar humano. (O REGIONAL, 1975, p. 2).

Em relação à mobilização da comunidade, os entrevistados citaram a importância do poder público municipal, dos comerciantes, professores e da comunidade em geral. A Entrevistada B, citou algumas pessoas que promoveram a interlocução da política municipal com a estadual e federal para a implementação do Ensino Superior no Município:

> **Política Municipal:** Prefeito municipal e professor Nerone Campos, que foi o mentor do ensino superior, criou a primeira lei pra criar um fundo com valores aceitos pela UFSM , para as despesas na extensão universitária e providenciou, com o aval da câmara de vereadores, o terreno para o primeiro prédio.
> Autoridades religiosas: D. João Hoffmam, Monsenhor Arlindo Rubert e padres Alceu Ferrari e Guido Taffarel – que empenhados na continuidade dos estudos de seminaristas e jovens em geral apoiavam a criação do ensino superior na cidade. (ENTREVISTADA B, 2016).

O Entrevistado A, quanto perguntado sobre a participação de alguns agentes na articulação das diferentes escalas de gestão pública para a implantação do Ensino Superior no Município, situou como singular o envolvimento:

> Na e**sfera federal**: Ministro Tarso Dutra e Reitor Mariano da Rocha: sem eles a FESAU não teria existido.
> Na **esfera Diocesana:** Bispo Diocesano D. João Hofman, o primeiro presidente da FESAU.
> Na **esfera Municipal:** Prefeito Municipal que não mediu esforços em investir na educação. A população em geral: [...] Três diretores de escolas se entregaram de corpo e alma e esta causa desde inicio: Erico Simoni do Colégio Comercial, Mauro

> Vargas do Colégio Agrícola e Ophelia Buzatto da Escola Roncalli. Também os senhores: Lírio Zanchet, Nelson Pigatto, Padre Arlindo Hubert, Lauro Paulo Mazutti, Arizoli Fransciscatto e Darci Marioti.
> Na **esfera Regional**: Dos prefeitos da região destaque para: Casemiro Milani da cidade de Seberi.
> Na época a cidade de Frederico Westphalen não contava com mais de 8.000 a 9.000 habitantes, posteriormente a área necessitou ser ampliada diante da ampliação da instituição. (ENTREVISTADO A, 2016).

O Entrevistado A (2016), ao ser interrogado sobre sua participação, inclusive como político, na construção da FESAU, explicou que na sua visão de professor, de homem da educação, o caminho para o desenvolvimento do Município e da Região estava na realização de uma gestão municipal que investisse nesse setor. Segundo o mesmo, a criação da FESAU promoveu o município de Frederico Westphalen e a região do Alto Uruguai. Ajudou a consolidar o desenvolvimento do comércio, do setor imobiliário e trouxe enormes benefícios aos estudantes que não necessitaram mais sair da cidade para estudar.

Para a Entrevistada B (2016), a criação da FESAU atendeu a demanda regional, pois muitos alunos não tinham condições de prosseguir seus estudos fora da região do Alto Uruguai. O IESAU (órgão pedagógico da FESAU) foi criado pela FESAU em 1972, reconhecido pela CFE/MEC em 1974, para substituir a extensão universitária da UFSM. A criação e a instalação da FESAU se deram com algumas dificuldades como: a distância de grandes centros culturais do DGE; a falta de docentes titulados; a falta de recursos financeiros, além da urgência com que a Região tinha na obtenção de novos cursos. A oferta deles exigia professores titulados, o que era muito difícil; uma biblioteca adequada e laboratórios. Mesmo assim, entre 1972 e 1974, a FESAU solicitou ao Conselho Federal de Educação os Cursos de Ciências Naturais, Letras Licenciatura Plena e Administração. Os alunos eram responsáveis por suas mensalidades, com raras bolsas/auxílios disponibilizadas de parlamentares gaúchos. Até 1972, os cursos oferecidos na FESAU constituíram-se como extensões da UFSM.

Figura 03: Logo da FESAU

Fonte: CEDOPH (2016).

Quanto ao símbolo da FESAU, os entrevistados B e C (2016), lembram que foi um barril, fazendo referência ao histórico do Município, conhecido inicialmente como Vila Barril.

A FESAU foi uma instituição caracterizada como sem fins lucrativos. Instituições sem fins lucrativos são nomeadas como fundação. As fundações são pessoas jurídicas de direito privado, constituem unidades de um ou mais patrimônios que visam à consecução de certos fins, sendo reconhecidas pela ordem jurídica como sujeito de direitos e obrigações.

3 Conclusão

Iniciou-se este projeto com o intuito de estudar o significado da instituição universitária na trajetória histórica do povo de Frederico Westphalen e região do Médio Alto Uruguai. Para isso considerou-se a cultura e o ensino como indicadores de desenvolvimento social. A história da primeira universidade, instalada no município de Frederico Westphalen tem uma trajetória que remonta os anos 70, quando foi instalada a FESAU-IESAU. Em 1969 foi formada a Comissão Pró-Ensino Superior de Frederico Westphalen e foi aprovado o 1º Estatuto da Fundação do Ensino Superior do Alto Uruguai. O primeiro Curso ofertado foi Letras, seguido, em 1976, do Curso de Administração e, em 1985, do Curso de Ciências Contábeis.

A FESAU, fundada em 1969 como mantenedora da universidade, caracterizou-se juridicamente como fundação. Por ser uma instituição sem fins lucrativos, foi sustentada pela comunidade e pelo poder público municipal. Em 1972 foi fundada a IESAU pela FESAU (em substituição a extensão universitária da UFSM), a qual foi reconhecida pelo Conselho Federal de Educação em 1974. Não tendo sede própria, atuou de forma itinerante em seus primeiros anos, utilizando espaços cedidos pelo Seminário Medianeira, Escola Estadual Cardeal Roncalli e Escola Nossa Senhora Auxiliadora no período de 1970 a 1973. A partir de então,

passou a fazer uso de espaços próprios, cujos atos inaugurais ocorreram em 28 de Fevereiro de 1976. A FESAU prestou seus serviços a comunidade do Alto Uruguai e do Oeste de Santa Catarina até 1992, quando houve o transitar de suas atividades e patrimônio para a FuRI-URI.

Para a instituição do Ensino Superior no Município, observou-se a importância da mobilização da comunidade a partir de lideranças políticas, educacionais, religiosas e de representantes de setores da economia local. Ressalta-se o papel das políticas públicas locais, decisivas, no sentido das interlocuções com as diferentes escalas de poder e por atender, como prioridade, a educação, entendida como potencial para o desenvolvimento da Região. A FESAU teve papel fundamental para o desenvolvimento do Município e Região sendo um marco na conquista da educação de Ensino Superior. A Universidade criou oportunidades para que a comunidade em geral pudesse buscar mais conhecimentos e agregar valores em busca de uma vida melhor. Hoje, a FuRI-URI, dá continuidade à essa missão.

Abstract: University education in the city of Frederick: historical trajectory of FESAU-IESAU / Furi-URI is funded by PIBIC / CNPq. In this article, we bring a part of the studies and on the Higher education institution in the city of Frederick from the creation of FESAU. In it we seek to situate FESAU IESAU-time and historical space mobilizing the Frederick community and region punctuating some foundation characteristics, demands and goals. It is the result of an exploratory study was based on questionnaires and documentary studies. It is justified by the need to preserve the historical trajectory of higher education in the city of Frederick. As for the results shows that in 1969 was formed Superior Pro-Education Committee of Frederick and approved the 1 Statute of the Foundation of Superior High Uruguay Education thanks the community of society's efforts, unites your religious representatives, politicians and educational. Keeping fit local communities and, from then on, we see the fundamental role that FESAU had for the development of the Municipality and the Region. The university has created opportunities for the community to expand the knowledge and add value. Today, the Furi-URI, continues to this mission.
Keywords: University. FESAU-IESAU. Frederick**.**

REFERÊNCIAS

ATA 01. Transcrição da ata da Assembleia Geral que aprovou os estatutos da Fundação do Ensino Superior do Alto Uruguai, 22 de dez., 1969. Cópia cedida pelo entrevistado B. Frederico Westphalen, 29 de Março de 2016.

BATISTELLA, Vitor. **Painéis do Passado**. Frederico Westphalen: Marin,1969.

BLATT, Ivo. **FESAU-IESAU 20 anos (1970-1990).** Frederico Westphalen: IESAU, Outubro de 1989. Folheto Informativo.

DOCUMENTO FESAU. Cópia xerografada das páginas 04 a 07 de documento da FESAU (Seção II: Da Congregação do Instituto). Fornecida pelo Entrevistado C. Frederico Westphalen, 2016.

Entrevistado A. Questionário aplicado em 20 de Março de 2016. Frederico Westphalen.

Entrevistado B. Questionário aplicado em 29 de Março de 2016. Frederico Westphalen.

Entrevistado C. Questionário aplicado em 10 de Abril de 2016. Frederico Westphalen.
FERIGOLLO, Wilson A. **Rostos e Rastros no Barril 1954-2004.** Frederico Westphalen: Pluma, 2004.

Figura 01. **Os primeiros passos da construção predial da FESAU: 1973-1974**. Frederico Westphalen. Museu Municipal, 2016.

Figura 02. **Pedra Fundamental.** Xerox de fotografia cedida pelo Entrevistado C. Questionário aplicado em 10 de Abril de 2016. Frederico Westphalen.

Figura 03. **Logo da FESAU**. Centro de Documentação e Pesquisas Históricas – CEDOPH,URI Câmpus Frederico Westphalen,2016. Frederico Westphalen.

JACOMELLI, Jussara. **Frederico Westphalen na lógica do estado positivista, castilhista, borgista**. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

JACOMELLI, Jussara. **Comissão de Terras e Colonização**: relações de poder em Palmeira. Passo Fundo: UPF, 2004.

O ALTO URUGUAI. As 14.00 horas assembleia da FESAU. Frederico Westphalen, p. 1, 10 abr. 1971.

O REGIONAL. FESAU. Frederico Westphalen, ano 1, n. 1, p. 9, 7 set.1974.

_____. FESAU II. Frederico Westphalen, ano 1, n. 2, p.5, 14 set. 1974.

_____FESAU III. Frederico Westphalen, ano 1, n. 3, p.4, 21 set. 1974.

_____ FESAU IV. Frederico Westpahlen, ano 1, n. 4, p. 4, 28 set. 1974.

PROCURAÇÃO. Procuração dada por D. Bruno Maldaner, Presidente da FESAU a Hélio Zanchete, em 10 de Janeiro de 1974. Frederico Westphalen.

RELATÓRIO ADMINISTRAÇÃO NERONE CAMPO – 1969-1973. Frederico Westphalen a Passos Largos. Frederico Westphalen: Administração Municipal, 1973.

RIZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. **Aspectos Significativos da História de Frederico Westphalen.** Frederico Westphalen: Marin,1996.

ÉTICA E DIREITO: PERSPECTIVAS JURÍDICAS DO CUIDADO

Fernando Battisti[1]
Daniel Pulcherio Fensterseifer[2]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: A ética, enquanto pensar sobre as condições humanizantes da vida em sociedade, perpassa sua reflexão também no âmbito jurídico, quanto a prática jurídica. Pensar a ética sobre o parâmetro da normatização jurídica implica rever seus pressupostos fundamentais que levam em consideração a formação humana para o agir dentro de condições dignas a vida em sociedade e a pensar o Direito no viés do cuidar. Tais aspectos pressupõem o pensar ético como imanente a dignificação das diferentes esferas da ação humana, em em especial, ao que nos propomos refletir neste ensaio, sua relação na área jurídica. Dentre os questionamentos inseridos neste debate, tem-se a prerrogativa de pensar a atividade jurídica a partir do fundamento ético enquanto reflexão inerente aos fundamentos constitutivos do Estado Democrático de Direito. Metodologicamente a tentativa de arguir sobre tais relações, se constrói a partir da revisão bibliográfica e documental, qualitativa. Inicialmente está alavancada pela prerrogativa do sentido da ética enquanto cuidar e suas implicações das ações do cuidado na sociedade contemporânea. Sendo posteriormente, vinculada ao direito, enquanto reflexão do agir. Nesse sentido, a ética do cuidado é pensada sob a ótica da *Therapeutic Jurisprudence* enquanto uma das possibilidades de instrumentalização dessa prática no âmbito da prática jurídica nas suas diferentes esferas.

Palavras-chave: Ética do cuidado, Filosofia, Therapeutic Jurisprudence, Direitos Humanos.

1. Introdução

Vivem-se atualmente, grandes desafios nos diferentes ambientes da sociedade contemporânea, que diagnostica diariamente diversas manifestações da necessidade de a sociedade, por intermédio de suas instituições, debater e refletir assuntos que envolvem a dimensão ética e seus diferentes desdobramentos. Essa análise da necessidade de criar espaços de reflexão sobre o caráter da ética, enquanto temática pertinente e prioritária nos diferentes

[1] Professor na URI e Coordenador do Projeto de Iniciação Científica: Filosofia: implicações éticas na perspectiva de uma Educação humanizadora.

[2] Doutorando (bolsista CAPES) e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Professor da URI. Líder do Grupo de Pesquisa em *Therapeutic Jurisprudence*.

segmentos da sociedade, perpassa diretamente também e de forma significativa o âmbito jurídico, no qual, tais implicações estão vinculadas as relações possíveis entre a normatização jurídica e as realidades socioculturais, dente outros fatores.

Observa-se que as normatizações jurídicas e suas diferentes expressões, detre seus fundamentos objetivam a resolução de conflitos. Nesse sentido, amplia-se as possibilidades de pensar o direito no âmbito do cuidado ético, quando essa reflexão é presente e procura fazer uma análise mais profunda de sua abrangência nos diferentes elementos da estruturação jurídica e dinâmica ao longo da atividade processual.

Quando nos é proposto pensar sobre a ética enquanto cuidar faz-se necessário, como condição *a priori* da elaboração de condições que permitam transitar sobre a temática, trazer seu fundamento que segundo Teixeira (2010) explicita ser dimensionado também para um cuidado também com os "outros" no que se refere ao respeito a sua dignidade e consciência relacionados a aspecto da responsabilidade solidária. Essa visão trabalhada para o olhar vinculado ao cuidado no campo biopsicossocial é passível de compreensão nas esferas do cuidar no viés da *Therapheutic Jurisprundence*.

Ressalta-se nessa reflexão que a suposição dos interesses particulares sobre uma perspectiva de humanização no viés coletivo, nos propõem a uma necessidade de reflexão quanto a dimensão jurídica, no que concerne, aos institutos jurídicos legalizados, que permitem a observação do cuidar enquanto elemento de tutela pelo Estado de Direito contemporâneo, frente a criteriosa herança histórica vivenciada em países, no qual, as reflexões do cuidar atrelam-se a interesses ideológicos que se colocam como dominantes. "[...] Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre. Se, ao longo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta". (BOFF, 2008, p. 34).

Sendo assim, aproximasse as áreas do Direito e Filosofia, quando se tem a possibilidade de pensar que seu distanciamento inviabiliza as possibilidades de sua fundamentação, eficácia e existência imanente as condições da vida em sociedade. "A dignidade da pessoa humana, por usa natural complexidade, demanda de uma série de cuidados". (BITTAR, 2014, p. 141).

Quando se pensa essa relação no âmbito da ética enquanto reflexão filosófica, mas mais ainda reflexão com e para o mundo, objetiva-se pensar as possíveis interlocuções das implicações éticas.

2. Contribuições da ética do cuidar.

Pensar na ética do cuidar enquanto elucidação filosófica nos reporta a pensar suas implicações pragmáticas necessárias para sua efetivação e concretização em integralidade. Essa compreensão de ética então permite, dentre seus desdobramentos, pensar no sentido de sua inserção nos diferentes espaços reflexivos contemporâneos.

Tal proposta, nos traria desmedidos esforços sendo cabível e desejado aqui pensar de forma reflexiva suas contribuições no viés das ações humanas e da normatização destas, bem como, a contribuição das interlocuções da cuidar junto aos princípios normativos e condutas que jurisdicionalmente compõem as sociedades. "A ética é entendida como concepção de vida, um estilo, um modo de existir do homem, um horizonte que exprime o sentido, o rumo que procuramos traçar para a história humana". (PEGORARO, 2002, p. 28)

Inicialmente formula-se a amplitude da temática ética quando se pensa está como compreensão das relações da humanidade no âmbito de sua relação com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo. Como afirma Boff (1999, p.43). " Por sua própria natureza cuidado inclui pois duas significações básicas. [...]atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro [...] de preocupação e de inquietação por que a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro".

Enquanto abordagem filosófica ela também permeia uma série de reflexões diante a crise de humanidade vigente na sociedade contemporânea. "O sentido do cuidado e/ou do cuidar integra, antes de mais, o sentido do próprio existir humano. Cuidamos "naturalmente" de nós e dos outros, pelo simples fato de existirmos-com-o(s)- outro(s)-no-mundo" (PERDIGÃO, 2003).

Percebe-se que as reflexões filosóficas, no viés do fundamento ético, tem dentre suas estruturações, o pensar sobre práticas de convivência humano/institucionais que fundamentam-se através da constituição de ações reflexivas e pautadas por critérios de conduta que se caraterizem pela *valorização do humano a partir de ações do cuidar.* Nesse sentido, tem-se a prerrogativa de a partir da compreensão do outro compreender-se enquanto ser humano. Tais bases refletem a

necessidade de pensar ações na esfera jurídica, nas quais, tenha-se o caráter ético como elemento que perpassa as áreas dos saberes, sendo aqui resgatado na fundamentação jurídica.

Historicamente, a formulação ética esta estruturada e foi sendo constituída por uma serie de fundamentações do sentido da ética enquanto filosofia da moral. Nesse olhar, a ética pode-se pensada desde seus primórdios gregos como uma estruturação histórico temporal/espacial. Observa-se que inicialmente tais reflexões éticas perpassam o viés de uma reflexão racional sobre o agir humano. Desde Platão a ética se estrutura na prerrogativa racionalista sendo projetada para um agir voltado para a razão humana em detrimento de outras dimensões do agir humano. "Dando sequencia ao socratismo, faz residir na transcendência do Mundo das Ideias, o Bem, fundamento de toda ética mundana, além de modelo para a conduta humana e para a arquitetura das relações sociais" (BITTAR, 2014,p.146).

Tais elucidações são pensadas a partir de Aristóteles, sendo a ética, intitulada enquanto estruturação de virtudes e do agir de acordo com o que o espagirista aborda ser a "justa medida" das ações humanas". Nesse viés as ações políticas tem como inerentes a sua prática o parâmetro da ética. Nesse sentido, tem-se a famosa analogia do Návio, do que Aristóteles comenta ser a necessidade de pensar o caráter publico das ações pelo aspecto do bem comum, ou também redigido como eudaimonia (felicidade).

Nessa abordagem, postula-se o pensar a ética na dimensão de seus fundamentos histórico, sociais, culturais implicando visualizar as dimensões humanas do humano a partir das bases e construtos do pensar filosófico nas relações humano/institucionais constituídas na sociedade contemporânea. Trazer a baila de reflexões aspectos éticos clássicos que envolvem a necessidade do pensar filosófico, nos diferentes segmentos da sociedade, também implica pensar as possibilidades da relação intrínseca da ética com a *Therapeutic Jurisprudence*, quando se propõem dialogar sobre a estruturação de dispositivos jurídicos pensados a partir do parâmetro da ética, nas suas diferentes elucidações na prática processual.

As contribuições desse olhar pelo viés das preocupações éticas evidenciam a necessidade de entendimento da vida humana, nas suas diferentes esferas. Essa visão de humanidade perpassa o que a ética propõem enquanto esfera planetária. " Refletir filosoficamente acerca da ética significa ter uma atenciosa atitude de pensar e repensar o mundo das ocorrências intersubjetivas, sempre

prevista na dimensão da ação a possibilidade, bem como, a administração do erro/engano," (BITTAR, 2014, p. 91). "A opção pela ética é uma opção que procura direcionar esforços no sentido de enriquecimento do estoque de paradigmas construtivos e enriquecedores da humanidade.[1]".

Nesse pensar da ética do cuidar fica estabelecido sua relação com o cuidado a vida em suas diferentes manifestações sendo pertinente as reflexões relacionadas a situação ao que Boff (1999, p. 04) estabelece como o "mal estar da civilização" sendo instigante pensar no fenômeno do cuidado, do descaso e do abandono, o que o autor apresenta como, a falta de cuidado.

Nessa forma de compreensão do descuidado, é pertinente então pensar e compreender o cuidado como mais que um ato e sim como um atitude. Segundo Heidegger (2005) tal cuidado se estabelece como uma dimensão a priori para a existência humana. Em Ser e Tempo o autor aprofunda tal temática trazendo a perspectiva do Ser-ai numa formulação ontológico-existencial deste.

Entende-se também a concepção de formação para o humano que é humanizado a partir do crescimento do sujeito na sua conscientização, no aspecto de uma dinâmica desde a perspectiva social a visão planetária através da ética, perpassando esta essencialmente pela formação humana. O ser humano é entendido na sua integridade, não meramente numa perspectiva de funcionalidade. (FLICKINGER, 2010).

O homem enquanto ser humano é um ser racional, mas não se resume a este racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, sendo de fundamental importância a prática vivencial ao qual o individuo está inserido. Ou seja, é preciso que seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade, no qual, o indivíduo está inserido. Este posicionar-se está relacionado com a abertura para o novo, como afirma Morin (1999, p. 30): "[...] é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebe-lo."

Transpõe-se também nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que segundo Freire, tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes, bem como, a perspectiva de Morin (2011), quando

identifica a importância de levar em conta a construção do conhecimento tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Essa expressa defesa de uma perspectiva de desfragmentação do conhecimento, entendido como multidimensional, apresentada por Morin suscita o olhar da ética nessa complexa construção da ação humana.

Sendo assim, têm-se a problemática da visualização dos elementos tutelados juridicamente que possibilitem inconfundivelmente pensar a reflexão das próprias condições dos dispositivos jurídicos que facilitam a perspectiva do ato processual a partir da ética vivenciada pela Therapeutic Jurisprudence.

3. *Therapeutic Jurisprudence* na perspectiva da ética do cuidar.

Apesar do termo *Therapeutic Jurisprudence* não ser muito conhecido no Brasil, a sua ideia já vem sendo exercitada em diversas áreas do Direito pátrio. A expressão foi empregada pela primeira vez pelo professor David B. Wexler no ano de 1987 em um evento de Saúde Mental nos Estados Unidos, no qual se tratou do "direito" *e* da "terapia", impulsionando as reflexões da realização do "direito *como* terapia"(QUINTERO, DÍAZ, 2014), ou como Wexler (2015) prefere, *o direito como agente terapêutico*. Embora em um primeiro momento o termo *Therapeutic Jurisprudence* tenha sido empregado exclusivamente em relação às cortes de saúde mental, percebeu-se que seu campo de abrangência poderia ser muito mais amplo e logo foi tomando espaço em outras áreas do direito, tais como direito da infância e adolescência, direito de família, violência doméstica, direito civil, no direito penal e outras competências especializadas que operam nos Estados Unidos (HORA, SCHMA, ROSENTHAL, 1999).

Nesse contexto amplo, a *Therapeutic Jurisprudence* pode ser entendida como uma forma de estudo que questiona a aplicação da lei sob um viés psicossocial de cuidado. Trata-se da utilização do direito – ou da sua incidência sobre a pessoa – como um "agente terapêutico", algo que possa trazer algum ganho psicossocial para o sujeito.

O foco central dos estudos da *Therapeutic Jurisprudence* é a problematização acerca de situações jurídicas, ou seja, a elaboração de questionamentos sobre determinados dados

produzidos. Embora as respostas a esses questionamentos revestem-se de inegável importância, pode-se entender que elas são analisadas em um segundo momento dentro do contexto da *Therapeutic Jurisprudence*, tendo em vista o fato de que as discussões giram muito mais em torno das questões do que das respostas, em um exercício reflexivo. Entende-se, ainda, que a verificação empírica reveste-se de inestimável importância neste contexto, tanto na formulação das reflexões questionadoras, quanto nas respostas produzidas, para que possam ser submetidas a uma nova rodada de questionamentos e reflexões (WEXLER, 2008). Diante disso, pode-se vislumbrar a *Therapeutic Jurisprudence* como um instituto que agrega valor a um determinado dado – por meio da discussão e da elaboração desses questionamentos –, tanto para criar novos dados verificáveis empiricamente, quanto para interpretá-los.

Para Sánchez (2014, p. 44) "La TJ nace en ese momento donde el operador jurídico se detiene y se pregunta: Esta conducta, esta consecuencia determinada, produce consecuencias negativas en el bien estar emocional de tal persona? Es posible eliminarla? Reducirla? Ese es un camino a seguir, un camino que no debe cesar, atendiendo a que el derecho es viviente, es dinámico".

Nesse mesmo sentido, David B. Wexler afirma que a *Therapeutic Jurisprudence* não tem como função resolver conflitos entre valores distintos e concorrentes, mas, em vez disso, busca o conhecimento necessário para evidenciar essa disputa e investigar a legitimidade ou prioridades que encontram-se em concorrência. Por sua vez, Bruce Winick aponta que a *Therapeutic Jurisprudence* é orientada a focar-se nos resultados produzidos pelo sistema jurídico e questionar suas causas, evidenciando uma essência consequencialista do seu estudo (WINICK, *apud*, HORA, SCHMA, ROSENTHAL, 1999).

A doutrina define a *Therapeutic Jurisrudence* como o mecanismo responsável por medir o impacto que a lei exerce na vida emocional e no bem estar psicológico do sujeito que recebe a incidência dessa lei (WINICK; WEXLER, 2003). Contudo, esse impacto pode ser observado sob três aspectos, quais sejam, (1) criação de novos dispositivos legais, (2) os procedimentos adotados ao longo do processo, e (3) os papéis e comportamentos dos atores

do processo, estes entendidos como juiz, promotor, defensor e demais indivíduos que executem atos processuais ou tenham contato com as partes (WEXLER, 2008).

Afirma-se ainda que, por definição, a *Therapeutic Jurisprudence* é um instrumento multidisciplinar, o qual se alimenta da literatura de psicologia, psiquiatria, criminologia, serviço social, sociologia, entre outras áreas do saber, que possam ser trazidas para dentro do contexto do sistema jurídico como forma de sustentar os questionamentos sobre o estado emocional e psicossocial do sujeito envolvido com a justiça.

Avaliam-se as consequências "terapêuticas" e "antiterapêuticas" da aplicação de determinada lei, em um contexto de cuidado, tanto quando o indivíduo assume a posição de acusado, como a de vítima. Por essa sua característica, não se deve entender que a *Therapeutic Jurisprudence* visa unicamente a observância dos direitos dos réus e da mesma forma, não busca apenas reconhecer os direitos das vítimas. Trata-se de um mecanismo de consolidação dos Direitos Humanos, independente da qualificação processual do sujeito.

Explica-se que deve ser entendido por consequências "terapêuticas" aquelas práticas que tragam um ganho psicossocial para o sujeito, como por exemplo a participação da vítima e do ofensor em um círculo restaurativo, e "antiterapêutica" aquelas que promovam uma consequência negativa, um sofrimento a uma das partes, tal como a obrigatoriedade de assumir a culpa por um delito como condição de receber um benefício, como ocorre em algumas cortes de drogas americanas.

Por sua vez, não se pode concluir que a criação de um mecanismo ou ferramenta judicial, em razão de efeitos antiterapêuticos anteriormente verificados, por si só, correspondam a uma prática terapêutica. Essas novas práticas igualmente deverão ser estudadas sob as lentes da *Therapeutic Jurisprudence*, conforme entende Sánchez:

> vender la idea de que la TJ es una herramienta para lograr determinados fines como: abaratar los costos del sistema legal, evitar la reincidência, lograr la reinserción del delincuente en la sociedad, fomentar el cumplimiento de las leyes, etc., me parece particularmente peligroso, ya que la efectividad de la TJ será evaluada en la medida en que dichos objetivos se cumplan, de tal suerte que si los índices de reincidencia no se reducen después de haber aplicado los principios de la TJ en determinado ámbito o programa, su efectividad será cuestionada, cuando en todo caso lo más importante no era la reincidencia, sino que el ciudadano no sufra las consecuencias negativas innecesarias en su bienestar emocional (SÁNCHEZ, 2014, p. 43).

Como se pode perceber, a *Therapeutic Jurpsprudence* possui um conceito aberto. Isso decorre da carência de uma teoria que estabeleça sua natureza e critérios de forma mais rígida, ou pelo menos mais precisa. Se por um lado isso traz a vantagem de ser um instituto dinâmico, em constante transformação e que a cada evento científico ou publicação se observam novas perspectivas sobre o instituto, por outro se vê um enorme campo para críticas, justamente em razão dessa sua fluidez, ou em outras palavras, da sua insegurança ou da sensação de desapego teórico.

Diante dessa qualidade – ora positiva, ora negativa –, parece adequada uma conceituação negativa, elencando-se pontos que certamente não devem integrar o conceito da *Therapeutic Jurisprudence*. Nesse sentido, Quintero e Díaz (2014) apontam a existência de algumas más compreensões sobre a *Therapeutic Jurisprudence* e elencam cinco itens que não podem ser confundidos. Em primeiro lugar, as autoras asseveram que a *Therapeutic Jurisprudence* não consiste em adotar "consultórios psicológicos ou psiquiátricos" juntamente às cortes. Tal impressão equivocada pode ser oriunda de duas fontes, em razão da nomenclatura do instituto, que leva a "terapia", ou da sua origem primeira, as Cortes de Doença Mental. A propósito, a sua nomenclatura, que atualmente pode receber inúmeras críticas a partir das próprias áreas do saber que compõem o mecanismo, decorre das práticas desenvolvidas nas Cortes de Doença Mental, onde, devido às condições pessoais dos envolvidos, o tratamento psicoterápico constituía-se em elemento extremamente necessário e pertinente. Percebe-se que o produto da *Therapeutic Jurisprudence*, como as Cortes de Drogas, a Justiça Restaurativa, entre outros institutos, são percebidos como a própria realização dela, produzindo inclusive um aproveitamento equivocado de alguns princípios, dentre eles a integração do tratamento com os processos judiciais (ARMENTA, 2014).

Outra ideia equivocada é a de que o juiz e os demais profissionais do direito envolvidos com o processo desempenhem atividades de terapeutas ou de assistentes sociais, como pode ser visto a partir do texto de Susan Goldberg sobre a Justiça para o Século XXI (GOLDBERG, 2015). Entende-se que o profissional do direito que adota uma prática "terapêutica" deve ser capacitado para tanto e/ou ter perfil para tanto. Isso não significa que o

papel do juiz, por exemplo, se confunda com o do psicólogo ou da assistente social. A sensibilidade que pode ser esperada do magistrado deve servir para que os encaminhamentos necessários sejam feitos da melhor forma possível, para o profissional habilitado, mas ele jamais deixará de exercer o seu papel de juiz.

Além disso, a *Therapeutic Jurisprudence* não se confunde com a Justiça Restaurativa e nem é aplicável apenas às Cortes de Drogas. Como dito anteriormente, entende-se que tanto a Justiça Restaurativa quanto as Cortes de Drogas – ou como chamamos aqui no Brasil, Justiça Terapêutica – são produtos da *Therapeutic Jurisprudence*. Esses institutos devem ser vistos como sendo as respostas ofertadas a partir das perguntas propostas pela *Therapeutic Jurisprudence*, perguntas essas sobre a inadequação do sistema tradicional de justiça. Sobre as duas propostas deverão incidir outros questionamentos, daí sim de responsabilidade da *Therapeutic Jurisprudence*, para que sejam produzidas novas respostas, como ocorre com a verificação da redução de reincidência, por exemplo.

Por fim, a *Therapeutic Jurisprudence* não promove o paternalismo e não viola o direito das pessoas envolvidas no processo judicial (QUINTERO; DÍAZ, 2014). A *Therapeutic Jurisprudence* deve ser entendida como uma técnica imparcial, que ao fim busca um tratamento mais humanizado para o sujeito envolvido em um processo judicial o qual não será provido por ela. O tratamento não é paternalista, mas fortalece o respeito aos direitos humanos, independente da qualidade processual do sujeito, vítima ou réu. Não viola os direitos dessas pessoas uma vez que não promove a realização de institutos jurídicos para isso, pois incide sobre a (re)formulação do mecanismo do direito e não com o desenvolvimento em si dele. Apenas em um segundo momento, a partir da operacionalização desse mecanismo, é que a *Therapeutic Jurisprudence* voltará a ser empregada justamente para buscar garantir que esse novo instrumento não esteja provocando mais prejuízos do que benefícios ao indivíduo. Em vez de violar os direitos do sujeito, tem como objetivo justamente o oposto, assegurá-lo, embora sua adequação sempre possa ser questionada por outro ponto de vista.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que a *Therapeutic Jurisprudence* pode ser compreendida como o estudo das consequências que a incidência do sistema jurídico produz sobre o sujeito, sob um ponto de vista psicossocial (ou de cuidado). Além disso, pode-

se entender que esse estudo reside no impacto causado pela aplicação da lei, tanto no que diz respeito à formulação da norma jurídica quanto à forma que ela é exercida pelos profissionais que atuam no processo. Por fim, entende-se ainda que se trata de um mecanismo de promoção dos direitos humanos, o qual busca oferecer uma resposta menos sofrível possível ou que possa, de alguma forma, trazer algum ganho para qualquer dos envolvidos na relação processual.

4. Considerações da prática jurídica.

Na prática jurídica, inúmeros são os institutos aplicados no direito brasileiro que comportam esse viés terapêutico. Aliás, a formulação de muitos já visam em sua concepção uma tentativa de prestação jurisdicional mais "terapêutica".

Um exemplo que se encontra em evidência, em tempos de entrada em vigor do novo Código de Processo Civil, é a Mediação. Trata-se de uma tentativa de superação do paradigma impositivo/retributivo do direito, onde um perdedor deve ressarcir o ganhador, para um paradigma restaurativo, no qual as partes buscam, por elas mesmas, reconstruir os laços que foram desfeitos anteriormente, de forma que a solução encontrada seja necessária e suficiente desde os seus pontos de vista e não apenas da visão legal. Entende-se que, com esse mecanismo, tanto o autor, como o réu podem sair do processo sentindo-se satisfeitos com a solução encontrada (AZEVEDO, 2012).

Nota-se que este instituto, que agora encontra-se legalmente previsto, já vinha sendo debatido anteriormente e praticado de forma extralegal. Essa sua orientação "terapêutica" demonstrou que sua previsão legal poderia trazer algo benéfico para as partes envolvidas em lides judiciais, com o que o legislador atendeu a essas reivindicações e positivou a Mediação civil. O próximo passo, desde a *Therapeutic Jurisprudence*, é avaliar empiricamente se essas experiências a partir do Código de Processo Civil estão realmente se mostrando mais adequadas às partes envolvidas com a lei na resolução de seus conflitos. Com isso, novas orientações e fortalecimento dos aspectos positivos poderão ser fomentados, bem como a readequação dos aspectos eventualmente avaliados como negativos.

Nesse procedimento avaliativo, no qual se busca avaliar o instituto da Mediação, colhe-se a oportunidade de realizar análise a partir da *Therapeutic Jurisprudence* em suas três

dimensões, ou seja, na avaliação do programa instituído como forma de oferecer um benefícios às partes envolvidas, em relação à norma positivada que regulamenta o exercício das práticas de mediação, assim como a atuação dos operadores do direito vinculados ao procedimento da mediação. O perfil do mediador, bem como das demais pessoas que atendem as partes no Poder Judiciário igualmente podem gerar um efeito "terapêutico" ou "antiterapêutico" no usuário do sistema. Isso porque, da mesma forma como uma linguagem violenta intimida e enfraquece a pessoa diante da situação de crise, um trato mais amigável e compreensivo pode facilitar a resolução de inúmeras pendências, agilizando o procedimento e proporcionando uma resposta estatal mais eficiente e humanizada.

Nota-se que além da mediação, que atualmente está prevista em lei, temos outros mecanismos do direito que podem ser vistos a partir do ponto de vista da *Therapeutic Jurisprudence*, tais como a Justiça Restaurativa, a Justiça Terapêutica, o método APAC de cumprimento da pena, dentre outros. Ademais, procedimentos já previstos na nossa legislação, como a Lei Maria da Penha, os Juizados Especiais, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre inúmeros outros, igualmente podem (ou deveriam) ser submetido às lentes da *Therapeutic Jurisprudence* (FENSTERSEIFER, 2013).

Todos esses exemplos de aplicação concreta da *Terapeutic Jurisprudence* devem ser realizados como uma forma materializada da ética do cuidado dentro da esfera jurídica…

Considerações finais

Fundamentar a relevância ética é repensar conceitos e as produções atuais que estão pautadas pela funcionalidade e imediaticidade, abrindo um espaço para a compreensão das consequências que estas, podem trazer para a humanidade possibilita pensar o cuidado para com a vida, enquanto tarefa de um conjunto social que além de promover a pesquisa, análise e estudos, constitui-se como fonte de parâmetros a serem observados nas regras de conduta que guiam os indivíduos que vivem em sociedade. Pensar essa reflexão a partir de uma postura que envolve a reflexão ética, perpassa essa ampliação do sentido próprio da atividade jurídica enquanto impulsionadora de alternativas para as transformações sociais.

Dessa forma, evidencia-se a importância da *Therapeutic Jurisprudence* sob seus três aspectos: os procedimentos adotados ao longo do processo; os papéis desempenhados pelos operadores processuais; e do estabelecimento de novas determinações legais.

Nesse contexto, verifica-se, como pressuposto intrínseco para a realização de uma prestação jurisdicional, a prática jurídica do cuidar explicitada quando se percebe a *Therapeutic Jurisprudence* sendo considerada como uma ferramenta de realização e exercício da ética do cuidado no âmbito jurídico, nas suas diferentes expressões.

Nesse contexto, entende-se ainda que a *Therapeutic Jurisprudence* corresponde a um mecanismo de promoção dos direitos humanos, o qual busca oferecer uma resposta menos sofrível possível ou que possa, de alguma forma, trazer algum ganho para qualquer dos envolvidos na relação processual, utilizando-se o direito como um agente terapêutico, promotor de cuidado.

Resumen: La ética, mientras que pensar en las condiciones de humanización de la vida en la sociedad, impregna su reflejo también en el marco legal, en relación a la práctica legal. Pensar en la ética del parámetro de regulación legal implica revisar sus supuestos fundamentales que tienen en cuenta la formación humana de actuar dentro de la vida digna en la sociedad y para pensar el Derecho por una mirada del cuidar. Estos aspectos requieren un pensamiento ético como inmanente de dignificar los distintos ámbitos de la acción humana, en particular, que se propone reflejar este ensayo, su relación en el ámbito jurídico. Entre las preguntas que se incluyen en este debate, que tiene la prerrogativa de pensar la actividad legal de la base ética como reflexión inherente a las bases constitutivas del Estado Democrático de Derecho. Metodológicamente tratar de discutir acerca de tales relaciones, está construido a partir de los fondos bibliográficos y documentales, revisión cualitativa. Inicialmente está amparada en la prerrogativa del sentido ético mientras cuidado y consecuencias de las acciones de este cuidado en la sociedad contemporánea. Y más tarde, vinculada a la ley, como un reflejo del acto. En este sentido , la ética del cuidado está diseñada desde la perspectiva de Therapeutic Jurisprudence como una de las posibilidades de explotación de esta práctica dentro de la práctica legal en sus diferentes ámbitos .

Palabras- llaves: Ética del cuidado; Filosofía; Therapeutic Jurisprudence; Derechos Humanos.

REFERENCIAS

BITTAR, Eduardo C.B. **Curso de Ética Jurídica**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
BOFF, Leonardo. **Saber cuidar. Ética do Humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar:** ética do humano – compaixão pela Terra. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar:** ética do humano – compaixão pela Terra. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Disponível em: http://pt.slideshare.net/sofphyazul/saber-cuidar-completo . Acessado em 03 de junho de 2016.

DEMO, Pedro**. Saber Pensar**. 3 Ed. Cortez Editora: São Paulo, 2001.

KANT**.** Coleção **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

FLICKINGER,Hans Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas: Autores Associados, 2010.

MATURANA, Humberto R. ; REZEPKA, Sima Nisis de.**Formação humana e capacitação.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a Educação do Futuro.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 6 ética.** Tradução Juremir Machado da Silva. 4.ed.- Porto Alegre: Sulina, 2011.

PEGORARO, Olinto. **Ética e Bioética:** da substistência à existência. Petrópolis: Vozes, 2002.

PERDIGÃO, ANTONIA CRISTINA. **A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: Os pressupostos filosóficos.** Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30317-31278-1-PB.pdf, acesso: 21/03/2015.

TEIXEIRA, Faustino. **Ética do Cuidado.** Diálogos**.** Postado em 20 de abril de 2001.Acesso disponível em: http://fteixeira-dialogos.blogspot.com.br/search/label/Artigo%20em%20peri%C3%B3dico%202001 . Acessado em: 03 de junho de 2016.

QUINTERO, Luz Anyela Morales; DÍAZ, María Belinda Aguilar. Justicia Terapéutica: barreras y oportunidades para su aplicabilidad en México. In: WEXLER, David B.; RIVERA, Francisca Fariña; QUINTERO, Luz Anyela Morales; SOTO, Sara Patricia Colín. **Justicia Terapéutica**: experiencias y aplicaciones. Cidade do México: Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2014.

WEXLER, David B. Getting and Giving: What Therapeutic Jurisprudence Can Get From and Give To Positive Criminology. In: **Arizona Legal Studies**: Discussion Paper n. 12-16. Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2220509. Acesso em 11 jun 2015.

HORA, Peggy Fulton; SCHMA, William G.; ROSENTHAL, John T. A. Therapeutic Jurisprudence and the Drug Teratment Court Movement: revolutionizing the criminal justice system's response to drug abuse and crime in America. **Notre Dame Law Review**. 74. 1999.

WEXLER, David B. **Rehabilating Lawyers**: Principles of Therapeutic Jurisprudence for Criminal Law Practice. Durham: Carolina Academic Press, 2008.

SÁNCHEZ, Luis Enrique Osuna. Derechos Humanos y Justicia Terapéutica en México. In: WEXLER, David B.; RIVERA, Francisca Fariña; QUINTERO, Luz Anyela Morales; SOTO, Sara Patricia Colín. **Justicia Terapéutica**: experiencias y aplicaciones. Cidade do México: Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2014.

WINICK, Bruce J.; WEXLER, David B. **Judging in a Therapeutic Key**: Therapeutic jurisprudence and the Courts. Durham: Carolina Academic Press, 2003.

ARMENTA, Martha Frías. Justicia Terapéutica en México. In: WEXLER, David B.; RIVERA, Francisca Fariña; QUINTERO, Luz Anyela Morales; SOTO, Sara Patricia Colín. **Justicia Terapéutica:** experiencias y aplicaciones. Cidade do México: Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2014.

GOLDBERG, Susan. **Juzgados para el siglo 21**: un enfoque de resolución de conflictos. Disponível em: http://www.courtinnovation.org/sites/default/files/documents/NJI_ProbSolv_Benchbook_Spanish.pdf. Acesso em 07 abr. 2015.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Therapeutic Jurisprudence e as Varas de Dependência Química: em busca de uma reduçao do impacto da lei sobre o indivíduo. In: MENUZZI, Jean Mauro; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; ROSADO, Oliverio de Vargas (orgs.) Direito Penal Contemporâneo no Cenário Internacional. Sânto Ângelo: FuRI, 2013.

AZEVEDO, André Gomma de (org.). Manual de Mediação Judicial. Brasília: Ministério da Justiça, 2012.

ÉTICA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS SOCIOJURÍDICOS

Fernando Battisti[1]
Jussara Jacomelli[2]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: O debate sobre a tutela estatal acerca da proteção e regulamentação dos direitos humanos, observando a reflexão sobre os princípios da Constituição Federal de 1988 suscita a inserção desse debate no viés da educação em direitos humanos. Nesse olhar, princípios e valores alicerçados no viés da dignidade humana e dos direitos humanos tornam-se temáticas fundamentais de reflexão no sistema educacional vivido nas suas diferentes especificidades.. A educação, enquanto elemento de formação e de vivências afetivas e cognitivas traz consigo a necessidade de arguir sobre os modos de pensar, julgar e agir que potencializem a promoção da vida, enquanto dignidade humana. A possibilidade de aproximação entre Direito e Filosofia quanto à consolidação dos direitos humanos e suas dimensões, suscita esse constante repensar de ações, conceitos e construção de padrões sociais pautados pela funcionalidade e imediaticidade, a partir de uma reflexão hermenêutica de âmbito educacional nacional e internacional. Este estudo tem como principais enfoques o método dialético adotado no desenvolvimento da pesquisa por permitir a análise dos temas filosóficos referentes à proposta de trabalho a ser executada com relação à realidade educacional e seus desafios de uma educação reflexiva diante a questão da ética. A pesquisa bibliográfica no intuito de selecionar, recolher, analisar e interpretar o pensamento e as ideias que convergem entre os teóricos da educação.

Palavras-chave: Ética, Direitos Humanos, Educação.

1. Introdução

O tema da ética na educação, diz respeito ao tema do direito a vida, as condições de dignidade da pessoa humana e a implicação desse debate no âmbito da escola como essencial no processo de formação cidadã. Contudo, esse tema, conforme Rabuske (2008, p. 173) é complexo, de forma que "As Ciências Humanas podem dar contribuições valiosas, mas também distorcer a consideração das questões éticas." Diante disso, procuramos trazer, neste

[1] Fernando Battisti, mestre em Educação. Professor na Universidade Regional Integrada e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Atualmente é participa do Núcleo de Estudos Filosóficos e do grupo de estudos: Direito e cidadania na sociedade contemporânea. E-mail: fernando@uri.edu.br
[2] Jussara Jacomelli é Historiadora e Cientista Social, Mestre em História e Doutora em Desenvolvimento Regional. Professora na Universidade Regional Integrada e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: jacomelli@uri.edu.br

texto, a ética como desafio no pensar e no fazer as ações pedagógicas nas vivências cotidianas como profissionais da educação.

A educação, assim como a sociedade contemporânea vive um processo acelerado de mudanças, onde se quer uma educação de transformação e de adaptação. Sistemas tradicionais de ensino e aprendizagem se encontram em conflito e desafiam os métodos atuais de práticas pedagógicas, o que faz com que se pense novas metodologias de ensino e aprendizagem, bem como se de uma ressignificação ao ato de educar. Essa corrida para a pretensa "transformação" e, igualmente, "adaptação" não tem permitido espaços à escola para "pensar" a ética na construção de saberes e práticas para a formação de cidadãos que tenham autonomia sobre si e o seu processo de conhecimento.

Diante a essa complexidade de fatores relacionados ao espaço escolar, a dinamicidade da sociedade atual e entendendo que o professor tem na metodologia um desafio constante, propomos nesse texto, uma reflexão relacionando metodologia e ética na educação, tendo como suporte apontados feitos por Boff e Morin, conceitos sobre ética evidenciados por Rabuske e por Durant e princípios da legislação brasileira.

2. Ética na educação

Atualmente se faz necessário um ensino não de disciplinas isoladas, mas correlacionadas com a vida cotidiana e com outros saberes e práticas. Para isso, o estudo da ética influencia na maneira como o indivíduo articula o saber adquirido com a sua vivência cotidiana, dando relevância e significado ao que se faz pautado por um código de conduta inerente aos saberes e práticas estudados em sala de aula. (MORIN, 2005). Ou seja, a escola esta sendo vinculada as vivências no estudante, que não fica alheio ao que está acontecendo em sua realidade, pois a reflexão ética permite debater de forma mais profunda como estão sendo pensadas as ações cotidianas do indivíduo em suas relações interpessoais e interinstitucionais.

O que se objetiva, nesse sentido, é a busca pelo pensar da ética sendo essa compreendida como elemento que não se introduz na escola, pois suas reflexões já são parte

da escola desde as primeiras relações do estudante com essa. A ética assim pensada não fica abstrata ao meio educacional, mas situa-se como elemento primordial de debate e reflexão quando se quer pensar uma educação para a o humanizar.

Dessa maneira, segue Morin (2005) afirmando que "[...] a reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo." Esta reforma proposta, perpassa dentre outros elementos, o viés das condições presentes no âmbito local e regional que permitem tais ações em acordo ou desacordo com normas sociais, regras e modelos éticos. Nessa dinâmica, a ética vista como elemento transversal abrange essa prerrogativa de estar sendo elemento de conexão entre áreas do conhecimento até então distintas ou desconexas. Para este fim, se faz necessário um saber ético implícito nas disciplinas oferecidas pela escola, onde se reflitam a necessidade e a relevância do conhecimento estudado para o conhecimento em si e sobretudo para a vivência cotidiana.

É importante ressaltar que se observa essa mudança paradigmática nos modelos educacionais até então presentes diante as reflexões pertinentes da forma de educar na modernidade com a presença das teorias do conhecimento relacionadas as pretensões racionalistas e empiristas sendo modelos de educação pautadas na formulação da problemática do conhecimento.

Projetou-se, no âmbito escolar, diante a condições pós-modernas, modelos educacionais que visam a formação de quadros que prestam serviços simbólico-analíticos, quadros dotados de alta capacidade de inventar, identificar problemas e de resolvê-los. Essa tendência educacional *distribui conhecimentos da mesma forma que uma fábrica instala componentes na linha de montagem.* Educar implica aprender a conhecer e a fazer, mas, sobretudo aprender a ser, a conviver e a cuidar. Comporta construir sentidos de vida, saber lidar com a complexa condição humana e definir-se face aos rumos da história. (BOFF, 2012).

Destaca-se que não se objetiva a desarticulação tecnológica presente no âmbito educacional, e sim a reflexão sobre as influências da ausência do debate sobre a influência dessa tendência em um espaço de formação humana, que ainda é carente da reflexão sobre o humano e suas dimensões essenciais para um processo educacional humanizador.

Tais inferências nos fazem pensar na importância então nesses espaços da inserção da reflexão sobre temáticas no âmbito da ética relacionada a realidade local e regional dos estudantes pois observa-se que cada vez mais temáticas relacionadas a assuntos que envolvem um agir em acordo com normas e valores é presente e necessário de reflexão no âmbito escolar. A escola não pode estar alheia a tais elementos que são necessários e essenciais a formação educacional, sendo de fundamental importância relacionar e refletir sobre tais temáticas.

Ainda de acordo com Boff (2012) "[...] o que agrava todo o processo educativo é a predominância do pensamento único". Nessa linha de reflexão, a perspectiva de uma educação vinculada a ética nos permite uma maior interação entre Se levarmos em conta toda a diversidade humana, não é conveniente pensar que uma única forma de pensamento seja a correta, por isso, cada vez mais se abre espaço para a reflexão ética no processo educativo e quanto mais plural for a maneira de pensar, maiores as chances de se ter uma educação que promova a autonomia do indivíduo.

No âmbito de olhares multifocais é relevante trazer o pensamento de Rudolf Steiner e da pedagogia criada por ele, denominada pedagogia Waldorf. Essa forma pedagógica esta relacionada a formação humana, no que concerne, ao fato de os seres humanos que adquiram liberdade e estejam preparados para a vida, dessa maneira, a visão de mundo se torna diferenciada, e o seu universo é ampliado. Eis um exemplo, em uma escola tradicional aprende-se que dois mais dois é igual a quatro, na pedagogia Waldorf pergunta-se quatro é igual a que? Quatro pode ser igual a três mais um, quatro é igual a oito menos quatro. (BACH, 2012).

De acordo com Freire (1999) a educação contempla também a formação como um todo do ser humano, a partir de reflexões críticas, que vão muito além da sala de aula, abrangendo o indivíduo e a sociedade onde ele se encontra. A educação, principalmente a escolar, necessita da ética para contribuir para a humanização do ser humano. O agir de cada indivíduo é baseado em valores e devido a isso, a ética está diretamente relacionada com as práticas nos ambientes escolares.

Considera-se assim, conforme coloca Durant (1942, p.20) a ética como: "[...] o estudo do procedimento ideal; o mais alto conhecimento [...]." Isto tendo em vista, como coloca Rabuske (2008, p. 174) que: "O termo "Ética" provém do termo grego "ethos": lugar de moradia, costume, caráter, mentalidade." Segue o mesmo autor (2008, p. 174) expondo que, para ele, ética significa "Ciência normativa do agir humano em vista de seu fim último."

3. Princípio da dignidade da pessoa humana e a educação

Na Constituição Federal de 1988 a dignidade da pessoa humana encontra-se no art 1º, inciso III, e é considerada a matriz do Estado democrático de direito, é um princípio tão importante que está presente em todo o nosso sistema jurídico. O direito a educação não é um direito fundamental, porém, de acordo com a Constituição Federal de 1988 é um direito social que deve ser atribuído à todos os seres humanos.

Sendo a educação um direito social e a dignidade da pessoa humana um direito fundamental, é pertinente a introdução da ética no âmbito educacional para fazer parte do artefato pedagógico que implicará na formação de seres humanos conscientes de si mesmos e do mundo que os cerca.

Os parâmetros curriculares nacionais, a fim de propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram princípios baseados na Constituição Federal, sob os quais orientar a educação escolar, como a dignidade da pessoa humana que implica respeito aos direitos humanos, repúdio a discriminação de qualquer tipo, acesso as condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas (PCN, 1997).

De acordo com a LDB, seção IV, art 35, inciso III, uma finalidade da educação básica é "O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". Conforme PCN (1997), As questões éticas encontram-se a todo momento em todas as disciplinas. Questões relativas aos valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares. Não há razão para que as questões de ética sejam tratadas em paralelo, em horário específico de aula. Pelo contrário, passar ao lado de tais questões seria, justamente, prestar um desserviço à formação moral do

aluno: induzi-lo a pensar que ética é uma "especialidade", quando, na verdade, ela diz respeito a todas as atividades humanas. (PCN, 1997).

4. Considerações Finais

Procuramos, neste texto refletir sobre o desafio de trazer para o pensar e para a prática educativa uma metodologia centrada na ética, com base em Boff e Morin, estudiosos da educação, tecendo algumas relações com os conceitos sobre ética evidenciados por Rabuske e por Durant e em relação a princípios da legislação brasileira.

Diante do exposto, Boff nos convida a pensar sobre o sentido e o significado da educação na vida cotidiana, onde cada vez se faz necessário uma ética para formação de cidadãos com autonomia e conscientes da pluralidade de pensamentos que permeia toda a humanidade.

Para Morin a ética está vinculada a perspectiva de compreender o ser humano enquanto complexidade, nesse sentido, a educação que visa transformar e não apesar reproduzir modelos hegemônicos e monopolistas precisar repensar questões essenciais a vitalidade da escola, enquanto, instituição elementar ao desenvolvimento local e regional.

Nessa perspectiva, a proposta expressada procura também ressignificar tendências extremamente tecnicista e instrumentalizadoras do ato cognitivo, que desvirtuam o sentido próprio do ato educativo enquanto propulsor de melhorias a condição da humanidade no espaço e tempo onde esta vivencia conflitos e convive com diferentes valores e modos de vida em sociedade.

A legislação considera e coloca a ética e dignidade da pessoa humana como assuntos transversais e não é possível pensar num, sem mencionar o outro. Para se determinar o que é dignidade da pessoa humana é preciso termos senso ético elevado a fim de valorizar a pessoa levando em consideração o contexto social no qual está inserido. Por outro lado, para se pensar éticamente se necessita estimular o pensamento crítico para se ter consciência do que é digno de ser humano. Portanto, ética e dignidade da pessoa humana se entrelaçam nos seus conceitos e não é absurdo dizer que um serve de parâmetro para o outro.

Evidencia-se assim que, os estudiosos da educação tratados nesse texto, bem como a legislação brasileira, de alguma forma, alimentam a concepção de ética exposta por Durant, que a sintetiza como "o estudo do procedimento ideal" e por Rabuske, para quem ela se insere como "Ciência normativa do agir humano em vista de seu fim último."

Nesse sentido, na palavra *PROCEDIMENTO* e no conjunto das palavras *NORMATIVA DO AGIR HUMANO*, tem-se a complexidade, não só do tema ética, mas, principalmente, da possibilidade de sua efetivação na construção de saberes e fazeres no cotidiano escolar de forma a contemplar a educação para a diversidade das potencialidades do ser homem e para a unidade da defesa da dignidade da vida humana.

Pensar a ética passa, necessariamente, pelo entendimento do termo, da origem da palavra. Conforme Rabuske, o termo "Ética" provém do termo grego "ethos": lugar de moradia, costume, caráter, mentalidade. Essa identidade originária do termo evidencia o valor do "procedimento", da metodologia, da forma como, cotidianamente, no lugar da vida de cada um, são construídos valores, normas de relações sociais. A escola faz parte do mundo das pessoas, é lugar de valoração de normas, relações sociais, por isso, é criadora de "ethos". O professor situa-se como figura central na configuração de processos, portanto na seleção e opções de práticas normativas para a vida. Sua responsabilidade é inquestionável.

A angustia que vive a educação em dar uma resposta de transformação e, igualmente, de adaptação ao acelerado processo de mudanças que ocorrem no mundo em termos de relações sociais e em desenvolvimento técnico, tem relevado à uma condição menos importante o pensar o "procedimento", as metodologias de trabalho adotadas para o cotidiano escolar. Tendo presente que a palavra ética, em sua origem, está relacionada a "lugar de moradia, costume, caráter, mentalidade", é nessa dimensão que temos que pensá-la. Ou seja, precisamos considerar o *como* a prática escolar, a *nossa* prática, traz para o debate as realidades existenciais dos sujeitos envolvidos nas ações educativas; no que fazemos com as realidades existenciais evidenciadas e, no *como* podemos dimensionar nelas o conceito de ética como conceito formador de relações humanas potencializadas pela dignidade da pessoa humana.

Trabalhar questões éticas e relacionar com a prática educacional intui favorecer formação escolar por meio da integração entre a pesquisa na universidade e a vivência educacional. Esse olhar potencializa a construção de uma visão crítica-autônoma nas diferentes esferas da vida da comunidade escolar. Quando o aspecto ético é ressaltado se amplia o debate no cenário educacional e promove-se a busca de práticas educacionais transformadoras a partir da possibilidade do ser humano assumir-se como sujeito que aprende e enquanto cidadão que participará da vida social de forma ativa.

Abstract: The debate on state supervision and regulation on the protection of human rights, observing the reflection on the principles of the 1988 Federal Constitution gives rise to the inclusion of this debate on the bias of human rights education. In this look, principles and values that underpin the bias of human dignity and human rights become fundamental themes of reflection in education lived in their different specificities .. Education, as part of training and emotional and cognitive experiences brings with it the need to argue about the ways of thinking, judging and acting that enhance the promotion of life, while human dignity. The possibility of rapprochement between law and philosophy as the consolidation of human rights and its dimensions, raises this constant rethinking of actions, concepts and building social standards guided by functionality and immediacy, from a hermeneutical reflection of national and international educational context. This study's main approaches the dialectical method adopted in the research by allowing the analysis of the philosophical issues concerning the proposed work to be performed with respect to the educational reality and challenges of a reflexive education on the issue of ethics. The literature in order to select, collect, analyze and interpret the thoughts and ideas that converge between theoretical education.

Keywords: Ethics, humans Rights, Education.

REFERENCIAS

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BACH, Jonas Júnior. Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. Tese de Doutorado em Educação. Curitiba, 2012

BOFF, Leonardo. **Reinventando a educação**. 2012. Acesso em 23 de dezembro de 2015. Disponível em: https://leonardoboff.wordpress.com/2012/05/24/reinventando-a-educacao/. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

DURANT, Will. História da filosofia: vida e ideia dos grandes filósofos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e terra, 1999. v.1.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Acesso em 20 de dezembro de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v.1.

RABUSKE, Edivino A. Antropologia Filosófica. 10 ed. RJ: Vozes, 2008.

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E DIREITO: ENCONTRO EM PONTES DE MIRANDA

Marlos Bezerra de Mello[1]
Cesar Riboli[2]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: O livro A Moral do Futuro de Pontes de Miranda é um importante precursor da história das relações entre a psicologia, o direito e a educação no Brasil. A obra foi publicada no Rio de Janeiro no ano de 1913 com 276 páginas. O prefácio do livro foi escrito por José Veríssimo Dias de Matos, um dos principais idealizadores da Acadêmica Brasileira de Letras. A apresentação de José Veríssimo, respeitado e conhecido jornalista, escritor e educador, pode ter facilitado a aceitação da obra, influenciando as decisões políticas e educacionais da época. A abordagem metodológica é inspirada na análise documental histórica. O presente artigo está organizado em três partes. A primeira trata do cenário de escrita e composição do livro, bem como a formação de Pontes de Miranda. A segunda apresenta e descreve os teóricos com os quais o autor dialoga ao longo do texto. A terceira discute e sinaliza para as principais perspectivas de continuação da pesquisa.
Palavras-chave: Direito. Educação. Positivismo. Ciência.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de pesquisa em andamento tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o livro *A Moral do Futuro* (1913) de Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda. Pois, embora tenha sido um dos personagens mais influentes em toda a história do direito brasileiro, Pontes de Miranda escreveu e publicou seus primeiros livros voltados à educação e à psicologia. Nesse sentido, por meio da análise e do estudo bibliográfico-histórico (NUNES, 20006), pretende-se o destaque das ideias e dos argumentos do jurista alagoano na constituição daquilo que veio a se chamar de *leis empíricas da formação da moral*.

Inicialmente, faremos uma breve exposição sobre a relação de Pontes de Miranda e o contexto sociocultural brasileiro no início do século 20. Trataremos do cenário de escrita e composição das suas primeiras obras, bem como a formação intelectual do próprio autor. Logo em seguida, apresentaremos os teóricos com os quais Pontes de Miranda dialoga ao

[1] Doutorando em Educação. E-mail – marlos.mello@ufrgs.br
[2] Doutorando em Educação.

longo do livro A Moral do Futuro. Finalmente, ressaltaremos as possibilidades de continuidade da pesquisa procurando ligar o pensamento do autor ao desenvolvimento das relações históricas entre a psicologia, o direito e a educação no Brasil.

2 Pontes De Miranda E A Moral Do Futuro

Uma das melhores maneiras de situar histórica e culturalmente o pensamento de Pontes de Miranda é relacioná-lo ao período da própria consolidação da República no Brasil. Nesse sentindo, o autor vivenciou nos seus primeiros anos de vida e juventude um período de intensa transformação mundial que repercutiu profundamente na estrutura do seu pensamento. Eram os anos do advento do Estado Soviético, explosão da Primeira Grande Guerra, maior difusão e circulação das obras de história, filosofia, sociologia, psicologia, direito e educação bem como do influxo da fenomenologia e do neokantismo nas ciências (SALDANHA, 1988).

Nos anos em que frequentou a Faculdade de Direito do Recife, Pontes de Miranda participou do movimento que atuou promovendo a concepção positivista nas práticas jurídicas brasileiras. Da sua militância teórica nasceu a escrita dos primeiros volumes sobre o direito civil brasileiro (MEIRA, 1991). A despeito desse tema, o jurista alagoano publicou em 1922 um *Sistema de Ciência Positiva do Direito* e, depois, em 1928, *Fontes e Evolução do Direito Civil Brasileiro.* Tais obras foram inspiradas primeiramente num trabalho escrito em alemão pelo autor (HEINSHEIMER, 1928), no qual apresentou em trinta e três páginas um panorama da história do direito brasileiro, começando por uma breve análise do Tratado de Tordesilhas, de 1494, e indo até o Código Civil Brasileiro de 1916, procurando esboçar as características básicas que influenciaram a produção desses documentos (SCHMIDT, 2014).

O positivismo estava presente nos trabalhos de Pontes de Miranda, pois o autor:

> Recusava qualquer espécie de metafísica, cujos enunciados careciam de base empírica; inadmitia os juízos de valor como juízos suscetíveis de valores veritativos, uma vez que os valores não tinham outra objetividade que a de servirem aos processos sociais de adaptação – conceito central em sua sociologia geral; recusava o direito natural, pois qualquer tipo de compõem-se de regras de conduta provindas de fontes que o sistema positivo determinava; rechaçava a distinção entre ciências naturais e ciências culturais, e entre estas, as ciências descritivas e as ciências normativas; aceitou o determinismo probabilístico[1] (VILANOVA, 1988, p. 321).

[1] A teoria probabilística foi elaborada por intelectuais e filósofos da Universidade de Cambridge. Segundo estes, havia diferentes graus de probabilidade nas teorias científicas relativos à evidência empírica disponível. Nesse sentido, a honestidade científica ficava condicionada a proclamação de teorias altamente prováveis, ou até em especificar, para cada teoria, a evidência e a probabilidade da teoria à luz dessa evidência (LAKATOS, 1979).

A ênfase positivista de Pontes de Miranda, inspirada nas leituras de August Comte, dos *processos sociais de adaptação* e identificação da sociedade como um *espírito positivo*[1] supunha um processo pedagógico e educativo, sob a égide do pensamento científico e da própria filosofia da ciência positiva. Nesse sentido, do ponto de vista intelectual, o jurista "considerava ser possível combater a ignorância mediante um processo educativo, tendo sempre em vista a moralização da sociedade" (SILVA, 2015, p. 67).

A originalidade das abordagens do direito por Pontes de Miranda tem intrigado historiadores e pesquisadores que, ao longo dos anos, vêm procurando nos primeiros textos do autor as ideias e os argumentos que inspiraram o desenvolvimento das suas obras. Sendo assim, procuramos neste trabalho nos associar a questão histórica com o objetivo de refletir as seguintes perguntas principais: (1) com quais teóricos Pontes de Miranda dialoga no livro A Moral do Futuro? ; (2) quais as ideias e os argumentos mais apontados pelo autor na sua obra?

A escolha do livro A Moral do Futuro se justifica porque é uma das primeiras publicações de Pontes de Miranda (1913) que circula nacional e internacionalmente. Notadamente, um dos motivos que pode justificar tal circulação é o fato da obra ter sido editada no Rio de Janeiro, na época Capital do país e um dos maiores centros populacionais do Brasil. Porém, destaca-se que o livro foi prefaciado pelo escritor e professor J. Veríssimo[2].

E Pontes de Miranda, na sua singular modéstia, recorda tal momento com as seguintes palavras: "Um ano após a minha estadia nesta cidade, a editora Briguiet lançou o meu livro A Moral do Futuro, com o prefácio do Acadêmico José Veríssimo, um dos fundadores desta Academia, que foi, é e está sendo um dos grandes intelectuais do Brasil" (PONTES DE MIRANDA, 1979, s/p).

A opinião de José Veríssimo certamente contribuiu para uma maior difusão da obra, principalmente nos espaços acadêmicos formais. Tendo em vista que, no cenário em que o Brasil se encontrava no início do século 20, seria no mínimo ingênuo deixar de lado os detalhes da composição de um prefácio, principalmente quando escrito por uma pessoa

[1] O espírito positivo deveria ser a "base sistemática da sabedoria humana" (COMTE, 1979, p. 142), isto é, uma condição científica e universal necessária para a consubstanciação da paz imposta pela ordem.
[2] José Veríssimo Dias de Matos (1857-1916) foi um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Letras (ABE). Na sua trajetória profissional atuou como escritor, jornalista, professor da Escola Normal e diretor Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (ABE, s/a, s/p).

importante, como era o caso de Veríssimo na época. Nesse sentido, torna-se importante frisar que, nas suas seis páginas de prefácio, ele tenta expor ao leitor as convicções centrais do livro:

> Deixo ao leitor a apreciação das ideias aqui expostas e a estimação do pensamento central do livro: a constituição da moral futura pelo conhecimento exato e profundo do nosso próprio eu e na coragem de fazer desse conhecimento o critério superior da nossa existência e atividade. [...] Sinceramente desejo-lhe ver seguido o exemplo, com igual engenho, e que este seu livro tenha do público o acolhimento que o anime a prosseguir na carreira tão idoneamente encetada (VERÍSSIMO, 1913, p. x).

Portanto, essa era a visão geral resumida de José Veríssimo sobre a obra A Moral do Futuro esboçada na última página do seu prefácio. Tal apreciação oferece indícios da orientação positivista de Pontes de Miranda e do quanto ele estava inteiramente mergulhado neste contexto histórico, jurídico e filosófico que, até então, pautava o pensamento nos primeiros anos do século 20. De igual modo, o jurista alagoano ponderava que a harmonia e o equilíbrio social poderiam ser construídos pela educação baseada na ciência e no bom senso.

3 Acerca Da Abordagem Dos Teóricos

A ideia de destacarmos os teóricos, isto é, indivíduos que conhecem profundamente um tema ou os princípios de uma arte, por exemplo, com os quais Pontes de Miranda dialoga no livro A Moral do Futuro se justifica pela análise documental histórica, entendendo que esta informação ajuda na compreensão da obra, bem como das ideias e dos argumentos do autor. Tal conhecimento nos permitirá ao longo da continuação da pesquisa: 1) estabelecer as ligações e configurações significativas para se extrair os elementos pertinentes do texto, 2) produzir perguntas, comparações e combinações possíveis entre os diferentes cenários contidos no documento; 3) tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma escrita da história admissível e confiável (CELLARD, 2008).

A fim de propiciar uma organicidade visual quantificada e qualificada dos teóricos com os quais Pontes de Miranda dialoga, colocamos abaixo uma tabela organizada especialmente com o nome, a nacionalidade e a profissão de cada autor citado e a quantidade de vezes e as páginas em que foi mencionado no livro A Moral do Futuro.

NOME	NACIONALIDADE	PROFISSÃO	Nº Vezes	Nº das Páginas
SIMMEL (1858-1918)	Alemão	Sociólogo e filósofo	1	14;
FRITZ SCHULTZE (1846-1908)	Alemão	Filósofo, psicólogo e educador	1	8;
KANT (1724-1804)	Alemão	Filósofo	3	14; 70; 234;
Herman von HELMHOLTZ (1821-1894)	Alemão	Matemático, físico e médico	4	9; 14; 89; 220;

Heinrich RICKERT (1863-1936)	Alemão	Filósofo	1	14;
Albert SCHÄFFLE (1831-1903)	Alemão	Economista e sociólogo	1	23;
Karl BUCHER (1847-1930)	Alemão	Economista e jornalista	1	27;
STAMMELER (1856-1938)	Alemão	Filósofo do Direito	1	28;
Ernst MEUMANN (1862-1915)	Alemão	Psicólogo	2	33; 34;
WUNDT (1832-1920)	Alemão	Médico e psicólogo	3	9; 33; 150;
Karl GROOS (1861-1946)	Alemão	Filósofo e psicólogo	1	34;
NIETZSCHE (1844-1900)	Alemão	Filósofo e escritor	5	52; 54; 65; 81; 159;
FROEBEL (1782-1852)	Alemão	Pedagogo	1	68;
Rudolf Von IHERING (1818-1892)	Alemão	Jurista	1	80;
GOETHE (1749-1832)	Alemão	Escritor e estadista	2	81; 102;
Arthur SCHOPENHAUER (1788-1860)	Alemão	Filósofo	4	81; 102; 243; 260;
Hugo MÜNSTERBERGS (1863-1916)	Alemão	Psicólogo	1	83;
Wilhelm OSTWALD (1853-1932)	Alemão	Químico e filósofo	3	88; 89; 237;
Eilhard MITSCHERLICH (1794-1863)	Alemão	Químico	1	101;
Richard WAGNER (1813-1883)	Alemão	Maestro e compositor	4	81; 131; 140; 166;
Ludwig van BEETHOVEN (1770-1827)	Alemão	Maestro e compositor	1	167
Felix MENDELSSOHN (1809-1847)	Alemão	Maestro e compositor	1	167
Georg RIEMANN (1826-1866)	Alemão	Matemático	1	220;
Jakob von UEXKUELL (1864-1944)	Alemão	Biólogo e filósofo	1	255;
Numa Denis FUSTEL DE COULANGES (1830-1889)	Francês	Historiador	1	25;
DURKHEIM (1858-1917)	Francês	Sociólogo e filósofo	1	28;
LEÓN DUGUIT (1859-1928)	Francês	Jurista francês	1	28;
LÉON BOURGEOIUS (1851-1925)	Francês	Jurista e político	1	28;
Hippolyte TAINE (1828-1893)	Francês	Historiador	1	31;
Pierre Simon LAPLACE (1749-1827)	Francês	Matemático e físico	1	50;
Pierre SÉGUIER (1588-1672)	Francês	Jurista e estadista	1	50;
Louis-Marcelin de FONTANES (1757-1821)	Francês	Poeta e político	1	50;
Félix Le Dantec (1869-1917)	Francês	Biólogo e filósofo	3	57; 80; 196;
Gustave LE BON (1841-1931)	Francês	Psicólogo e sociólogo	1	64;

Charles ANDLER (1866-1933)	Francês	Filósofo e professor	1	65;
BERGSON (1859-1941)	Francês	Filósofo e diplomata	3	86; 168; 216;
Henri POINCARÉ (1854-1912)	Francês	Matemático e filósofo	7	87; 88; 200; 213; 215; 216; 220;
Pierre DUHEM (1861-1916)	Francês	Historiador, filósofo e físico	2	89; 136;
Antoine LAVOISIER (1743-1794)	Francês	Químico	1	96
Pierre BERTHELOT (1827-1907)	Francês	Químico e politico	1	96
ALEXANDRE DUMAS (1824-1895)	Francês	Escritor	1	103
HENRY BATAILLE (1872-1922)	Francês	Dramaturgo e poeta	3	119; 163; 164;
Paul Charles BOURGET (1852-1935)	Francês	Escritor	2	163; 164
Georges PORTO-RICHE (1849-1930)	Francês	Dramaturgo e escritor	1	163;
Edmond ROSTAND (1868-1918)	Francês	Dramaturgo e poeta	1	164
Jules LEMAITRE (1853-1914)	Francês	Escritor	2	115; 116
Edmond GOBLOT (1858-1935)	Francês	Filósofo e sociólogo	1	133;
Charles RICHET (1850-1935)	Francês	Médico e fisiologista	1	134;
TARDIEU (1818-1879)	Francês	Médico	1	155;
Max Richard VERWORN (1863-1921)	Francês	Fisiologista	1	158;
Émile MAUPAS (1842-1916)	Francês	Biólogo	1	158;
Jules SOURY (1842-1915)	Francês	Historiador e psicólogo	1	159;
Jean BARBEIRAC (1674-1744)	Francês	Jurista	1	234;
MONTESQUIEU (1689-1755)	Francês	Político, filósofo e escritor	2	234; 263;
Jean de LA BRUYÈRE (1645-1696)	Francês	Escritor	1	258;
Emile FAGUET (1847-1916)	Francês	Escritor	2	246; 248;
Albert HOUTIN (1867-1926)	Francês	Filósofo e historiador	2	74; 263;
Alfred LOISY (1857-1940)	Francês	Filósofo e teólogo	1	177;
August COMTE (1798-1857)	Francês	Filósofo e sociólogo	1	220;
Pierre Marivaux (1688-1763)	Francês	Dramaturgo e escritor	1	254;
Louis de Meurville (1845-1936)	Francês	Jornalista e historiador	1	260;
HERBERT SPENCER	Britânico	Filósofo	4	29; 30; 32; 221;

(1820-1903)				
John RUSKIN (1819-1900)	Britânico	Escritor e poeta	1	55;
Joseph THOMSON (1856-1940)	Britânico	Físico	1	89;
Oliver LODGE (1851-1940)	Britânico	Físico	1	95;
William CROOKES (1832-1919)	Britânico	Físico e químico	1	97;
NEWTON (1642-1727)	Britânico	Físico e matemático	2	80; 102;
Frederick TRACY (1862-1951)	Estadunidense	Psicólogo	3	30; 33; 34
Josiah Willard GIBBS (1839-1903)	Estadunidense	Físico e matemático	1	89;
William JAMES (1842-1910)	Estadunidense	Psicólogo	1	140;
Mark BALDWIN (1861-1934)	Estadunidense	Filósofo e psicólogo	1	200;
Lev TOLSTOI (1828-1910)	Russo	Escritor	3	72; 204; 243;
Dmitri MENDELEEV (1834-1907)	Russo	Químico e inventor	1	96;
Nikolai LOBATCHEWSKY (1792-1856)	Russo	Matemático	1	220;
Thomas CARLYLE (1795-1881)	Escocês	Historiador e professor	8	10; 41; 65; 69; 81; 151; 196; 240;
James Clerk MAXWELL (1831-1879)	Escocês	Físico e matemático	1	89;
ARISTÓTELES (384a.C. – 322a.C)	Grego	Filósofo e professor	2	8; 56;
PONTES DE MIRANDA (1862-1979)	Brasileiro	Jurista	1	31;
Eduardo ZAMACOIS (1873-1971)	Espanhol	Escritor	1	164;
János BOLYAI (1802-1860)	Húngaro	Matemático	1	220;
ROUSSEAU (1712-1778)	Suíço	Filósofo e escritor	1	234;
Maurice MAETERLINCK (1862-1949)	Belga	Dramaturgo e poeta	1	164;
RUTHERFORD (1871-1937)	Neozelandês	Físico e químico	1	96;
Jacob BERZÉLIUS (1779-1848)	Sueco	Químico	1	101;
HÖFFDING (1843-1931)	Dinamarquês	Filósofo e teólogo	1	109;
PASTORE (1868-1956)	Italiano	Filósofo	1	132;
Hugo GROTIUS (1583-1645)	Holandês	Jurista e filósofo	1	234;

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

Dentre as informações identificadas na tabela acima, destacamos dos números totais as seguintes classificações: (I) *Nacionalidades* – francesa (37), alemã (24), britânica (6); estadunidense (4); russa (3); escocesa (2); grega (1); brasileira (1); espanhola (1); húngara (1); suíça (1); belga (1); neozelandesa (1); sueca (1); dinamarquesa (1); italiana (1); holandesa (1). (II) *Profissões* – filósofos (28); escritores (14); psicólogos (10); físicos (10); matemáticos (9); químicos (8); juristas (7); historiadores (7); sociólogos (6); poetas (5); dramaturgos (5);

médicos (4); biólogos (3); professores (3); políticos (3); maestros (3); compositores (3); estadistas (2); economistas (2); jornalistas (2); fisiologistas (2); teólogos (2); pedagogos (1); inventores (1); diplomatas (1); educadores (1). (III) *número de vezes em que cada um foi mencionado* – Thomas Carlyle foi mencionado em oito situações distintas, sendo a primeira vez na página 10 e a última na página 240 do livro A Moral do Futuro de Pontes de Miranda. Henri Poincaré foi mencionado em sete situações distintas, sendo a primeira vez na página 87 e a última na página 220. Friedrich Nietzsche foi mencionado em cinco situações distintas, sendo a primeira vez na página 52 e a última na página 159. Herman von Helmholtz, Arthur Schopenhauer, Richard Wagner, Herbert Spencer foram mencionados, cada um deles, quatro vezes em situações distintas. Immanuel Kant, Wilhelm Ostwald, Wilhelm Wundt, Félix Le Dantec, Henri Bergson, Henry Bataille, Frederick Tracy, Lev Tolstoi foram mencionados, cada um deles, três vezes em situações distintas. Cabe ressaltarmos, também, que outros 10 nomes foram mencionados duas vezes, cada um deles, em situações distintas e que outros 62 nomes foram mencionados apenas uma vez, cada um deles, em situações distintas, pelo autor.

Em relação às informações destacadas acima cabe esclarecer que as profissões foram somadas de acordo com os ofícios, isto é, por exemplo, um filósofo que também é economista, ele entrou para a soma dos filósofos, mas também para a dos economistas. Ao todo são: 86 nomes mencionados, 26 profissões e 17 nacionalidades envolvidas na obra elaborada por Pontes de Miranda, nenhum nome feminino foi localizado no livro de 1913. Num primeiro encadeamento das informações contidas no livro A Moral do Futuro, consideramos a afirmação de que "Pontes de Miranda estava atento a todas as correntes epistemológicas que se ocupavam do fenômeno jurídico" (ISERHARD, 1994, p. 13). No entanto, à medida que avançamos na leitura e interpretação do texto percebemos que o autor vai além e procura realizar um verdadeiro exercício de reflexão dos pensamentos do mundo, isto é, de tentar perceber por meio de distintas leituras como ele se constituiu histórica e filosoficamente. Nessa lógica, "analisar e definir o que germina e reponta no presente em cuja atmosfera vivemos, é de algum modo prefigurar o espetáculo atraente e grandioso do futuro" (PONTES DE MIRANDA, 1913, p. XI).

Tais palavras foram utilizadas pelo jurista para a apresentação da sua obra. De fato, trata-se do primeiro parágrafo, as primeiras letras de diálogo do autor com os seus leitores. Em certa medida, Pontes de Miranda parece desejar chamar a atenção para uma tendência:

> Apargar-se-nos-à, porém, a ilusão de pré-ciência, se encurvarmos o voo no estreito circulo dos dados positivos e embraçarmos à imaginação o estudo do racionalismo moderno, que não proíbe ao sociólogo nem ao físico o emproar o batel para o futuro [...] tendências sociais se pressagiam pelos mesmos critérios científicos [...] todas as leis científicas, conhecendo as tendências do passado e do presente, descobrem os traços principais da sucessão futura. É a ordem natural das coisas, a mesma suposição de legalidade dos fenômenos do mundo (PONTES DE MIRANDA, 1913, p. XI).

Os indícios apontados pelo autor nestes trechos estabelecem o seu compromisso com a crença de que o conhecimento do passado e do presente, isto é, das tendências sociais clarificadas por meio dos critérios científicos, permitiriam a descoberta dos principais traços do futuro. Para tal lógica, o autor supunha a existência de uma ordem natural das coisas e que está seria a mesma tendência para a descoberta dos fenômenos do mundo, uma busca por "uma explicação o mais exatamente possível do fenômeno [...] o caráter objetivo que deve revestir a ciência consiste em requisito constante na teoria científica de Pontes de Miranda" (ISERHARD, 1994, p. 19).

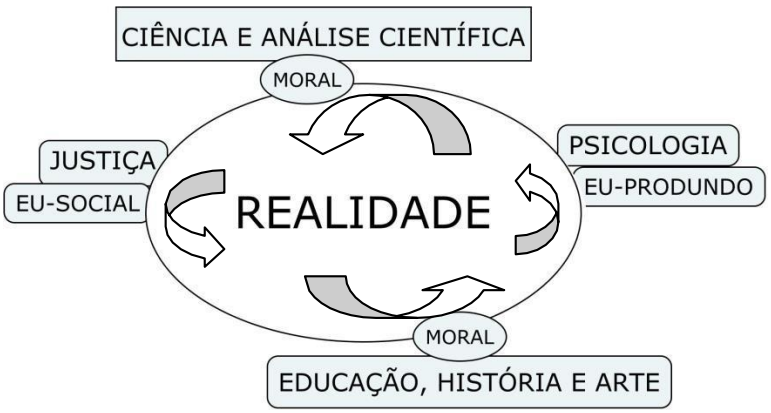
Essa posição de Pontes de Miranda também aparece no livro A Moral do Futuro quando o autor sustenta por meio das diversas e distintas menções e citações a importância da interdependência dos saberes. Para tanto, "vinculou ao seu modo de pensar o jurídico, as conquistas nas ciências física, biológica, introduzindo a interdisciplinaridade das ciências, como modo de encarar o direito" (ISERHARD, 1994, p. 19). Dentre os inúmeros teóricos reportados pelo jurista, Aristóteles ocupa uma parte importante da sua obra, tendo em vista que a ideia aristotélica é a do indivíduo como um ser social, definido como realista e capaz de conferir um direcionamento correto e eficiente à moral. Nesse sentido, Pontes de Miranda, "entende o pensamento aristotélico sempre na direção de defender o estado como um instrumento essencial ao indivíduo e à cultura [...] na medida em que proporciona as condições para que a felicidade possa ser usufruída por todos os seus integrantes" (SILVA, 2015, p. 70).

Em um cenário de profundo enraizamento da necessidade imprescindível do pensamento científico e do que parece ser um otimismo e esperança no século que estava

iniciando, Pontes de Miranda acreditava que a ciência poderia "aproveitar as energias, engrandecer o demasiado pequeno e governar as forças hostis pela natureza" (1913, p. 88-89).

4 Considerações Finais

Conforme informamos na introdução deste trabalho, trata-se de uma pesquisa em andamento. Portanto, num primeiro momento, separamos e classificamos os teóricos com os quais Pontes de Miranda dialoga no livro A Moral do Futuro. No atual momento estamos nos aprofundando nos trechos das próprias citações. Infelizmente, como era natural na época, o autor não nos oferece uma referência completa das leituras e dos livros mencionados, apenas algumas notas localizadas no final da obra. Por esse motivo, estamos, ao mesmo tempo, trabalhando na definição das categorias, isto é, naquilo que mais vem aparecendo de conteúdo ao longo do texto. Sendo assim, deixamos de indicativo para continuação da pesquisa uma espécie de esboço ou mapa das concepções temáticas que identificamos e que podem ter permeado e direcionado o pensamento de Pontes de Miranda no processo de escrita do livro.



Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

No esboço acima identificamos que A Moral do Futuro para Pontes de Miranda não seria estática, mas dinâmica, isto é, circularia e atuaria sobre os mais diversos significados, sentidos, valores sociais e individuais, bem como na própria concepção do individuo, o *eu-profundo*, apresentado pelo autor no primeiro capítulo do livro em relação com a psicologia. Da mesma maneira, o *eu-social* aparece relacionado à justiça, às normas, às leis e aos juízos de toda sorte. É importante frisar que o autor mantém um entendimento de realidade e de que o advento da ciência e do pensamento científico seriam recursos da contemporaneidade capazes de destruir as normas da moral antiga. Para o jurista alagoano Pontes de Miranda:

"Onde a inteligência penetra, tiram-se as relíquias sem alma e apagam-se as cores inusitadas, desbotam-se todos os traços de hábito inconsciente e fogem os processos envelhecidos que, em vez de servirem, desservem à harmonia total dos sistemas de moralidade (1913, p. 206). Nesse sentido, para o autor, a inteligência, a ciência, o pensamento científico se encontrariam na educação, na história, enquanto tradição, e nas belas artes produzidas pelos indivíduos e, principalmente, pela natureza. Essas seriam as leis empíricas para a formação da moral.

PSYCHOLOGY, EDUCATION AND LAW: MEETING IN PONTES DE MIRANDA

Abstract: The book A Moral do Futuro of Pontes de Miranda it is an important precursor in the history of relations between psychology, law and education in Brazil. The work was published in Rio de Janeiro in 1913 with 276 pages. The book's foreword was written by Jose Veríssimo Dias de Matos, one of the main creators of Academia Brasileira de Letras. The presentation of Jose Verissimo, respected and well-known journalist, writer and educator, may have facilitated the work of acceptance, influencing educational policies and decisions of the time. The methodological approach is inspired by the historical document analysis. This paper is organized into three parts. The first is writing scenario and book composition, as well as the formation of Pontes de Miranda. The second presents and describes the theoretical with which the author converses throughout the text. The third discusses and signals to the main prospects for further research.
Keywords: law. Education. Positivism. Science.

5 REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **José Veríssimo (biografia)**. Rio de Janeiro: ABE. Disponível em: http://www.academia.org.br/academicos/jose-verissimo. Acesso em 10 de junho de 2016.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Pontes de Miranda (Discurso de Posse)**. Rio de Janeiro: ABE, 1979. Disponível em: http://www.academia.org.br/academicos/pontes-de-miranda/discurso-de-posse. Acesso em 10 jun. 2016.

NUNES, César Augusto. Ensino Jurídico, Educação e Política no Brasil: marcos históricos, matrizes teóricas e possibilidades de superação. **Revista de Educação**: São Paulo, v. 9, n. 9, p. 11-20, 2006.

SALDANHA, Nelson. Espaço e tempo na concepção do direito de Pontes de Miranda. **Revista de Informação Legislativa**: Brasília, v. 25, n. 97, p. 271-282, janeiro/março, 1988.

MEIRA, Silvio. Pontes de Miranda: pensador e poeta**. Cl. & Trop.**: Recife, volume 19, n. 2, p. 257-270, julho/dezembro, 1991.

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. Brasilien: código civil. In. HEINSHEIMER, Karl. (Coord.). **Die Zivilgesetze der Gegenwart**. Mannheim: Bensheimer, 1928.

SCHMIDT, Jan Peter. Vida e obra de Pontes de Miranda a partir de uma perspectiva alemã. **Revista Fórum de Direito Civil, Belo Horizonte**, ano 3, n. 5, p. 135-158, janeiro/abril, 2014.

VILANOVA, Lourival. **A teoria do direito em Pontes de Miranda**. João Pessoa: GRAFSET, 1988.

SILVA, Adelmo José. O pensamento jurídico de Pontes de Miranda. **Revista Estudos Filosóficos**, São João Del-Rei, n. 14, p. 65-78, 2015.

COMTE, August. Discurso **preliminar sobre o espírito positivo**. Versão para ebook. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/comte.pdf. Acesso em 10 de junho de 2016.

LAKATOS, Imre. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix,1979

VERÍSSIMO, José. Prefácio. In. PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. **A Moral do Futuro**, Rio de Janeiro: Briguiet, 1913.

CELLARD, André. A Análise Documental. In. POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lion-H; LAPERRIÈIRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (Orgs.) **A pesquisa Qualitativa** – enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

ISERHARD, Antônio Maria Rodrigues de Freitas. **O conceito de direito em Pontes de Miranda**. Florianópolis: UFSC, 1994, 303 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. **A Moral do Futuro**, Rio de Janeiro: Briguiet, 1913.

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTICA NA ESCOLA: O BULLYING E O CYBERBULLING

Keila de Quadros Schermack[1]
Fernando Battisti[2]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: Partimos da constatação de que é preciso orientar os alunos a reconhecer e a evitar os riscos da exposição excessiva nas redes sociais. Esta pesquisa tem como objetivo geral realizar uma reflexão teórica, juntamente com a escola, acerca do bullying e do *cyberbullying*, a fim de elaborar propostas de atividades de leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais que abordem estes temas. Assim, pretende-se evidenciar as implicações éticas que envolvem o uso das redes sociais. Esta pesquisa é descritiva e bibliográfica. O marco teórico toma como base as reflexões de Boff (2015) e Brod (2002). O ponto central deste estudo é refletir sobre a existência de coisas que podem ser divididas com todos e outras que são particulares, ou seja, a importância de assinalar o limite entre o público e o privado. A partir da reflexão ética, o professor pode ajudar os alunos a construir a noção de privacidade e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Ética. Educação. Cyberbullying. Jovens. Redes Sociais.

1 Introdução

Para o público jovem, o mundo virtual é um lugar de expressão e descoberta. No entanto, a *rede* é, também, um espaço de atuação do sujeito e de constante diálogo com os outros, num processo marcado pela interatividade e imediatismo. A tecnologia tornou-se indispensável ao cotidiano dos jovens. "Considerada uma das ferramentas mais poderosas do terceiro milênio, a internet constrói, mas ao mesmo tempo destrói, a imagem ou reputação do

[1] Keila de Quadros Schermack, mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Atualmente é bolsista do projeto de Extensão: Filosofia, reflexões interdisciplinares da ética na educação. keilaschermack@gmail.com. Este trabalho está vinculado ao projeto de Extensão aqui referido.
[2] Fernando Battisti, mestre em Educação. Professor na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Atualmente participa do grupo de estudos: Direito e cidadania na sociedade contemporânea, Núcleo de Estudos Filosóficos e Grupo de Estudos Terapheutic Jurisprudence. E-mail: fernando@uri.edu.br. Este trabalho esta relacionado com o projeto de Extensão: Filosofia, reflexões interdisciplinares da ética na educação que tem como co-orientador o professor Claudir Miguel Zuchi - Professor da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões - URI. Doutorando do PPG em Educação nas Ciências - UNIJUI. zuchi@uri.edu.br.

cibernauta, independentemente da faixa etária" (GOMES, 2013, p. 130). Assim, partimos da constatação de que é preciso orientar os adolescentes a reconhecer e a evitar os riscos da exposição excessiva nas redes sociais. Precisamos conscientizá-los no que diz respeito aos limites entre o público e o privado.

Os especialistas apontam a dificuldade dos jovens para entender que é preciso se comprometer com as ações realizadas no mundo virtual. Muitos adolescentes não percebem que essas têm efeito devastador sobre o mundo real.

Diante da complexidade que envolve a convivência entre sujeitos na era digital, esta pesquisa tem como objetivo geral realizar uma reflexão teórica juntamente com a escola, acerca do bullying e da violência virtual *cyberbullying*, evidenciando as implicações éticas que envolvem o uso das redes sociais. O marco teórico toma como base as reflexões de Boff (2015) e Brod (2002). Assim, afirmamos que a tecnologia trouxe novos espaços e ferramentas para as manifestações típicas de certos comportamentos na fase adolescente. A internet e as redes de relacionamento, por exemplo, permitem a experimentação de papéis sociais, ampliam o leque de relações interpessoais e o contato com uma gama infinita de informações.

A era digital configura-se como um novo espaço de construção do conhecimento e de relações entre as pessoas na sociedade. No ciberespaço, os relacionamentos interpessoais se tornam complexos, exatamente porque há uma grande diversidade cultural, étnica, religiosa em todas as esferas sociais. Nesse ambiente marcado pela complexidade que envolve diferentes comportamentos dos sujeitos, surge a violência, das mais variadas formas possíveis. Mas o que de fato caracteriza uma ação como violenta? Poderíamos responder ressaltando: toda atitude exercida com o intuito de causar sofrimento contra um indivíduo pode ser caracterizada como violenta.

Hoje, pesquisadores, sociólogos, filósofos, psicólogos, professores, bem como promotores de justiça e profissionais do Direito ligados à área criminal, estão discutindo o tema Violência virtual: bullying (palavra do inglês que pode ser traduzida como "amedrontar" ou "intimidar"). Na matéria intitulada "Violência Virtual", veiculada pela Revista Nova Escola, Santomauro (2010) explica que a principal característica do bullying é a agressão (física, moral ou material) intencional e repetida várias vezes sem uma motivação específica.

A respeito dessas características, discutiremos sobre algumas implicações éticas, atrelando-as ao fenômeno cyberbullying, refletiremos acerca de algumas medidas socioeducativas com a finalidade de apresentar propostas de prevenção e combate ao bullying e cyberbullying nas escolas.

2 Implicações éticas sobre o fenômeno cyberbullying

Na obra O método 6 ética, Morin (2007) enfatiza que mesmo a ética originando-se no interior do indivíduo, os valores também provém de uma fonte externa, da qual fazem parte a cultura, as crenças e as normas de uma comunidade.

> A ética manifeta-se para nós, de maneira imperativa, como exigência moral. O seu imperativo origina-se numa fonte interior ao indivíduo, que o sente no espírito como a injunção de um dever. Mas ele provém também de uma fonte externa: a cultura, as crenças, as normas de uma comunidade (MORIN, 2007, p. 19).

Dessa fonte externa faz parte a escola e a cultura virtual. A atividade educacional está atrelada aos valores e as possibilidades do agir em sociedade. Assim, precisamos conceber a educação como promotora da transformação social, com vistas a orientar as ações dos indivíduos a partir de princípios éticos.

Na escola, é bastante comum atitudes que envolvem implicância, discriminação, agressões verbais e físicas. Esse comportamento agressivo não é novo, mas a maneira como está sendo propagado entre os jovens trouxe uma nova face ao problema. O mundo marcado pelas virtualidades e o acesso cada vez mais difundido das redes sociais possibilitaram a ação de agressores no âmbito virtual, ou seja, o cyberbullying.

> O cyberbullying se caracteriza pelo uso de e-mails, mensagens de celulares, fotos digitais e sites pessoais difamatórios como recursos para a adoção de comportamentos repetidos e hostis, de um indivíduo ou grupo, que pretende causar danos aos outros (FREIRE; AIRES, 2012, p. 56).

Os autores (agressores) que fazem uso do *cyberbullying* têm suas ações motivadas pelo anonimato, pois utilizam nomes fictícios através da criação de falsos perfis em sites de relacionamentos (criam fakes), assim, conseguem se passar por outras pessoas.

Esta prática de violência é perturbadora, com reflexos prejudiciais na vida social das vítimas, que têm sua autoestima abalada, e consequentemente, desenvolvem problemas psíquicos evidenciados pela mudança repentina do comportamento.

Partiremos da definição de ética, na perspectiva de Boff (2015), que aborda o cuidado com o outro. "O ser humano é, na essência, alguém de relações ilimitadas. O eu somente se constitui mediante a dialogação com o tu, como o viram psicólogos modernos e, anteriormente, filósofos personalistas. O tu possui uma anterioridade sobre o eu. O tu é o parteiro do eu" (BOFF, 2015, p. 05). Dessa inter-relação entre os sujeitos, o rosto do outro obriga os indivíduos a se posicionar, pois ele pro-voca, e-voca e com-voca, numa relação marcada pela alteridade, a qual sempre suscita uma resposta. "O rosto do outro torna impossível a indiferença" (BOFF, 2015, p.06), especialmente o rosto dos excluídos.

É partir da relação estabelecida entre o "eu" e o "tu" na sociedade que nasce a responsabilidade, a obrigatoriedade de dar respostas. Segundo Boff (2015), "aqui encontramos o lugar do nascimento da ética que reside nesta relação de responsabilidade diante do rosto do outro e particularmente do mais outro que é o oprimido" (BOFF, 2015, p. 05). As relações mais primárias do ser humano se estabelecem a partir da acolhida ou rejeição, aliança ou hostilidade para com o rosto do outro, sendo que através das relações se decidem as tendências de dominação ou cooperação entre os indivíduos.

Segundo Morin (2007), "a falta de amor impede o reconhecimento das qualidades do outro" (MORIN, 2007, p. 111). Corroborando com as palavras do autor, enfatizamos que um dos papéis da escola é ensinar a olhar para o outro. Nesse sentido, as instituições de ensino precisam possibilitar atividades que envolvam a reflexão ética com foco na recuperação de valores essenciais, como o respeito. Para criar relacionamentos saudáveis, em que os jovens tolerem as diferenças e tenham senso de proteção coletiva e lealdade, "é preciso desenvolver no grupo a capacidade de se preocupar com o outro, construindo uma imagem positiva de si e de quem está no entorno" (SANTOMAURO, 2010, p. 72). Cuidar do outro é zelar para que a ação de diálogo eu-tu, seja libertadora e construtora de aliança perene de paz e respeito.

Morin (2007) questiona: "Como, então, compreender, compreender a si mesmo, compreender os outros?" (MORIN, 2007, p. 112). Precisamos ver que para compreender o

outro, três procedimentos devem ser levados em consideração acerca da compreensão humana: a compreensão objetiva, a compreensão subjetiva e a compreensão complexa.

A compreensão objetiva comporta a explicação das informações objetivas relativas a uma pessoa, um comportamento, uma situação, etc. Fornece as causas e a compreensão de certos comportamentos de forma a integrar tudo isso numa apropriação global. Nas palavras de Morin (2007), "a compreensão do outro engloba a compreensão objetiva, mas comporta um elemento subjetivo indispensável" (MORIN, 2007, p. 112). A compreensão subjetiva origina-se de uma compreensão de sujeito a sujeito que permite, através da projeção (colocar-se no lugar de alguém), compreender os sentimentos do outro.

> A compreensão subjetiva é o fruto de uma compreensão de sujeito a sujeito que permite, por *mímesis* (projeção-identificação), compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos e desgraças. São sobretudo o sofrimento e a infelicidade do outro que nos levam ao reconhecimento do seu ser subjetivo e despertam em nós a percepção da nossa comunidade humana (MORIN, 2007, p. 112).

Quando, por exemplo, estudamos as causas e motivações que levaram um adolescente à prática do cyberbullying, é possível experimentar a compreensão subjetiva, que conduz à compreensão complexa do comportamento do ser humano. Por outro lado, refletimos que o ato de projetar-se psiquicamente nos problemas dos outros, é simultaneamente uma situação que nos desperta para a compreensão do nosso semelhante.

Já a compreensão complexa,

> Tende a inserir nos seus contextos e, nesse sentido, simultaneamente, a imaginar as fontes psíquicas e individuais dos atos e das ideias de um outro, suas fontes culturais e sociais, suas condições históricas eventualmente perturbadas e perturbadoras. Visa a captar os aspectos singulares globais (MORIN, 2007, p. 113).

Atribuímos importância à compreensão complexa proposta por Morin (2007) porque ela é multidimensional, ou seja, não reduz o outro a somente um de seus atos, mas tende a conceber em conjunto as diversas dimensões ou diversos aspectos da vida do indivíduo.

Nesse contexto do compreender o que vive o *outro*, ressaltamos um dos pressupostos da definição de ética segundo Brod (2002), "a reflexão ética incide sempre sobre um tipo

peculiar de comportamento humano: o moral" (BROD, 2002, p. 129). Para que esse comportamento seja concebido como moral, deve passar por um processo comumente identificado com a prática educativa e formativa social, que ocorre no interior das sociedades.

De acordo com Pescaroli Casado (2015), "juridicamente o termo *bullying* pode ser traduzido e definido como assédio moral" (PESCAROLI CASADO, 2015, p. 03), sendo que esse se enquadra no artigo 5º, inciso X, da Constituição Federal, que assegura a todos à proteção dos direitos fundamentais dentre eles a dignidade da pessoa humana, a inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas, assegurando o direito de indenização pelo dano moral. Assim, o comportamento denominado *cyberbullying* é enquadrado juridicamente por ferir os aspectos éticos, podendo ser definido como um assédio moral, com atos de desprezo, violência, agressão e destruição da estrutura psíquica de outra pessoa sem motivação aparente e de forma repetida.

A LEI 13.185/2015 institui o Combate à Intimidação Sistemática, ou seja, o bullying. Dessa forma, as instituições de ensino podem ser responsabilizadas civilmente por omissão ou negligência em casos de bullying e cyberbullying.

A Lei Federal de Combate ao bullying, que entrou em vigor em fevereiro de 2016, ressalta o diálogo e a prevenção como principais instrumentos de combate ao bullying e ao cyberbullying (BORELLI; ZAMPERLIN, 2015). "A NOVA LEI, além de propiciar o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes, pode trazer benefícios sociais, aprimorando valores como fraternidade e respeito" (BORELLI; ZAMPERLIN, 2015). Tendo em vista que a informação através de uma conversa aberta possui grande alcance entre os jovens, destacamos que priorizar medidas socioeducativas com linguagem e abordagem adequada ao público se faz necessário.

3 Priorização de medidas socioeducativas: reflexão acerca da dimensão e da gravidade do fenômeno

Gomes (2013) propõe uma série de medidas e ações educacionais preventivas para enfrentar o fenômeno avassalador, seja ele tradicional (bullying) ou virtual (cyberbullying). Dentre elas podemos destacar:

> Nas escolas, aconselha-se: a) que toda a comunidade escolar (alunos, professores, diretores, etc.) compreenda o fenômeno do cyberlubbying; b) que sejam revistas as políticas educativas e as práticas existentes; c) que sejam abertas vias de comunicação das incidências do fenômeno; d) que haja a promoção do uso adequado das Tics; e (e) que sejam analisados e acompanhados os impactos das estratégias de prevenção (GOMES, 2013, p. 136).

Destaca-se nas palavras do autor a importância de toda a comunidade compreender o fenômeno, refletindo sobre a sua dimensão e gravidade. Para isso, a melhor forma de demonstrar para a comunidade o quão grave são essas formas de violência, é expor o quanto nocivas e devastadoras podem ser as suas consequências para o psiquismo do indivíduo, isto é, para mensurar a dimensão perversa do bullying e do cyberbullying basta verificar os efeitos maléficos e os prejuízos incomensuráveis que causam na vida dos jovens.

Os efeitos das ações agressivas, tanto presenciais quando no âmbito virtual, podem ser catastróficos, podendo comprometer a saúde física e mental, fator que influencia negativamente no desenvolvimento socioeducacional dos jovens. É importante destacar que não apenas às vítimas, e sim toda a comunidade escolar: toda e qualquer pessoa que participa direta (protagonistas, vítimas e agressores) ou indiretamente do fenômeno (testemunhas, alunos do colégio, professores, funcionários, pais e responsáveis pela instituição de ensino) acaba sofrendo ou tendo prejuízos.

Não só a compreensão do fenômeno por parte das instituições de ensino de faz necessária, pois a família precisa assumir a sua parte de responsabilidade ativa na prevenção e combate ao bullying e cyberbullying, orientando os filhos no que concerne à utilização responsável das Tics, principalmente frente às redes sociais, denunciando eventuais ataques contra os jovens.

Quanto aos jovens, Gomes (2013) enfatiza que eles precisam ser instruídos a adotar uma postura de tolerância zero frente aos ataques cibernéticos, não desprezando as provas do fato; que nunca fiquem sozinhos com pessoas estranhas na internet; que façam o bloqueio eletrônico do agressor; que não baixem conteúdos enviados de desconhecidos; que não compartilhem dados pessoais na rede. Este último merece destaque, pois nos direciona aos limites entre o público e o privado.

Compreendemos que divulgar informações de conteúdo pessoal pode fornecer ferramentas para um possível agressor virtual. Ajudar a construir a noção de privacidade é uma contribuição importante tanto dos pais quanto da escola. Uma possibilidade é dialogar sobre o comportamento de cada jovem no mundo virtual: como ele está lidando com os amigos da web? O que ele conta ou não? Que fotos e vídeos tem postado nos sites de relacionamento? Agindo assim, pais e professores orientam os jovens sem invadir o espaço deles. O ponto central é mostrar a existência de coisas que podem ser divididas com todos e outras que são particulares.

É importante que a escola, através de leituras que proporcionem a reflexão ética que envolve o cuidado consigo e com o outro, precisa estimular os alunos a reconhecer e a respeitar as diferenças.

Ensinar crianças e jovens a "olhar" para o outro, requer uma profunda reflexão sobre os valores que envolvem a capacidade de empatia. Assim, para criar relacionamentos saudáveis, em que os jovens tolerem as diferenças e tenham senso de proteção coletiva e lealdade, "é preciso desenvolver no grupo a capacidade de se preocupar com o outro, construindo uma imagem positiva de si e de quem está no entorno" (SANTOMAURO, 2010, p. 72). Tudo isso, torna evidente a necessidade de possibilitar a reflexão ética com foco na recuperação de valores essenciais, como o respeito.

4 Considerações Finais

Diante das ideias apresentadas, compreendemos que o *bullying* e o *cyberbullying* são fenômenos avassaladores. Estamos diante de um problema social grave, que requer a intervenção multidisciplinar de muitos profissionais: a mediação da educação, do poder judiciário, de assistentes sociais, de psicólogos, da família e sociedade como um todo se faz necessária. Assim, destacamos a importância da reflexão teórica nas escolas acerca dos fenômenos, mediante a elaboração de propostas de atividades de leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais que abordem estes temas.

Concluiremos com as palavras de Brod (2002): "A educação como processo de 'conscientização' implica um retomar reflexivo do processo de constituição da nossa

consciência como existência" (BROD, 2002, p. 129), sendo uma contínua e continuada tomada de consciência de si, do outro e do mundo. Dessa forma, desenvolver estratégias junto à comunidade escolar para a prevenção e o combate às práticas de *bullying* e *cyberbullying* nas instituições de ensino, pressupõe o trabalho interdisciplinar de questões que envolvem a ética.

REFLECTIONS INTERDISCIPLINARY FOR ETHICS EDUCATION IN SCHOOL: BULLYING AND CYBERBULLYING

Abstract: We start from the realization that it is necessary to guide students to recognize and avoid the risks of overexposure on social networks. This research has the general objective to perform a theoretical reflection, along with the school about bullying and cyberbullying in order to prepare proposals for activities of reading and interpretation of different genres that address these issues. Thus, it is intended to highlight the ethical implications surrounding the use of social networks. This research is descriptive and literature. The theoretical framework builds on the reflections of Boff (2015) and Brod (2002). The focus of this study is to reflect on the existence of things that can be shared with all and others are private, that is, the importance of marking the boundary between public and private. From the ethical reflection, the teacher can help students build a sense of privacy and respect for differences.

Keywords: Ethic. Education. Cyberbullying. Young. Social networks.

Referências

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental/SABER%20CUIDAR-%C3%A9tica%20do%20humano.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2015.

BORELLI, Alessandra; ZAMPERLIN, Emelyn. **Combate ao bullying: o que muda com a Lei Federal n. 13. 185/2015?** Revista Linha Direta, Belo Horizonte, Edição 214. Ano 19. Janeiro. 2016.

BROD, Bertilo. **Educação e filosofia: diálogos formativos na família e na escola**. Passo Fundo:IFIBE, 2002.

FREIRE, Alane Novais; SILVA AIRES, Januária. **A contribuição da psicologia escolar na prevenção e enfrentamento do Bullying**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572012000100006&script=sci_arttext>. Acesso em 05 de outubro de 2015.

GOMES, Luiz Flávio. **Bullying e prevenção da violência nas escolas: quebrando mitos, construindo verdades**. São Paulo: Saraiva, 2013.

PESCAROLI CASADO, Aline Gabriela. **Cyber bullying: violência virtual e o enquadramento penal no Brasil**. Disponível em:< http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10882>. Acesso em: 05 de outubro de 2015.

SANTOMAURO, Beatriz. **Violência virtual**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/cyberbullying-violencia-virtual-bullying-agressao-humilhacao-567858.shtml>. Acesso em 04 de outubro de 2015.

UMA ANÁLISE DO PRINCÍPIO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA SOBRE O CASO "SIEGFRIED ELLWANGER"

Pablo Henrique Caovilla Kuhnen[1]

Daniel da Luz[2]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma reflexão sobre os direitos fundamentais, notadamente o direito da liberdade de expressão e seus delineamentos. Também, se faz uma breve incursão sobre dignidade da pessoa humana, como limitação do próprio direito de livre manifestação, especialmente, utilizando como paradigma, o caso do editor e escritor Siegfried Ellwanger Castan, cuja forma de expressar sua visão histórica sobre a Segunda Guerra Mundial através de livros, acabou por denunciá-lo criminalmente pela prática de racismo, gerando, por conseguinte, um importante debate sobre os limites do direito fundamental a liberdade de expressão, em detrimento de outros direitos também reconhecidos constitucionalmente. Para o desenvolvimento do presente trabalho, foi utilizada pesquisa bibliográfica e documental, analisando as fontes que constam das referências.
Palavras-chave: dignidade pessoa humana; liberdade expressão; ponderação

1 Introdução

A Constituição Federal, em seu art. 5º, resguarda, a um só tempo, a liberdade de manifestação de pensamento, ainda que vedando o anonimato (inciso IV), tanto quanto assevera invioláveis a liberdade de consciência e de crença, garantindo o livre exercício de cultos religiosos e a liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação.

Como se observa, o direito positivo brasileiro assegura a todos o direito de informar e expressar a própria liberdade de pensamento e opinião, tutelando o pleno acesso a informação, cuja exteriorização é direito fundamental do indivíduo.

[1] Autor – Mestre em Direitos Fundamentais pela Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC
[2] Co-autor - Acadêmico de Direito pela Universidade Regional Integrada - URI - Campus Frederico Westphalen.

Por outro lado, esta liberdade de expressão não é absoluta, na medida em que ela deve necessariamente projetar-se sobre o modo como devem ser assegurados todos os demais direitos na sociedade previstos na Carta Magna, em especial a dignidade da pessoa humana.

O Judiciário brasileiro se defrontou com o caso envolvendo o escritor e editor Siegfried Ellwanger Castan, cuja forma de expressar sua visão histórica sobre a Segunda Guerra Mundial, acabou por denunciá-lo criminalmente pela prática de racismo.

Travou-se, então, a discussão sobre a liberdade de expressão garantida constitucionalmente e sobre o discurso do ódio, afetando diretamente a dignidade da pessoa humana diante da negativa do autor, ao caso em questão, da existência do próprio holocausto.

Deste modo, através do presente trabalho, se buscará uma reflexão sobre os direitos fundamentais da pessoa humana, em cotejo com a liberdade de expressão garantida constitucionalmente, sobre o caso Ellwanger, cuja peculiaridade do julgamento bem demonstra as dimensões utilizadas de garantia da dignidade da pessoa humana.

2 Dos Direitos Fundamentais

Os direitos fundamentais são direitos públicos subjetivos contidos em dispositivos constitucionais, com caráter normativo dentro de um Estado, cuja finalidade mais precípua é limitar o exercício do poder do Estado sobre a liberdade individual (DIMOULIS; MARTINS, 2009).

No ordenamento jurídico brasileiro, através da Constituição Federal de 1988, consagrou-se a dignidade da pessoa humana e a justiça como fundamento do Estado, elevando ao status de direito fundamental, além de ter positivado diversos outros direitos elementares dos cidadãos. Deste modo, pode-se dizer que os direitos fundamentais são os direitos considerados básicos para qualquer ser humano, independentemente de condições pessoais específicas.

O momento do reconhecimento dos direitos fundamentais no direito constitucional positivado se deu inicialmente no final do século XVIII, através da consagração pelas primeiras constituições liberais, em que se traduz como esferas de autonomia do cidadão em face do Estado, não permitindo sua intromissão na vida social (THEODORO, 2005).

Para Axel Honneth (2003), com o advento da modernidade, o reconhecimento jurídico desacopla da estima social, assumindo nova feição. O homem passa a ser respeitado em virtude da propriedade universal que faz dele uma pessoa humana e em virtude das particularidades que o caracterizam.

Para Marmelstein (2009), direitos fundamentais são normas jurídicas, intimamente ligadas à ideia de dignidade da pessoa humana e de limitação do poder, positivadas em uma constituição de determinado Estado de Direito, que fundamenta e legitima todo o ordenamento jurídico com sua carga axiológica.

São definidos como fundamentais os direitos que compõe o mínimo necessário para a existência da vida humana e de forma digna, sendo que a sua evolução histórica está ligada aos direitos humanos propriamente ditos. Com o passar dos tempos e da evolução da sociedade, buscou-se a modificação das tutelas requeridas e abriu-se espaço para surgimento de novos direitos. Passou-se dos direitos fundamentais clássicos – consistentes na simples omissão do Estado – para os direitos fundamentais de liberdade e de poder exigir uma atitude mais positiva por parte do Estado.

A afirmação dos direitos fundamentais, como normas obrigatórias, é resultado de constantes lutas históricas que também permitem compreender que o reconhecimento desses direitos não sejam sempre os mesmos em todas as épocas. Sendo, portanto dividido segundo a doutrina tradicional em dimensões ou gerações de direitos fundamentais.

As dimensões dos direitos fundamentais estão estabelecidas como gerações de direitos humanos. Sendo assim, pode-se classificá-los, segunda a doutrina aplicável ao tema, como direitos de primeira, segunda, terceira e quarta geração de direitos e alguns doutrinadores que entendem que existe uma quinta geração, que seria o direito à democracia e à informática. Os direitos de primeira geração são relacionados à pessoa, individualmente (ex: direito a liberdade de crença); os direitos de segunda geração são aqueles destinados aos grupos sociais (ex: direito à saúde, educação); os direitos de terceira geração são aqueles considerados transindividuais, da coletividade.

Destarte, os direitos fundamentais possuem um *status* positivo ou social que permitem ao indivíduo cobrar uma ação do Estado no intuito de melhorar sua condição de vida, por exemplo, com a adoção de políticas públicas, sobretudo em relação às minorias.

José Afonso da Silva (1992) discorre que o reconhecimento dos direitos fundamentais do homem, em enunciados explícitos das declarações de direitos, é coisa recente, e está longe de esgotarem suas possibilidades, já que cada passo na etapa da evolução da Humanidade importa na conquista de novos direitos.

Desse modo, a correlação entre princípios constitucionais como da dignidade da pessoa humana e da proporcionalidade com os direitos fundamentais é abordada com maestria por Robert Alexy, em sua obra *Teoria dos Direitos Fundamentais*, o qual reconhece o caráter especial da dignidade humana.

Robert Alexy leciona que a dogmática dos direitos fundamentais visa uma fundamentação racional de juízos concretos de dever-ser. Ocorre que, tal racionalidade exige que o caminho percorrido pelos juízos a respeito das disposições de direitos fundamentais seja acessível a controles intersubjetivos. Por tal motivo, a clareza da estrutura das normas, dos conceitos e formas argumentativas de direitos fundamentais é importante.

Nesse diapasão, os direitos fundamentais são prerrogativas das pessoas necessárias para assegurar uma vida digna, em atenção ao princípio da dignidade da pessoa humana. Ademais, do ponto de vista formal, os direitos fundamentais constituem as matrizes de todos os demais, dando-lhes fundamento, e sem eles não se pode exercer muitos outros. Os direitos fundamentais devem estar garantidos pela Constituição, que origina e valida todas as demais leis que criam ou garantem os demais direitos. (ALEXY *et al.* 2013)

3 A Dignidade da pessoa humana

A Declaração Universal da ONU é o documento que, de forma concreta, fornece as ideias bases para a formulação do conceito de dignidade da pessoa humana em seu artigo 1º:

"Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade." [1]

Ao consagrar a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, a Constituição Federal Brasileira, por sua vez, reconheceu categoricamente que o Estado vive em função da pessoa, garantindo ampla proteção, constituindo um de seus objetivos mais precípuos.

Assim, a dignidade da pessoa humana serve de norte ao interprete, ao qual incumbe o mister de assegurar a sua força normativa, frente aos demais princípios e direitos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal, para que cumpra o seu desiderato.

A ligação entre dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais deixa clara a sua qualidade de preexistência intrínseca a todo ser humano, devendo ser respeitada pela sociedade e principalmente pelo Estado.

Nesse sentido, não se pode atribuir primazia a garantia constitucional da liberdade de expressão, em uma sociedade pluralista, onde existam, outros valores, máxime em respeito a igualdade, e a dignidade da pessoa humana como valor supremo dentro de um Estado Democrático de Direito.

Segundo Sarlet (2012, p. 39), a história dos direitos fundamentais desemboca no moderno Estado constitucional, onde reside a essência do reconhecimento e da proteção da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais do ser humano.

Deste modo, constata-se que a dignidade não pode ser considerada apenas inerente a natureza do ser humano, haja vista que possui um sentido cultural na medida em que é fruto de muito trabalho através de várias gerações, não tendo um conceito universal e fixo. Encontra-se, outrossim, em permanente reconstrução quanto ao seu significado e conteúdo, sendo importante a analise da particularidade de cada povo e indivíduo.

[1] NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em: 06 de agosto de 2015.

4 Liberdade de expressão como direito fundamental

A liberdade de expressão é um dos mais relevantes e preciosos direitos fundamentais, correspondendo a uma das mais antigas reivindicações dos homens de todos os tempos.

Sobre o conceito de liberdade, importante destacar que o pensamento de Voltaire (2000) representa significativa evolução sobre as liberdades fundamentais, trabalhando a tolerância e a liberdade religiosa, permitindo a prática de pensamento democrático em dias atuais.

Em um sistema democrático, toda sociedade pode de certa forma influenciar as decisões. A liberdade de expressão no regime democrático. Ronald Dworkin (2003) entende que a democracia não se expressa apenas por meio das eleições periódicas, trazendo três dimensões aptas a demonstrar a sua exteriorização. A primeira dimensão é representada pela soberania popular, implicando numa relação que se estabelece entre comunidade e o governo, sendo que a democracia exige que os primeiros governem. Na segunda dimensão, a igualdade possibilita a participação dos cidadãos no mesmo nível da democracia, com igual respeito e consideração, devendo o voto de todos ter o mesmo impacto. Já na terceira dimensão, o discurso público estando restringido pela censura ou se os indivíduos, fracassa, assim, o autogoverno coletivo.

José Afonso da Silva (1998), por sua vez, trata a liberdade de expressão como a "possibilidade de exteriorização do pensamento em sentido mais amplo", ou seja, a liberdade de expressão confunde-se com a própria liberdade de pensamento.

O princípio da liberdade de expressão exerce uma função peculiar, assumindo várias dimensões, tais como direito de discurso, direito de opinião, direito de imprensa, direito à informação e proibição de censura. É por meio deste princípio que ocorre a participação do indivíduo na democracia, possibilitando que opiniões diversas e inusitadas sejam expressas de forma livre, sem que haja o medo de que a opinião do Estado ou mesmo a majoritária seja contrariada.

A Constituição cogita da liberdade de expressão de modo direto no art. 5º, IV, ao dizer que é "livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato", bem como no inciso XIV do mesmo artigo, em que "é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional", e também no art. 220, quando

dispõe que "a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição".

Acrescenta, nos §§ 1º e 2º do mesmo artigo, que "nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV", e que "é vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística".

Essa importante liberdade é um instrumento essencial para democracia, na medida em que permite que a vontade popular seja formada e externada, em confronto de opiniões, onde todos os cidadãos podem e devem participar, falando, ouvindo, escrevendo, desenhando, ou seja, colaborando da melhor forma que entender. (MARMELSTEIN, 2009)

A garantia da liberdade de expressão tutela, ao menos enquanto não houver colisão com outros direitos fundamentais e com outros valores constitucionalmente estabelecidos, toda opinião, convicção, comentário, avaliação ou julgamento sobre qualquer assunto ou sobre qualquer pessoa, envolvendo tema de interesse público, ou não, de importância e de valor, ou não, até porque "diferenciar entre opiniões valiosas ou sem valor é uma contradição num Estado baseado na concepção de uma democracia livre e pluralista" (MENDES; BRANCO, 2012).

Para a doutrina dominante, falar em direito de expressão ou de pensamento não é falar em direito absoluto de dizer tudo aquilo ou fazer tudo aquilo que se quer. A proteção constitucional não se estende à ação violenta. Nesse sentido, a liberdade de manifestação é limitada por outros direitos e garantias fundamentais como a vida, a integridade física, a liberdade de locomoção. Assim, embora haja liberdade de manifestação garantida constitucionalmente, essa não pode ser usada para manifestações que venham a desenvolver atividades ou práticas ilícitas como o antissemitismo, e a prática de racismo (Fernandes, 2011, p. 225).

A liberdade de informação inclui a liberdade de imprensa, a qual é formadora da opinião pública, exercendo, por sua vez, relevante função social e possibilitando o desenvolvimento da liberdade de escolha de cada indivíduo.

Por isso, há ingerências e são impostos alguns limites, no tocante ao exercício do direito fundamental de livre manifestação. A fim de que, no exercício de tal direito, não ocorra a violação de outros. Nesse contexto, depreende-se que, nenhum direito fundamental é absoluto, devendo ser analisado no caso concreto, qual direito prevalecerá, aplicando a técnica da ponderação, conforme analisaremos em capítulo próprio.

Daí porque uma democracia real pressupõe a existência de um espaço público desinibido e amplamente aberto, em que os temas de interesse geral possam ser debatidos com fraqueza e liberdade. Neste debate público livre, os cidadãos têm acesso às informações e às ideias existentes sobre temas controvertidos.

A liberdade de opinião comporta o dever de criticar, censurar e fazer oposição ao governo por atos, palavras e escritos, pois o regime democrático compreende como elemento essencial a ação de opinião pública sobre o governo do País.

O único critério com base no qual se pode considerar lícita uma limitação da regra de tolerância é o que está implícito na ideia mesma de tolerância que se pode formular brevemente do seguinte modo: todas as ideias devem ser toleradas, menos aquelas que neguem mesmo a ideia de tolerância (BOBBIO, 2002, p. 153).

Daí porque se pode dizer que a ordem pública é um limite para a autonomia privada, porquanto as atitudes do indivíduo não podem ser contra interesses tutelados pelo sistema jurídico vigente. Outra limitação da autonomia privada é a lei, pois a pessoa que, através de sua liberdade, venha a contrariar a norma jurídica, estará incorrendo em ilícito civil e penal. Por fim, tem-se como derradeiros limites a moral e os bons costumes, os quais dão margem a discussão em razão de sua subjetividade e várias interpretações.

5 O Caso Siegfried Ellwanger Castan

Com base nos direitos fundamentais inerentes ao ser humano, importante fazer um cotejo entre possível colisão de direitos fundamentais, entre a liberdade de expressão e pensamento e a dignidade da pessoa humana, com base no polêmico caso que foi apreciado pelo Supremo Tribunal Federal envolvendo o escritor e editor Siegfried Ellwanger Castan.

Neste cenário, cumpre destacar que Ellwanger nasceu em Candelária, Rio Grande do Sul, em 30 de setembro de 1928 e faleceu em 11 de setembro de 2010, foi um industrial, escritor revisionista e livreiro brasileiro, fundador da Editora Revisão.[1]

O referido autor escreveu alguns livros, com o pseudônimo S.E. Castan, nos quais defendia precipuamente a revisão da história sobre a Segunda Guerra Mundial, questionando a existência do holocausto. Seus livros mais famosos são *Holocausto judeu ou alemão: nos bastidores da mentira do século, SOS para a Alemanha* e *Acabou o gás... o fim de um mito.*

Ainda como proprietário da Editora Revisão, publicou e vendeu diversos livros que mantinham uma visão negativa do povo judeu, com mensagens discriminatórias e sempre questionando a existência do holocausto. Sendo, em virtude disso, processado criminalmente pelo crime de prática de racismo, previsto na Lei 7.716/89.

As referidas publicações procuravam negar os fatos históricos relacionados às perseguições contra o povo judeu, principalmente no que diz respeito ao holocausto, incentivando a discriminação racial e imputando-lhes os males do mundo, o que significaria a sua inferiorização e segregação, tal qual pregavam os nazistas.

Para o Ministério Público, S.E. Castan, de forma reiterada e sistemática, teria editado e distribuído obras que abordavam e sustentavam mensagens antissemitas, racistas e discriminatórias, incitando e induzindo a discriminação racial, semeando em seus leitores sentimentos de ódio contra o povo de origem judaica.

No primeiro grau de jurisdição, Ellwanger foi absolvido, com o fundamento de que a publicação de livros não implicava induzimento ou incitação ao preconceito e discriminação. Segundo a julgadora na época, as escritas constituíram manifestação de opinião contados sobre outro ângulo, no exercício constitucional da liberdade de expressão. (MARMELSTEIN, 2009).

Em sede recursal, os então assistentes de acusação apelaram e o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, ao apreciar o recurso interposto, reconheceu a prática de racismo, na

[1] FEDERAL, Supremo Tribunal. **NOTÍCIAS STF.** 2003. Disponível em: <HTTP://WWW.STF.JUS.BR>. Acesso em: 15/05/2015.

venda e publicação dos livros, condenando Siegfried Ellwanger a dois anos de reclusão, pela prática do crime previsto na denúncia. (MARMELSTEIN, 2009)

A defesa de Ellwanger, ao seu turno, arguiu a ocorrência de prescrição, o que foi afastada pelo Tribunal Gaúcho, ensejando com isso, a impetração de um Habeas Corpus para o STJ, que denegou a ordem. Novo habeas corpus fora impetrado, agora ao STF (HC nº 82424), que iniciou a discussão de um dos mais importantes casos de sua história.

O julgamento de Siegfried Ellwanger Castan representou um marco histórico na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. A repercussão do caso na mídia e na sociedade civil foi notória e a questão teve amplo destaque em debates e discussões pelo país, dada a sua relevância social e a discussão acerca da prevalência entre os direitos constitucionais em tese colidentes.

A discussão no Supremo Tribunal Federal girou basicamente em torno de dois assuntos principais, dentre eles, analisar se o caso poderia ser configurado crime de racismo, por não se tratar de preconceito de raça e sim etnia e, de outro vértice, analisar se a liberdade de expressão verificada na opinião do autor sobre o fato histórico poderia afastar o crime em debate.

Neste aspecto, alguns ministros do STF entenderam que Ellwanger apenas quis fazer uma revisão histórica em suas obras, e afastaram o crime, garantindo a proteção do livre pensamente e da liberdade de expressão (Moreira Alves, Marco Aurélio e Carlos Ayres Britto). No entanto, este não foi o entendimento majoritário. A maioria rechaçou a tese da liberdade de expressão, em face do principio da dignidade da pessoa humana, por considerar que não há direito absoluto, e que esse prevaleceria sobre aquele (Ministros Maurício Correa, Celso de Mello, Gilmar Mendes, Carlos Velloso, Nelson Jobin, Ellen Graice, Marco Aurélio e Sepúlveda Pertence).

Em seu voto, o Ministro Gilmar Mendes negou a ordem de Habeas Corpus por entender que “o racismo configura conceito histórico e cultural assente em referências supostamente raciais, aqui incluindo o anti-semitismo”. Para o Ministro, “não se pode atribuir primazia à liberdade de expressão, no contexto de uma sociedade pluralista, em face de valores outros como as da igualdade e dignidade humana”. (STF)

O Ministro Gilmar Mendes, empregando o princípio da proporcionalidade e utilizando-se de seus três subprincípios (adequação, necessidade e proporcionalidade em sentido estrito) denegou o *habeas corpus*, ressaltando que o princípio da dignidade da pessoa humana teria primazia frente à liberdade de expressão no caso em análise, uma vez que a condenação por crime de racismo e a consequente censura às publicações discriminatórias alcançariam em maior medida a promoção da democracia, do bem estar e de uma cultura pluralista.

No mesmo sentido, o Ministro Celso de Mello, frisou que "aquele que ofende a dignidade de qualquer ser humano, especialmente quando movido por razões de cunho racista, ofende a dignidade de todos e de cada um" denegando-lhe, por conseguinte, o Habeas Corpus. (STF).

Após vários debates em torno do tema, o Supremo Tribunal Federal manteve a condenação do editor Siegfried Ellwanger imposta pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul por crime de racismo, por maioria de sete a três, o Plenário negou o recurso, vencidos os ministros Moreira Alves, Marco Aurélio e Carlos Ayres Britto.

O Ministro Marco Aurélio, por sua vez, entende que a liberdade de expressão deve prevalecer no caso em análise, pois embora os livros tenham conteúdo preconceituoso, não se pode proibir a divulgação deste tipo de ideia. Pondera ainda que o Estado se torna mais democrático quando se expõe ao trabalho de censura oficial, mas deixa a cargo da sociedade, mediante a formação de sua própria opinião, realizar tal censura.

Em vista do caso emblemático, a reflexão que surge, mesmo tendo o Supremo Tribunal Federal entendido pela ocorrência ao caso em debate do crime de racismo, por entender que o ato do editor ofendeu a dignidade do povo judeu e de cada cidadão, há que se analisar se prevalece a liberdade de expressão do individuo ou, ao seu turno, devem haver barreiras morais e principalmente insculpidas na dignidade da pessoa humana que impedem toda e qualquer manifestação de opinião.

Neste sentido, importante destacar que a Constituição Federal consagra a liberdade de expressão, de manifestação de pensamento, de expressão da atividade intelectual, artística, científica, da liberdade de imprensa, dentre outras, como direito fundamental do indivíduo.

Entretanto, tal liberdade de expressão não pode acobertar manifestações preconceituosas e que incitam a prática de atos de hostilidade ou de discurso do ódio contra grupos humanos, em verdadeiros atos atentatórios à dignidade da pessoa humana e a direitos fundamentais.

As manifestações de ódio acabam por anular a identidade individual e coletiva, consistindo no desrespeito pelo reconhecimento mútuo e pelo princípio da tolerância que deve vigorar na sociedade atual organizada.

Se por um lado se tem o direito de liberdade de expressão disciplinado como direito fundamental ao autor Siegfried Ellwanger para expor sua visão histórica da Segunda Guerra Mundial, também é verdade que existem limitações que o impedem de atentar contra a dignidade das pessoas que, de forma direta ou indiretamente, foram atingidas por este triste fato histórico da humanidade.

6 Conclusão

A Constituição Federal consagrou vários diretos fundamentais, que podem ser identificados e classificados em dimensões ou gerações. Dentre os direitos ali consagrados, está a liberdade de expressão, que consiste em uma importante garantia para o cidadão externar sua opinião dentro de um estado democrático de direito.

De outro lado, são impostos alguns limites, no tocante ao exercício do direito fundamental da livre manifestação. A fim de que, não ocorra a violação de outros, direitos. Portanto, nenhum direito fundamental é absoluto, devendo ser analisado no caso concreto, qual deles prevalecerá.

O presente trabalho, buscou tratar do direito fundamental da liberdade de expressão e da dignidade da pessoa humana, analisados sobre o polêmico caso que foi apreciado pelo Supremo Tribunal Federal envolvendo o escritor e editor Siegfried Ellwanger Castan.

Nesse contexto, percebeu-se que a liberdade de expressão não pode acobertar manifestações preconceituosas e que incitam a prática de atos de hostilidade ou de discurso do ódio contra grupos humanos, em verdadeiros atos atentatórios à dignidade da pessoa humana e a direitos fundamentais.

O limite da liberdade de expressão depende do respeito à sensibilidade coletiva e respeito aos valores divergentes do indivíduo. Se por um lado, o autor Siegfried Ellwanger, tinha o direito de liberdade de expressão, para expor e reeditar sua visão histórica acerca da segunda guerra mundial. Também não se pode olvidar, que existem limitações que o impedem a atentar contra a dignidade das pessoas, que de alguma forma atingidas por tais manifestações escritas. Assim, por entender que o ato do editor ofendeu a dignidade do povo judeu, o Supremo Tribunal Federal, manteve a condenação, prevalecendo no presente caso a dignidade da pessoa humana em face da liberdade de expressão, por haver barreiras morais e axiológicas, principalmente insculpidas na dignidade humana, que impedem toda e qualquer manifestação de opinião contra grupos humanos.

ABSTRACT

This work, it is, in a reflection on fundamental rights, notably the right to freedom of expression and their designs. Also, if a brief foray on human dignity, such as limiting the right to free expression itself, especially using as paradigm, the case of the editor and writer Siegfried Ellwanger Castan, whose way of expressing their historical views on World War II , turned out to denounce him criminally for practicing racism, generating therefore an important debate about the limits of the fundamental right to freedom of expression, to the detriment of other rights also recognized constitutionally. For the development of this work, bibliographic and documentary research was used, analyzing the sources listed in the references.

Keywords: dignity the human person; freedom of expression; weighing

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. 2ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2012.
Níveis de Efetivação dos Direitos Fundamentais Civis e Sociais: um diálogo Brasil e Alemanha, Robert Alexy ... [et al.] (orgs.) Joaçaba, Editora Unoesc, 2013.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos mortais**. Trad. de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Unesp. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2012.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **TEORIA GERAL DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS.** 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FEDERAL, Supremo Tribunal. **NOTÍCIAS STF.** 2003. Disponível em: <HTTP://WWW.STF.JUS.BR>. Acesso em: 15/05/2015.

HABERMAS, Jürgen. Direito e Democracia: entre Faticidade e Validade. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempor Brasileiro, 1997. V. 1-2.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad, de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

MARMELSTEIN, George. **CURSO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 9ªed. São Paulo: Malheiros, 1992.

THEODORO, Marcelo Antonio. **DIREITOS FUNDAMENTAIS & SUA CONCRETIZAÇÃO.** Curitiba: Juruá, 2005.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância: a propósito da morte de Jean Calas**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZOLLINGER, Márcia Brandão. **Proteção Processual aos Direitos Fundamentais.** Curitiba. 2005. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2005.

RESUMOS

BRINCAR NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DE 6 A 9 ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diana Cecon[1]
Aline Fátima Lazarotto[2]

GT 12: Educação, Direitos Humanos e Filosofia

Resumo: Este trabalho busca trazer reflexões acerca do brincar na escola. Entende-se que a escola é um espaço privilegiado da criança e infância, e esta deve garantir os seus direitos, principalmente o de brincar que é uma atividade e necessidade humana. O brincar tem grande importância no desenvolvimento da criança, pois, no ato do brincar é que as crianças tornam-se sujeitos culturais, partilham de práticas, experiências e brincadeiras. Nesse sentido, torna-se relevante deixar que as crianças brinquem não só na educação infantil, mas também nos anos iniciais. Nesse sentido, este estudo teve como objetivos compreender a importância do brincar na escola para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental; identificar o que as crianças dizem sobre as brincadeiras na escola, perceber quais são os tempos e espaços destinados ao brincar na escola, e analisar o brincar na escola enquanto direito de ser criança. Foi desenvolvido em uma escola do município de Chapecó-SC, foram sujeitos deste estudo crianças de 6 a 9 anos de ambos os gêneros, foram pesquisadas todas as turmas do primeiro ao quarto ano num total de 294 crianças que mediante convite, aceitaram participar do estudo. Para a aproximação dos dados realizou-se oficinas de brincadeiras, por meio do programa de extensão "Experiências do Brincar". Assim, semanalmente com o Projeto Brincando no Recreio, junto as crianças em espaços organizados no momento do recreio realizamos atividades como: brincadeiras dirigidas e livres, brincadeiras de roda, pintura de rosto, produção de brinquedos tradicionais como peteca, cinco marias, e contação de história. Nesses espaços as crianças brincaram, trocaram experiências e produziram seus próprios brinquedos. Esses momentos foram extremamente importantes para aproximar-se das crianças para perceber suas manifestações e representações acerca do brincar na escola e potencializar as atividades extensionistas da universidade. O presente estudo revela a importância de ouvir e refletir sobre o que as crianças dizem. Pois somente ouvindo-a é que é possível conhecer suas condições sociais, o brincar que é o foco desta pesquisa. Pode-se avaliar de forma positiva as atividades realizadas junto às crianças, primeiramente pela satisfação e entusiasmo que os mesmos demonstraram nos encontros na "Hora do Recreio" realizado mediante o projeto de extensão. Falas como: "*Por que vocês não ficam aqui mais tempo"*, *"Viva hoje tem*

[1] Cursando Graduação em Pedagogia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Órgão de fomento PIBIC/FAPE. E-mail: dianacecon@unochapeco.edu.br

[2] Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2011) Professora Titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. E-mail: alinel@unochapeco.edu.br.

brincadeira", "Mas a gente brincou só um pouquinho, queria brincar mais", nos mostram como os momentos de brincadeira são importantes para as crianças dentro e fora da instituição escolar. Também através de falas ditas pelas crianças quando interrogadas em que tempos brincavam na escola, como: "*No recreio", "Na aula de educação física."* evidenciam que os momentos de brincadeira ocorrem com maior frequência em momentos que não na sala de aula. Isso quer dizer que é preciso pensar nos espaços que têm sido destinados para que as crianças possam ter seus direitos assegurados. Conclui-se assim, que a escola enquanto espaço privilegiado da infância tem o dever de garantir dentro deste espaço os direitos da criança, buscando alternativas para efetivá-los com ações verdadeiras e concretas levando em conta as especificidades e condições destas crianças.

Palavras-chave: Brincar. Infância. Escola. Direito.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E

III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 13

EPISTEMOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mestrado em Educação PPGEDU

URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

ALGUMAS TERMINOLOGIAS QUE CONSTITUEM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elisabete Andrade[1]
Helena Copetti Callai[2]
Bruna Barboza Trasel[3]

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

Resumo: A temática apresentada neste artigo é parte das análises da pesquisa desenvolvida em nível de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Unijuí/Ijuí/RS. A pesquisa é de abordagem qualitativa e, recorremos à revisão bibliográfica para proceder às problematizações que estruturam o corpo do texto. O objetivo do trabalho é pensar sobre as terminologias que tem sido empregada para denominar os processos de formação de professores. O estudo leva a compreender que tais denominações demarcam algumas maneiras de entender tal processo, ora deixando espaços de diálogos mais abertos, ora restringindo um pouco o campo conceitual, o que tem fragilizado os processos de formação de professores em termos epistemológicos.
Palavras-chave: Formação de Professores. Terminologias. Epistemologia.

1 Introdução

O estudo sobre as terminologias que constituem os processos de formação de professores é um recorte da tese de doutoramento defendida em março de 2015 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí/Ijuí-RS. A pesquisa de que tratou a tese esteve centrada em estudar os processos de formação continuada de professores e suas implicações para a prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional de professores. A problematização esteve centrada na intenção de compreender: *De onde*

[1] Doutora em Educação nas Ciências pela Unijuí/Ijuí-RS. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação na URI – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de pesquisa em Educação - GPE. CAPES/FAPERGS. andrade@uri.edu.br.
[2] Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais. Professora Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil. copetti.callai@gmail.com.

[3] Pedagoga, pós-graduada em Gestão Escolar pelo Instituto Federal Farroupilha câmpus Panambi/RS. Mestranda em Educação nas Ciências pela Unijuí/Ijuí - RS. brunabarbozatrasel@gmail.com.

emergem as tensões que o processo atual de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as sugere e que condições e possibilidades formativas têm produzido em tempos contemporâneos?

Sendo assim, estas são as bases orientadoras da escrita deste texto, as considerações analisadas aqui são parte deste campo mais abrangente de estudo/pesquisa. As problematizações apresentadas partiram da revisão bibliográfica, o que possibilitou a compreensão histórica e conceitual dos termos que tem sido empregado para denominar os processos de formação de professores ao longo das últimas décadas.

Consideramos relevante o estudo dos termos que tem sido empregado para pensar os processos de formação de professores por entender que as palavras estão sempre carregadas de sentidos. Sentidos sociais, culturais e porque não dizer formativos. Os modos de conceber os processos de formação de professores estão carregados de significados, estes precisam ser olhados do ponto de vista epistemológico, e, é neste sentido que propomos a problematização aqui apresentada.

2. Sobre As Terminologias

Assim como ao longo da história da educação e da formação de professores/as foram formulados adjetivos na intenção de que estes pudessem ser incorporados à docência, também foram sendo atribuídas aos processos formativos algumas terminologias que os identificam. Entre elas destacam-se: a formação inicial, a formação continuada, a formação em serviço, a formação permanente, a reciclagem, o aperfeiçoamento, a atualização, a capacitação, o treinamento e o desenvolvimento profissional de professores/as. O Quadro Metodológico 1 sintetiza estas denominações.

Quadro Metodológico 1 – Terminologias

Terminologias	**Conceitos**	**Autor/Teórico**
Formação Inicial	A formação inicial de professores foi exercida, de uma forma ou de outra, desde a Antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo (2010, p. 13).	Francisco Imbernón (2010)
Formação Continuada/Formação	A designação de formação	Francisco Imbernón (2010)

Permanente	continuada abrange o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola (2006, p. 75).	Estrela e Estrela (2006)
Formação em Serviço	Práticas formativas docentes que passam a ocorrer justapostas à experiência do ofício e, mais recentemente, no próprio local de trabalho. Essas práticas, de uma maneira geral, passam a ser reconhecidas e nomeadas na realidade brasileira como "formação em serviço" (2001, p. 6).	Julio Groppa Aquino e Mônica Cristina Muss (2001)
Reciclagem	O termo já vinha sendo empregado já na década de 70. Porém, está presente, sobretudo nos anos 80. Nessa compreensão os profissionais são "tábula rasa" de seus saberes. [...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (1995, p. 14)	Alda Junqueira Marin (1995)
Treinamento	Presente na LDB 9.394, de 1996, no seu artigo 87, parágrafo 4°: "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.	LDBEN 9394/96 Francisco Imbernón (2010)
Aperfeiçoamento	"Tornar (-se) melhor ou perfeito; aprimorar-se" (2009, p. 51)	Dicionário Houaiss (2009)
Atualização	***"****Tornar (-se) atual; modernizar (-se), informar (-se) sobre pesquisas, dados, notícias etc. mais atuais ou mais recentes" (HAUAISS, 2009, p. 75).* "a restrição que se faz é que em geral o termo atualizar se refere mais a 'pôr em dia conteúdos' [...]" (p. 32).	Barbieri, Carvalho, Uhle (1995)

Capacitação	Mizukami (2002) afirma que tanto a ideia de reciclagem como a de capacitação apoia-se na visão de acúmulos de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. "[...] a adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de 'capacitação' visando à 'venda' de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria" (MARIN, 1995, p. 17).	Mizukami (2002) Alda Junqueira Marin (1995)
Qualificação	1. Ação ou efeito de qualificar. 2. Atribuição de qualidade, nome ou título a alguma coisa. 3. Capacidade inata ou adquirida que habilita uma pessoa a um cargo ou emprego. 4. Circunstância ou requisito que é condição prévia para obter qualquer privilégio.	Dicionário Houaiss (2009)
Competência	1. Capacidade legal, que um funcionário ou um tribunal tem, de apreciar ou julgar um pleito ou questão. 2. Faculdade para apreciar e resolver qualquer assunto. 3. Aptidão, idoneidade. 4. Presunção de igualdade. 5. Concorrência, confronto. 6. Conflito, luta, oposição.	Dicionário Houaiss (2009)
Desenvolvimento Profissional	Desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, por meio destes para a qualidade da educação na sala de aula.	Formosinho (2011) Christopher Day (2001) García (1999)

Fonte: ANDRADE, 2014.

As terminologias destacadas no Quadro Metodológico 1 expressam maneiras de perceber o processo formativo. Os conceitos, construídos historicamente, trazem consigo significados, e estes são incorporados às instituições e às pessoas que fazem parte destes espaços-tempos educativos e, assim, passam a integrar a cultura destes determinados lugares. É neste sentido que o presente estudo se interessou em problematizar as denominações que o

processo formativo investigado vem tendo ao longo dos anos e como esta forma de dizer conduz as práticas formativas com as quais os docentes têm se envolvido, e acabam por adentrar, também, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

> Nos tempos actuais, em que correntes de pensamento, de origem e natureza vária, tendem a pôr em evidência o valor da linguagem enquanto processo de construção e limite do nosso mundo e em que as ciências sociais tendem a desvalorizar a ordem dos factos para se constituírem, na expressão de Boutinet (1985), em "acto de palavra dos outros", começa a ser difícil a distinção nítida entre a ordem das coisas e dos eventos e a ordem das representações e intenções. (ESTRELA, 2001, p. 27).

Nesta perspectiva, a maneira como os processos de formação são nomeados passa a ser relevante, pois aquilo que é dito está também marcado por determinadas visões de mundo e de concepções sobre educação, formação e docência. As denominações simbolicamente materializam a linha de pensamento, ou o campo epistemológico pelo qual o processo está ou será escrito e inscrito na cultura e na vida das pessoas/profissionais. A repercussão que estes entendimentos podem gerar tanto na formação de professores/as, seja inicial ou continuada, quanto na relação direta com os alunos, no processo de ensinar e de aprender, podem estar acompanhadas por estas representações.

A *formação inicial,* que aparece no Quadro Metodológico 1, como a própria denominação já esclarece, é o início do processo de formação que, no caso da docência, está vinculado ao ingresso em cursos de Licenciatura Plena que formam professores/as nas mais diversas áreas do conhecimento. As problemáticas que circulam em torno da formação inicial de professores/as não foram propriamente a ênfase deste trabalho; a preocupação, nesta pesquisa, centrou-se nos processos de formação continuada de professores/as.

Não há, porém, como abordar a temática formação continuada em específico sem antes entender que existe um momento inicial, uma fase denominada formação inicial. Esta é entendida como um momento decisivo. Todas as vivências e experiências oportunizadas, bem como os conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais produzidos neste momento, podem definir toda uma carreira profissional e uma forma de conduzir o ensino e a própria formação ao longo desta carreira.

Há especificidades entre os processos de formação inicial e continuada, e deve haver, pois a formação inicial é entendida como o momento em que serão construídas as bases teóricas, metodológicas e didático-pedagógicas que fundamentarão a carreira pretendida. Já a formação continuada parte destes referenciais, mas mantêm relação direta com as práticas pedagógicas e também com todas as experiências oportunizadas pelo exercício profissional desenvolvido em determinadas instituições de ensino, nas quais os docentes atuam. A partir deste entendimento é possível afirmar que os processos de formação inicial e formação continuada estão imbricados.

As vivências oportunizadas pela experiência profissional, bem como a cultura institucional na qual o sujeito professor/a se insere ao ingressar na carreira profissional, acaba por contribuir com seu processo formativo. Por este viés, é possível entender as metáforas da "subjetividade e da intersubjetividade", destacadas por Imbernón (2010), como uma das marcas da atualidade e também dos futuros investimentos na área da formação continuada de professores/as. Segundo a análise de Imbernón (2010), um dos aspectos que se sobressaem na atualidade é a preocupação com o sujeito e a relação que este estabelece com as pessoas, com a cultura e com o contexto social e profissional no qual está inserido.

As denominações que no Quadro Metodológico 1 – *reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação* –, vinculam-se a uma abordagem tradicional de formação. Tradicional entendido como uma concepção de ensino que prioriza práticas formativas verticalizadas, nas quais o conhecimento é propriedade de determinadas pessoas, estas detentoras de um saber que é transferido para aqueles que não o possuem. Nestas condições é destacada a figura dos especialistas, uma minoria privilegiada que produz o que Nóvoa (2009, p. 13) denomina de "consensos discursivos, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuímos e que foi se tornando dominante no decurso da última década".

Nóvoa (2009) admite a existência de dois grandes grupos que contribuem para produzir e vulgarizar estes discursos. O primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didácticas, redes institucionais e grupos de trabalhos diversos [...]; o segundo é composto pelos especialistas que actuam como

consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (Ocde,[1] União Europeia, Unesco,[2] etc.) (NÓVOA, 2009). Estes, pela posição que ocupam em âmbito nacional e internacional, estão autorizados a dizer o que precisa ser feito no que se refere tanto à educação de forma mais ampla quanto no que diz respeito às práticas de formação de professores/as em escala mundial.

> Nos últimos anos, houve uma expansão sem precedentes da comunidade da formação de professores, em particular dos departamentos universitários na área da Educação, dos especialistas internacionais e também da "indústria do ensino", com os seus produtos tradicionais (livros escolares, materiais didáticos, etc.) acompanhados agora de uma panóplia de tecnologias educativas [...]. Produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. (NÓVOA, 2009, p. 15).

A crítica apresentada por Nóvoa (2009) baseia-se na possível incapacidade que os sistema educativo vem apresentando no que diz respeito à compreensão do papel dos docentes ante a sua própria formação. Uma concepção formativa centralizada numa visão produtivista tende a dicotomizar o processo de formação. De um lado, os intelectuais com suas análises e proposições, de outro, os executores de tarefas, os docentes. De acordo com Nóvoa (2009, p. 16), "o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer".

Como apresentado no Quadro Metodológico 1, as compreensões de formação continuada de professores/as, embasadas pela concepção de *treinamento, reciclagem, capacitação, atualização e aperfeiçoamento,* deram origem ao desenvolvimento de práticas formativas produzidas por discursos externos às instituições educativas, e externos também às manifestações das necessidades dos próprios docentes. Tais formações, geralmente organizadas em forma de eventos de curta duração, estiveram mais preocupadas em mostrar como a prática pedagógica pode ser desenvolvida do que em despertar no docente a própria capacidade criativa de produzir suas aulas. Esta maneira de compreender a formação acabou

[1] Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
[2] Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

por desenvolver uma cultura formativa mais amparada pelo acúmulo generalizado de informações do que pela produção de conhecimentos gerados pelos docentes no interior das instituições em que atuam e em que desenvolvem suas práticas pedagógicas. As compreensões de Imbernón (2010) corroboram esta percepção ao afirmar que:

> a concepção básica que apoia "o treinamento" é a de que existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores nas aulas, de forma que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se queira denominá-los. Neles a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores. Historicamente, a base científica dessa forma de tratar a formação continuada de professores foi o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco, nas pesquisas em educação, ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educacionais. (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Esta "concepção básica que apóia o treinamento", também apoia as concepções de *reciclagem, capacitação, atualização e aperfeiçoamento*, oriundas de uma mesma racionalidade, conforme indica Imbérnon (2010): a "racionalidade técnica". Já as terminologias *formação permanente, formação continuada* tentam romper com esta estrutura linear de formação, porém, mesmo fazendo um esforço no intuito de produzir outras lógicas, na maioria das vezes continua sendo pautada pela organização de eventos, os quais se tornam mais presentes e mais numerosos. De fato, alguns eventos são mais estruturados e mais diversificados no que diz respeito às temáticas, por vezes partindo de um diagnóstico prévio das necessidades formativas dos docentes, mas, ainda, marcados por bases positivistas.

Mesmo mudando as terminologias que denominam o processo formativo, entendo que ainda não foi possível acrescentar novas bases teóricas, metodológicas e epistemológicas a este processo de formação. A *formação em serviço*, por exemplo, tem grande potencialidade de romper com a lógica da racionalidade técnica, porém as instituições educativas, em ambos os níveis de ensino, ainda se mostram pouco preparadas para abrir espaço-tempo para que esta prática seja incorporada a sua cultura. Existem muitas propostas de formação sendo desenvolvidas a partir desta perspectiva, mas são experiências pontuais de formação continuada que ainda não podem ser consideradas práticas de formação continuada totalmente integradas ao sistema educativo brasileiro.

O *desenvolvimento profissional* é mais uma terminologia que tenta contribuir para o redimensionamento das práticas formativas de professores/as que vêm sendo desenvolvidas ao longo dos tempos. Day (2001), um importante teórico britânico que tem se dedicado a pensar sobre este conceito, traz contribuições relevantes acerca do que pode ser entendido por formação continuada e por desenvolvimento profissional de professores/as.

Para Day (2001, p. 203), "a formação contínua é definida como um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola". No entendimento expresso por Day (2001), a formação continuada pode estar mais vinculada ao que frequentemente vem acontecendo no Brasil, em que este processo geralmente é concretizado a partir da organização de eventos, estes repetidamente vinculados a instituições de Ensino Superior, em um processo formal, com protocolos, horários, temáticas bem-estruturadas e definidas previamente por uma equipe de profissionais que participa de sua organização.

Já o conceito de desenvolvimento profissional, para este mesmo autor, parece ampliar um pouco a compreensão formal expressa pelo entendimento que aborda quando trata da formação continuada.

> Desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizada para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudanças, revêem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planejamento e prática profissionais. (DAY, 2001, p. 20).

O conceito de desenvolvimento profissional fundamentado por Day (2001) traz novos elementos para o debate; entre eles a articulação e o diálogo sob as várias instâncias que constituem a atividade docente, todas entendidas como formativas. Em sua definição, compreende o processo formativo como um conjunto de ações e atividades que não estão exatamente localizadas num espaço-tempo cronologicamente organizado por uma instituição

ou por determinada pessoa. Day (2001) tenta unir o que muitos estudos têm a tendência a separar, faz um esforço de incluir o docente como um dos responsáveis por seu próprio desenvolvimento e admite que o foco principal de todo este processo de desenvolvimento e aprendizagem docente é a aprendizagem do aluno.

Como uma forma de síntese do pensamento expresso com Day (2001), poderia dizer que a formação continuada está vinculada a um processo formal, baseado em planejamentos prévios e estrutura organizacional bem-estabelecida, o que Day (2001) denomina de "atividades conscientemente planejadas". Este processo contribui para que o professor/a se desenvolva profissionalmente, sendo considerado uma das maneiras pelas quais isso se efetiva. Desenvolvimento profissional seria o resultado de processos formativos formais. Como, no caso, a formação continuada não está reduzida a esta prática, agrega-se a ela o que o autor define como "experiências espontâneas" (DAY, 2001), baseadas nas considerações de outros *acontecimentos* cotidianos que podem ser encarados como *eventos* importantes, e, por isso, também podem ser interpretados como possibilidades formativas.

Day faz uma ponderação importante ao afirmar que o "sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais, mas também das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente" (2001, p. 15). Com base nestes princípios, Day (2001) entende que o sucesso[1] de uma escola ou instituição educativa depende muito do perfil, do tipo de liderança que atua na gestão das instituições e das políticas. Então agrega mais este aspecto ao debate acerca do desenvolvimento e aprendizagem docente centrado na gestão dos processos organizacionais.

[1] Perguntado sobre a diferença entre uma gestão de sucesso e outra que não seja de sucesso, Day respondeu: "a primeira é o resultado dos alunos nos testes. É parte do trabalho da escola educar estudantes para que tenham bons resultados nas provas. Mas também descobrimos que há princípios iguais em várias escolas. Um deles é fazer com que os alunos se sintam bem, tenham saúde emocional. É a saúde intelectual dos estudantes. Assim, os alunos podem ser cidadãos e contribuir com a sociedade. Isso é tão importante quanto os resultados acadêmicos. Porém, durante nossos estudos, levamos em conta também as escolas que se preocupam em fazer um trabalho não só com os alunos bem-sucedidos academicamente, mas com aqueles que não têm resultados tão bons. Chamamos isso de igualdade ou justiça social" (Trecho de entrevista concedida ao Jornal O Globo em março de 2013).

3.Considerações Finais

Nota-se que a concepção recorrente de formação continuada reduzida à participação em eventos é uma questão problematizada por pesquisadores de todo o mundo. Pesquisas já consagradas e reconhecidas em âmbito internacional, como as desenvolvidas pelos pesquisadores portugueses Nóvoa (1999, 2007, 2009), Formosinho (2009), Estrela e Estrela (2006), pelos pesquisadores Canadenses Tardif e Lessard (2005, 2009), pelos espanhóis García (1999) e Imbernón (2009), pelo britânico Day (2001), como também por pesquisadores brasileiros, como Marques (2000), Arroyo (2000), Maldaner (2006), Gatti (2011) e Gatti e Barreto (2009), têm caminhado na direção de criar possibilidades formativas que estejam relacionadas às demandas geradas pelas próprias práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições educativas.

Estudos recentes, realizados na Inglaterra e na América, mostram que se deve proporcionar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional que ultrapassem ligeiramente o instrumentalismo que impregna grande parte das práticas atuais, de forma que sejam estimulados a ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos (DAY, 2001). Pesquisas nacionais e internacionais que estudam estes processos formativos têm caminhado nesta direção, e avanços que estes estudos proporcionam para esta área são amplamente reconhecidos. É admitido, também, que grande parte dos docentes que ingressam nesta profissão o fazem por acreditar nela como uma possibilidade de inserção digna no mundo do trabalho, porém ainda é expressivo o número de práticas pedagógicas que continuam sendo pautadas pela racionalidade instrumental,[1] distantes de um compromisso ético e estético[2] com a formação e com a própria profissão.

[1] Na linguagem de Adorno e Horkheimer, "o factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se em mera tautologia" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 39). A informação se sobrepõe ao pensamento que definha sob a pressão do real que tudo gerencia em nome da eficácia e da utilidade. Na mesma medida em que o mundo se pulveriza numa multiplicidade de fenômenos desconectados e sem coerência, a verdade perde sua transcendência e torna-se imagem espelhada da realidade. Esse processo não apenas se reflete sobre o processo educativo, mas se serve desse para a sua mais plena realização. Nesse sentido, pode-se falar de educação instrumental (GOERGEN, 2010).

[2] A relação entre ética e estética encontra, em *Cartas sobre a educação estética da humanidade* (1975), do filósofo Friedrich Schiller (1759-1805), um dos momentos mais altos da arte educadora, pois "é pela beleza que se vai a liberdade" (SCHILLER, carta II, p. 39). Não seria exagero afirmar que Schiller foi o primeiro filósofo, na época moderna, a retomar a força do estético para a educação, desde que a ética passou a ser uma ética do dever e as esferas culturais de valor – ciência, arte e moral – passaram a ser autônomas. A arte contém, pelo seu

De fato, em termos de discurso teórico, como é possível perceber a partir do que foi problematizado até aqui, há uma diversidade enorme de produções relevantes que contribuem para o avanço da elaboração científica nesta área. O que este estudo entende como urgente é que estas importantes contribuições teóricas passem a integrar a cultura das organizações educativas, desta forma contribuindo para um processo de redimensionamento das práticas pedagógicas.

No que se refere às terminologias empregadas para denominar os processos formativos, os estudos também têm avançado consideravelmente. As contribuições são significativas e estão carregadas de sentidos e de possibilidades de redimensionamento do que vinha ocorrendo, principalmente entre as décadas de 70, 80 e nos anos 90. As denominações de *formação continuada, formação permanente, formação em serviço, desenvolvimento profissional de professores/as,* representam esta possibilidade de mudança conceitual – epistemológica - movimento que é considerado relevante, porém a questão contemporânea é torná-los parte da cultura das instituições educativas.

Talvez o que pode estar em jogo atualmente não seja apenas uma mudança de concepção conceitual acerca deste processo. Nem mesmo alterações terminológicas usadas para definir esta modalidade formativa poderão gerar mudanças efetivas nas práticas, se for usado o termo desenvolvimento profissional, formação continuada, formação permanente, ou, mesmo, formação em serviço. O que muda? Por mais que haja, por parte de alguns pesquisadores, entendimentos conceituais diferenciados sobre estas denominações, entendo, neste momento, que o mais relevante pode não ser a nomenclatura usada para definir este processo, mas como ela sai do campo discursivo e passa a ser incorporada pelas práticas pedagógicas dos docentes. Campo discursivo que tem lugar também nas políticas públicas

caráter *sociável*, a possibilidade de superar as fragmentações da modernidade e o egoísmo hostil. Encontram-nos enredados nos efeitos do progresso e numa separação entre entendimento e sensibilidade, com dificuldades de instaurar um ideal de humanidade. Schiller percebe que esse estado ideal de humanidade depende da educação e não de processos revolucionários como aqueles observados na Revolução Francesa; ou seja, o caráter revolucionário pode vir da arte, conciliando sentimento e liberdade. A estética instaura a força persuasiva do projeto educativo, contra uma normatividade ética abstrata, desligada dos conteúdos concretos da vida e dos impulsos. Educado pelo estético o homem não despreza os sentimentos e impulsos provenientes da natureza sensível, mas elava-se à vida moral. A arte é o próprio *medium* da liberdade, e a utopia estética de Schiller não tem por finalidade uma estetização do mundo da vida, mas sim revolucionar as formas de entendimento (HERMANN, 2005, p. 43).

com suas constantes e necessárias intervenções no campo da formação continuada de professores/as. As mudanças de nomenclatura ocorridas até aqui não alteraram as bases epistemológicas que as sustentam, considerando que a racionalidade instrumental ainda vem sendo o ponto de referência.

ALGUNAS TERMINOLOGÍAS QUE CONSTITUYEN LOS PROCEDIMIENTOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y SUAS CONSECUENCIAS EPISTEMOLÓGICAS

Resumen: La cuestión que se presenta en este artículo es parte de la investigación desarrollada en los análisis de nivel de doctorado con el Programa de Graduados en Educación en Ciencias en UNIJUI/Ijuí/RS. La investigación es cualitativo, se utilizó la revisión de la literatura para hacer las problematizaciones que dan la estructura del texto. El objetivo del trabajo es pensar acerca de la terminología que se ha utilizado para nombrar el proceso de formación del profesorado. El estudio lleva a entender que estos nombres demarcan algunas formas de entender este proceso, a veces dejando espacios diálogo más abierto, a veces restringiendo un poco el campo conceptual, lo que ha debilitado los procesos de formación del profesorado en términos epistemológicos.
Palabras-llaves: Formación de profesores. Terminologías. Epistemología.

Referências

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. (1985). **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, *2000*.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo; UHLE, Águeda Bernadete. **Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: Cedes, Unicamp, 1995. Disponível em:** <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTRELA, Maria Teresa. Realidades e perspectivas na formação contínua de professores. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal: Universidade do Minho, ano/vol. 14, n. 1, p. 21-48, 2001.

ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano. A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: **Formação de professores de línguas estrangeiras**: reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2006.

FORMOSINHO, João. Contributo para análise dos efeitos da formação contínua. In: **Formação contínua de professores 1992-2007***:* contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva. Porto: Conselho Científico Pedagógico, 2011.

GARCÍA. Marcelo Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. In: **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Dalles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: Edipucs, 2005.

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

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

MARQUES, Mario Osorio. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de quimíca**: professor pesquisador. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: Cedes, Unicamp, 1995. Disponível em:** <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

TARDIFF, Maurice. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AS CIÊNCIAS HUMANAS NA PEDAGOGIA

Suzana Schineider[1]

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

Resumo: Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma análise genealógica sobre o curso de Pedagogia no Brasil. A partir de estudos que constatam uma forte presença de disciplinas de caráter psicológico e sociológico nos currículos atuais dos cursos de Pedagogia, utiliza-se a ferramenta genealógica de Michel Foucault para buscar, ao longo da história, que circunstâncias deram condições para que o curso de Pedagogia chegasse a esta configuração. Pode-se verificar que o contexto histórico da criação dos cursos de Pedagogia aspirava uma educação que modernizasse o país, já que era uma necessidade do capitalismo recém instaurado. Apesar das transformações da sociedade brasileira e das reformas curriculares, o cunho psicológico e sociológico continuam a ser a base da Pedagogia, sendo a Psicologia especialmente contemplada nos currículos por atender aos princípios neoliberais do individualismo e de uma autonomia produtiva ao sistema. Nesse sentido, considera-se o curso de Pedagogia como também fazendo parte de uma lógica que contribui para o fracasso escolar e a manutenção de desigualdades. A Pedagogia que forma nossos professores é compreendida muito mais como um efeito do poder emanado pelo sistema neoliberal, do que um agente de transformação social.

Palavras-chave: Ciências Humanas – Pedagogia – Genealogia

Problematizando o curso de Pedagogia

Neste artigo, apresento parte de um estudo[2] sobre formação de professores no curso de Pedagogia, onde se faz uma análise genealógica a fim de mostrar como algumas áreas do saber se tornaram hegemônicas no currículo do curso, ao longo da sua história no Brasil, e que efeitos essa hegemonia produziu.

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: suschine@gmail.com
[2] SCHINEIDER, Suzana. Pedagogia: uma oração subordinada. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFRGS, 2015.

Ao considerar, com base em pesquisa anterior[1], que não se pode mais responsabilizar exclusivamente as metodologias de ensino pelos fracassos dos alunos, sobretudo na alfabetização – o que levava a uma busca constante por um método capaz de resolver o problema (e o construtivismo é apenas a "solução metodológica" do momento atual da escola brasileira) – procurei saber como os cursos de Pedagogia enfrentam esse modo de ver uma questão que diz respeito diretamente à forma como os professores dessa escola são formados.

O intuito não era (e não é agora) o de simplesmente deslocar a questão do método para o professor ou sua formação. Muito menos o de apontar um "culpado" pelo problema. Aliás, essa forma bastante usual de pensar, que leva de um culpado a outro (ora a família, ora a classe social do aluno, ora o professor), não tem produzido os efeitos anunciados. E isto porque submeter e reduzir as complexas relações que atravessam a escola a um processo de subjetivação que produz um sujeito-professor (ou um sujeito-aluno) como **origem** e não como **efeito** de práticas discursivas, parece-me extremamente problemático.

Trago aqui algumas "provocações" que se tornam necessárias dada a intenção de refletir, de uma forma diferente, a maneira como costumamos problematizar a Pedagogia. Proponho, portanto, sair de uma zona de conforto, de uma forma "encastelada" de saberes que se tornaram soberanos na Pedagogia, e que foram de tal forma naturalizados que colocam um olhar crítico ao curso num lugar de oposição. Ao propor, então, uma outra forma de pensar os saberes que historicamente constituíram a feição atual do curso,o que pretendo é submeter esses saberes a novas regras.

Para esse estudo, uso a genealogia (Foucault/Nietzsche) como ferramenta epistemológica, o que me permite enfatizar os discursos que, ao longo da história do país, constituíram os saberes de nossa formação docente atual. Embora se apresentassem como neutros politicamente, foram pensados como dispositivos de governo e de controle, advindos de determinadas relações de poder.

Ao longo das suas pesquisas, Michel Foucault (1926-1984) empreendeu diversos estudos que colocaram em evidência a constituição histórica das instituições, o que lhe

[1]SCHINEIDER, Suzana. O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFRGS, 2009.

possibilitou dar visibilidades às verdades que as sustentam. Assim, em momento algum Foucault se propôs forjar respostas ou sugerir alternativas para o seu funcionamento. Nessa perspectiva, portanto, o olhar crítico em relação ao curso de Pedagogia não implica em avançar sugestões sobre "como a estrutura de tal curso deveria ser". Certa "ousadia" não reside, assim, em questionar a presença ou ausência de algumas áreas, nem tampouco predizer alguma mudança acreditando num "currículo ideal". Isto seria, mais uma vez, favorecer a crença na essencialidade do objeto, e não nas práticas que o produzem. Trata-se, assim, de fazer "a pesquisa não das essências e das substâncias, mas das forças e das intensidades." (SILVA, 2001, p.1)

Analisei a estrutura curricular do curso de forma ampla[1]. Não tive a intenção de analisar ou comparar diversos currículos, buscando suas especificidades e diferenças. Examinei o currículo do curso no Brasil ao longo do tempo, em suas semelhanças e generalidades, tendo em conta que um currículo é uma prática discursiva e, portanto, produtiva, isto é, produz um determinado modo de ser sujeito. Nesse sentido, não é visto como um rol de disciplinas que são alteradas conforme o desenvolvimento científico ou tecnológico. Ao contrário, diz respeito a uma determinada política de governo, que requer uma determinada política de formação. Portanto, as mudanças curriculares, a inclusão ou exclusão de disciplinas, são vistas, aqui, como mudanças de política governamental.

Partindo de problemas atuais

Em meio às reflexões sobre o curso de Pedagogia, deparei-me com uma pesquisa liderada pela professora Bernadete Gatti, feita entre 2007 e 2009, que tem como título *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos.* Dentre as conclusões desse amplo estudo, destaquei quatro que inspiraram minha análise:

> (a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto de disciplinas bastante disperso; [...]. (d) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação

[1]De sua criação, em 1939, até a década de 1970, a estrutura curricular do curso de Pedagogia seguia um padrão federal. Após o processo de descentralização da gestão (pós-ditadura militar), cada Universidade passa a ter mais autonomia curricular e, devido à grande diversidade resultante, detive-me na análise do currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

> com as justificativas sobre "o porquê" de ensinar, (...); entretanto, só de forma muito incipiente registram "o quê" e "como" ensinar e a relação entre ambos e as teorias. (e) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 29%, ficando 71% para as outras matérias (...). Cabe a ressalva, já feita na análise das ementas, segundo a qual, **nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;**[...] (h) a escola enquanto instituição social e de ensino é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (2010, p. 132. Grifos meus).

Além dessas considerações da pesquisa de Gatti, contrapus os dados que destaco do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) de 2011, de que entre os 59 cursos avaliados, o curso de Pedagogia ficou na 46ª posição, tendo uma das notas mais baixas entre os cursos de graduação. No entanto, paradoxalmente, tanto estudantes, quanto gestores do curso consideram sua formação adequada e satisfatória. Ainda mais: 68% dos formandos em pedagogia afirmaram que se sentem bem preparados para a profissão. E entre os coordenadores do curso, apenas 37,5% acham que a grade curricular poderia ser melhorada ou modificada. Embora o curso tenha um desempenho fraco e duvidoso, como mostram as pesquisas e avaliações, o que faz com que seus estudantes e gestores o considerem satisfatório? Que discursos o constituíram e o respaldam como uma boa formação apesar dos problemas apontados? É preciso, então, voltar-se para a história buscando alguns elementos que nos permitam entender a constituição desses paradoxos e seus efeitos.

Os discursos científicos: a Sociologia e a Psicologia

A tão valorizada racionalidade científica foi uma das condições que possibilitaram, no século XIX, o surgimento das ciências humanas. A tomada do homem como objeto de estudo, por essas ciências, não se deveu, no entanto, ao progresso e "aprimoramento" das ciências modernas. Muito pelo contrário: a 'transposição' do discurso científico para conhecer o homem se fez através de outras exigências, de outros problemas, que os acontecimentos históricos apontam. Segundo Foucault (1999):

> [...] Foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência; também foram necessárias, sem dúvida, as ameaças que,

> desde a Revolução, pesaram sobre os equilíbrios sociais e sobre aquele mesmoque instaura a burguesia, para que aparecesse uma reflexão de tipo sociológico (p. 476).

Se tais ciências foram "convocadas" pelas necessidades sociais e econômicas surgidas num determinado momento histórico, isto se deve ao fato de que serviam como instrumento político, isto é, como instrumento de governo. O grande diferencial das ciências humanas estaria, então, na visibilidade que dá às representações produzidas pelo próprio homem para as suas relações, regulando e, sobretudo, normatizando modos de ser.

A conjuntura histórica da década de 1930, no Brasil, mostra que o recém criado curso de Pedagogia deveria se dedicar ao estudo das ciências humanas, em especial a sociologia e a psicologia que, abordando o sujeito na sua individualidade e na sua coletividade, foram responsáveis por sua normatização e normalização necessárias na constituição do estado-nação. Mas, além das condições colocadas naquele momento, o que mais permitiu o predomínio de tais ciências na educação?

Naquele momento, o Movimento da Escola Nova já ganhara muito adeptos entre o professorado, conseguindo se destacar como política educacional adotada pelo primeiro governo de Getúlio Vargas. O tripé dos grandes representantes da Escola Nova no país – Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira – eram ocupantes de cargos públicos, principalmente como políticos, tendo certo poder de colocar e defender suas posições educacionais com maior facilidade nos projetos governamentais. Sem esse reparo, corre-se o risco de pensar que havia um certo "brilhantismo" neutro nos discursos pedagógicos que vigoraram então. Aliás, o *escolanovismo* produziu estratégias heterogêneas e flexíveis, que lhe permitiram circular com tranqüilidade da formação de professores aos projetos socializantes e liberais da época, ganhando, ao mesmo tempo, a simpatia de governos autoritários. Seus ideais também contribuíram para a expansão mais controlada da educação, na medida em que seus representantes pertenciam à elite burguesa.

Para Fernando de Azevedo, adepto da sociologia francesa de Émile Durkheim, a Sociologia seria necessária a todos os educadores que precisam ampliar sua visão da sociedade antes de poder transformá-la. Ao lado de Anísio Teixeira, fez da Escola Progressista norte-americana de John Dewey o seu catecismo. A educação que eles propõem,

transpondo o pensamento de John Dewey, deveria considerar as aprendizagens da vida cotidiana, dando à escola a tarefa de educar para a vida em sociedade. Tratava-se, então, de construir, através do conhecimento sociológico, tal modelo de convívio social, correspondendo às necessidades do governo revolucionário instalado em 1930.

Na década de 1950, a Sociologia vai estabelecer uma nova ponte com o Estado, dessa vez através do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), fundado em 1952, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado em 1956. Nesse momento, Anísio Teixeira tentava atrair novamente os sociólogos para a área educacional, afastados durante o Estado Novo (1937-1945), principalmente pelos financiamentos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Anísio convocou intelectuais de prestígio para atrair jovens cientistas sociais, como Gilberto Freyre, mesmo que esse não tenha produzido pesquisas para a área educacional. (DIAS E SILVA, 2001). No fim das contas, o CBPE acabou formando um quadro de notáveis pesquisadores, mas com um vago interesse pela educação, o que acabou gerando um certo conflito entre os pesquisadores e os professores. Os que faziam coletas de dados e pesquisas de campo nas escolas, não davam o retorno esperado ou faziam propostas novas para a educação para atender exclusivamente as exigências do governo, justificando, assim, o financiamento do Centro de Pesquisas. As ciências sociais acabaram não se vinculando, por desinteresse, à prática pedagógica. Ao contrário dos renovadores, os sociólogos não viam a escola como um espaço de transformação social: consideravam a educação como sinônimo de socialização. Essa herança pode ser vislumbrada nos currículos do curso de pedagogia, que mantiveram uma diversidade vasta de temáticas não necessariamente ligadas a práticas pedagógicas escolares.

Quando surgem as teorias crítico-reprodutivistas nos anos de 1970 (Althusser; Bourdieu&Passerron; Bowles&Gintis), a escola passa a ser duramente criticada, assim como as práticas de seus docentes. A educação escolar, cerceada pelo autoritarismo militar que a comanda, não só é alvo de desinteresse, mas motivo de denúncia pelas teorias sociológicas desse período. É importante considerar que é nesse cenário “estéril” para a didática escolar que surgem as Faculdades de Educação. O desinteresse criado pelas ciências sociais em relação à educação, no entanto, não se dá em função de uma questão “científica”, mas, antes

disso, devido a uma questão política. Assim, a predominância dos saberes sociológicos no curso de Pedagogia acaba mostrando que, mesmo que a sociologia não tenha mais como prioridade a educação, a educação sempre teve como prioridade a sociologia.

Na década de 1980, a emergência de múltiplos organismos formuladores de políticas públicas em educação acabaram por não mais se valer das ciências sociais para acompanhar suas ações. No entanto, é intrigante como a Pedagogia ainda atribui a essa área o poder de falar sobre "a educação" num contexto educacional que nem ela mesma (a sociologia) conseguiu ou quis acompanhar. O olhar "privilegiado" atribuído à Sociologia da Educação, presente no curso de Pedagogia, é de tão longo alcance, que faz a Pedagogia perder a capacidade de enxergar o que está diante dela. No entanto, essa hipermetropia é bastante conveniente à manutenção dos modos de organização da sociedade brasileira.

Já a Psicologia, que conta com um lugar privilegiado no curso de Pedagogia, teve entre seus primeiros teóricos Édouard Claparède (1873 – 1940) que destacou-se por seus trabalhos pedagógicos nessa nova ciência experimental. O pesquisador abordou em seus trabalhos a função do *interesse*, pois seria de extrema importância considerar os interesses mais imediatos das crianças no processo de aprendizagem, o que tirava o professor do centro da ação educativa, colocando a criança em seu lugar e dando surgimento a um sujeito psicológico que ele define como "sujeito ativo". O médico aspirava um ensino "sob medida", que deveria respeitar não só os interesses da "natureza infantil" e seu desenvolvimento, mas as capacidades de cada aluno.

Aqui no Brasil, em 1920, Lourenço Filho já era professor da Escola Normal de São Paulo e se destaca na área psicológica, sendo o encarregado pelos rumos da psicometria no país. Através de sua atuação na formação de professores, é considerado o grande responsável por disseminar a psicologia como disciplina. Em 1933, publicou os *Testes ABC*,que tinham o objetivo de medir a maturidade das crianças para o início do processo de alfabetização. Assim, se apresentava uma proposta racional e científica para a organização das emergentes escolas públicas brasileiras. Desde esse início, a escola pública no Brasil apresentava altos índices de reprovação no primeiro ano, problema que se pretendia amenizar com a

classificação desses alunos entre fracos, médios e fortes, o que serviria para a organização das turmas e das classes escolares.

Sendo o grande propagador da psicologia aplicada à educação, Lourenço Filho, ao ocupar importantes cargos públicos no governo, inclusive como diretor do INEP (a partir de 1938), em muito colaborou para que se acentuasse o caráter "psicologizante" das políticas públicas em educação e, consequentemente do curso de Pedagogia. Por que isso interessava ao governo?

Já em relação ao curso de Pedagogia da UFRGS, a professora Graciema Pacheco, que o organizou e atuou nele por décadas, explicita a função da psicologia no curso:

> [...] a espinha dorsal do curso de didática era a psicologia evolutiva e da aprendizagem, pois sempre me preocupei com a fundamentação científica da didática e, por isso, recorria à autoridade dos grandes nomes da ciência psicológica (Apud GARCIA, 1994:59).

Foi com Graciema Pacheco, em 1946, que se começou a utilizar a teoria do construtivismo psicogenético de Jean Piaget no curso. Para ela, as teorias de Piaget eram "consistentes e comprovadas cientificamente. Era uma teoria que convencia." (VASCONCELOS, 1996, p. 189).

Ainda que o construtivismo *piagetiano* ganhasse adeptos entre o professorado brasileiro, sobretudo na área do ensino da matemática, uma área considerada neutra politicamente, o governo militar favorecia a emergência de uma tendência importada diretamente dos Estados Unidos: a behaviorista tecnicista. A centralidade dessa proposta era a racionalização dos meios, ou seja, um ensino planejado e executado através de métodos e do uso de tecnologias que o tornassem mais produtivo. A rejeição dessa tendência só se acentuou com o declínio do regime militar. Antes disso, ao longo da década de 1970, ela impulsionou algumas pesquisas na área da didática, como no caso da Faculdade de Educação da UFRGS, onde se destaca o trabalho da Profª. Louremi Saldanha no Laboratório de Ensino, no qual aplicava os pressupostos tecnicistas na didática. Tendo uma preocupação com as diferenças individuais, Saldanha recorria a Piaget como referencial teórico, deixando clara a aproximação que faz entre essa teoria e os seus pressupostos *skinnerianos*. Ainda é

interessante salientar que, na época, o recém criado Departamento de Psicologia se mostrava bastante incomodado pelo fato de, na Faculdade de Educação, se ministrarem muitas disciplinas dessa área por professores não pertencentes ao Departamento.

Na década de 1980, a Psicologia teve a preocupação de se adaptar ao movimento de politização da sociedade. Em relação à educação, o foco, tanto do governo quanto dos educadores, era a população mais pobre, e o que veio a ancorar o pensamento pedagógico a partir daí foi uma estranha alquimia entre a teoria psicogenética de Piaget com os trabalhos de educação popular de Paulo Freire. A teoria construtivista usava a seu favor, como usa até hoje, o discurso do "cientificamente comprovado", blindando-se, assim, contra eventuais questionamentos. Além disso, apresentou uma proposta sedutora para resolver o maior problema da educação brasileira: a alfabetização.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, que circulavam entre os construtivistas no início da década de 1980, passaram a fazer parte da formação em massa de professores no Brasil, a partir da publicação de *Psicogênese da Língua Escrita* (1986). As autoras propunham o desvendamento científico do que se passa na mente das crianças no processo de alfabetização. Tudo o que fora aplicado até então se tornou sinônimo de "tradicional" porque não-científico. A pedagogia que não fosse centrada na criança, que não partisse das suas experiências, era acusada de autoritária, já que não levava em conta o processo de construção da leitura e da escrita pela criança. Termos como *cartilha*, *método* e *ensino* passaram a ser cada vez mais "cerceados" e interditados, já que, como dizia Piaget, "não é o professor que ensina: é o aluno que aprende".

Mas o que teria possibilitado a aproximação Paulo Freire/construtivismo? No momento de redemocratização do país, tudo teria de ser explicitamente político. Nada melhor que a fama de Paulo Freire entre os progressistas para dar esse matiz político de que o construtivimo *piagetiano*, criado nas décadas de 1920-30, necessitava para a sua atualização. Do ponto de vista pedagógico, as duas propostas vêem o aluno como um sujeito ativo e o professor como um mediador, um facilitador do processo de aprendizagem do aluno. Partir da experiência material e do pensamento do aluno tornou-se, assim, uma prática altamente

refinada, pois pressupõe o conhecimento não apenas do meio social do aluno, mas também do que se passa na sua cabeça, a forma como ele raciocina.

Tais discursos produziram uma reformulação curricular no curso de Pedagogia, na década de 1980. Em sua nova estrutura curricular, o curso não só mantém, mas reforça as disciplinas de caráter psicológico, com ênfase na psicologia do desenvolvimento e na psicologia genética, que passaram a dar as diretrizes para as práticas pedagógicas (principalmente as de alfabetização).

No ano de 1995, o MEC encarregou um pequeno grupo de professores de São Paulo mais a consultoria do professor César Coll, que coordenara a reforma educacional na Espanha, de formular os Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir de uma reforma de caráter construtivista, Coll percorreu diversos países latino-americanos prestando assessorias. Conforme Morais (2000), a vinda de Coll ao Brasil ocorreu por influência direta de Beatriz Cardoso, filha do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. De uma maneira sintética, Torres Santomé (1996) critica a reforma espanhola, que serviu de modelo aos PCNs brasileiros, por sobrepor as teorias psicológicas, sob uma única perspectiva de desenvolvimento, aos aspectos sociológicos da educação e, na análise do autor, essa psicologização acaba por desviar a atenção dos verdadeiros problemas da educação.

Pedagogia: uma oração subordinada?

Como se pode ver, as ciências sociais e psicológicas constituíram-se, historicamente, em disciplinas dominantes nos currículos dos Cursos de Pedagogia no Brasil. Isto certamente tem a ver com o fato de disciplinarem, normatizarem e normalizarem comportamentos via escola. As diversas correntes dessas ciências, que se alternaram como discursos hegemônicos nos cursos superiores de formação de professores, estiveram sempre voltadas à (con)formação dos sujeitos requeridos pelo projeto liberal de sociedade que, na sua trajetória, sofreu algumas inflexões, sem, contudo, alterar substancialmente sua estrutura.

A Psicologia se tornou científica e passou a embasar a Pedagogia no século XX, fortalecendo os ideais liberais das sociedades capitalistas, ao centralizar no sujeito o processo de conhecimento, tirando de foco e minimizando muitos dos fatores sociais que pudessem

interferir em seu sucesso/fracasso. A formação de professores absorveu essas verdades principalmente pelo respaldo das ciências humanas, que submeteram seus objetos ao método científico. Enquanto verdades científicas, suas produções foram de tal forma generalizadas, que muito do que se valorizou em matéria de teorias foi produzido em países com realidades bem diferentes da brasileira, sendo aqui transplantadas acriticamente, por serem consideradas conhecimentos "universais".

Pensar as aprendizagens individuais tendo que fazer uma prática de ensino coletiva certamente é uma equação de difícil solução para os professores. Mas por ter elaborado uma proposta "científica", aliada às aspirações da sociedade redemocratizada (invocando os conceitos de democracia, liberdade, cidadania, etc.), o construtivismo pedagógico teve força para se impor não só entre as esquerdas, como nas políticas educacionais do governo federal desde a metade da década de 1990 até os dias de hoje. Como isso foi possível? Primeiro, é preciso pensar como as práticas construtivistas foram massivamente incorporadas pelas políticas voltadas à escola pública (no caso de Porto Alegre, as mais periféricas), e não ganhou muitos adeptos (pelo menos por muito tempo) nas escolas particulares, que atendem às classes sociais mais altas. O respeito aos ritmos individuais acabou se dando, portanto, na esteira da pobreza, pois o que continuou a pautar a educação das outras classes foi um ensino de conteúdos que, reconhecidamente, são usados em vários processos de seleção que levam a uma reprodução ou a uma ascensão social e econômica. Dessa forma, por maior que seja a garantia de acesso e a inclusão, a manutenção da desigualdade se dá no interior dos sistemas educativos, capacitando alguns para se inserirem numa sociedade competitiva e outros para serem disciplinados minimamente para conviver nessa sociedade, mas sem dar-lhes muitas condições de mobilidade ascendente identificada com o mérito de cada um.

Privilegiando uma corrente pedagógica que, paradoxalmente, ainda não solucionou os problemas do seu público-alvo - as classes populares - não estaria o curso de Pedagogia envolvido na continuidade de uma oferta desigual de educação? Não estaria assim contribuindo para um fracasso escolar que reproduz a desigualdade social necessária às políticas neoliberais? Afinal, por que um governo neoliberal adotou oficialmente o construtivismo como parâmetro dos currículos da escola pública brasileira?

Além disso, é importante colocar que o curso projetado pelas Diretrizes Curriculares de 2006 ao englobar cada vez mais "as diferenças" (os deficientes, os afro-descendentes, os indígenas, etc.), não deixa de seguir uma lógica neoliberal. Em todos esses casos, trata-se, sobretudo de submetê-los a um processo de socialização na escola, para permitir sua entrada no mercado de trabalho e torná-los, assim, menos dependentes da assistência do Estado.

Sendo seguidamente transformado pelas condições políticas e sociais, muito mais do que as transformou, o curso de Pedagogia, balizado pela Psicologia e pela Sociologia, acabou se tornando um território de conceitos abstratos, sendo alguns bastante pretensiosos e retóricos, pleiteando uma formação integral dos alunos, uma consciência crítica e uma educação capaz de transformar a sociedade. Esse discurso salvacionista tem sido confortável, tanto para os professores como para os gestores e dirigentes educacionais, e contorna o insucesso permanente dos alunos das escolas públicas.

O discurso que fala da educação como promotora de transformações, só não completou sua sentença – a educação é transformadora, sim: transforma o aluno no sujeito requerido pela sociedade e o professor no agente dessa transformação.

Contudo, não prego nenhum pessimismo ou ceticismo em relação à educação e suas práticas. Muito pelo contrário. Tratei apenas de dar visibilidade aos seus parâmetros e limites. Nesse espaço assim delimitado, há muito mais liberdade do que se costuma supor. Como diz Jessé Souza (2015), é preciso não colocar as "vacas sagradas" da academia acima da crítica do bem ou do mal, pois somente com a crítica e o debate é que podemos avançar no conhecimento.

THE HUMAN SCIENCE IN PEDAGOGY

Based on studies that indicate a strong presence of subjects with psychological and sociological content in current curriculums of Pedagogy courses, this work uses Michel Foucault's genealogical method to demonstrate, along Brazilian recent history, that historical conditions made it possible for the Pedagogy course to present such configuration. By analyzing relationships between Pedagogy and also its connections to discourses that founded modern science, it is possible to verify that the implementation of Pedagogy courses in Brazil in the 1930s aimed an education that would modernize the country, just as it was demanded by the model of capitalism recently established at the time.Thus, the use of Social Sciences and Psychology was fundamental as regulation tools, that is, tools which would provide norms and suitability of schools to liberal principles. Having in view all the transformations in

Brazilian society and the several curriculum changes that the Pedagogy course has been through since then, both the psychological and the sociological contents remained being the foundation of Pedagogy; Psychology has gained an increasingly relevant position in the curriculums of the course, having a hegemonic presence. Thus, the Pedagogy course that constitutes our teachers is much more – and not only – seen as an effect of the power of neoliberal educational policies, an attempt to adequate education to ultraliberal principles. Paradoxically, the course may also be seen, simultaneously, at the same time, as an agent intended to promote social development.
Keywords: Human Sciences - Pedagogy – Genealogy

Referências

DIAS E SILVA, Graziella Moraes. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policyscience no Brasil (1920-79)*. Dissertação [Mestrado]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. — 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no Ensino Superior*. Campinas/SP: Papirus, 1994.

GATTI, Bernadete A. *A Formação de Professores no Brasil: características e problemas*.Campinas: Educação & Sociedade. v. 31, n. 113. 2010. p. 1355-1379.

MORAIS, Tatiana Beaklini. A Reforma do Ensino Médio e as Políticas de Currículo Nacional no Brasil. *RBPAE*, v. 16, n. 1, jan./jun. 2000.

SOUZA, Jessé. A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. In: Educação&Realidade. v.21, n.1, p.23-45, jan-jun, Porto Alegre: UFRGS, 1996.

VASCONCELOS, Mario Sergio. *A difusão das Idéias de Piaget no Brasil*. Coordenador: Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

DIFERENÇAS CULTURAIS: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA DE UM PROFESSOR SURDO NO ENSINO SUPERIOR PARA PESSOAS OUVINTES

Juvir Cerejo

Celso Francisco Tondin

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

Resumo: A presente pesquisa é caracterizada como pesquisa exploratória através de um estudo de caso com abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender a forma de construção e a produção da pratica docência de um professor surdo no ensino superior. Sob que perspectiva teórica os estudos Culturais e de estudos de Surdos estão referenciados para suas praticas. Entender como esse processo de conhecimento e ensino é visto pelas pessoas ouvintes, e como se produz a docência desse professor com deficiência auditiva e da fala, como o mesmo professor narra suas experiências e seu conhecimento articulando com a comunidade auditiva e com a própria comunidade de surdos e mudos na educação superior. Para desenvolver este estudo acompanhou-se um professor com deficiência auditiva que, é estudante de Mestrado em Educação na Universidade Unochapeco- SC, com entrevista e observações. O estudo vem de encontro para este que é um dos maiores fenômenos humanos que é a área da educação. Contribuindo para a construção e constituição de professores surdos no campo da educação no ensino superior, representando a sua cultura, a sua linguagem e principalmente toda sua subjetividade das diferenças culturais. Possibilitando as trocas de significados entre as relações dos pares e impares dos grupos de surdos e dos ouvintes. Trazer reflexões a cerca das trocas de experiências e dos significados que são produzidos e transmitidos nesta perspectiva de ensino das diferenças culturais entre a Língua Brasileira de Sinais e o método tradicional de ensino dos ouvintes.

Palavras- chave: Formação de professores. prática docência. Ensino superior. surdez.

Introdução

Nos tempos atuais as pessoas com “deficiência” aos poucos estão ganhando espaço à sociedade mesmo que a passos lentos está mais consciente e procurando incluir estes indivíduos como sujeitos que merecem todo o respeito e dignidade como qualquer outro ser humano. Deixar de ver o indivíduo tido como “deficiente” incapaz, como era visto antiguidade, que, eram tratados de forma desumana, excluídos e escondidos da sociedade. Os tabus dos preconceitos fazem parte da história da deficiência, mas a varias instituições e

entidades trabalhando para quebrar esses paradigmas das pessoas com algumas deficiências sejam incapazes de contribuir para o conhecimento com ideias e através de suas próprias

linguagens.

O presente estudo tem como foco apresentar a construção e a produção das praticas de docência de um professor surdo no ensino superior, tendo como base a perspectiva teórica das diferenças entre cultura e as culturas de deficientes auditivos. Este artigo então tem a intenção e objetivo de poder trazer elementos novos para a compreensão de como essas práticas de docência do professor surdo interage através dos seus conhecimentos em libras, linguagem dos sinais, com outros alunos surdos e principalmente com alunos ouvintes, envolvidos na comunidade acadêmica de ensino superior.

Por ser um tema que vem sendo bastante discutido nos dias atuais, as inclusões o seu diferenças culturais, esta é uma pesquisas embasada nas observações e entrevistas com o próprio professor surdo, e também em referenciais teóricos sobre o tema. Mesmo não tendo muitos estudos específicos direcionado para a docência de professores surdos, este estudo contribui com dados relevantes para a educação. Servirá também como novas possibilidades para novas pesquisas. Torna-se importante porque há muitas lacunas no que diz respeito à falta de informações sobre as praticas docência de professores nas instituições de ensino superior, e o principal descontruir os preconceitos que existem no mundo das pessoas ouvintes, respeitando as diferenças culturais e o conhecimento que traz a linguagem dos sinais em Libras.

Elementos teóricos

Desde a antiguidade até os dias atuais a sociedade demonstra dificuldade em lidar com as diferenças entre as pessoas e de aceitar as que são portadoras de alguma deficiência, em todas as culturas, etnias, níveis sociais e econômicas. Variando a forma de conhecer a deficiência e de como lidar com esses indivíduos ao longo dos séculos.

> [...] A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando principalmente aquelas pertencentes às classes exploradas. Ao se buscar analisar as condições de existência das pessoas com deficiência ao longo da história, podem ser encontrados diferentes modelos de tratamento e compreensão destinados a este segmento social (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p. 18).

Destaca que a pessoa com deficiência sempre foi vista como um indivíduo incapaz, tendo maior enfoque na antiguidade, que, no qual, eram tratados de forma desumana. Mitos e

preconceitos fazem parte da história da deficiência, formando diversas ideias e conceitos, até chegar à integralização e a inclusão desses sujeitos.

> Na antiguidade clássica e na idade média, a explicação para a deficiência estava frequentemente atrelada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Concebia-se a deficiência como obra da intervenção direta de Deus ou de algum ser superior que, por ação de sua vontade arbitrária, determinaria algumas criaturas o destino da diferença. Esse período foi marcado pela rejeição à pessoa com deficiência que, durante vários séculos, não podia usufruir do convívio social, devido a limitações e impedimentos, por que era considerada indigna, inclusive, de obter a educação escolar. Em casos extremos, não podia sequer ser tocada (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 65).

Ressalta que na antiguidade a pessoa com deficiência, era vista como um fardo para a sociedade, ou algo sobrenatural. Esses ainda eram simplesmente excluídos, através de castigos desumanos ou a própria morte. Quando incluído no meio social, eram para serem usados como mendigos ou objetos de espetáculo para favorecer a classe dominante da época.

> Já nas sociedades escravistas, Grega e Romana, verificou-se a supervalorização do corpo perfeito, da beleza e da força física, pois estas se dedicavam predominantemente à guerra, que tinha finalidade de conquistar escravos e manter a ordem vigente. Nessas sociedades amparadas em leis e costumes, se uma criança apresentasse, ao nascer, algum "defeito" que viesse a se contrapor de alguma forma ao ideal proposto era eliminada ou abandonada sem que isso fosse considerado crime (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p. 20).

A conceituação sobre a deficiência na antiguidade é feita de uma maneira bem parecida em diversas culturas. Na cultura grega e romana teve marcas importantes quando falamos em exclusão de pessoas com deficiência. Aqui a pessoa com deficiência não tinha direito a nada, eram muitas vezes banidas da sociedade, com a morte concebida como castigo dos céus, carregadas de pecados de seus ancestrais.

Ainda segundo as autoras Ferreira e Guimarães (2003, p. 51) nos trazem que, "o homem demorou séculos para entender e explicar cientificamente algumas entre tantas deficiências". "Até alcançar uma compreensão a respeito dessas anomalias, ele conviveu com explicações as mais variadas, que sempre o distanciavam da necessidade ou importância de encarar a deficiência como uma realidade humana. Assim pode-se entender que por mais que a deficiência estivesse sendo estudada nas épocas passadas, o desenrolar dos conceitos, foi através de limitações e muita dificuldade de entender claramente o assunto".

No século XX, houve uma multiplicação das visões a respeito do deficiente, com a prevalência de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, mais, o sócio-construtivista ou sócio-histórico (SILVA; DESSEN, 1995 apud ARANHA, 2001).

Quando a deficiência auditiva, ela está associada a "uma diferença a ser politicamente reconhecida" entendida e aceita como algo diferente o surdo ao viver dentro de um contexto empírico de realidade social passa a entender melhor suas perspectivas, suas angústias, expectativas e paradigmas individuais e sociais. A língua de sinais constitui o elemento de identificar os aspectos teóricos dos deficientes auditivos, o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas, comunicativa e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos. (SKLIAR, 2005).

Na conformidade do ideário democrático, ao longo da Constituição Federal de 1988, estão assegurados os direitos das pessoas com deficiências nos mais diferentes campos e aspectos. A partir de então, outros instrumentos legais foram estabelecidos, regulamentando os ditames constitucionais relativos a esse segmento populacional, destacando-se as Leis n.º 7.853/89, n.º 10.048/00, n.º 10.098/00 e n.º 8.080/90 – a chamada Lei Orgânica da Saúde –, bem como os Decretos n.º 3.298/99 e n.º 5.296/04. Em seu artigo 23, capítulo II, a Constituição determina que "é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e assistência públicas, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências". (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Sob que perspectiva a educação esta dialogando com professores com deficiência auditiva no ensino superior em nosso país? A partir de que perspectiva entende-se a troca desta produção do conhecimento dos docentes auditivos com pessoas surdas e pessoas ouvintes. Entender essa cultura da linguagem dos sinais sobre uma cultura das pessoas tidas como "normais" como estão se articulando os saberes culturais e a logica dos discursos para esta troca de conhecimento vivenciado na prática do ensino superior. Estas duas maneiras de

conhecimento podem culturalmente ser identificadas como diferentes, trazer novos saberes para as instituições de ensino superior, (crivos meus).

Diferenças culturais, cultura e culturas devem estar em todas as partes, mas teria perdido seu potencial analítico e explicativo. Ao mesmo tempo, o próprio potencial liberal que se pensa existir no conceito de cultura, especialmente se comparado ao conceito de raça, não é mais garantido, podendo esse conceito inclusive servir para oprimir e jugar havendo assim um claro preconceito estabelecido, (KUPER, 2002).

Para Matthew Arnold (apud KUPER, 2002), a cultura é o melhor de tudo do que se teve conhecimento e já foi dito, um cânon cosmopolita duradouro. Quando se adquiri cultura, ficamos conhecendo a historia do espirito humano, é a cultura que vai distinguir os eleitos dos bárbaros incultos. Mas Matthew com essa afirmação ficou sob os olhares atentos de um exercito da industrialização, pois essa elite que começava exercer dominação sobre o trabalho das pessoas, poderia respeitar os valores morais e espirituais de uma sociedade inteira.

Com a chegada do século XX, veio à ideia de uma civilização mundial cientifica de cunho progressista chamada de globalização. No inicio a cultura representou uma barreira para a modernização, mas no final a civilização moderna passou por cima das tradições locais que eram menos eficazes. A cultura foi invocada quando se tornou necessário explicar por que as pessoas estavam adotando metas irracionais e estratégias autodestrutivas. Os próprios projetos eram rejeitados pela resistência cultural, as democracias desmoronaram neste período pelo fato de terem um vínculo forte com as nações, (KUPER, 2002). Essas tradições culturais foram postas a provas, pois quebrar um ciclo de longa data ou um modelo de ver o mundo acaba por interferindo nas vidas e nos hábitos das pessoas. Quando se fala em cultura carregamos nossas crenças enraizadas de longa data, essa quebra das tradições pode manifestar como sendo uma perda de certo privilégios herdados da própria sociedade.

Após a descoberta da teoria de Darwin sobre a Origem das espécies, nem mesmo os mais leigos cientistas poderiam duvidar dos achados de Darwin, era preciso encarrar a possibilidade de que os padrões de comportamentos dos seres humanos eram explicados biologicamente. A cultura segue leis naturais, e a teoria de que todos os serem humanos tinham uma origem em comum reafirmava a crença do iluminismo na unidade da

humanidade. Para Darwin os serem humanos representavam a evolução dos macacos, ou raças superiores e até mesmo civilizações superiores, ou ao contrario disso, de raças e civilizações inferiores. O desafio da teoria biológica do progresso humano e diferenças humanas levou ao desenvolvimento daquilo que sob alguns aspectos representava uma nova concepção de cultura, que passou a ser considerada o oposto da biologia. Essa cultura era diferenciada dos seres humanos das outras espécies de animais e também fazia a diferenciação entre as culturas das nações. A cultura não era herdada da biologia, mas sim, assimilada ou adquirida e até mesmo emprestada de outras culturas, (KUPER, 2002).

Para Silva (1999) é importante compreender os estudos culturais dentro de um campo das múltiplas culturas, com seus significados sociais diferenciados desde sua essência. Neste sentido, a constituição das identidades é produzida no interior de práticas de significação, é onde os significados são negociados e transformados em relações de poder e saber. Os estudos das culturas são diferentes e carregam particularidades em relação ao poder que vão definir ao longo da historia do campo cultural de cada etnia, ou povos. Para uma definição mais simplificada dos estudos das diferentes culturas, estão muitas vezes preocupadas com questões de ressignificação de uma identidade e de poder, isso quer dizer que na maioria das vezes historicamente uma busca ser melhor que a outra, exercendo um papel de dominação.

Alguns elementos dessa dicotomia entre as culturas dominantes e as populares, opondo elementos característicos das primeiras como o expansionismo, a amplitude de mercado Economia-mundo, a utilização da ciência, a cultura técnica teórica, a temporalidade cronometrada, a aspectos próprios das culturas populares, tais como o isolamento, a economia de base doméstica (à margem do mercado) e a ajuda mútua, a habilidade manual, a cultura técnica prática e o tempo medido pela duração das tarefas. Nessa oposição, também se encontraria, com importância, no conhecimento popular, a predominância do oral, contrastando com a predominância do escrito dos saberes dominantes. E pela fala particular que os saberes locais sobrevivem por gerações e, ao mesmo tempo, identificam os diferentes grupos, (SILVA, 1995).

Segundo Woodward (2009) menciona que, cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos

propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. A cultura é decorrente, portanto, das relações sociais entre as pessoas nos mais diversificados grupos, bem como onde acontecem as trocas de significados no interior do campo cultural representada por meio de questões de poder e saber. Os significados produzidos no contexto cultural são legítimos em meio às relações de poder.

Há humanidade latente que carregam ao nascer, como um dom divino, que Comenius, como um ferrenho cristão calvinista, defenderá-te nazmente seu ideal pansófico, ensinar a todos. Desde então, mesmo sem o acento religioso próprio de Comenius, praticamente todas as correntes pedagógicas modernas partilham desse mesmo entendimento sobre um homem-sujeito desde sempre ai, a ser desabrochado pela Educação. Vejamos isso com um pouco mais de detalhe, (VEIGA-NETO, 2005, p. 133).

O sujeito de conhecimento, por exemplo, Kant e Piaget partilham do mesmo ponto básico. Como humanos, já seriamos sujeitos dotados de uma natureza comum, que consiste numa capacidade intrínseca de apreender, o que basicamente há de diferente entre ambos é a maneira como cada um entende o processo de aprender. Mesmo que alguns piagetianos queiram marcar um forte distanciamento em relação a Kant, é preciso reconhecer que, apesar das profundas diferenças entre a epistemologia (apriorista), Kantiana e a epistemologia (genética) piagetiana, ambos partilham de uma mesma filosofia da Consciência, essa invasão do iluminismo que entende "o mundo constituído de estruturas vinculadas que funcionam em relação umas às outras numa sucessão", e que concede a soberania aos atores e a agencia humana nas explicações da mudança, "o processo (ou sua negação) é um motivo central na epistemologia". O processo é concebido ou como o resultado do uso racional da razão sociais (epistemologia kantiana ou lockaena) ou como a identificação de contradições das quais uma nova síntese pode ser organizada (epistemologia hegeliana ou marxista). E, na esteira dessas duas últimas, está, sem dúvidas, a epistemologia genética piagentiana, (VEIGA-NETO, 2005, p. 133-134).

A epistemologia emergente da educação, além das possibilidades de uma educação centrada no respeito às diferenças, o paradigma da auto-organização possibilita a epistemologia de uma educação entendida principalmente como processo auto-organizacional. A normatividade da educação se configura como um dos componentes do processo, justamente porque tal processo é auto- organizacional natura sua e normativo ao âmbito da racionalidade, que, afinal, não é negada pela auto-organização, mas é tida como uma das possibilidades entre as inumeráveis possibilidades a quem se referiu Atlan. O processo educativo se configura como auto- organizador. Não se trata do espontaneísmo que já tem sido proposto teoricamente sob algumas formas. O processo auto- organizativo se dá na interação. Entenda-se bem que não se trata de uma interação mecânica, automática, espontaneísta, mas de uma interação com diferentes graus de liberdade e que, portanto, como processo educativo, pode também não ocorrer. Berticelli continua e diz que a aprendizagem, como processo de auto-organização só pode ser pensada no mundo, isto é, na ambientalidade do todo do mundo em relação e em dever permanente para a mudança provocada pelas múltiplas e complexas interações das diferenças, (BERTICELLI, 2010, p. 45-46).

> {...} a diferença entre as clássicas teorias das Ciências Naturais até hoje consideradas o ideal de "cientificidade" válido, também, nas Ciências humanas, e as teorias de Auto-organização consiste, antes de mais nada, numa perspectiva diferente em relação ao objeto, (BERTICELLI, 2010, p.50).

Conclui Ireno, o "objeto" das ciências da educação, nessa visão, não se "enquadra" estaticamente dentro de parâmetros rígidos e inteiramente controláveis. A característica fundamental de todo o processo é a de o educador ser um sujeito capaz, em primeiro lugar, de auto-organização. Esse entendimento poderia levar erroneamente a pensar que uma decorrência lógica seja a de que o "aluno é o centro do processo", como preconizaram algumas pedagogias. Não seria um erro entender assim. A auto-organização não se dá a partir de um centro. A complexidade das unidades componentes do todo e a complexidade do todo são holográficas, ou seja, não há centralidade senão comunicação absolutamente complexa. A unidade é complexa e está num meio (todo) complexo. A diferença está nas unidades e no todo. Não há automatismo puro no processo comunicativo que enseja a auto- organização. Há

intuição. Mas intuição não é, necessariamente, negação da racionalidade, ela é uma forma da racionalidade. A racionalidade também se dá num ambiente auto- organizador complexo. Desta sorte, buscar-se-ia em vão ratio. Não há essa ratio da ciência clássica. A razão é a razão complexa, dinâmica, recorrente e, portanto, não linear, (BERTICELLI, 2010, p.51).

> Sobre as experiências da docência com um professor surdo e com alunos surdos e não surdos na graduação, quais as trocas que decorrer de suas práticas pedagógicas para concretizar seus objetos de estudos, quais as formas de conhecimento e a participação na vida acadêmica acontecem na regulação deste conhecimento. Este sujeito professor surdo "é valorizado e considerado como transmissor de conhecimento" com essa "diferença", as características de linguísticas, cognitivas e culturais limitadas por uma deficiência da linguagem falada, atrapalham ou pode servir de construção da cultura dos surdos interagindo com pessoas não surdas. (crivos meus)

Para Lopes (2007), podemos pensar numa vasta produção discursiva em torno dos sujeitos surdos, desde um discurso que os entende como sujeitos diferentes e capazes de possuir suas experiências visuais na Língua de Sinais, como também, sujeitos deficientes, patológicos que devem ser recuperados a partir de um referencial normalizador decorrente dos discursos clínicos e terapêuticos. "A surdez é uma invenção é dizer que, sobre um corpo duro, se inscrevem saberes que me permitem significar o sujeito surdo dentro do contexto social, cultural e comunicativo em que ele está inserido. Não há como fazer significações sem que haja conhecimentos, representações sobre o que é ser surdo e o que seja surdez".

Ainda segundo Lopes (2007), "a formação de professor surdo, representante das marcas culturais e identitárias na produção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Problematizando a importância da formação de professores surdos associadas às discussões em torno deste discurso permeadas pelas relações de poder/saber, a fim de entender os significados produzidos acerca da docência em formação de Libras". A educação de surdos vem em nível superior sendo pensada e definida a partir de outros olhares, os quais nos ajudam a entender que sujeitos surdos são produzidos culturalmente e constituídos por traços identitários que os aproximam. Destaca-se que os professores surdos cujas experiências narradas na sala de aula trazem novas formas de ver e fazer a docência de Libras para outros alunos não surdos, a fim de que os seus efeitos sejam produzidos na articulação entre a

comunidade surda e a educação de surdos e não surdos, constituídos por suas diferenças e suas subjetividades. (LOPES, 2007).

De acordo com Lopes (2007), a pedagogia dos surdos se impõe para o resgate, a necessidade em vistas à subjetividade do sujeito surdo e à consistência do povo, uma necessidade estratégica devir com o outro. Uma pedagogia que vise um ato inaugural do surdo, o outro, surdo no seu ser surdo, que mantenha na diferença. Ressalta-se a importância da identificação dos professores surdos nesse exercício da docência, pois através dela busca entender as diferentes posições assumidas no cenário pedagógico, a fim de identificar-se e potencializar a valorização do "ser surdo" na construção da cultura surda. "Dessa forma, podemos afirmar que a pedagogia dos surdos é visto como a aproximação do olhar dos professores surdos que possuem suas experiências visuais, cujas experiências são permanentemente vividas na cultura surda. Portanto, a identidade dos surdos vai constituindo-se por meio de significados culturais, através da interação entre surdos e não surdos, ou seja, também considera a pedagogia surda como a representação da identidade linguística e cultural dos surdos. Os professores surdos produzem seu próprio currículo controlando seu planejamento escolar, isso funciona como um investimento de poder na educação de surdos, estabelecendo um vínculo com essa comunidade". (LOPES, 2O07).

Continua Lopes (2007) e diz que a pedagogia pode ser aquela em que o professor surdo constrói os rumos da sua formação no campo da educação de surdos seguindo às suas teorias culturais e linguísticas carregadas na construção dos significados das marcas identitárias dos surdos. Revela e faz referência da formação de professores surdos. Com ênfase na formação de professores e pesquisadores surdos, principalmente no campo da educação, os cursos de magistério começaram a ser os mais procurados pelos surdos para fazerem a sua formação. A luta era pela qualificação de um corpo de profissionais surdos capazes de servirem como referência para crianças e jovens surdos.

Elementos metodológicos

Essa pesquisa caracteriza-se como pesquisa exploratória, através de um estudo de caso com uma abordagem qualitativa. "O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado

conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados. Nas ciências biomédicas, o estudo de caso costuma ser utilizado tanto como estudo-piloto para esclarecimento do campo da pesquisa em seus múltiplos aspectos quanto para a descrição de síndromes raras. Seus resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões" (GIL, 2009, p.54).

Gil ainda diz que, "Nas ciências, durante muito tempo, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de natureza exploratória. Hoje, porém, é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. Ora, nas ciências sociais a distinção entre o fenômeno e seu contexto representa uma das grandes dificuldades com que se deparam os pesquisadores; o que, muitas vezes, chega a impedir o tratamento de determinados problemas mediante procedimentos caracterizados por alto nível de estruturação, como os experimentos e levantamentos" (GIL, 2009, p. 54).

Procedimento de coleta de dados

A entrevista como instrumento de coleta de dados para pesquisa. Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação, (GIL, 2009).

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Gil, 2009).

Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação.

Outro instrumento nesta pesquisa que foi utilizado para coleta de dados é o método de observação participante, aliado ao protocolo de observação. Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010, p. 33) na observação participante o pesquisador deve justificar a sua presença e minimizar uma possível influência sobre o comportamento social que está sendo observado. No entanto, o fato do fenômeno acontecer de uma forma bem natural constitui uma significativa vantagem sobre aqueles em que o comportamento social irá ocorrer nos ambientes artificiais do pesquisador.

Procedimentos de análise dos dados

Como a prática da docência de pessoas surdas é uma situação atual e nova, principalmente na docência de ensino superior, quase não há relatos ou escritos sobre o tema, encontramos alguns poucos artigos que pesquisaram a docência de surdos, portanto nossa analise vai estar embasada na observação realizada presencial, na entrevista com o pesquisado e alguns relatos de alguns acadêmicos que falaram sobre essa nova experiência com um professor surdo ministrando aulas de libras para pessoas ouvintes. A educação de surdos vem em nível superior sendo pensada e definida a partir de outros olhares, os quais nos ajudam a entender que sujeitos surdos são produzidos culturalmente e constituídos por direto como uma realidade do século XXI.

Destaca-se que os professores surdos cujas experiências narradas na sala de aula trazem novas formas de ver e fazer a docência de Libras para acadêmicos não surdos, a fim de que os seus efeitos sejam produzidos na articulação de troca de conhecimento das pessoas surdas, com as pessoas ouvintes no ensino superior, constituindo assim, experiências diversas, entendendo suas diferenças culturais da linguagem e comunicação, e todas suas subjetividades presente neste processo.

É a partir do protocolo de observação, sendo este, um instrumento dos mais coerentes para registro do evento categorizado é que, se podem registrar todos os fatos que aconteceram naquele momento, segundo o olhar e analise do pesquisador. Este procedimento de observação na pesquisa permite que o pesquisador relate todos os processos e fenômenos de ensino aprendizagem, bem como os comportamentos que ocorreram durante a aula, bem como analisar a didática do professor e interligação com os alunos e os alunos com o mesmo.

Neste dia aconteceu o acolhimento inicial quando a grande maioria dos acadêmicos havia chegado. O professore explicou através de slaides como iria acontecer a primeira parte da aula. Separou os acadêmicos em grupos de 4 ou 5 pessoas, cada um dos grupos deveria colocar seu nome em uma folha em branco. Devido à turma ser bastante grande, pois nesta disciplina de libras havia duas turmas unificadas do curso de Educação Física, mais alguns alunos fazendo esta disciplina isolada totalizando em 62 acadêmicos, na distribuição organização destes grupos perdeu-se um pouco a mais de tempo. Depois que todos estavam organizados o professor explicou a tarefa que cada grupos deveria realizar, uma folha foi entregue para cada grupo contendo ali o alfabeto de libras e os números de 0 a 10.

É importante citar que o professor não possui interprete de libras em suas aulas, conduzindo a aula de forma totalmente autônoma, contribuindo assim para que, cada aluno possa estar interagindo com o colega e o professor de forma altamente produtiva, acontecendo troca de experiências e vivencias numa dinâmica constante.

Após todos concluírem a dinâmica, o professor questionou os acadêmicos se a tarefa estava difícil através dos slaides escritos por ele, reforçou que a dinâmica era praticamente uma brincadeira, mas que, todas as brincadeiras têm como objetivo interagir e aprender a aprender, o mesmo reforçou que as atividades mais lúdicas ajudam no processo de ensino,

fazendo que o próprio acadêmico fique mais descontraído e mais participativo. Foram varias palavra que o professor passou os significados, palavras como bom dia, boa tarde, surdos, médico, interpretes, estudar e boa noite entre outras. Após ensinou como dizer em libras a cidade, rua, bairro e local de trabalho de cada um dos acadêmicos. Em seguida o professor passou como é o nome em libras das cidades dos acadêmicos que moram fora de Chapecó.

Dando continuidade a sua aula, passou para a próxima dinâmica que foi à apresentação individual. O acadêmico tinha que escolher um sinal, pois a partir da escolha deste sinal seria reconhecido pelos surdos através deste sinal. Então cada acadêmico soletrava seu nome em libras e fazia o gesto do sinal que o identificaria. Para fechar a aula o professor pediu se todos tinham gostado da dinâmica desta aula e se tinha ficado alguma duvida. Por fim contou uma piada em língua de sinais e todos entenderam, foi um momento de descontração e enceramento da aula.

Após o termino da aula, aproveitei para conversar aleatoriamente com alguns acadêmicos, para perguntar e saber o que eles pensavam e como vivenciavam essa experiência de ter um professor ministrando suas aulas de libras sendo ele totalmente surdo. Os mesmos relataram que é uma experiência única. Uns relataram que no inicio não acreditaram que seria um professor surdo que iria ministrar as aulas, achavam que seria impossível entender o conteúdo sem um professor que falasse para auxiliar nos conteúdos de libras. Os mesmos falaram que no primeiro encontro todos ficaram apreensivos, pois era uma novidade na vida de cada um e com certeza uma nova e misteriosa experiência que iriam evidenciar. Mas segundo esses acadêmicos após a quebra de gelo, o professor teve muita habilidade para conduzir o primeiro encontro, e demostrou ter conhecimento e experiência em traduzir seus conhecimentos seu método e didática para o entendimento de todos. A partir dali os outros encontros fluíram naturalmente e as trocas de experiências e ânsia de conhecer o diferente, as diferenças culturais à linguagem impressa enfim toda essa gama de possibilidades foi e está sendo vivenciada a cada encontro.

Durante o protocolo de entrevista utilizado com o professor, se questionou como ele percebe a inclusão dos surdos no ensino superior, e indo mais longe as possiblidades de incluir mais surdos no corpo docente. Suas palavras foram essas: Vejo que, no contexto atual,

está melhorando, mas não muito. Precisa-se melhorar ainda mais. Quando as pessoas falam a palavra inclusão significa estar junto e estar em movimento. Quero dizer assim, um surdo incluído na sala de aula com os ouvintes. Tem um intérprete de LIBRAS traduzindo Libras para o Surdo, professor regente usa a oralidade. Ok. Quer dizer a inclusão apresenta que tem o intérprete passa as informações. Não quer dizer que não é inclusão, mas o correto é, surdo incluído, intérprete traduzindo, colegas ouvinte deveriam saber Libras e o professor regente também saber a LIBRAS. Isto é inclusão verdadeira.

Questiona quanto a sua perspectiva para essa inclusão. O mesmo responde que, quando iniciei na Unochapecó no ano de 2012, por qual motivo que surgiu o curso de Graduação em Letras LIBRAS e não tinha professor surdo formado para trabalhar nesta disciplina e outras disciplinas obrigatórias e optativas. Quando entrei, comecei cutucar os surdos e intérprete criar movimentos, buscar os direitos ao acesso público e privado. Há grande maioria dos surdos estudam no máximo até o ensino médio, depois param desistem fácil, reclama por falta de e oportunidades e necessidade. Por outro lado tem alguns surdos e neste grupo me incluo que enfrentou e continua enfrentando as barreiras e mudando os preconceitos existentes, fazendo com que as pessoas entendam essas diferenças e que temos os mesmo direitos de estar estudando no ensino superior, ou mesmo ministrando aulas que é o meu caso. Vejo que, com o passar do tempo foi e continua mudando e melhorando, mas bem lentamente. Lembro também que, no ano de 2010, quando eu associei na Associação de Surdos de Chapecó – ASC, estava quase tudo parado (encalhado), só pensava nos esportes e lazer para as pessoas surdas. Comecei mexer o estatuto da ASC, e divulguei para que vários surdos das oportunidades e possibilidades que teriam nas suas vidas, não somente ter direito aos esportes e lazer, hoje mais ou menos 15 surdos de Chapecó estão frequentando um cursos no ensino superior. Vejo que, não é que eu fiz o crescimento, sempre tive apoio das famílias e entre outras pessoas que tem a mesma visão, por isso acredito que mesmo que lentamente vai acontecer o ingresso cada vez maior do número de surdos no ensino superior. E com isso poderemos ter mais professores surdos ministrando aulas nas Universidades por ai a fora.

Por fim perguntado sobre suas metas e objetivos pessoais, e perspectivas para o futuro. Minhas metas para futuro, continuar sendo trabalhando como profissional surdo na área da

docência, e continuar fazendo o trabalho de motivar outros surdos a entrarem no ensino superior, mostrar para essas pessoas que vão ter sim um pouco de dificuldades, mas que as pessoas ouvintes também tem suas dificuldades mas tem que supera-las. Outro fator que irei batalhar é na organização e projeto de políticas públicas voltadas para a educação de surdos, esperando ver no futuro muito pessoas surdas estudando nas Universidades do nosso Oeste e também no Brasil todo.

Outro fator bem importante que vai acontecer neste ano, em agosto será minha defesa de mestrado, me sinto como orgulho de ser surdo e estar concluindo o Mestrado, e vou ser o primeiro surdo mestrado da UNOCHAPECÓ e da região Oeste de Santa Catarina. Não quero dizer ser orgulhoso como pessoa, mas quero servir de modelo para os demais surdos, para minha família e para outras famílias que tem pessoas surdas.

Fechando essa analise, é evidente que a grande maioria da população é de pessoas ouvintes se comparado a população de surdos. Isso já se torna uma fato das relações de poder por parte do grupo maior, neste jogo de posição de autoridade e dominação pelo lado das pessoas ouvintes. Muitas destas pessoas estão moldadas ainda pelo colonialismo de dominação dos ouvintes, tendo total desconhecimento da realidade da cultura que vide os surdos. O que pretendo dizer com isso, é que quando falamos de poder podemos perceber o quanto ainda esta impregnado em nosso contexto educacional, constituindo assim a grande dominação por parte das pessoas ouvintes, mesmo dentro das instituições de nível superior, a onde se diz que, é nestes espaço que ocorrem a grande reflexão para a inclusão das diversas culturas.

Com todos os manifestos e leis que amparam todas e quais quer tipos de pessoas nas instituições educacionais, percebe-se que a um certo medo dos professores ouvintes em reconhecer o colega surdo presente ao seu lado, não sei se é pela falta de seu preparo, ou o professor surdo exerce um poder de conhecimento que assusta o colega ouvinte. Quero acreditar que seja isso o principal fator, caso contrario não podemos admitir que haja preconceito e discriminação da pessoa tida como " diferente" nas unidades de ensino superior.

No demais, é concordar com o professor surdo pesquisado, e também com as poucas pesquisas que existem sobre a docência de pessoas surdas, esperar que continuam as politicas

públicas de inclusões sendo fortalecidas, para que mais pessoas tenha acesso as instituições de ensino superiores. E no geral que as pessoas, possam avançar no campo de respeitar a cada cultura e as diferenças de culturas que existem. E que possamos ver muito mais professores surdos ministrado aulas no ensino superior. Como sugestão sugere-se que mais pesquisas aconteçam voltadas para o tema da docência de professores surdos.

Conclusão final

O fato de esta pesquisa investigar sobre a prática e representação do professor surdo no meio universitário me fez refletir que, a disciplina de Libras nas Universidades Brasileiras ainda é uma novidade, a sociedade acadêmica de maneira mais generalizada aguarda com certa precaução achegada do professor o surdo para ministrar essas aulas. Minha maior inquietação neste sentido é de saber que em nosso país as politicas públicas de ensina andam a passos lentos, e sendo a inclusão de pessoas deficientes ainda é um grande desafio para nossa sociedade, creio que ainda temos um longo caminho em busca de reconhecimento da pratica de docência em nível superior. Por outro lado há reflexão é sobre a importância da inclusão da disciplina de libras obrigatórias nos cursos superiores, abrindo assim novas possibilidades, principalmente com a inclusão do professor surdo ministrando as aulas. Outro fator positivo encontrado neste estudo é, que o acadêmico ouvinte mesmo pegado de surpresa quando da apresentação do professor surdo, teve a paciência e assimilou essa nova realidade que se apresenta ai no ensino superior, mesmo que antes, nunca tiveram contato com pessoas surdas e muito menos com professor surdo.

O principal objetivo dessa breve pesquisa foi dirigido diretamente para prática da docência do professor surdo numa instituição de ensino superior, com alunos ouvintes. O trabalho tentou explicar e elucidar as como aconteciam essas práticas do professor surdo na Universidade com acadêmicos ouvintes, como eles interagiam com essa diferença de cultura do mundo dos sinais e suas nuance peculiares do mundo dos surdos. Procurei investigar sobre essa forma de interação do professor de Libras surdo e seus respectivos alunos ouvintes se relacionaram para obter o máximo de aprendizado. Destas questões, procurei visualizar e narrar as estratégias e didática de ensino, da metodologia utilizada pelo professor e suas estratégias utilizadas durante a aula com todas essas diversidades das diferenças que ali existem numa sala de aula heterogenia. Como mesmo relataram os próprios acadêmicos

mesmo pegos de surpresa com um professor surdo para realização das aulas de libras no primeiro encontro, os medos e as curiosidades inicial foram sendo superadas já no primeiro encontro, pois o professor com uma alta habilidade e com anos de experiência, transmitiu seguranças aos acadêmicos deixando claro que, seria possível sim avançar na comunicação em Libras entre professor e alunos, não dificultando o aprendizado, mesmo com tamanha diferenças culturais presente.

Concluindo, mesmo sendo uma pesquisa com espaço de tempo curto, temos a confiança em dizer que os objetivos deste estudo foram alcançados, podendo afirmar que esta pesquisa teve sim uma relevante contribuição para os avanços na busca de diminuir cada vez mais a distancia entre as pessoas tidas como "deficiente", e que estes dados apresentados, fornece importantes contribuições que norteiam as práticas de docência de libras por um professor surdo no ensino superior para acadêmicos ouvintes. Como sugestões proponho mais pesquisas neste campo para melhor compreensão principalmente no que se refere às quebras de tabus que ainda existe de aceitar as diferenças culturais entre as diversas culturas, e proporcionar aos profissionais envolvidos nestas áreas poderem estar se aprimorando a cada ano. A inclusão é um dos fatos mais reais que ai se encontra, e a sociedade precisa dar conta, principalmente a sociedade e a cultura educacional, a onde as contribuições e os entendimentos são debatidos, para que num futuro bem próximo tenhamos essas diferenças em patamares mínimos, pois todos os seres humanos merecem e tens os mesmos direitos.

Referência

ARANHA, Salete Fábio Aranha. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Marília: Unesp, 2001. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016.

BERTICELLI, I. A. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**/ Ireno Antônio Berticelli. – Chapecó, SC**:** Argos, 2010.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. **Pessoa com deficiência na história**: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. **Pessoa com deficiência:** aspectos teóricos e práticos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 15-56.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. SãoPaulo: Atlas, 2009.

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf, acesso em 04 de dezembro de 2015.

http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inclusão: acesso em 04 de dezembro de 2015.

KUPER, A. Cultura: **a visão dos antropólogos**/Adam Kuper: tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros – Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia cientifica** / Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marfconi. – 5, ed – 4 reimpr – São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da: **Petrópolis, RJ**: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999._____. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 1ª Ed.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. / ALFREDO JOSÉ DA VEIGA-NETO. 2005.

DIMENSÕES DE QUALIDADE NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Josimar de Aparecido Vieira[1]
Marilandi Maria Mascarello Vieira[2]

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

Resumo: Este trabalho teve como propósito explicitar a trajetória de educação superior e do curso de pedagogia, destacando as principais mudanças em relação à identidade do profissional formado e à interpretação de dimensões de qualidade neste processo de formação. Trata-se de pesquisa bibliográfica embasada em Veiga (1995), Saviani (2008), Silva (2003), Brzezinski (2008), Scheibe; Aguiar (1999), Libâneo; Pimenta (2006) dentre outros e da análise de documentos. Demonstra que aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais da sociedade brasileira vêm servindo de pano de fundo para identificar propostas político-pedagógicas daquele curso, bem como os enfoques dados à questão da qualidade. Os resultados apontam para a compreensão de que a qualidade do curso vem sendo balizada conforme as configurações assumidas em suas constantes buscas de respostas aos interesses da sociedade. As dimensões de qualidade vêm sendo estabelecidas a partir de questionamentos sobre quem é o pedagogo, por meio da indicação de atividades do campo educativo que são direcionadas a ele.
Palavras-chave: Curso de pedagogia. Identidade profissional. Dimensões de qualidade.

1 Introdução

O trabalho identificar a interpretação de dimensões de qualidade do processo de formação docente revisitando a trajetória histórica do curso de pedagogia, destacando as principais mudanças ocorridas em sua gênese e desenvolvimento. Busca responder ao seguinte questionamento: quais foram as dimensões de qualidade utilizadas nas principais

[1] Doutor em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação na Universidade de Passo Fundo. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.
[2] Doutoranda em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação na Universidade de Passo Fundo. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão. E-mail: marilandi.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

mudanças ocorridas com a identidade profissional do pedagogo na história da educação superior e do curso de pedagogia?

Nele estão expressos os aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais que servem de pano de fundo para identificar propostas político-pedagógicas presentes no curso de pedagogia, bem como os enfoques dados à questão da qualidade, identificando as principais mudanças ocorridas, regulamentações, desenvolvimento da profissão do pedagogo, entre outros aspectos, com a finalidade de interpretar dimensões de qualidade.

2 O curso de pedagogia na educação superior do Brasil

Na década de 1930 o Brasil sofria profundas transformações provocadas pelas mudanças do modelo socioeconômico. A crise mundial da economia capitalista provocou a crise cafeeira, instalando o modelo socioeconômico de substituição de importações (VEIGA, 1995). As forças econômicas e políticas se reorganizaram, desencadeando a Revolução de 30, marco referencial para a entrada do modo capitalista de produção.

A sociedade brasileira passou a exigir mão de obra especializada, para o que era preciso investir na educação. O governo Vargas constituiu em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos[1] organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes, medidas que ficaram conhecidas como "Reforma Francisco Campos".

Em 1932 um grupo de educadores lançou à nação o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros defendendo a escola pública, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Quanto à formação de professores, defendiam a necessidade de criação de cursos superiores. Essa tendência pedagógica trouxe inovações em relação à escola tradicional. Contudo, defendida pelos liberais que representavam a emergente classe burguesa industrial e almejavam um país urbano industrial democrático, não questionava a sociedade e os valores propostos no seu tempo. Segundo

[1] Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário; decreto 21.241, de 14 de abril de 1931, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

Saviani (1988), a Escola Nova representou plenamente os ideais liberais, sem se contrapor aos valores burgueses, reforçando a adaptação do aluno à sociedade.

Os liberais escolanovistas aproximaram-se do Governo Vargas e influenciaram a elaboração da Constituição de 1934, que dispôs, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Infelizmente, a riqueza do texto constitucional não se efetivou porque a ditadura de Vargas, implantada no Estado Novo, impôs ao país a Constituição de 1937, bem mais conservadora que a de 1934.

É nesse contexto que surge o curso de pedagogia. Silva (2003), ao apresentar uma retrospectiva acerca da identidade do curso, o faz em três fases: a da "identidade questionada", de 1939 a 1972, na qual as funções atribuídas ao curso foram questionadas; a da "identidade projetada", de 1973 a 1978, em que houve a defesa da sua extinção; e a da "identidade em discussão", que abrange o período de 1980 até os dias atuais.

As dimensões de qualidade nos cursos de pedagogia não foram mencionadas nos documentos oficiais ou textos que fundamentaram sua criação. Mesmo considerando que o curso não se restringe ao que consta em suas determinações legais, optou-se por recortar o tema pelo enfoque dado em alguns documentos legais que orientaram a sua formulação, como: o decreto nº 19.851/31, que criou os cursos de licenciaturas; o decreto-lei nº 1.19/39 que efetivamente criou o curso de pedagogia; o parecer nº 251/62 do CFE, que estabeleceu diretrizes para a formação do bacharel de educação para atuar em tarefas não-docentes; o parecer nº 252/69 do CFE, que introduziu a formação dos especialistas em educação, e a resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, regulamentado pelo decreto nº 19.851/31, que dispôs sobre a organização do ensino superior e adotou o regime universitário. Conforme Saviani (2008, p. 18), nesse decreto "se previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de educação, ciências e letras. Começa-se a abrir, a partir daí, o espaço acadêmico da pedagogia". Segundo o ministro Francisco Campos, responsável pela criação do decreto, esses cursos eram destinados à formação de professores para o ensino

normal e secundário, já que esse nível de ensino seria "[...] pobre, deficiente e muitas vezes nulo" porque faltava ao corpo docente a "orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura" (apud SAVIANI, 2008, p. 23).

As dimensões de qualidade dos cursos de formação não ficam claras no decreto de criação, mas pode-se deduzir que, de acordo com os anseios escolanovistas, esperava-se deles formação capaz de fornecer aos profissionais o domínio dos conteúdos acumulados e das metodologias de ensino. O enfoque era, então, a formação do professor, e curso de qualidade deveria ser aquele capaz de fornecer ao licenciado o conjunto dos conhecimentos da área e as estratégias didático-pedagógicas.

Em 1935 o secretário de Educação do Distrito Federal Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação. Como um dos Pioneiros da Educação Nova, o educador incorporou ao projeto de criação o ideário da concepção idealizada por Dewey.

Todavia, segundo Silva (2003), o curso de pedagogia foi criado pelo governo ditatorial de Vargas por meio do decreto-lei nº 1.190/39, que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, alguns anos depois de a Universidade do Distrito Federal ter sido incorporada à Universidade do Brasil pelo decreto nº 5.515/1935. Brzezinski (2008, p.30) enfatiza que ela surgiu diante das discussões e debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras.

Desde aquela data o estatuto teórico da pedagogia tem sofrido impasses e reflexos em termos de identidade e perfil do pedagogo. No decorrer da estruturação do curso o papel do profissional pedagogo esteve indefinido entre generalista ou especialista; professor ou especialista em conteúdos, bacharel ou licenciado, técnico em educação ou docente. A identidade do curso sempre fez parte do contexto de debates e indefinições políticas próprias do campo da educação e confundiu-se com o tema qualidade da educação, ou seja, se a história do curso é marcada pela indefinição de sua identidade, as dimensões de sua qualidade também não ficam delineadas nos documentos oficiais e nas discussões que o constituíram.

Quanto a identidade dos primeiros cursos de pedagogia, foi criado como bacharelado e tinha a duração de três anos, podendo ser complementado para obtenção do título de

licenciado pela frequência ao curso de Didática, com duração de mais um ano. Quanto à sua estrutura curricular, Saviani (2008, p. 39) aponta as seguintes disciplinas:

> 1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
> 2º ano: psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; administração escolar.
> 3º ano: psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Como se vê, há forte presença no curso dos "fundamentos da educação" e de disciplinas voltadas à gestão da educação, o que o caracteriza como bacharelado, enquanto há poucas disciplinas voltadas ao domínio das metodologias de ensino, que deveriam ser objeto de estudo do curso de Didática. E não o eram porque, segundo o autor, o pedagogo precisava cursar na licenciatura apenas as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial, visto que as demais que compunham o currículo do curso haviam sido cursadas no bacharelado.

Assim, é possível inferir que a preocupação de Anísio Teixeira, em 1935, de criar um curso voltado à formação de professores com domínio das técnicas de ensino, não se traduziu no currículo do curso, o que permite aduzir que a qualidade da formação era diferenciada nos dois projetos em razão da função a ele atribuída: para o primeiro, o objetivo era a formação do professor, no segundo a ênfase recaía sobre a formação do técnico, o que demonstra perfil diferenciado de qualidade acadêmica.

Sobre a concepção que orientou a criação do curso Saviani (2008, p. 38) registra que era diferenciada tanto do curso defendido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP quando da Universidade do Distrito Federal. Assim explica: "Enquanto nesta a formação profissional é ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas laboratório, naqueles separa-se o profissional do cientista, deslocando-se o eixo das atividades universitárias para a formação profissional". Em relação à função do curso, também comentam Scheibe; Aguiar (1999, p. 223).

> Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como "3+1", em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano,

> estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, após concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar, mediante concurso, o cargo de técnico de educação do Ministério de Educação, campo profissional vago quanto às suas funções. Como licenciado, a principal área de atuação era o curso normal, campo não exclusivo dos pedagogos pois para nele lecionar bastava ter diploma de ensino superior. Assim, o campo de trabalho para o pedagogo era difuso, ou seja, criou-se um curso sem elementos que pudessem caracterizar esse novo profissional.

Para Brzezinski (2008), o problema colocado ao curso é em relação à especificidade do seu conteúdo e à identidade do seu profissional, sem contar com as inúmeras regulamentações que causaram a sua desvalorização, pois, de acordo com a autora,

> [...] a cultura instalada no curso de pedagogia conferia ao pedagogo um estigma determinante de falta de identidade de acordo com os padrões da época, uma vez que o Técnico em Educação nunca teve um lugar definido no mercado de trabalho e o professor primário que tinha espaço de atuação nas primeiras séries do ensino fundamental, a rigor, não era preparado neste curso (p. 213).

O esquema 3+1 foi mantido em atuação da década de 1940, salvo com uns ajustes, até 1969. Essa ausência de regulamentações pode ser explicada pela permanência da Escola Nova como concepção orientadora da educação, já que, embora rivalizasse com a Pedagogia Tradicional desde a década de 1930, o que se expressou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932, Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados e a Campanha em Defesa da Escola Pública, e conviveu com o surgimento da Pedagogia Libertadora, não houve alterações significativas na concepção dos cursos de licenciatura.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (nº 4.024/61) o Conselho Federal de Educação, segundo suas atribuições, fixou um currículo mínimo de formação de professores nos cursos superiores e o curso de pedagogia teve sua regulamentação definida então pelo parecer do CFE nº 251/62, elaborado pelo professor Valnir Chagas. Existiam duas correntes contrárias em relação ao curso: uma defendia sua extinção, alegando a falta de

conteúdo próprio, e outra sustentava a sua existência. Silva (2003, p. 36) explica que "a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar a nível superior e a de técnicos em Educação em estudos posteriores ao da graduação". Não houve vencedores na disputa, pois Valnir Chagas deu razão às duas correntes, já que reconheceu a procedência da polêmica, mas preferiu manter a formulação, postergando a definição da identidade para discussões futuras.

Assim, formulou o parecer CFE nº 251/1962, no qual fixou o currículo mínimo e a duração do curso que ficou assim definido: "[...] consistia de sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a serem escolhidas pela IES" (BRZEZINSKI, 2008, p. 213). Já a lista das opcionais, segundo Saviani (2008, p. 43) incluía disciplinas como biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional.

Até 1961 o curso permaneceu voltado à formação de técnicos educacionais, não aos professores das séries iniciais, exceto a formação nas disciplinas pedagógicas dos cursos secundários de formação de professores (curso Normal), configuração reforçada pelo parecer nº 251/1962. Para as licenciaturas foi aprovado o parecer nº 252/1962, que legislava sobre a formação do professor. "Continuava, portanto, a dualidade na pedagogia: bacharelado x licenciatura. Aquele, formando o técnico, este formando o professor para a Escola Normal, ambos os cursos com duração de quatro anos" (BRZEZINSKI, 2008, p. 57). A regulamentação do esquema "3+1", portanto, deixava de vigorar. Em relação à qualidade da formação do pedagogo e dos licenciados em geral, tais pareceres são silentes.

A segunda reformulação ocorreu com o Parecer nº 252/69, pelo qual o Conselho Federal de Educação (CFE) regulamentou que o curso deveria formar especialistas através das habilitações, criando-se a orientação educacional, administração escolar, supervisão e inspeção educacional. Assim, a identidade do curso estava ligada à de professores para o ensino normal e à de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas. Registre-se que

o contexto do fim da década de 1960 viu-se marcado pela Pedagogia Tecnicista implementada pelo regime militar.

Brzezinski (2008, p. 70) esclarece que, segundo o conselheiro Chagas, para a formação desses especialistas o curso deveria oferecer diversas habilitações. "Para justificar essa diversidade, o parecerista assegura que a profissão que corresponde ao setor é única – a de professor da Escola Normal que por natureza, não só admite como exige 'modalidades' diferentes de capacitação, a partir de uma base comum". O parecer provocou inversão da situação vivida pelo curso até então. A partir de 1962, o pedagogo era identificado como um profissional que reduzia a educação à sua dimensão técnica, mas ele pode ser considerado como o mais importante diante da definição do campo de trabalho do pedagogo.

Sobre as consequências da reorientação pedagógica do regime militar com a adoção da pedagogia tecnicista, comenta Saviani (2008, p. 89-90):

> Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 – depois da Lei nº 5540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer nº 252/69, que reformulou o curso de pedagogia. Nessa reformulação, a influência tecnicista já está bem presente. O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia. Em 1971, vem a Lei nº 5692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da pedagogia tecnicista.

Se até então os documentos legais não fizeram menção à qualidade dos cursos de formação dos professores, a partir da década de 1960 os parâmetros de qualidade da educação passam a ser confundidos com a qualidade empresarial, subordinando-a a lógica do mercado. Para Saviani (2008, p. 51), "a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos". O autor a denomina de "concepção reprodutivista de educação", cuja síntese expressa ao tratar das funções esperadas para os novos especialistas em educação formados pelo curso: "Cabe ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade" (p. 51).

Na década de 1970 algumas ideias de Valnir Chagas elaboradas em 1962 foram relembradas quando ele propôs ao Conselho Federal de Educação a reestruturação dos cursos superiores de formação para o magistério. Iniciou-se o processo de redefinições quando, segundo Brzezinski (2008), foram elaboradas as indicações do Conselho Federal de Educação de nº 67/75 e nº 70/76, que discorreram sobre estudos superiores de educação e preparo de especialista em educação. Em seguida, foram propostas as indicações de nº 68/75, redefinindo a formação pedagógica das licenciaturas, e a de nº 71/76, regulamentando a formação superior de professores para Educação Especial, e deveria ainda regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, incluindo também a pré-escola.

O conselheiro Chagas chegou próximo a efetivar a formação dos professores para as séries iniciais no ensino superior e do especialista em educação apenas na pós-graduação, mestrado ou doutorado. Todavia, para Silva (2003), em nenhum momento o conselheiro fez referência à figura do pedagogo e ao curso, mesmo porque passou a chamá-lo de "licenciaturas das áreas pedagógicas". Em razão dessas mudanças, os educadores viam ameaça tanto para a extinção do curso quanto para a profissão do pedagogo.

> [...] A extinção do Curso de Pedagogia encontrava justificativa, sobretudo, na tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com os estudos epistemológicos. Essa razão assenta-se na quase inexistência, até essa época, de estudos teóricos que tratassem a pedagogia como ciência unitária [...] (BRZEZINSKI, 2008, p. 82).

O professor Valnir, em razão dessa possível extinção, fez aflorar novas ideias sobre o desenvolvimento do curso de pedagogia e a identidade do pedagogo; assim, iniciou-se um novo processo de redefinições. Na década de 1980 várias experiências foram realizadas com sucesso no âmbito da pedagogia, dentre as quais está o pioneirismo das universidades federais, favorecendo a adoção do princípio da base comum nacional de formação de professores, a docência. Novas habilitações passaram a integrar os currículos do curso, pois visava formar o professor de alfabetização, da pré-escola, do ensino especial, dos anos iniciais de escolarização, entre outras (BRZEZINSKI, 2008). Essa nova base de formação de professores foi implantada em 1983 pela Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), que se transformou em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope).

3 O curso de pedagogia na atualidade

Em 1996 foi estabelecida a LDB, lei nº 9394/96 trazendo novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões, recriando, assim, a identidade do pedagogo, isto é, a formação deste profissional desloca-se para o cotidiano da escola (SILVA, 2003). Já em 1999 foi inaugurado novo período para o curso, ou seja, o período dos decretos. O decreto presidencial nº 3.276/99 no art. 3º enfatiza, segundo Silva (2003), que "a formação ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental se dará exclusivamente em cursos normais superiores", restando à pedagogia a função de preparar outro profissional da educação que não fosse o professor. Por sua vez, o decreto nº 3.554/00 substituiu o termo exclusivamente por preferencialmente, com isso retoma-se as discussões frente as funções do curso de pedagogia como licenciatura, mas um tanto desqualificado.

A autora (2003, p. 86) enfatiza que em 2 de fevereiro de 2001 novo documento reviu as funções do curso, o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de pedagogia, propondo uma nova concepção, voltada a um

> [...] curso aberto às várias áreas de atuação do profissional do pedagogo, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais e facultou às instituições de ensino superior a inclusão de áreas específicas de atuação do pedagogo em seus projetos pedagógicos, acompanhadas das respectivas competências e habilidades capazes de credenciá-lo ao exercício profissional.

O MEC e a ANFOPE formularam o documento "Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação" que, de acordo com Silva (2003), indica o lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superiores são as universidades e suas faculdades/centros de educação. A docência é a base da identidade profissional dos profissionais da educação.

Com a aprovação da resolução nº CNE/CP nº 1/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura atribuíram ao curso a responsabilidade de formar professores para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e escola normal e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras, conforme expresso em seu art. 2º:

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do

> Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, DCNP, 2006, p. 01).

A docência, a partir da aprovação da referida legislação, não é entendida no sentido restrito de ministrar aulas, mas articula a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, conforme se constata no art. 4º:

> Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação das tarefas próprias do setor de educação;
> II- Planejamento, execução coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> III- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares; (BRASIL, Resolução CNE/CP n. 01/2006).

Segundo a resolução, para obter a formação profissional em Licenciatura em Pedagogia o estudante deverá frequentar curso de 3.200 horas distribuídas em 2.800 horas dedicadas a assistir aulas, seminários, pesquisas e consultas à biblioteca. Dentre essas 300 horas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Ensino Fundamental, 100 horas serão dedicadas às atividades teórico-práticas, como extensão e iniciação científica.

O processo de formação de pedagogos passa pela sobrecarga do currículo e a ausência de conteúdos específicos para cada área. Libâneo (2006) acredita que é difícil que um curso com essa duração possa formar profissionais com tantas especificidades, ou seja, professores, gestores, pesquisadores, especialistas. O autor opina que, "[…] para se atingir qualidade de formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares entre si, porém distintos" (p. 82).

Os parâmetros de qualidade da formação do pedagogo também não se encontram formulados nas diretrizes curriculares. Há, entretanto, alguns princípios que permitem aduzi-los, conforme constam em seus artigos:

> Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja

> consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de **interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.**
>
> Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
> I - atuar com ética e compromisso com vistas à **construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária**;
> **IX** - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**
> X - demonstrar consciência da diversidade, **respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.** (BRASIL, DCNP, 2006). (Grifos nossos).

O documento aponta para a necessidade de superação da ideia de qualidade da educação ligada ao mercado de trabalho, mas vinculada ao compromisso e à responsabilidade social do pedagogo como exigência deste início de século e, especialmente, a partir da promulgação da Constituição de 1988, que coloca a superação da marginalização e das diferenças sociais, políticas e econômicas como condição essencial ao país.

4 Para concluir, alguma considerações...

A análise da gênese do curso e da memória dos traços da sua trajetória permitiu compreender que desde seu surgimento enfrenta dificuldades para constituir sua identidade, pois sua identidade é frágil e abalada, sempre subordinada às funções que lhe têm sido atribuídas em sua história, marcada por quatro períodos: período das regulamentações (1939-1972), o das indicações (1973-1978), o das propostas (1979-1998) e o dos decretos (1979-1998) (SILVA, 2003).

A tendência predominante expressa na LDB e na resolução CNE/CP nº 1/2006 remete o curso à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível superior, o que representa conquista dos educadores, discutida nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) segundo Libâneo; Pimenta (2006).

Diante dessas considerações, pode-se assegurar que a qualidade do curso de pedagogia vem sendo balizada de acordo com as configurações assumidas em sua constante busca de resposta aos interesses da sociedade. Os indicadores de qualidade, por sua vez, vêm sendo

igualmente estabelecidos a partir da busca de resposta a respeito de quem é o pedagogo, por meio da indicação de atividades do campo educativo que são direcionadas a ele. Como o currículo do curso vem sendo organizado historicamente na perspectiva do campo de trabalho, mantendo distanciamento das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia (SILVA, 2003), sua qualidade vem sendo aferida nessa mesma direção.

A história do curso e a sua identidade precisam ser compreendidas criticamente. O resgate de elementos sócio-históricos que contribuíram na organização social e profissional do curso e, nele, dos pedagogos formados é fundamental quando se busca cursos com qualidade.

DIMENSIONS OF QUALITY IN THE HISTORICAL TRAJECTORY OF THE COURSE OF PEDAGOGY

Abstract: This study aimed to clarify the trajectory of higher education and pedagogy course, highlighting the main changes in relation to the identity of formed professional and interpretation of quality dimensions in this training process. This work is literature based on Veiga (1995), Saviani (2008), Silva (2003), Brzezinski (2008), Scheibe; Aguiar (1999), Libâneo; Pimenta (2006) among others, and document analysis. Shows that socio-economic, political and educational aspects of Brazilian society have served as a backdrop to identify political and educational proposals of that course as well as the approaches given to the quality issue. The results point to the understanding that the quality of the course has been marked according to the configurations assumed in their constant searches for answers to the interests of society. The quality dimensions have been established from questions about who is the teacher, through the indication of activities of the educational field that are directed to it.
Keywords: Pedagogy course; Professional identity; Quality dimensions.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília(DF): Imprensa Nacional, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 nov. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7. ed. Campinas(SP): Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 220-239, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf . Acesso em: 15 nov. 2010.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas(SP): Autores Associados, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 10. ed. Campinas(SP): Papirus, 1995.

EPISTEMOLOGIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTIFICO EM EDUCAÇÃO SUPERIOR: MAPEAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA DA REGIÃO SUL

Fernando Rodrigo Dall Igna[1]
Maria de Lourdes Pinto de Almeida[2]
Walter Strobel Neto[3]

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

RESUMO: Este texto é fruto de pesquisa desenvolvida pelo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Politicas e Processos de Educação Superior da região Sul – GEPPES SUL, vinculado ao GIEPES Internacional da UNICAMP. Nosso objetivo é levantar o perfil dos grupos de pesquisa em Educação Superior nas universidades públicas da região Sul do Brasil, buscar seus respectivos eixos norteadores, assim como verificar em quais universidades vem sendo desenvolvidos, fazendo uma reflexão sobre como caracterizam suas produções acadêmicas na Região Sul do Brasil. A metodologia utilizada foi a de análise de conteúdo de Lawrence Bardin, com foco no método histórico crítico. A coleta de dados teve como base uma delimitação do campo de conhecimento construído a partir do diretório de grupos de pesquisa do CNPq.
Palavras-Chave: Grupos de Pesquisa em Educação Superior. Políticas de Educação Superior. Produção do Conhecimento no Ensino Superior.

Introdução

Tendo esta pesquisa o intuito de analisar o perfil e a produção dos grupos de pesquisa na área de educação superior na região Sul procuraremos determinar quais são as investigações relevantes no sentido de indagar prováveis indicadores de impacto, recepção ou utilização do conhecimento científico produzido no meio acadêmico. Além disso, buscaremos verificar

[1] Graduado em Educação Física pela Unoesc com especialização em Educação Integral pela UFFS. Mestrando do PPGE Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. profidrf@gmail.com
[2] Graduada em Pedagogia e História pela Unicamp. Mestre e Doutora em Educação pela FE da Unicamp. Pós doutora em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Unicamp e em Políticas Educacionais pela USP. Docente Pesquisadora do PPGE Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina e URI/RS. Pesquisadora associada da FE da Unicamp. malu04@gmail.com
[3] Graduado em Design pela Universidade Tuiuti do Paraná com especialização em Marketing e Design de Produto. Mestrando do PPGE Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. walstrobel@gmail.com

quais linhas de pesquisa estão sendo repetidamente investigadas e quais podem estar sendo pouco estudadas no que se refere à pesquisa em educação superior.

Atualmente, no que tange às pesquisas educacionais do ensino superior, percebemos bem esta realidade, uma vez que muitas das áreas de estudo neste campo se repetem, o que por si só acaba produzindo 'pesquisas sobre pesquisas' já realizadas muitas vezes, sem argumentos ou questionamentos novos, e sem uma base epistemológica bem definida.

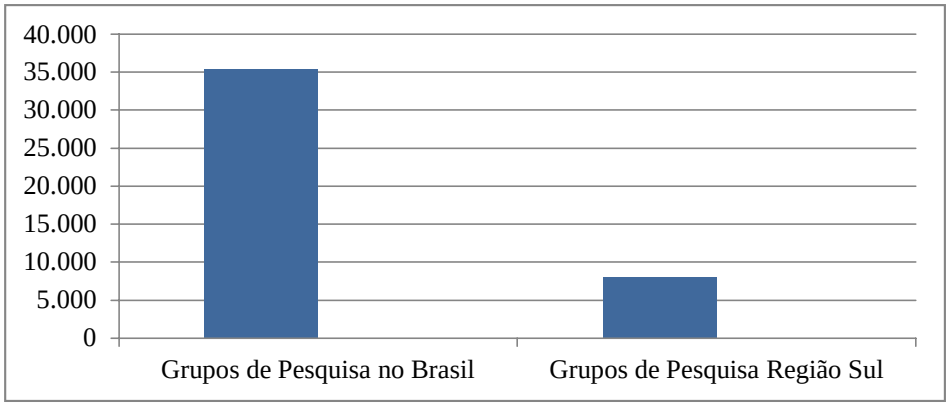
Para tanto, uma vez determinado como problema central desta pesquisa a necessidade de verificar "quais especificidades demarcam os grupos de pesquisa em Educação Superior no Brasil, nas diferentes regiões?" Este estudo procurou, por meio da plataforma digital do CNPq, realizar um levantamento do número de grupos de pesquisa desenvolvidos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Investigou, portanto, a quantidade de grupos de pesquisa estabelecidos nos três estados da região Sul, bem como quantos nos estados da região Sudeste, quantos em universidade públicas e, por fim, aqueles voltados ao campo e às Políticas da Educação Superior.

Por meio deste levantamento, buscamos caracterizar a forma como se compõem os grupos de pesquisa em educação superior, suas reais dimensões, assim como relacionar quais as linhas de pesquisa que vem sendo pesquisadas, e quais têm produzido conhecimentos realmente válidos e significativos no que tange ao campo do conhecimento científico. Ainda, existe a intenção de analisar a dinâmica de cada grupo de pesquisa e verificar quais se consolidam como polos da produção do conhecimento no campo da educação superior.

Sobre os Grupos de Pesquisa em Educação Superior da Região Sul

Segundo o censo dos grupos de pesquisa (BRASIL, CNPq, 2014), o Brasil hoje possui 35.424 grupos de pesquisa cadastrados nos seguintes eixos: ciências humanas, ciências da saúde, sociais aplicadas, engenharias e computação, ciências biológicas, ciências exatas e da terra, ciências agrárias, e linguística, letras e artes. Destes, a Região Sul do Brasil conta atualmente com 7.938 grupos de pesquisa em educação superior, como podemos ver no Gráfico 1 que segue.

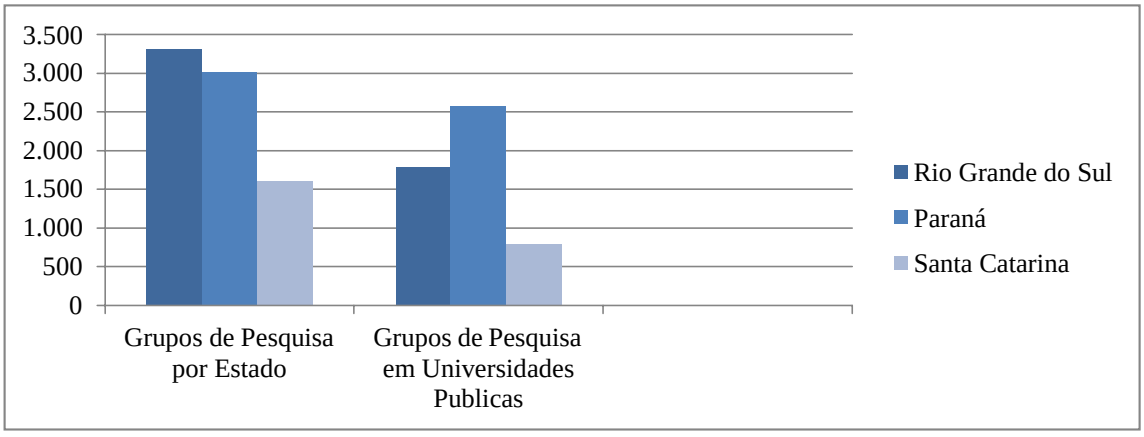
Gráfico 1: Relação entre número de grupos de pesquisa no Brasil e na Região Sul



Fonte: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/

Dos 7.938 grupos de pesquisa na região Sul apontados anteriormente, 3.315 estão sendo desenvolvidos no Rio Grande do Sul. Destes, apenas 1.786 em Universidades Públicas; 3.011 no Paraná, compreendendo 2.567 em Universidades Públicas; e 1.612 em Santa Catarina, sendo 786 em Universidades Públicas. O Gráfico 2 ilustra o que acabamos de narrar.

Gráfico 2: Relação entre os grupos de pesquisa por estado e universidades públicas de ensino superior.

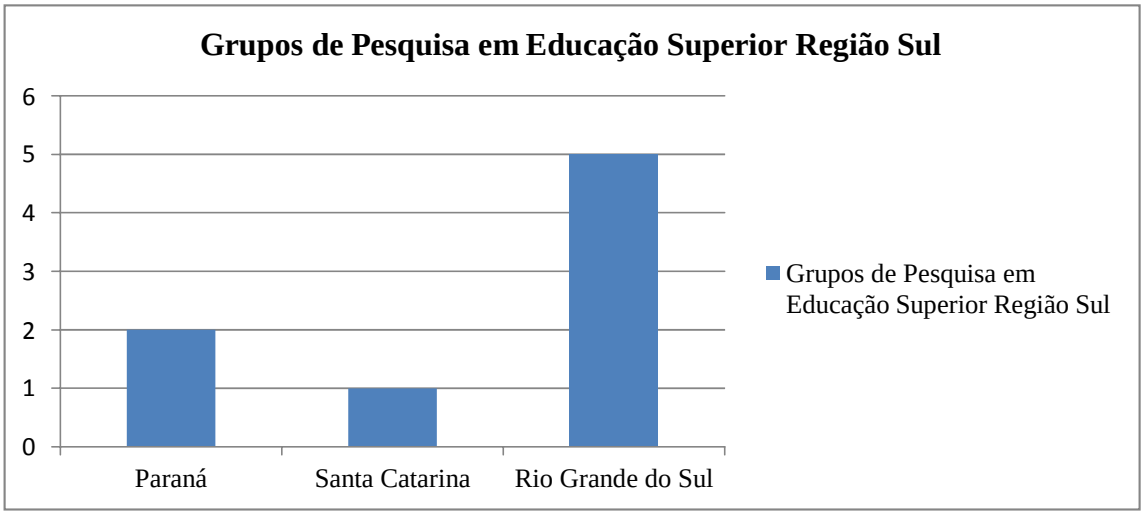


Fonte: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/

Com o aprofundamento da pesquisa, verificamos que dos 2.567 grupos de pesquisa em universidades públicas do Paraná, apenas dois são voltados à educação superior, enquanto que dos 786 grupos nas universidades públicas de Santa Catarina somente um deles desenvolve suas investigações no campo da educação superior. Já no que tange aos 1.786 grupos de

pesquisa cadastrados no CNPq em universidades públicas do Rio Grande do Sul, apenas cinco tomam a educação superior como área de estudo, como podemos visualizar no Gráfico 3.

Gráfico 3: Grupos de Pesquisa em Educação Superior em Universidades Públicas da Região Sul



Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq, 2014.

Considerando os dados expostos acima, veremos que no estado do Paraná, somando o total de grupos de pesquisas com suas bases construídas nas universidades públicas, apenas 0,08% das mesmas realizam suas pesquisas voltadas ao campo da educação superior. Para o percentual de Santa Catarina, temos 0,015% dos grupos de pesquisa em universidades públicas que realizam suas investigações no âmbito da educação superior. Quanto aos dados do estado do Rio Grande Sul, temos um total de 0,28% dos grupos de pesquisa voltados à educação superior em universidades públicas. Analisando tais dados, podemos perceber o quão vaga e deficitária é a pesquisa acadêmica no que se refere à área da educação superior como campo de estudo e reflexão e, partindo deste pressuposto, entendemos que estes números são alarmantes, principalmente quando consideramos o papel central que o ensino superior vem desempenhando no contexto da produção do conhecimento, por meio dos grupos de pesquisa acadêmicos e os reflexos destes conhecimentos na sociedade de modo geral.

Considerando que é de grande valia debater estas questões, nos propomos, a seguir, a analisar os grupos de pesquisa em educação superior localizados nos três estados da região Sul do Brasil: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O intuito desta análise é verificar quais as linhas de pesquisa que os mesmos seguem, quem são seus líderes, quais os impactos de suas pesquisas e, principalmente, se elas abrangem as reais necessidades do contexto social no qual as universidades se inserem, ou se vem simplesmente a atender aos seus próprios interesses ou de terceiros.

A pesquisa nas universidades públicas do Paraná

Atualmente, o estado do Paraná conta com 10 Universidades Públicas credenciadas junto ao CNPq, a saber: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Paraná (UEPR) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Estas, possuem 2.567 grupos de pesquisa credenciados junto ao CNPq. Contudo, quando observamos o número de grupos de pesquisa desenvolvidos pelas universidades públicas paranaenses com relação aos grupos voltados à educação superior, vemos que apenas dois têm como campo de debate a educação superior. Estes grupos se encontram, por sua vez, instituídos: um na Universidade Federal do Paraná – UFPR e o outro na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como podemos observar nas tabelas 1 e 2 abaixo:

Por meio de suas líderes, o grupo desenvolve pesquisas dentro das linhas: Didática e Metodologia do Ensino Superior, Relações de Poder e Preconceito, e Ética e Formação de Professores, caracterizando-se por ser constituído por pesquisadores que se dedicam ao estudo de questões relacionadas aos saberes e práticas escolares no ensino superior desde 1997.

Partindo de acordo com as linhas de pesquisa do grupo entendemos que atualmente estamos inseridos em universo de constantes mudanças voltadas ao atendimento dos

interesses econômicos do Estado e do sistema econômico capitalista neoliberal, que visam única e exclusivamente atender suas necessidades de produção e de constante crescimento econômico.

A educação superior passa então de uma instituição formadora de seres humanos críticos a uma instituição de formação de cidadãos servis e altamente flexíveis por meio de uma formação acadêmica razoável que os habilite a não mais do que serem capazes de atender as exigências produtivas capitalistas apoiadas no Estado e nos seus órgãos avaliadores e financiadores no que tange a educação superior.

As universidades neste sentido acabam perdendo seu caráter formador critico e social, assim como, vêm observando seus docentes serem constantemente pressionados a reformularem seus saberes e praticas no intuito de reproduzir a logica do capital de formação de mão de obra.

De acordo com os autores podemos caracterizar o professor como um importante instrumento de manutenção e perpetuação desta logica formativa no que tange a graduação e produtivista e reprodutivista no que tange a pós-graduação, mas também como uma importante ferramenta de combate a esta lógica formativa desumanizadora imposta pelo Estado e pelos seus órgãos de avaliação e financiamento que visa única e exclusivamente o atendimento das demandas de crescimento econômico do Estado diante de um mundo cada vez mais globalizado.

O grupo de pesquisa denominado Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES – UNIOESTE está sediado na Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, e possui duas líderes: a primeira graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1980), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Já a segunda, com graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1991) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2002).

O grupo de pesquisa realiza seus estudos norteado por duas linhas, a saber: Formação Docente e Políticas de Educação Superior.

A educação superior brasileira principalmente a partir da década de 1990 veio se caracterizando por politicas educacionais para o ensino superior que, ao mesmo tempo em que pregavam a expansão do acesso e da oferta de vagas ao ensino superior, visavam à desoneração do Estado no que se refere ao oferecimento deste mesmo campo da educação brasileira.

Para tanto, entendemos que o alcance de uma dimensão humanizadora no campo da educação superior só será possível diante de uma ruptura do campo acadêmico com mercado capitalista e os meios de produção que tomaram para si as rédeas dos campos da formação e da produção do conhecimento na educação superior, o que significaria retomada da autonomia universitária diante das pressões tanto do Estado quanto de seus órgãos econômicos e de financiamento e avaliação da educação superior que visam no ensino superior somente atender suas necessidades meramente produtivistas.

É filiado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Unicamp, o qual foi criado em 28 de outubro de 1992, tendo como função principal a realização de estudos e pesquisas sobre a educação superior, particularmente a brasileira, com vistas a analisar com rigor, por meio dos estudos e pesquisas realizados no GEPES, as grandes questões que as universidades enfrentam atualmente.

Sobre grupos de pesquisa nas IES públicas de Santa Catarina

O estado de Santa Catarina contempla, segundo o censo de 2014 realizado pelo CNPq, um total de 786 grupos de pesquisa, os quais desenvolvem suas investigações em duas universidades federais: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e em uma universidade estadual: a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Com relação ao número de grupos de pesquisa encontrados nas universidades públicas catarinenses é importante salientar que, apesar da elevada quantidade encontrada, observamos que apenas um dedica-se à pesquisa no campo da educação superior, como podemos observar na tabela 3 abaixo.

O grupo atua por meio de quatro linhas de pesquisa: a) Políticas Públicas para a

Educação Superior, b) Produção do Conhecimento, Interdisciplinaridade e Tecnologia, c) Trabalho e Educação e d) Trabalho, Educação e Tecnologia. Desta maneira, procura apreender o processo de produção e veiculação do conhecimento com base nas discussões sobre a intensificação do trabalho no atual ambiente e dinâmica da vida profissional, com ênfase nas condições de trabalho dos envolvidos com a educação superior, particularmente com a pós-graduação.

Levantamento dos grupos de pesquisa no Rio Grande do Sul

Conforme o censo de 2014, o estado do Rio Grande do Sul possui hoje um total de cinco universidades públicas, são elas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Foram encontrados, entre as cinco universidades, um total de 1.786 grupos de pesquisa em desenvolvimento, onde apenas cinco têm como objetivo a pesquisa do campo de estudo da educação superior, divididos da seguinte forma: três possuem como sede a Universidade Federal de Santa Maria, um a Universidade Federal do Rio Grande e um a Universidade Federal do Pampa. Existe também a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul que não possui nenhum Grupo de Pesquisa em Educação Superior.

Denominado Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, possui como sede a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e como instituição parceira de pesquisa a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O grupo tem como líderes duas professoras pesquisadoras, tendo a primeira graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (1997), Mestrado e Doutorado em Educação entre (2000 e 2007) na área de política e gestão da educação, por meio do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-RS). A segunda possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e graduação em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha. Ao considerarmos as

líderes do grupo de pesquisa, podemos perceber que possuem formação inicial nas áreas de educação especial e pedagogia, com especializações tanto em educação especial, quanto na área da educação, o que faz com que as pesquisadoras tenham vínculo e experiência direta com os temas e as pesquisas desenvolvidas no interior do grupo. Desta maneira, entendemos

que a formação e experiência nas linhas pesquisadas por parte de suas líderes dão uma maior validade e confiabilidade às pesquisas realizadas pelo grupo.

Quanto às linhas que norteiam as pesquisas do grupo, observamos que são três: a) Ensino Aprendizagem na Perspectiva Inclusiva; b) Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva; e c) Política e Gestão da Educação na Perspectiva Inclusiva. Como principais repercussões, apresenta a produção de conhecimento na perspectiva da educação inclusiva e do atendimento à diversidade, o aprimoramento das possibilidades de implementação de atendimento educacional especializado na educação básica e superior, e o fortalecimento da rede de trabalho colaborativo entre a educação básica e o ensino superior na perspectiva inclusiva. Promovendo a aproximação de pesquisadores e grupos de pesquisa que tematizam o campo teórico da educação na perspectiva inclusiva e o desenvolvimento de pesquisas que privilegiam a construção de conhecimentos fundamentados na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Quando falamos no termo inclusão diante dos atuais discursos sobre educação, temos observado que está encontra-se diretamente ligada a questão da equidade, ou seja, no direito de acesso em níveis iguais de condições para todos.

Sediado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) o grupo de pesquisa Redes de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – PEPES é liderado por duas professoras pesquisadoras, sendo a primeira com graduação em Pedagogia (UFSM), Mestrado em Educação (UFSM), Doutorado em Educação (PUC/RS) e Pós-doutorado em Ensino-aprendizagem na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique. A segunda é graduada em Pedagogia com habilitação em pré-escola pela Universidade Federal de Santa Maria (2001), tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2004) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008).

Por meio de suas líderes, o grupo desenvolve estudos nas linhas: Epistemologia e formação docente; Inovação e produção do conhecimento; Políticas de Educação Superior; e Docência na Educação Superior. Congregando pesquisadores de diversas universidades como: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade

de Passo Fundo (UPF), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que desenvolvem e têm como principais repercussões de suas pesquisas temas referentes aos processos de formação docente, epistemologia e processos pedagógicos, inovação, gestão e políticas de avaliação, organização e produção do conhecimento na pós-graduação.

No que tange à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foram encontrados vinculados atualmente ao CNPq três grupos de pesquisa que desenvolvem suas investigações no macro campo de pesquisa da educação superior: Políticas, Avaliação e Gestão no Ensino Superior, GPFOPE – Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior e Avaliação no Ensino Superior. O primeiro, denominado Grupo de Pesquisa Políticas, Avaliação e Gestão no Ensino Superior, tem como líder um professor pesquisador graduado em Terapia Ocupacional pela Universidade de Fortaleza (1997), Mestrado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (2001), Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2010) e Pós Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFGRS. Por meio da análise dos dados do CNPq quanto ao referido grupo de pesquisa, percebemos que o mesmo tem como objetivo central criar uma rede de discussão interinstitucional a nível nacional e internacional sobre políticas, avaliação e gestão superior. Contudo, os dados do grupo não são atualizados junto à base de dados do CNPq há um período de quase dois anos, e também não possui linha alguma de pesquisa que venha a nortear suas investigações, ou mesmo estudos. Outro fator interessante é que o líder do grupo de pesquisa teve sua formação quase totalmente na área da saúde e não possuía vínculo formativo algum com o macro campo da educação superior até a realização do seu pós-doutorado em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS).

Considerando os fatores que esta pesquisa se propõe a analisar, entendemos que este conjunto de informações faz com que, tanto o grupo de pesquisa, quanto suas próprias investigações percam em relação aos critérios de validade, confiabilidade e legitimidade em relação ao campo de estudos ao qual se propõe.

O segundo grupo pesquisa, denominado GPFOPE – Formação de Professores e

Práticas Educativas: educação básica e superior é liderado por duas docentes, sendo a primeira pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1986), Especialista em Psicopedagogia Terapêutica pelo Centro de Estudos Médicos e Psicopedagógicos de Porto Alegre, Mestre em Educação (1995) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A segunda possui graduação em Filosofia, Mestrado em Filosofia (1981) pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O grupo possui duas linhas de pesquisa: formação de professores e práticas educativas: educação básica e superior, formação docente e desenvolvimento profissional: educação básica e superior. Além disso, participa das redes de pesquisa denominadas Instituto Latino Americano de Desenvolvimento e Estudos sobre a Infância, e da Rede de Investigadores da Educação Superior. Segundo os dados colhidos por meio do censo 2014, os estudos e investigações desenvolvidos pelo grupo de pesquisa tratam de temáticas referentes a: aprendizagem permanente da docência, seja inicial ou continuada, pedagogia universitária, cultura escrita, alfabetização, leitura e escrita, conhecimento pedagógico compartilhado, resiliência docente, alternância pedagógica, atividade docente de estudo, atividade discente de estudo e trabalho pedagógico.

Uma vez visualizados os campos de investigação desenvolvidos pelo grupo entendemos que os mesmos encontram-se intimamente ligado aos processos de ensino, pesquisa e extensão universitária no que tange o processo de formação de professores.

Partindo do conceito de que a extensão universitária tem como objetivo central oferecer ao acadêmico a oportunidade de “unir” a teoria da sala de aula e aplica-la na pratica escolar cotidiana aluno. Ao mesmo tempo em que ele se constrói profissionalmente ele acaba muitas vezes fazendo com os docentes a ele vinculados nesta pratica venham a adquirir novos conhecimento no que diz respeito as suas praticas docentes.

O grupo foi organizado no ano de 2000 e conta atualmente com a parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e tem como sua única linha de pesquisa a linha Avaliação no Ensino Superior. Que de acordo com Pfeifer (2012, p. 351), “é

um tema de grande relevância para a Educação Superior. Subscrita na órbita das Políticas de Educação, se efetiva como ferramenta estratégica da administração pública tanto no processo de fiscalização quanto de promoção da Educação Superior no país".

Considerações Finais

Como bem sabemos, os grupos de pesquisa representam não só um lócus da pesquisa científica nas universidades brasileiras, mas também o centro da produção do conhecimento acadêmico, provindo de inúmeros processos e métodos nas mais variadas áreas do conhecimento. As pesquisas acadêmicas, bem como os conhecimentos produzidos através das mesmas, caracterizaram-se historicamente por possuírem certa neutralidade e autonomia diante da influência de fatores externos, porém, atualmente o que se vê são pesquisas altamente influenciadas pelas necessidades de um sistema capitalista voraz. Este, por meio das mais variadas instituições privadas, percebe nos grupos de pesquisa e em suas pesquisas um meio para atingir suas necessidades produtivas.

Levantados os principais campos de pesquisa dos grupos encontrados na região Sul, observamos que os mesmos possuem como característica a não realização de um debate aberto sobre as políticas de educação superior para além da formação de professores, embora busquem investigar no sentido da produção do conhecimento sobre os temas aos quais se propõem. Neste contexto, entendemos que esta produção do conhecimento deveria ser considerada em um sentido mais amplo em relação ao que vem sendo abordado, onde se debatesse a formação de professores, mas que ao mesmo tempo houvesse um questionamento sobre o papel deste professor perante um sistema que se constitui cada vez mais como um formador de mão-de-obra para o mercado, moldada para simplesmente executar e não questionar. Neste sentido, compreendemos que muito antes de pesquisar a simples formação do professor, temos que formar o pesquisador que busca entender os processos e as políticas traçadas pela educação superior brasileira, com o intuito de questioná-la e a partir daí entender qual é o real papel do professor na atualidade, que é o de formar cidadãos pesquisadores e questionadores, que consigam visualizar algo a mais, além do que o mercado capitalista pede e impõe.

Outro fator que nos preocupa quanto aos grupos de pesquisa voltados à educação superior é o elevado número de investigações na área da formação de professores, o que acaba gerando dúvidas quanto à produção do conhecimento gerado no interior dos grupos aqui analisados. Estes questionamentos articulam-se com o alto risco que estas produções possuem de vir a repetir-se, uma vez que o campo de estudo é o mesmo entre os grupos pesquisados, o que caracterizaria uma desvalorização da produção dos conhecimentos por meio dos trabalhos acadêmicos na área, mesmo considerando que, embora sejam pesquisas de grupos diferentes, poderíamos chegar a conclusões parecidas ou iguais.

De modo geral, os conhecimentos produzidos nos grupos de pesquisa aqui mencionados se dão de acordo com as suas linhas de pesquisa, as quais orientam suas produções em consonância com os objetivos traçados pelos líderes e pelo campo de estudo. Entretanto, no que tange ao grupo de pesquisa voltado às políticas de educação superior denominado Políticas, Avaliação e Gestão no Ensino Superior, observamos que o mesmo não possui linhas de pesquisa que norteiam as investigações, o que faz com que não seja possível visualizar ou indicar parâmetros para suas produções. Além disso, o grupo não é atualizado há um período de aproximadamente dois anos junto à base de dados do CNPq. Outro fator que devemos levar em consideração é que o líder do grupo não tem formação na área da educação, mas sim na área da saúde, o que de certa forma colocaria em ‘xeque’ a validade das pesquisas do grupo e dos possíveis conhecimentos produzidos, uma vez que a formação do líder não possui aderência com o campo de pesquisa.

De modo geral, consideramos que os grupos de pesquisa encontrados, com exceção do grupo Políticas, Avaliação e Gestão no Ensino Superior, localizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estão com suas investigações diretamente relacionadas às linhas às quais se propõem. Além disso, a formação e atuação dos líderes possui aderência quanto aos referidos grupos e linhas que coordenam.

EPISTEMOLOGY AND KNOWLEDGE PRODUCTION SCIENTIFIC IN HIGHER EDUCATION: MAPPING THE SOUTH REGION OF RESEARCH GROUPS
ABSTRACT

This text is the result of research carried out by the Study and Research Group on Policies and the South Higher Education Process - GEPPES south, linked to GIEPES International UNICAMP. Our goal is to raise the profile of research groups in higher education in public universities in southern Brazil, seeking their guiding principles, as well as check in which universities have been developed, making a reflection on how to characterize their academic productions in the South of Brazil. The methodology used was that of Lawrence Bardin content analysis, focusing on the critical historical method. Data collection was based on delimitation of the built field of knowledge from the directory of CNPq research groups. **Keywords:** Research Groups in Higher Education. Higher Education policies. Knowledge Production in Higher Education.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **A pesquisa acadêmica no Século XXI**: uma análise da ciência frente aos conceitos de público e privado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRASIL. CNPq. Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil. Lattes. Censo de 2014. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/ Acesso em: 19/03/2016 as 09h21min.

SANTOS, Ednei Otavio da Purificação. **Redes de Pesquisadores Instrumentos Pedagógicos para a sua formação e consolidação.** 01/10/2012 164 f. Mestrado Acadêmico em Educação e contemporaneidade. Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da universidade do Estado da Bahia.

TELLO, César. (coord. y compilador). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. 1ª edição – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

EPISTEMOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Martin Kuhn[1]
Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso[2]

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

Resumo: Este texto parte da compreensão da formação inicial e continuada como possibilidade de transformação do cotidiano escolar. Nesse sentido, é imperativo ao professor conhecer os fundamentos de sua profissão, saberes e conhecimentos que balizam o trabalho docente. Esse conjunto de conhecimentos e saberes são constituintes da identidade do professor. Dessa forma, o professor precisa reconhecer quais as bases epistemológicas em que se inscrevem sua prática docente. Assim o referido texto tem como objetivo refletir sobre as epistemologias que orientam a formação inicial e continuada de professores e está organizado em três momentos: a perspectiva da formação de professores apoiado nos conhecimentos acadêmicos proposta por Shulman; a contraposição formulada pela epistemologia da prática por Tardif; e por fim, as reflexões e proposições de Marques sobre o que se faz necessário no que se refere à docência e a formação de professores. Teoricamente as discussões giram em torno do que propõem Shulman (1989), Tardif (2004), Marques (1990, 1990a, 2003).
Palavras-chave: Epistemologia. Formação de professores. Disposições para docência.

1 Introdução

A intenção desse artigo é discutir que conhecimentos e saberes docentes são pressupostos à docência e têm orientado a formação de professores. Assim posto, iniciamos a discussão pela tradição acadêmica da formação de professores e seu contraponto formulado pela epistemologia da prática. Contudo, como estas duas perspectivas apresentam limites, demasiadas unilaterais à formação de professores, propomos Mario Osorio Marques como um diálogo possível (teoria crítica e hermenêutica) como alternativas à docência protagonizada pelos professores.

[1] Doutor em Educação nas Ciências – UNIJUÍ, com estágio de Doutoramento na Universidad Autónoma de Madrid - UAM. Pos-Doutorando – UNIJUÍ. Bolsista CAPES/PROSUP. Participa do Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais, coordenado pela Professora Dra. Helena Copetti Callai. Endereço Eletrônico: martk@outlook.com.br
[2] Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do

Sul, com Estágio de Doutoramento na Università di Bologna. Participa do Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais, coordenado pela Professora Dra. Helena Copetti Callai. Bolsista CAPES/PROSUP. Endereço Eletrônico:claudia.ilgenfritz@hotmail.com

Iniciamos a discussão pelos conhecimentos e saberes tomando como referência dois teóricos reconhecidos que discutem a questão Lee S. Shulman e Maurice Tardif e como uma alternativa de superação dos limites da perspectiva acadêmica e da epistemologia da prática trazemos Mario Osorio Marques para alargar o entendimento da formação de professores e dos conhecimentos que a profissão demanda.

A escrita estrutura-se refletindo 3 pontos: primeiramente a discussão da perspectiva da formação de professores apoiado nos conhecimentos acadêmicos proposta por Shulman. Em segundo lugar a contraposição formulada pela epistemologia da prática, aqui a opção se dá por Tardif um de seus representantes. Um terceiro momento visita as reflexões e proposições de Mario Osorio Marques sobre as disposições ou exigências que considera pertinentes à docência e a formação de professores. Trata-se de uma reflexão teórico-bibliográfica, buscando situar que conhecimentos, saberes e disposições são pensadas e postas como exigências para a docência e sua formação.

2 Conhecimentos acadêmicos

Para a reflexão sobre a base de conhecimentos de professor utilizaremos dois textos reconhecidos de Shulman: "*Paradigmas y programas de investigación en el estúdio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea"* (1989) e "*Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*" (2005).

No capítulo de livro intitulado "*Paradigmas y programas de investigación en el estúdio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea*" (1989), Shulman aponta para a íntima relação existente entre o ensino, as pesquisas sobre o ensino e a formação de professores. Sustenta "La tesis [...] que todos los programas de investigación surgen de una determinada perspectiva, una predisposición desde la convención o la disciplina, que necesariamente ilumina una parte del campo de la enseñanza, al mismo tiempo que ignora el resto" (p. 5). Acrescenta ainda que "Los diferentes programas de investigación para el estudio

de la enseñanza seleccionan diferentes partes del mapa para definir los fenómenos propios de sus indagaciones" (p. 12). E mais, que nenhum dos programas compreende todos os fenômenos implicados no ensino e que necessitamos "de una mezcla adecuada con las

insuficiências" (p. 9) para superar os limites dos diferentes programas[1]. Tal compreensão permite inferir que a ciência, também quando aplicada à educação, seleciona determinados aspectos e ignora outros. Neste sentido, toda e qualquer formulação sobre a educação, sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre a formação de professores serão sempre parciais e provisórios, e sempre há outros aspectos a considerar.

Shulman (2005) propõe um conjunto de categorias que são a base de conhecimento do professor ou um repertório de conhecimentos para o ensino e que deveriam ser contemplados na formação para a docência. Há concordância no entendimento da necessidade de um corpo de conhecimentos para o ensino está presente entre os formuladores de políticas educacionais, bem como, entre os formadores de professores, ou seja, "(...) la enseñanza requiere habilidades básicas, conocimiento del contenido y habilidades didácticas generales" (Idem, p. 7). A tarefa educativa requer, no entender do autor, um conjunto de conhecimentos que a assegurem de modo efetivo.

Shulman (2005, p. 7) concorda com o repertório de conhecimentos produzidos pelas investigações empíricas sobre o ensino e que foram "traducidas en competencias deseables para los profesores en las aulas", contudo aponta, em sintonia com os investigadores, que as conclusões eram simplificadas e incompletas, embora não tenham sido vistas dessa forma pelos formuladores de políticas educacionais e formativas. Acrescenta o autor que, mesmo valiosos, estes não são suficientes para definir um corpo de conhecimentos base para o ensino. "Esas fuentes deberían ser entendidas como elementos más amplios y mucho más fructíferos (Ibidem, 2005, p. 8). Portanto, para além das proposições dos programas de investigação que elencam requisitos para o ensino oriundos da experiência, epistemologia da prática, o autor aponta um conjunto de conhecimentos de ordem acadêmica importantes para o ensino.

As categorias de base de conhecimentos para o ensino, conforme Shulman incluiriam:

[1] Em sua pesquisa aponta para 5 programas de investigação sobre o ensino. Neste sentido, se visualiza uma estreita conexão entre os programas de investigação sobre o ensino e o seu desdobramento em programas de formação de professores. Para ele os principais são: a) *Investigación del proceso-producto;* b) *Investigación del tiempo de aprendizaje académico;* c) *Paradigma mediacional centrado en el estudiante;* d) *Sistemas ecológicos o como comunidades de lenguaje;* e) *Cognición del profesor*. Para aprofundar a reflexão consultar o texto de Shulman: "*Paradigmas y programas de investigación en el estúdio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea"* (1989).

> • *Conocimiento del contenido*;
> • *Conocimiento didáctico general*, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
> • *Conocimiento del currículo*, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como "herramientas para el oficio" del docente;
> • *Conocimiento didáctico del contenido*: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
> • *Conocimiento de los alumnos* y de sus características;
> • *Conocimiento de los contextos educativos*, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
> • *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos* (2005, p. 10).

Em *Paradigmas y programas de investigación en el estúdio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea*, Shulman (1989), faz referência a três classes de conhecimentos do conteúdo que considera fundamentais à docência: "*conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico, y conocimiento curricular*" (p. 36). Apesar de reduzidos a três, quando desdobrados, estes contemplam os conhecimentos anteriormente referidos.

Segundo (Almeida; Biajone, 2007, p. 283), "para Shulman (2004), em ensino, *Knowledge base* é o "corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino". O reconhecimento de um *corpus* de conhecimentos mobilizados para o exercício da docência possibilita pensar alternativas para refletir sobre os programas de formação, qualificar o trabalho do professor e, por extensão, as compreensões sobre o ensino.

Neste corpo de conhecimentos, Shulman (2005) destaca, com interesse particular, o conhecimento didático do conteúdo como uma marca distinta no processo de ensino, uma vez que representa "la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza" (p. 10).

De sua síntese sobre a base de conhecimentos para o ensino destaca quatro como as principais:

> 1) formación académica en la disciplina a enseñar;
> 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente);
> 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y
> 4) la sabiduría que otorga la práctica misma. Permítanme extenderme en cada uno de estos aspectos (SHULMAN, 2005, p. 11).

A primeira destas bases se refere explicitamente ao domínio do conteúdo de ensino da matéria a ser ministrada pelo professor adquirido em sólida formação acadêmica. Considera para isso bases que possam sustentar a ação docente, dentre elas: la bibliografía y los estudios acumulados en cada una de las disciplinas, y el saber acadêmico histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en estos campos de estúdio (SHULMAN, 2005, p. 11). Reitera a centralidade do domínio do conhecimento dos conteúdos para a tarefa de ensino. Ou seja, do professor espera-se o domínio das "fuentes del conocimiento de los contenidos de la asignatura", requer, não só que o professor compreenda a fundo "la materia específica que enseña, sino además debe poseer una amplia formación humanista" (Ibidem, p. 12).

Assim, o reconhecimento da centralidade do conhecimento disciplinar ou do conteúdo é para Shulman uma prerrogativa para a docência. A esse soma-se o domínio das "Estructuras y materiales didácticos" implicados na tarefa de ensinar, segunda base de conhecimento do professor. No conjunto de estruturas e materiais didáticos inclui-se:

> (...) currículos con sus âmbitos y sus secuencias; tests y materiales para su aplicación; instituciones con sus jerarquías, sus sistemas explícitos e implícitos de reglas y funciones; organizaciones gremiales de profesores con sus funciones de negociación, cambio social y protección mutua; entidades gubernamentales desde el nivel de distrito hasta los niveles estatal y federal; y mecanismos generales de gestión y financiación (...) (Ibidem, p. 12)

A terceira fonte de conhecimentos básicos para o ensino advém do repertório de literatura educativa especializada "dedicada a la comprensión de los procesos de escolarización, enseñanza y aprendizaje" (SHULMAN, 2005, p.12). A esses processos somam-se as "conclusiones y los métodos de investigación empírica en las áreas de docencia, aprendizaje y desarrollo humano, así como también los fundamentos normativos, filosóficos y

éticos de la educación" (Ibidem, p. 12). Acrescenta o autor que esse conhecimento figura, talvez, como o mais importante, mas tem sido negligenciado pelos formuladores de políticas educacionais. Neste sentido, compreende ser fundamental reconhecer as contribuições de diferentes matrizes teóricas na compreensão dos processos de aprender e ensinar. Ou seja, conhecer o que a pesquisa e a literatura já produziram sobre o processo de escolarização, de ensino e de aprendizagem.

A quarta e última dessas bases de conhecimento do professor diz da sabedoria adquirida por este em sua prática de ensino e, conforme Shulman (2005, p. 15), é a menos estudada e codificada de todas. "Se trata de la sabiduría que se obtiene de la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes (o proporcionan la racionalización reflexiva para ella)". O autor entende que esses conhecimentos necessitam ser investigados e compilados para serem referência à formação de professores competentes, tendo em vista que não ocupa um lugar de destaque como as outras bases.

Apesar de categorizar os conhecimentos em uma base, Shulman (2005) reconhece que não se tratam de conhecimentos fixados de uma vez por todas. Contudo, acredita na pertinência da proposição de um corpo de conhecimentos, esquemas e categorias para orientar o ensino e, por sua vez, que podem se constituir em objeto de formação de professores. Neste sentido, afirma que se compreendemos o ensino como um ato intencional, pensado, refletido, os professores "(...) tienen que aprender a usar su conocimiento base para fundamentar sus decisiones e iniciativas" (p. 17) de forma a fundamentar as suas escolhas.

O que se pode afirmar desde esta perspectiva, conhecida como universitária, acadêmica, disciplinar, é que esta tem predominado na formação de professores. A base de conhecimentos proposta por Shulman (1989) apresenta uma síntese de conhecimentos considerados relevantes para o ensino e que, de modo geral, são objeto nas instituições e nas políticas que se ocupam da formação de professores. Tardif (2004, p. 19), de modo crítico, afirma que a perspectiva acadêmica tem predominado na formação de professores e que se trata de um corpo de "conocimientos disciplinares, producidos, por regla general, en una redoma de vidrio, sin conexión alguna con la acción professional" e, em seu lugar propõe uma epistemologia da prática, ou de uma formação inicial e continuada que se funde em saberes

oriundos do cotidiano de trabalho dos professores. Nesse sentido, a epistemologia da prática constitui-se em uma crítica à perspectiva positivista, acadêmica, disciplinar e aplicacionista de conhecimento prescritos previamente à formação de professores.

3 Saberes docentes

A obra "*Los saberes del docente y su desarrollo Profesional*" de Maurice Tardif (2004), apresenta uma outra perspectiva à formação de professores para além da perspectiva acadêmica dos conhecimentos de professor. Se os conhecimentos de base do professor em Shulman assentam-se em uma perspectiva da ciência aplicada à educação, Tardif, por sua vez busca investigar e construir uma tipologia de saberes docentes emergentes e relevantes a partir da prática cotidiana do professor, o que de modo geral é denominado de epistemologia da prática[1].

A epistemologia da prática é claramente expressa ao longo de toda obra anunciada onde afirma uma conexão estreita entre os saberes profissionais e os condicionantes da prática. Em suas palavras "no creo que pueda hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera" (TARDIF, 2004, p. 10). Acrescenta que o saber profissional não é algo que flutua no espaço e tempo: "el saber de los maestros es el saber *de ellos* está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiência de la vida y su historia professional, con sus relaciones con los alunos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc" (Ibidem, p. 10).

Os saberes docentes, nesse sentido, não se reportam tanto a um conjunto de conhecimentos cognitivos produzidos academicamente, mas sim, a um processo de construção ao longo de um "recorrido profesional en la que el maestro aprende progressivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo

[1] É importante ressaltar que Donald Schön como um dos teóricos referência a propor a epistemologia da prática à formação profissional, inicialmente, não dirigida aos professores, mas a outros profissionais. Jardilino (2007) reconhece nas proposições de Schön a preocupação com a formação de um profissional eficiente, não especificamente da educação. "Ao fazer isso, o autor criticava a educação, profissionalizante fundamentada no racionalismo técnico, que difunde a ideia de que a eficiência profissional consiste na competência para aplicar leis científicas para a resolução dos problemas concretos" (JARDILINO, 2007, p. 103). Tal compreensão é explícita na compreensão de Tardif (2004) e se constitui como uma clara crítica à perspectiva acadêmica.

interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su "conciencia práctica" (Ibidem, p. 12 – 13). Percebida dessa forma, a epistemologia da prática se traduz em um crítica a perspectiva acadêmica da ciência aplicada à educação.

Na compreensão da ciência aplicada à educação, o conhecimento objetivado, resultante das pesquisas, torna-se instrumento a ser aprendido e executado ou desenvolvido pelo professor. Estes conhecimentos de professor são traduzidos em técnicas ou estratégias eficazes ao ensino, tal como manifesto na forma do modelo condutivista comportamental. Diferentemente a epistemologia da prática compreende que o saber "de los docentes depende, por un lado, de las condiciones concretas en las que se realizam su trabajo y, por otro, de la personalidade y de su experiência professional" (TARDIF, 2004, p. 13 – 14).

Tardif, dessa forma, afirma que os saberes docentes necessitam ser compreendidos em sua "íntima relación con su trabajo en la escuela y en el aula". Mesmo que os professores utilizem diferentes saberes "en función de su trabajo y de las situaciones, condicionamentos y recursos ligados a esa responsabilidade. En suma, el saber está al servicio del trabajo" (2004, p. 14). Assim, um primeiro fio condutor da epistemologia da prática é esta estreita articulação dos saberes docentes com a prática do professor ou seu exercício profissional e, um segundo fio condutor, referido pelo autor, remete ao reconhecimento de uma diversidade ou pluralidade de saberes implicados na prática docente. "En suma, el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el próprio ejercício del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente" (Ibidem, 2004, p. 15).

Assim, o reconhecimento da pluralidade dos saberes docentes encaminha para a sua tipologia. O educador reconhece como saberes profissionais aquele conjunto de saberes "transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (Escuelas de Magisterio ou Facultades de Ciencias de la Educación)". Tratam-se de saberes destinados a "(...) formación científica o erudita de los profesores y, en caso de que sean incorporados a la práctica docente, ésta puede transformarse en práctica científica, por ejemplo en tecnologia del aprendizaje" (TARDIF, 2004, p. 29). O que se pode observar é que eles são e se tornam

pertinentes somente quando incorporados à prática do professor. Caso contrário, é puro academicismo.

Os saberes de caráter pedagógico são os primeiros de sua tipologia. Nesses situa os conjunto de saberes profissionais como "doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa" (TARDIF, 2004, p. 29). Nesse sentido, traduzem ou podem traduzir uma "armazón ideológico y, por otra, algunas técnicas y formas de saber hacer" (Ibidem, p. 29).

A segunda categoria de saberes docentes são os saberes disciplinares ou "saberes disciplinarios". Tratam dos saberes de que "dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos" (TARDIF, 2004, p. 30). Compreende os saberes das disciplinas específicas, como Matemática, História, Filosofia, etc., transmitidos em cursos e formação específica para professores. "Los saberes de las disciplinas surgem de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes (Ibidem, p. 30), que serão objeto de ensino e de aprendizagem nas escolas.

A terceira categoria de saberes referidos em sua tipologia aponta para os saberes curriculares. Para ele os professores, ao longo de seus estudos e formação, devem se apropriar também dos saberes curriculares que

> [...] corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la instituición escolar categoriza y apresenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar (TARDIF, 2004, p. 30).

A quarta e última categoria de saberes apontada por Tardif refere-se aos saberes da experiência ou "saberes experienciales". "Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva em forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser" (2004, p. 31). Referidos pelo autor como saberes práticos. Assim, a tipologia do autor estabelece, portanto, um conjunto de 4 saberes

como imprescindíveis ao ensino ou como elementos constitutivos da prática docente e de sua identidade profissional.

No caso de uma epistemologia da prática como orientadora da formação inicial e continuada esta recairia fortemente orientada desde o conjunto de conhecimentos experienciais ou práticos da docência, que "se originan en la práctica cotidiana de la profesión y son validados por ella" (TARDIF, 2004, p. 34). Tratam-se de "saberes adquiridos mediante la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia" e, também referência para a formação de professores. Compreende-se por saberes experienciais, o "conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituiciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados em doctrinas o teorias" (Ibidem, p. 37).

Assim, os professores que se orientam desde "El científico y el técnico trabajan a partir de modelos y sus condicionantes derivan de la aplicación o de la elaboración de ellos" (TARDIF, 2004, p. 38), enquanto o professor que funda o seu fazer em suas experiências os "condicionantes parecen relacionados con situaciones concretas que no permiten definiciones acabadas y que exigen improvización y habilidade personal, así como la capacidade de afrontar situaciones más o menos transitórias y variables" (Idem, p. 38). Assim, as situações e condicionamentos concretos assumem caráter formador e podem se constituir em um *habitus*[1].

Os saberes experienciais são saberes docentes oriundos diretamente da prática educativa. Na compreensão de Tardif a prática do professor seria inclusive referência para filtrar, una possibilidade de "recuperación crítica de los saberes adquiridos antes e fuera de la prática profesional" (TARDIF, 2004, p. 41). A prática cotidiana seria a referência para validar, dar legitimidade aos demais conhecimentos ou saberes docentes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares e dos saberes pedagógicos, já que se tratam de saberes exteriores a prática docente e reproduzem a divisão social do trabalho intelectual e, em seu lugar Tardif (2004), propõe os "*saberes experienciales*" "como núcleo vital del saber

[1] O *habitus*, conforme Tardif (2004, p. 38) pode "transformar-se en un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión y, incluso, en rasgos de la 'personalidad profesional': se manifestan, por tanto, através de un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano".

docente, núcleo a partir del cual los profesores tratan de transformar sus relaciones de carácter exterior con los saberes en relaciones de carácter interior con su propia práctica" (p. 41).

Na epistemologia da prática, se considerarmos a perspectiva da base de conhecimentos de Shulman (2005), há como que uma secundarização dos conhecimentos formais do ensino, enfatizando os saberes da prática. A epistemologia da prática procura romper com o enfoque da ciência aplicada à educação que reduz a tarefa educativa a uma dimensão instrumental e tecnológica, resgatando ou centrando a compreensão do ensino no conjunto de saberes efetivamente postos em prática pelos professores em sua tarefa de ensinar. Mais do que compreender a docência a partir de modelos prescritivos de conhecimento, a epistemologia da prática, busca compreender a docência a partir dos saberes efetivamente mobilizados pelos professores em seu fazer pedagógico, a partir de sua ação.

Um último ponto a considerar sobre estas duas perspectivas que abordam a questão do ensino é que ambas se constituem no contexto internacional de profissionalização do ensino emergente nos anos 1980 e se aprofunda ao longo dos anos de 1990. Se uma é acusada de excessivo formalismo academicista, que resulta em instrumentalização, a outra peca pela falta ou secundarização dos conhecimentos produzidos pela academia sobre o ensino e corre o risco de perder-se na prática. Mas não há como negar a importância de suas contribuições à pesquisa sobre os conhecimentos e saberes acerca do ensino, bem como, na produção de um repertório de conhecimentos e saberes que buscam assegurar uma maior legitimidade a profissão.

A profissionalização do professor proposta pela perspectiva acadêmica, tanto quanto pela epistemologia da prática, não superam a lacuna, ou a ausência de diálogo entre teoria e prática, permanece o nó da clássica distinção que se produziu entre ambas como reiteram Rodrigues e Kuenzer (2007) predominando a racionalidade instrumental como base da formação inicial e continuada de professores. Ainda, conforme Facci (2004), ambas as concepções encaminham para desvalorização e esvaziamento do trabalho na medida em que não realizam o diálogo reflexivo sobre a profissão, tal como refere Marques (1990a)[1].

[1] Nesse sentido é pertinente à compreensão de Marques (1990a, p 71 – 72) sobre a dialogicidade da teoria e prática na *práxis* educativa, prerrogativa que vale também à formação de professores, uma vez que essa não pode se reduzir a orientações mecânicas, puramente prescritivas, instrumentais. Em suas palavras "na dialética das

Interrogá-las significa colocar em xeque a alienação produzida tanto pelo conhecimento objetivo da perspectiva acadêmica quanto pelo conhecimento subjetivo oriundo das múltiplas variações da epistemologia da prática. Neste sentido, ambas as perspectivas de racionalidade (instrumentalizadora) reforçam a permanência do nó da relação teoria e prática na formação de professores.

4 Teoria crítica e hermenêutica

Mario Osorio Marques (1990, 1990a) advoga três saberes como imprescindíveis à formação do educador: a pedagogia enquanto hermenêutica; a pedagogia enquanto crítico-dialética e a pedagogia enquanto racionalidade epistêmico-instrumental. De imediato, é preciso considerar que essas três dimensões da formação do educador articulam estreitamente a relação entre teoria e prática. Pois para ele, por ser uma ação proposital e sistemática, a educação "exige uma tomada de consciência e um direcionamento explícito" e que tal direcionamento requer que ela vá além "daquilo que a intuição prática ou o império dos fatos e circunstâncias prescrevem, e para que não é suficiente a teoria por si só, como se regra universal, válida para qualquer prática" (MARQUES, 1990, p. 17). Marques reafirma os conhecimentos teóricos das ciências da educação e dos conhecimentos práticos dos profissionais da educação, contudo não mais a partir da ruptura entre teoria e prática predominantes na perspectiva acadêmica e na epistemologia da prática.

Sob essa compreensão, Marques (1990a) produz uma crítica consistente às perspectivas de educação e de formação do pedagogo/educador constituídas a partir de uma colcha de retalhos e de um repertório de conhecimentos que não articulam teoria e prática como processo reflexivo. Assim, a hermenêutica e a teoria crítica – modelo reconstrutivo – lastreiam, dessa forma, as suas reflexões sobre a educação, a formação do educador e as práticas educativas de sala de aula e dessas opções teórico-práticas emergem as dimensões teórico-práticas da formação/atuação do professor. Dessa dialogicidade emergem as exigências ou disposições para a docência.

relações entre teoria e prática impõe-se a concepção da educação como práxis, já que, ao desenvolver-se, ela se conhece na história que a constitui como negação da aplicação de quaisquer leis mecânicas".

A primeira exigência proposta por Marques (1990a, p. 93) à formação do pedagogo/educador é a dimensão hermenêutica. "Em contraposição ao objetivismo científico e à imparcialidade metodológica baseada na oposição homem e mundo, sujeito e objeto, a hermenêutica considera o homem como ser-no-mundo". Um "sujeito que determina o mundo e é por ele determinado, já que sempre inserido no mundo e condicionado por seu contexto de experiências, pela tradição cultural e pelo conjunto de estruturas da comunidade em que vive" (Ibidem, p. 93).

Assim, primeira exigência à formação do educador "procura penetrar no tempo da educação para desvendar-lhe o sentido histórico. [...] Trata-se de um "refazer para trás" do processo pelo qual se sedimentaram os sentidos que agem na subjetividade presente e as condições materiais que os sustentam" (MARQUES, 1990, p. 18). Trata-se de escavar os sedimentos que se acumularam ao longo de nossa história da educação, da formação de professores e das práticas educativas. Mais do que isso, desvelar o que se encobriu no tempo, oportunizando que se compreenda a concretude de nossa realidade educativa.

Assim, a tradição acumulada, que necessita ser esclarecida, pode ajudar a interpretar as novas questões e desafios que a realidade apresenta. Escavar o sedimentado constitui possibilidade de reabertura, que se funda na tradição, para pensar sempre de modo novo a tarefa educativa do presente. Refazer para trás não para simplesmente reproduzir, mas recriar criativamente o presente. Subentende-se que todo aquele que pretende ser professor necessita conhecer em profundidade a Pedagogia, pois do conhecer dessa historicidade sedimentada emergem possibilidades para pensar os desafios que o processo cotidiano do educar apresenta.

A exigência hermenêutica à formação de professores e à *práxis* educativa permite ler os indícios manifestos ou presentes nas diferentes concepções de formação do professor, bem como aquilo que está sedimentado em sua prática. A tradição, a história e a linguagem marcaram e marcam a identidade do professor, mas enquanto agora, na presentificação, permitem também reelaborá-la. Por isso, cabe à formação assegurar o mergulho no tempo da educação para desvendar-lhe o sentido histórico ou, como afirma Marques (1990, p.151), "refazer para trás" para compreender o que está sedimentado para reelaborá-lo. Essa é a tarefa da hermenêutica.

A segunda exigência à formação de professores, a pedagogia enquanto crítico-dialética, busca romper com o "sentido dado na facticidade, para estabelecê-lo no horizonte das possibilidades abertas à ação comunicativa, fundada na participação livre e igual de todos os envolvidos no processo da educação" (MARQUES, 1990, p. 19). Inscreve-se, neste sentido, a prática educativa "como exigência fundante de práxis humana o reconhecimento universal de todos os homens em sua dignidade inalienável no horizonte da efetivação de um sentido radical: o sentido da emancipação humana" (Idem, 1990a, p. 95). Assim, se hermenêutica busca interpretar ou tornar presente os sentidos assumidos pela educação, a dimensão crítica busca descortinar os seus rumos, "o plano crítico do sentido radical da emancipação humana" (Idem, 1990a, p. 105). Significa interrogar sobre os fins, que tipo de homem, sociedade, educação, etc, queremos.

Nesse sentido, compreende Marques (1990a, p. 119) que

> Não é suficiente, em si e por si mesma, uma leitura interpretativa dos sentidos contidos nas tradições sedimentadas quer nas subjetividades individuais ou coletivas, quer nas objetivações culturais. Faz-se necessária a busca do sentido que se queira imprimir às próprias ações, na dimensão antecipatória/operatória da teoria, na revelação do sentido último da educação pelo processo reflexivo em que se produzam o esclarecimento e a emancipação, passando do mundo das coisas com que nos deparamos, "daquilo que é", para "o que deve ser"?

A exigência crítico-dialética da Pedagogia ou da formação do educador volta-se à compreensão e definição dos sentidos que queremos atribuir à educação enquanto projeto coletivamente definido. Trata-se de deliberar acerca das intencionalidades que queremos, que homem, que sociedade, que educação, que convicções, que afetos, que motivações, que interesses e que valores se espera que constituam o conteúdo e o conjunto das relações de formação dos educadores e dos alunos em nossos espaços educativos. Significa assumir, pois uma posição político-ideológica, um determinado conjunto de valores que se orientam na perspectiva da emancipação humana.

Assim, o interesse emancipatório proposto pela dimensão crítico-dialética, sempre que ameaçada em sua proposição, demanda a "reflexão tornar consciente o inconsciente, dissolver a base determinante de toda falsa consciência e tornar possível uma práxis de libertação de face aos poderes hipostasiados que alimentam a ilusão objetivista e bloqueiam a

livre comunicação entre os homens" (MARQUES, 1993, p. 98). Nesse sentido, a exigência crítico-dialética da Pedagogia ou da formação do educador tem uma meta ambiciosa, ou seja, contribuir com a transformação da sociedade. Significa pôr em xeque o predomínio da racionalidade instrumental como ordem de nossa realidade. Para Hermann (1994, p. 100), tal opção requer que a formação do educador assuma uma postura crítico-dialógica e que compete à educação a "vinculação a um projeto emancipatório". O que só é possível pela práxis, pela articulação entre as proposições teóricas e sua realização no âmbito da prática. A formação crítica e reflexiva do educador é tarefa da pedagogia.

A terceira exigência da Pedagogia, da formação do educador ou da prática educativa se dá no âmbito pedagógico da intervenção praxeológica ou tecnológica nos fenômenos educativos, ou seja, a exigência epistêmico-instrumental pode contribuir "no que se refere ao patrimônio do saber socialmente acumulado e no que se refere aos instrumentos da ação educativa, como as estatísticas e as tecnologias educacionais, os procedimentos regrados, os materiais instrucionais, as Didáticas e as metodologias" (MARQUES, 1990a, p. 92). Contudo, adverte o autor, é necessário não "absolutizar os objetos, métodos e técnicas", tampouco reduzir os sujeitos aos estreitos padrões estabelecidos pelos poderes hegemônicos.

Assim, a terceira exigência da formação do educador ou da Pedagogia, enquanto racionalidade epistêmico-instrumental, resgata o que a

> [...] humanidade já acumulou em sua história, em termos: 1) seja dos conteúdos do saber que devem ser criticamente avaliados, selecionados/priorizados, ordenados e graduados, para que se façam orgânicos e adquiram o real sentido com que se inscrevem na ação proposital do ensino/aprendizagem; 2) seja do currículo oculto nas formas em que são trabalhados os conteúdos, e nas normas, valores e crenças; 3) seja dos procedimentos didáticos, das tecnologias desenvolvidas, dos materiais do ensino/aprendizagem, para que se façam fundados no estado atual do desenvolvimento das ciências concernidas e se inscrevam na ação proposital presidida pela prática pedagógica (MARQUES, 1990a, p. 107).

A exigência epistêmico-instrumental alarga a compreensão estreita da racionalidade instrumental produtiva, técnica e utilitária, tal como aparece na perspectiva acadêmica e na epistemologia da prática. Nesse sentido, o percurso formativo do pedagogo/educador tem por tarefa assegurar ao postulante o que a humanidade produziu de relevante nas diferentes áreas, disciplinas do conhecimento, conteúdos, metodologias, técnicas e estratégias de ensino, pois

essas serão disposições requeridas ao exercício da profissão. Assim, as três exigências propostas por Marques à Pedagogia e à formação do educador apontam para a superação da perspectiva científica/técnica e da epistemologia da prática.

Considerações Finais

As pesquisas e produções sobre a formação inicial e continuada de professores têm apresentado avanços significativos nas últimas décadas. A proposta deste texto foi justamente apontar diferentes perspectivas epistemológicas sobre esse processo. Foram apresentadas 3 abordagens. A primeira, defendida por Shulman em que o autor aponta como questão central os conhecimentos de professor, considerada como uma perspectiva academicista de formação de professores. Na sequência com Tardif que centra suas produções no que se pode nominar como epistemologia da prática, na qual a experiência do professor é central. Já Marques acredita que é fundamental para a formação do professor considerar a Pedagogia enquanto hermenêutica; a Pedagogia enquanto crítico-dialética e a Pedagogia enquanto racionalidade epistêmico-instrumental.

Apesar de acreditar nas inúmeras contribuições que tanto Shulman quanto Tardif apresentam, é fundamental questionar sobre que sociedade, que escola e que educação se quer. A busca pela profissionalização do professor extrapola o que estas abordagens apresentam, pois estas possuem lacunas consideráveis no que se refere a relação teoria e prática e não estabelecem um diálogo reflexivo sobre a profissão docente o que é proposto por Marques, que ao considerar as três dimensões da formação do educador apresenta a articulação direta e imprescindível entre teoria e prática, a *práxis*.

E é só por essa dialética que é possível romper com a lógica instrumental, centralidade tanto do academicismo quanto da epistemologia da prática. O posicionamento crítico e reflexivo faz parte do contexto de educação desse educador que tem clareza sobre seu lugar na docência e na busca de uma educação com vistas à emancipação humana. Nesse sentido, a possibilidade de transformação da formação de educadores, quanto de sua docência, implica ruptura epistemológica e não menos pertinente significa compreender que essa requer, também, ruptura pedagógica e metodológica no âmbito da prática pedagógica na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia C. A. de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p.281-295, maio/ago. 2007.

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

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.

_____. **Pedagogia**: a ciência do educador. Ijuí: Unijuí, 1990a.

_____. O educador/pedagogo na relação educativa direta. In: **Contexto e educação**, Ijuí, Livraria Unijuí editora, v. 1, n. 1, p. 17-30, jan./mar. 1990.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10, n.1, p. 35-62, 2007.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de currículum y formación del professorado, Espanha, Universidad de Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202. Acesso: 02-03-2015.

_____. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea. In: WITTROCK, Merlin. La investigación de la enseñanza I. Madrid: Ediciones Paidós, 1989.

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

ÉTICA, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE[1]

Paulo Evaldo Fensterseifer[2]
Claudir Miguel Zuchi[3]

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

Introdução

O presente texto propõe uma reflexão acerca do eixo "epistemologia na formação docente", tematizando aspectos éticos relacionados à educação e ao conhecimento. Problematizar diferentes noções de conhecimento e a reflexão acercada prática educativa, que levam à formação dos sujeitos da educação, constitui seu escopo. Consideramos que, em um contexto de transição paradigmática, no qual as diretrizes da ciência moderna são questionadas pela sua insuficiência de apresentar uma visão ampla do real, em função de sua compartimentação, a experiência da prática docente está desafiada em rever seus pressupostos.

Estabelecer fundamentos epistemológicos centrados no objetivo da construção do conhecimento de maneira global, em que o indivíduo e a sociedade são pensados em uma relação dialética, crítica, possibilitando tanto o desenvolvimento social como o individual, compõe parte deste desafio. Entendemos que para a construção do saber faz-se necessário a valorização da tradição, não para somente a legitimar, mas sim, para, criticamente, elevá-la ao novo. Esse exercício crítico, em uma perspectiva não metafísica, deve fazer-se na interlocução entre os atores envolvidos na produção dos saberes. Todo saber, assim compreendido, é dialógico, pois nos constituímos a partir de relações intersubjetivas em que acontecem as

[1]Texto elaborado para a participação como proposta de GT no IX Simpósio Nacional de Educação e III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de professores a ser realizado nos dias 28 a 30 de setembro de 2016 na URI – Campus de Frederico Westphalen.

[2] Professor do PPG em Educação nas Ciências – UNIJUI – RS. fenster@unijui.edu.br. Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação.

[3] Doutorando do PPG em Educação nas Ciências – UNIJUI – RS. Bolsista PROSUP/CAPES. zuchi@uri.edu.br. Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Filosofia – URI – Campus de Frederico Westphalen.

mediações de significados.

As relações intersubjetivas realizadas nas experiências pedagógicas, e os saberes docentes, podem conduzir à elaboração de um tipo de conhecimento capaz de qualificar a formação dos futuros professores e, consequentemente, trazer ganhos aos discentes, principalmente se considerarem os mais diferentes campos que abrangem a docência em seus múltiplos espaços. Campos que dizem respeito à ética, à complexidade do mundo atual, a tecnologia, a formação cultural, a cidadania e a prática do diálogo na educação. Esse caminho aqui propostosustenta-sena interpretação de teorias, em autores de referência acerca das temáticas em questão, qualificando o debate a respeito da ética, da educação e do conhecimento relacionados à formação docente.

Educação e epistemologia

Pensar a relação entre a educação e a epistemologia não significa, necessariamente, criar um modelo científico standard para a educação e a formação docente. Não se trata, portanto, de idealizar o conhecimento educacional, mas orientar-se pela interrogação de como se tem produzido os conhecimentos relacionados a esta área? Produção que tem um efeito indutor na produção de novos conhecimentos quanto a procedimento pedagógicos e formativos que originam e legitimam a experiência docente (FENSTERSEIFER, 2006). A pretendida reflexão epistemológica não pode escapar do crivo da crítica, do contrário, estariafomentando o germe do dogmatismo.

Segundo Bombassaro (2006), a epistemologia historicamente partiu da crença que o conhecimento se explica por uma lógica interna da(s) ciência(s), contra o que uma crítica externalista produz um efeito perturbador. A prática epistemológica que pleiteamos busca compreender a lógica da produção dos saberes das ciências nas inter-relações com o contexto em que se legitimam ou não estes saberes. Persegue também uma melhor compreensão dos arranjos internos do fazer científico, que na sua demanda por objetivações, frequentemente, esquece-se do não dito no dito. Ponto que é necessário desvelar, constituindo assim um movimento de elaboração do conhecimento em diferentes metodologias, o que não significa uma pretensão totalizadora capaz de produzir verdades absolutas, mas uma compreensão da

dinâmica de atualização dos saberes, sempre aberta a reflexão crítica, visualizando novas possibilidades do conhecer. Porém, esta postura de colocar-se contra o dogmatismo, reconhecendo em última instância o caráter histórico das verdades humanas (as únicas que aqui nos interessam), pode nos levar ao relativismo. Sobre tal "risco", Fensterseifer afirma que

> Este relativismo de última instância, não deve significar a equivalência das opiniões ou ausência de objetividade no exercício efetivo das ciências. Ao contrário, a relatividadeé que exige de nós uma, digamos, hierarquização das opiniões pelo seu grau de objetividade, tal como produzimos nossos códigos de justiça, mesmo sabendo que somos órfãos de uma lei última, da regra das regras ou do tribunal dos tribunais. Isso não se faria necessário se reconhecêssemos o valor das opiniões pelo a*priori* de quem as enuncia, por exemplo, deuses, monarcas, sacerdotes, etc. Ao contrário, nós é que designamos um tribunal como de última instância, e validamos suas decisões mesmo sabendo de sua falibilidade (2006, p. 34).

Mesmo com o aparato da crítica temos que ficar alertas para não endossarmos o relativismo e nem cairmos em novo dogmatismo, agora de caráter subjetivo.O reconhecimento desta espécie de "zona cinzenta" das verdades humanas nos remete a pensar novas perspectivas para o conhecimento, em particular para campos como o da ética. É neste sentido que recorremos à perspectiva ética desenvolvida por Aristóteles quando este trata das deliberações humanas.

Em Aristóteles (1980) a perspectiva ética tem como horizonteuma ética para seres humanos, a partir das deliberações, das escolhas desses e não de deuses,em crítica a Platão, ou de animais, em crítica ao sensualismo. Analogamente pensamos desta maneira a atividade epistemológica relativa às ciências contemporâneas. Pressupomos critérios que aproximem e contemplem, no plano do conhecimento, procedimentos que se realizem com coerência a partir do estabelecimento dos fins. A reflexão acerca destes procedimentos designamos como"atividade epistemológica". Assim,

> A atividade epistemológica embora pautada pelo debate filosófico acerca do conhecimento e, em particular, da ciência, deve permitir capturar a dinâmica do denominado conhecimento científico em uma área em particular, e em suas inter-relações. Este exercício crítico, em uma perspectiva não metafísica, deve se fazer sem o recurso a uma verdade com o V maiúsculo (seja da Teologia seja das Ciências Naturais ou Sociais), mas na interlocução dos atores envolvidos na produção dos saberes que por mais sólidos (interna e externamente legitimados) não podem ignorar que suas verdades possuem endereço e fazem aniversário

(FENSTERSEIFER, 2014, p. 55).

Isso implica a necessidade de tomarmos posição diante das configurações do mundo atual e buscarmos uma reflexão acerca do conhecimento que vá ao encontro do valor e da qualidade da educação pública para corresponder com os desafios atuais de acolher as novas gerações no mundo comum. Esse esforço supõe o entendimento da problemática educacional, a disposição ao diálogo e a teorização desta prática com vistas a uma formação alargada dos sujeitos que a ela acessam. Sujeitos capazes de protagonismo já em seu processo de formação, de potencialização da cidadania a ser efetivada na sociedade em que convive. Como, porém, tecer um diálogo que valorize uma atividade epistemológica que considere as relações democráticas, reconheçam a historicidade na atividade científica e as diferentes demandas do contexto educacional?

Entendemos não ser desejável reduzir a prática epistemológica a uma área ou a uma disciplina,com vistas à única e exclusivamente afirmar a cientificidade de uma área qualquer, mas de testar a viabilidade de refletir acerca da produção do conhecimento no contexto educacional, considerando as contradições da atualidade, a historicidade humana, as interpretações sobre determinada teoria educacional, mantendo um debate que, esperamos, promissor. Este caráter de abertura ao espírito crítico, que permite a formação pelo diálogo entre os diferentes saberes, não se confunde com treinamento domesticadorde competências para algo como um "pensar certo", mas sim, de um "pensar sem teto". Sem a pretensão, como escreveu Stein acerca do esforço de Heidegger, de "curar a epistemologia com outra epistemologia" (2002, p. 91), mas de afirmar que se a ciência é um pensamento objetificador, e a epistemologia, em sentido clássico, vincula-se a este modelo de ciência, a atividade epistemológica pode ser tomada como esforço de enfrentar a admoestação heideggeriana: "a ciência não pensa" (STEIN, 2002, p.64), procurando não perder-se na crença de que a "representação" aprende "de vez" o ser. É preservar o acontecer do ser, seu "sendo" (FENSTERSEIFER, 2006).

A indicação de uma postura reflexiva, diante da complexidade do mundo humano,e a possibilidade de produzir conhecimentospara além de um pensamento dogmático, sem cair em umanticientificismo, coloca-se como tarefa humana de difícil resolução.Acreditamos,

porém, que com isso possamos dinamizar a interlocução dos saberes, na construção científica do conhecimento, levando em conta os limites e as possibilidades da reflexão sobre a realidade da educação de modo permanente. Um dos primeiros desafios que se coloca é: como pensar a dimensão ética neste movimento da atividade epistemológica na sua relação com o campo educacional? É o que pretendemos refletir na sequencia do texto.

Ética e educação

A intencionalidade neste ponto é interpretar a relação ética e educação na contemporaneidade e seus possíveis desdobramentos para a formação e o exercício da docência. A ética e a educação são duas faces da mesma moeda? Como compreender a concepção ética na educação,na construção do conhecimento, na interlocução dos saberes? A perspectiva é de buscamos interpretar o saber e o ser ético na educação a fim de instigar a responsabilidade do educador na sua formação e no exercício pedagógico na educação escolar.

A ética é aqui entendida como a reflexão acerca das deliberações que se dão nas relações intersubjetivas que acontecem, entre outras situações, na prática educativa, no que tange as escolhas dos procedimentos assumidos. Indica ações que pautam a compreensão da educação nos processos de ensino-aprendizagem. Este entendimento de ética vinculado ao agir humano remete-nos a tradição aristotélica.

Sustentamos que o caráter formador da educação não pode se confundir com um treinamento técnico, domesticador, nem basear-se somente em normas morais, ou princípios éticos transcendentais. Coerente com a tradição aristotélica, o universo das ações humanas é aqui entendido como desvinculado de um fundamento metafísico externo à historicidade humana. O homem, para Aristóteles, "é um ser que apenas se torna o que é e adquire seus modos de se comportar a partir do que ele faz, a partir do "como" de seu agir" (GADAMER, 2006, p. 48).

A postura aristotélica destoada compreensão de que quem fala de ética na condição de especialista tenha alguma prerrogativa avalizada de seu agir. Isto desautoriza garantias a priori da prática de magistrados nos tribunais, o de profissionais que se dizem éticos. Segundo esta

perspectiva aristotélica, o "ser ético", pode muito bem derivar de ações de "pessoas comuns" e não de magistrados. O que legitima o "ser ético" é a ação que resulta de deliberações, as quais podem levar em conta um"saber ético", acerca do qual podemos deslumbrar possíveis responsabilidadesdo processo formativo conduzido pelos educadores.

O saber e o ser ético pode "acontecer" na relação entre ciência (*epistéme*) e técnica (*techne*), conhecimento teórico e prático, mas ligada a uma ação humana e não como ciência teórica, mas como "filosofia prática". Enquanto tal necessita refletir a partir do contexto da ação para decidir qual a melhor deliberação, não ignorando, dado seu caráter normativo, suas consequências e implicações de caráter mais geral. Afirma Gadamer,

> A questão que é então levantada por Aristóteles diz respeito à possibilidade de um conhecimento filosófico do homem como ser ético e, ao mesmo tempo, à função que o saber deve desempenhar na constituição do comportamento ético.Se, com efeito, o homem recebe o bem, o seu próprio bem, numa situação prática concreta, a tarefa que cabe ao saber ético só pode ser descobrir o que exatamente tal situação exige dele. Diríamos a mesma coisa ao afirmar que a tarefa própria à consciência ética é avaliar uma situação concreta à luz das exigências éticas mais gerais (2006, p. 48).

A responsabilidade humana do comportamento ético não pode ser designada a uma máquina,como portadora de um saber a priori traduzível em algoritmos, pois exige decisões humanas. Que construamos saberes referentes ao agir humano, que significa o saber ético, e necessitamos fazê-lo, isto não nos poupa de assumir, a cada vez, a decisão da escolha em uma situação concreta, onde se realiza o ser ético. No dizer de Gadamer "é indispensável que, pela prática e pela educação, o ouvinte já tenha formado *habitudo,*que ele mantém nas situações concretas de sua vida e que confirmará e estabilizará cada nova ação" (2006, p. 49).

Tal modo de compreensão da ética evidencia que o saber e o ser ético não aprendemos a partir das normas ou códigos de ética, mas na reflexão-ação, na ação-reflexão de escolhas e práticas educativas, o sujeito da educação não pode ficar algemado em certas respostas em determinadas situações. O conteúdo ético, as aprendizagens possíveis e necessárias precisam estar sempre abertas para novas situações e ações que permitam, e até demandem, ao sujeito educador e ao educando, novas situações deliberativas, adequadas ao contexto educacional. É o que dá o sentido da relação da ética e da educação no dinamismo da vida cotidiana e no ambiente educativo escolar. O tencionamento entre o saber e o ser ético, entre o saber e o agir,

deve estar sempre se realizando no dinamismo educacional da prática pedagógica escolar. Na sequencia buscaremos aproximar essa reflexão com a educação escolar.

Aproximando o debate da formação docente e a educação escolar

A temática da formação docente e da educação escolar não é passível de ser descrita em poucas linhas, em particular, diante da crise que vive a educação contemporânea. O fato é que temos que enfrentar tal situação buscando compreender, a partir de uma postura filosófica[1], ética, epistemológica e pedagógica, os vários elementos aí implicados.

Discorrendo sobre isso Duarte e Zuchi, afirmam: "A educação, de um modo geral, temse mostrado problemática, pois às vezes nos parece que ela perdeu seu sentido de existir. Parece que a educação desenvolvida pela escola, a família ou a própria religião, não tem mais espaço na sociedade contemporânea" (2014, p. 87). No olhar de Arendt, "o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundeza e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas, tais como a criação dos filhos e a educação" (2013, p. 128). Segundo ela, é um problema político em sua origem e natureza, atingindo todos os âmbitos da existência humana. Revela-se, nesta perspectiva, a necessidade de discutir a formação humana no espaço público,trazendo para o diálogo[2] a formação e prática docente a partir do contexto educacional, mas com vistas ao bem comum.

[1] Pensamos ser fundamental buscar na tradição filosófica, não simplesmente como história, o que a partir dela podemos pensar. Com o amparo da critica, procurar compreender os condicionantes do pensamento de determinado autor. "Reconstruir" a temática no contexto da atualidade. Por isso, "esse valor cultural, epistemológico, metodológico e existencial não pode ser privilégio de uns poucos. A sociedade, seja ela qual for, deve proporcionar a seus indivíduos a liberdade de escolha por meio dos diversos saberes que a compõe. A Filosofia, à medida que pensa problemas, nunca foi privilégio de uma elite, embora bem poucos, ao longo da história humana, tenham tido as condições materiais de exercê-la. Os saberes que a sociedade detém são conquistas históricas da humanidade, e nenhum ser humano pode ou deve privar-se desse conjunto de conhecimentos que possibilita um salto significativo na humanização" (GHEDIN, 2008, p. 24). A filosofia, portanto, não é a "salvadora da pátria", nem apenas conhecimento acadêmico, de aulas de filosofia. Pode sim ser a fomentadora de "plantar sementes" de sentido no cotidiano da vida no ambiente escolar e na sociedade. Como mediadora, com espírito crítico, ser fomentadora da educação para pensar o ser humano em seu contexto histórico-social.

[2] Referindo-se a importância do diálogo na compreensão freireana, Brayner escreve: "Freire foi alguém que assumiu seu engajamento existencial e educativo perfeitamente convencido do valor da palavra dialogada. Mas, sejamos razoáveis: não exigimos dele que ofereça respostas para perguntas que não são mais as da sua época..." (2015, p. 55). Logo, não podemos nos eximir de assumir uma postura crítica, política, contextualizada no ambiente educacional, mas também no mundo plural constituído pelos indivíduos em permanente diálogo. Que fazem escolhas, e destas, suas opções éticas.

Acreditamos que a educação possa cumprir seu papel aoqualificar o ensino, melhorando os índices de aprendizagem de seus alunos.Um dos pré-requisitos para isso é que o professor compreenda o desenvolvimento cognitivo e, com sua competência e habilidade, saiba "interagir com o educando, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem" (DUARTE; ZUCHI, 2014, p. 90). Nesta direção, Vasconcelos escreve: "o que se constata hoje é que a escola não tem conseguido garantir a apropriação significativa, crítica, criativa e duradoura, por parte dos educandos, que pudesse servir como 'instrumentos' de construção da cidadania e de transformar a realidade" (1994, p. 11). Para atingir seu objetivo, a escola, enquanto instituição republicana, precisa assumir a responsabilidade de auxiliar na qualificação cognitiva,potencializando a capacidade de discernimento dos sujeitos que por ela passem. Algo que será fundamental para a qualidade das escolhas futuras destes sujeitos.

Nesta perspectiva, Paulo Freire afirmaque

> Uma das tarefas mais importante da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensinam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de reconhecer-se como sujeito (1996, p. 41).

Esta atitude filosófica pode acontecer na convivência educacional, tanto na formação docente, como na relação entre professores e alunos. Não é, assim o entendemos, uma espécie de conteúdo pré-estabelecido, mas do entender e do fazer educacional, do ensinar e do aprender, como potencialidade que se articula com o ato de conhecer. Desta relação abre-seas possibilidades do saber e do ser ético.

Nesta direção, encontramos alguns aspectos esclarecedores nos escritos de Goergen. Uma delas é o reconhecimento de que

> O processo educativo não pode mais ser considerado como a introdução das crianças e jovens num mundo de valores eternos desde sempre definidos e com direito de serem impostos, nem pode ser um espaço vazio de valores. A tradição deve ser consciente e intersubjetivamente tematizada com o objetivo de alcançar bases mínimas comuns para nossa ação (2001, p. 79-80).

A segunda refere-se ao fato de que o processo de formação extrapola o âmbito

individual, tratando-se de um processo social que articula elementos de universalidade que

vão para além dos contextos culturais particulares. Segundo Goergen,

> Compete à educação, então, conduzir às jovens gerações no sentido de sensibilizá-las para o problema da ética como o fundamento da vida humana na sua relação com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesma. Mas não é só. É preciso que a educação ajude a formar as competências para que os jovens saibam participar ativamente desse seu processo de formação (2001, p.80-81).

O autor, embora reconheça o importante papel da escola, destaca que não é exclusividade desta instituiçãoa formação ética das novas gerações, nem de passar informações a respeito deste tema. Constitui-se sim em compromisso de um ambiente ético, democrático, justo, respeitoso e solidário. O compromisso da educação escolar é de contribuir para a formação do educando, enquanto individuo e cidadão, com vistas a sua inserção no mundo comum. No olhar de Arendt, "a educação é, assim, o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem achegada dos novos e dos jovens" (2013, p. 247). Esse vínculo com os "novos" no mundo pode trazer algo imprevisto por nós. Isto viabiliza a experiência da liberdade como ação no mundo. Na compreensão de Nascimento e Garcia,

> A vinda de novos seres humanos ao mundo torna a educação necessária, posto que esses recém-chegados não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Por isso necessitam de uma adequada preparação para se inserirem no mundo adulto e os professores devem assumir responsabilidade diante deles; ensinando conteúdos relevantes para sua formação e desenvolvimento de sua capacidade de pensar e de compreender o mundo (2015, p. 62-63).

Portanto, acolhê-los no mundo pressupõe um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor: zelar pela durabilidade do mundo comum, de história e heranças simbólicas, na qual ele acolhe e inicia seus alunos. Tendo o cuidado para que os novos possam se inteirar, integrar nessa herança, possam usufruir dela e serem protagonistas de sua formação. Tarefa com que o professor deverá estar familiarizado e comprometido no contexto da educação escolar. Sua responsabilidade é de auxiliar na condução da aprendizagem dos alunos. Para isto sua formação precisa ser permanente, aberta e atenta a realidade educacional no contexto histórico da sociedade em que vive(m).

Tal compreensão da educação, podemos dizer, abre possibilidades, caminhos, para a

formação tanto dos professores como dos alunos, conduzindo os sujeitos, neste movimento, para uma vida social virtuosa enquanto cidadão responsável no convívio com o outro. Assim, a ética, enquanto "princípio" formativo, fomenta ideais de liberdade e de justiça como forma de orientação para a ação humana na sociedade - não no entendimento de deliberar previamente sobre o futuro, mas de saber agir diante das escolhas humanas. Aproximando-se deste olhar, escreve Boufleuer

> É certo que muitas das interações de nosso dia a dia, como as que ocorrem na família, no trabalho e no lazer, também possuem um caráter educativo. Mas tais interações, embora possam obedecer certos princípios coordenadores, não tem a característica das ações intencionais e planejadas de uma instituição educativa (2001, p. 91).

A intencionalidade de uma ação educativa precisa ser pensada, planejada e organizada, para que os objetivos da educação sejam concretizados com a participação dos professores e dos alunos. Essa postura política e educacional é que possibilita a constituição do sujeito ético.

Considerações "finais"

O que tece a relação da ética, da educação e do conhecimento a cerca da formação docente é o movimento de busca insaciável de "respostas" às questões educacionais, mesmo sabendo do caráter de provisoriedade destas. E, mais ainda, de fazer novas perguntas, possibilitando a criatividade, solidariedade e a vigilância a respeito da elaboração do conhecimentono contexto educacional. Na ideia de Marques, devemos estar "em continuo processo de revisão e reconstrução, de acompanhamento dos desenvolvimentos das ciências, não de maneira mecânica, mas no modo das práticas pedagógicas recorrentes e reconstrutivas" (2002, p.109). Prática fundamental que considera a vida, o conhecimento,os elementos histórico-culturais que fala dos e para os sujeitos no processo educativo.

Para Brayneressa prática que envolve o aprender e o ensinar não é um ato passivo. É, "antes de tudo, ação que envolve integralmente o educando e que não se opera por acumulação (uma lição após outra, das simples para as complexas): ela exige de quem aprende, sofisticados choques cognitivos" (2015, p. 111). Acredita-se que esse dinamismo

ocorre da passagem do empírico para a elaboração de conceitos, os quais possam ser utilizados/confrontados com outros saberes existentes, podendo, a partir desses, reelaborar ou construir "novos" conhecimentos de maneira individual ou coletiva, tecendo novas hipóteses e ou novos caminhos. Trata-se de pensar efetivamenteo conhecimento. No dizer de Marques,

> Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se, na educação, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções já dadas aos problemas, mas de inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam (2002, p. 91).

O movimento desta reflexão nos faz pensar o lugar da educação e o exercício pedagógico na formação do ser humano no contexto escolar. É esse espírito de busca do conhecimento que procura fazer, refazer o sentido da educação na contemporaneidade. Neste caminhar não podemos esquecer da pergunta fundamental que nos conduz nesta reflexão da prática educativa: "O que somos como seres humanos" (TUGENDHAT, 2007, p. 183). Nesta pergunta encontramos a possibilidade ética e do educar. A pergunta antropológica (quem é o homem) nos autoriza a pensar que somos seres com possibilidades, abertura. Nós as realizamos não só com teorias, mas também com nossas ações práticas, nestas, fundamentalmente, nossas opções éticas, que, se não resolvem os problemas dos que aportam o mundo, ao menos deixam rastros.

Referências

ARISTÓTELES. **A ética.** Tradução de Cássio M. Fonseca. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1980.

BRAYNER, F. **Fundamentos da educação**: crise e reconstrução. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BOMBASSARO, L. C. Entre dogma e crítica: notas prévias para discutir a questão do fundamentalismo e do relativismo em educação. In: FÁVERO, A.A.; DALBOSCO, C.A.; MARCON, T. (orgs). **Sobre filosofia e Educação**: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 282-311.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa:** uma leitura de Habermas. 3 ed. Ijuí: UNIJUI, 2001.

DUARTE, E. S.; ZUCHI, C. M. A filosofia e seu ensino: necessidades e desafios da contemporaneidade. In: CASSOL, C. V., ZUCHI, C. M., COCCO, R. (Org.).**Estudos filosóficos:**questões de ética e educação. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H. **O problema da consciência histórica.**3 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. Atividade Epistemológica e educação física. In: NÓBREGA, T.P. (Org.) **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

_____. Ética e educação: reflexões acerca da docência. **Revista Educação.** Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 559-572, set./dez.2009. Disponível em: <http//www.ufsm.br/revistaeducação>. Acesso em: 3 jun. 2016.

_____. Atividade Epistemológica. In: GONZÁLEZ, F.J.;FENSTERSEIFER, P.E.**Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí:Editora UNIJUÍ, 2014. p. 53-57.

MARQUES, M. O. **Educação nas ciências**: interlocução e complementaridade. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

NASCIMENTO, L. A.; GARCIA, C. B. **Hannah Arendt:** vínculos e distinções entre educação e política. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

STEIN, E. **Pensar é Pensar a Diferença:**filosofia e conhecimento empírico. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

TUGENDHAT, E.t. Antropologia como filosofia primeira. In: POMMER, A.; FRAGA, P. D.;SCHNEIDERP. R. (Org.).**Filosofia e crítica:**Festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da UNIJUÍ. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007, p. 183-199.

LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA *STRICTO SENSU* DE 2014 E 2015 ENVOLVENDO O DESCRITOR 'BILINGUISMO'.

Antonio Filipe Maciel Szezecinski[1]
Vera Lúcia Felicetti[2]

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

Resumo: A questão do bilinguismo está de certa forma ligada a questão do que move uma língua a alcançar o estado de língua global. O presente artigo realiza um levantamento da produção acadêmica *stricto sensu* envolvendo o descritor bilinguismo entre os anos de 2014 a 2015, tendo então a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico. A abordagem considerada é qualitativa pautada na análise de conteúdo. A partir desse levantamento, pôde-se avaliar a produção acadêmica quanto ao descritor bilinguismo relacionado ao ensino de língua estrangeira, em específico a língua inglesa. Dentre os achados, pôde constatar-se uma interessante variedade acadêmica das mesmas produções, desde a percepção das vantagens adquiridas por bilíngues (quanto em comparação a falantes monolíngues), como da percepção de elementos tipicamente brasileiros nessa mesma fala produzida por aprendizes de língua inglesa.
Palavras-chave: Pesquisa bibliográfica. Bilinguismo. Língua Inglesa.

1 Introdução

Procurando o significado que nos sujeita ao vocábulo 'língua', nos deparamos com uma descrição a qual nos remete a ideia de um conjunto de palavras e expressões, faladas ou escritas, usadas por um povo, por uma nação e aliadas a um conjunto de regras gramaticais próprias (FERREIRA, 2008, p. 517). Uma língua, no entanto, não é feita exclusivamente de palavras, pelo contrário: cada língua possui dentro de seus aspectos gramaticais e linguísticos sua própria concepção de mundo. Nisso reside certo fascínio em torno de seu conceito. Ela exerce um papel único nas relações humanas, conseguindo sorver a dimensão do pensamento humano. Ao procurarmos explicar a língua/linguagem humana, procuramos explicar algo que é próprio e que é a parte necessária de nossa realidade e da convivência com os nossos demais

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle. antonio.szezecinski@gmail.com.
[2] Doutorado em Educação com Pós-Doutorado em Educação Superior. vera.felicetti@unilasalle.edu.br

semelhantes. Nisso, nos deparamos com o campo da linguística, como forma de compreender melhor essa questão inicial.

O campo linguístico, com o propósito de compreender os significados que circundam a temática de língua e linguagem, desenvolvera concepções diferentes a respeito disso. Dentre as desenvolvidas, destacam-se duas vertentes: a vertente estruturalista e a vertente interacionista.

A primeira surge em princípios do século passado, percebendo a língua como "um conjunto de estruturas gramaticais organizadas por regras que se relacionam entre si, formando dessa maneira um sistema" (OLIVEIRA, 2014, p. 34). Tal teoria é atribuída ao suíço Ferdinand de Saussure, tendo recebido contribuições ao decorrer das décadas por notáveis teóricos, dos quais Noam Chomsky revela-se como um deles. Dentro do ensino de aprendizagem e aquisição de uma linguagem, essa teoria acabou por não ser considerada, uma vez que dentro de sua concepção o contexto social, histórico e geográfico do sujeito que a utiliza é ignorado em seu uso linguístico.

Do outro lado, temos a concepção interacionista da língua, ou seja, a língua como meio de interação social, compreendendo o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, suas especificidades culturais e seus contextos de produção e de recepção de textos. Seu apogeu dá-se em meados dos anos 1960, quando se passa a repensar conceitos relativos a ideia de língua e linguagem, consolidando-se na década seguinte. De acordo com Oliveira (2014), conceber a língua como interação social constitui em perceber as estruturas sintáticas, as palavras e a pronúncia veiculam valores. É o mesmo que considerar que os usuários da língua travam relações de poder nos seus encontros sociolinguísticos, obrigando-os a fazer escolhas temáticas, sintáticas e lexicais apropriadas a estes encontros.

Dentro destes aspectos que demarcam as principais características que consideram uma língua ou linguagem como tal, aqui se vê a necessidade de buscarmos entender até que ponto essa mesma língua pode alcançar este estado de reconhecimento linguístico dentro do escopo global. O que leva uma língua a ser considerada uma língua global? Quais são os fatores característicos da mesma? Neste sentido, deparamo-nos cada vez mais com aspectos bilíngues da sociedade. Mas o que é ser bilíngue? Como podemos definir o conceito de

bilinguismo? Como se adquire o bilinguismo? O bilinguismo se apresenta de mesma forma entre adultos e crianças O que as teses e dissertações defendidas em 2014 e 2015, presentes no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos apresenta a respeito do bilinguismo?

2 Metodologia

A abordagem metodológica usada neste trabalho teve cunho qualitativo, com objetivo exploratório e a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico a qual teve como material a ser analisado teses e dissertações filtradas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD visa reunir, em um só portal de busca, teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior, tendo sido criada e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa de Biblioteca Digital Brasileira, tendo sido lançado em 2002.

Dentro dos parâmetros propostos a este trabalho reside a intenção de verificar como a temática do bilinguismo vem sendo tratada nos programas de Pós-Graduação brasileiros nos anos de 2014 e 2015.

Através de uma busca generalizada do banco de dados do BDTD, foi adotado pela pesquisa o descritor *bilinguismo* no campo *palavras-chave*, sem restrição de período em um primeiro momento. Como resultados, foram encontrados 217 trabalhos acadêmicos, sendo 158 dissertações e outros 59, sob o formato de teses. Devido ao grande número de trabalhos, optou-se por um filtro temporal a respeito das pesquisas adequado ao escopo deste artigo sendo ele os trabalhos produzidos nos anos de 2014 e 2015.

Os trabalhos encontrados neste período correspondem a 26 pesquisas em nível de Mestrado Acadêmico e nove pesquisas de Doutorado, totalizando 35 trabalhos. A partir da leitura dos resumos dos mesmos, foi possível identificar a temática que tratava cada um sobre o *bilingüismo.* Entre eles identificaram-se seis trabalhos referentes ao ensino de demais línguas estrangeiras (dentre elas, destacamos a língua alemã, a língua francesa, a língua italiana e a língua espanhola), cinco trabalhos focados no ensino de Língua Inglesa, cinco trabalhos centrados no aprendizado de língua portuguesa e outros cinco voltados para o estudo

cultural da língua de imigração, isto é, de regiões onde certa colonização europeia havia sido significativa e aspectos linguísticos haviam ali prevalecido; oito trabalhos abordavam o bilinguismo na educação de surdos e quatro estudos voltados às áreas não relacionadas ao estudo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, estudos centrados na área da Comunicação Social/Jornalismo, Artes Visuais e Literatura.

Para tanto, foram selecionados cinco trabalhos que apresentaram de certa forma a temática bilinguista associada à prática de ensino de língua estrangeira moderna (Inglês). Dentre eles, três são dissertações de Mestrado e duas são teses de Doutorado. A seguir apresenta-se, em um primeiro momento, algumas informações relevantes acerca dos 35 trabalhos encontrados previamente. Na sequência, apresenta-se a análise realizada nos cinco volumes lidos integralmente.

3 Análise

Da análise inicial nos resumos dos 35 trabalhos foram mapeadas algumas características relevantes quanto à região, no que concerne às categorias administrativas das Instituições de Ensino Superior nas quais as produções acadêmicas foram produzidas.

Conforme apresentado na tabela 01, a maioria das instituições, nas quais foram realizadas as pesquisas, são de ensino público com 31 produções, em contrapartida às instituições privadas, totalizaram quatro produções acadêmicas. No quesito produções por região, a maior concentração encontra-se nas regiões Sul e Sudeste com 15 pesquisas realizadas cada, seguidas pela região Centro-oeste com três produções e por fim, a região Nordeste com duas produções realizadas. Não foram constatados trabalhos acadêmicos dentro da região Norte.

TABELA 1 - Região e categoria administrativa das Instituições de Educação Superior onde foram realizados os trabalhos.

REGIÃO	TESE	DISSERTAÇÃO	Categoria administrativa	F. (%)	Total F. (%)
Norte	0	0	Privada	0	0
			Pública	0	
Nordeste	0	2	Privada	0	2
			Pública	2	
Centro-Oeste	1	2	Privada	0	3
			Pública	3	
Sul	5	10	Privada	3	15
			Pública	12	
Sudeste	3	12	Privada	1	15
			Pública	14	
TOTAL	9	26	Privada	3	35
			Pública	12	

FONTE: elaboração com base no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Dentre os cinco trabalhos selecionados para leitura na íntegra e para análise, cuja temática estava relacionada à questão de interesse à pesquisa aqui delineada, nos deparamos com três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado provenientes da região Sudeste; e uma dissertação de mestrado proveniente do Sul.

O primeiro trabalho a ser analisado corresponde a uma dissertação de Mestrado cuja autoria é de André Coutinho Storto, defendida na Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2015. O autor busca em sua essência trabalhar com a inserção necessária do binômio bilinguismo-educação bilíngue no Brasil, em virtude do contexto global ao qual estamos inseridos: em um mundo onde as fronteiras estão tornando-se cada vez mais indistintas devido ao surgimento e crescimento de uma rede global de conexões e interdependências, tornando-se assim urgente o aprendizado bilíngue dentro de centros educacionais. Para tanto, o autor toma como ponto de partida uma pesquisa de campo em trinta e uma escolas bilíngues da cidade de São Paulo, analisando dessa maneira quais são as representações feitas por estas mesmas em face a inserção dos alunos dentro deste panorama. Ao presente momento, o trabalho da autoria de Storto ainda não estava disponível para a leitura íntegra, inviabilizando comentários acerca do momento.

O segundo trabalho encontra-se sob o formato de tese de Doutorado, sob a autoria de Marta Helena Tessmann Bandeira, defendida pela Universidade Católica de Pelotas no ano de

2014. A autora dá segmento a pesquisa iniciada em sua dissertação em 2008, ampliando-a quando passa a comparar crianças e adolescentes de nacionalidade brasileira e escocesa, monolíngues e bilíngues, na realização de tarefas de controle executivo geral, sob o título: *Vantagens bilíngues? Um estudo sobre as diferenças nas funções executivas - controle inibitório e atenção entre monolíngues e bilíngues*.

Os resultados obtidos ao final de sua tese de Doutorado, Bandeira (2014) pontua em um primeiro momento comparações realizadas entre os resultados obtidos em sua dissertação de Mestrado, coletados em 2008, para com a mesma realizada em 2012. A autora notou que os monolíngues e bilíngues em geral foram mais rápidos na realização das tarefas propostas em sua tese, sendo que isso já era esperado pela mesma, baseado na condição de que as crianças possuem um tempo de resposta maior do que os adolescentes. Pôde averiguar também uma diferença em termos estatísticos significativos apenas no grupo de monolíngues:

> [...] onde 50% das condições analisadas apontavam vantagens para o grupo de adolescentes, o que não aconteceu com o grupo de bilíngues, que realizou as condições da tarefa com tempo de resposta menor, entretanto, não com resultados estatisticamente significativos (BANDEIRA, 2014, p. 132)

Em termos gerais, os resultados obtidos ao desenvolvimento de sua tese, Bandeira (2014) aponta que podem ser divididos em dois grandes grupos, de acordo com as tarefas propostas e suas peculiaridades. Dentre as selecionadas para a execução de sua pesquisa, utilizou-se da chamada Tarefa de Simon, que de acordo com Bandeira (2014), nada mais é do que uma tarefa não-verbal que mediria algumas funções executivas, o controle inibitório e a atenção. Durante a aplicação desta atividade, por exemplo, averiguou notáveis vantagens apresentadas entre os participantes bilíngues sobre os participantes monolíngues, por exemplo. Outro tipo de tarefa utilizada, o chamado Teste de Stroop, da qual descreve como uma forma de também avaliar as funções executivas, controle inibitório e atenção. No entanto, diferentemente da Tarefa de Simon, o Teste de Stroop apresenta-se como uma tarefa verbal. Quando aplicado nos participantes, não pôde afirmar sobre a existência de vantagens para os bilíngues, visto que as língua-maternas dos participantes do grupo bilíngue é muito diferente entre si.

O terceiro trabalho, sob a autoria de Helena Regina Esteves de Camargo, vem sob o formato de dissertação de Mestrado, também advinda da Universidade Estadual de Campinas, defendida em 2014, sob o título *Duas línguas e uma cultura: traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês*. A autora avalia os traços de uma certa 'brasilidade' presente na fala de adolescentes e duas de suas professoras, em um contexto educativos de inglês como Língua Estrangeira.

Camargo (2014) aponta que dentro do ambiente escolar,

> [...] o sucesso em comunicar-se em uma língua vai muito além de simplesmente conhecer sua gramática, vocabulário e regras fonológicas; também é necessário ter conhecimento da maneira como os membros de determinada comunidade estabelecem correspondências entre suas representações de mundo e a linguagem. (CAMARGO, 2014, p. 79).

A autora supracitada mostra que exigir que um aluno de nacionalidade brasileira busque se comunicar da mesma forma como esperamos de um falante-nativo da língua-alvo gera uma grande impossibilidade, principalmente no que tange a interação entre alunos brasileiros dentro da sala de aula.

Buscando analisar traços de brasilidade na fala de alunos bilíngues brasileiros, Camargo (2014) constata alguns traços inerentes a sua identidade nacional, como machismo e rivalidade regional e a própria prática em torno do conhecido ‘jeitinho brasileiro’ de lidar com situações cotidianas.

O quarto trabalho também sob o formato de dissertação de Mestrado, segue como título, *A expressão do objeto direto anafórico na aquisição bilíngue simultânea de português brasileiro e inglês: uma investigação sobre o parâmetro do objeto nulo*, da autoria de Ana Paula da Silva Passos Jakubów, defendida em 2014 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em sua dissertação, Jakubów buscou centrar a sua investigação para a expressão de objeto direto anafórico na produção de dados espontâneos de aquisição bilíngue simultânea de Português brasileiro e de inglês. Sendo essa investigação conduzida com base na teoria de Princípios e Parâmetros do Gerativismo, reformulado com o Programa Minimilista de Chomsky. Tal pesquisa, como a autora pontua, é a primeira no cenário acadêmico brasileiro a investigar, sob tal prisma da teoria gerativa, a transferência de valores paramétricos em

aquisição bilíngue simultânea em torno da manifestação do objeto direto anafórico entre português brasileiro e inglês.

Em suma, as crianças investigadas ao decorrer da pesquisa apresentavam o uso de objeto nulo agramatical dentro dos padrões da língua inglesa. Jakubów (2014) complementa ainda ao dizer que, devido a faixa etária das crianças a quais se pôs a examinar durante o desenvolvimento de sua dissertação que não fora possível identificar quaisquer transferências das restrições operantes no português brasileiro em relação aos traços de especificidade e animacidade para o uso do objeto nulo. No entanto indícios perante a estes possam a vir a influenciar o seu uso agramatical em inglês à faixa etária posterior a investigada.

Por fim, temos a tese de Doutorado, defendida por Ceriz Graça Bicalho Cruz Costa, da Universidade Federal de Minas Gerais em 2014, sob o título *O processamento da juntura intervocabular por bilíngues tardios de português brasileiro e inglês americano*. Costa (2014) busca dentro da questão relacionada ao aprendizado bilíngue tardio em adultos, trabalhar em sua tese de doutorado o processamento da juntura intervocabular em bilíngues tardios de português brasileiro e inglês americano em contextos de imersão e não-imersão. O estudo concentra-se no procedimento decorrente da produção e percepção da fala bilíngue espontânea, e não no procedimento visto na frase falada ou na leitura oral/silenciosa de um texto, como é usualmente encontrada.

O desempenho avaliado entre monolíngues brasileiros e americanos obtiveram na avaliação uma performance muito boa, sendo que os monolíngues americanos adquiriram um resultado um pouco melhor que os monolíngues brasileiros. Já entre os bilíngues americanos e bilíngues brasileiros sob o contexto da não-imersão, Costa pôde averiguar que entre os primeiros, houve uma variação muito grande entre os resultados obtidos. Ao caso dos bilíngues brasileiros, a distribuição fora mais proporcional. Na avaliação de desempenho entre bilíngues americanos e bilíngues brasileiros em contexto de imersão, os últimos obtiveram um desempenho similar ao primeiro grupo nas provas de imitação.

A suposição inicial de Costa (2014) era de que se esses dois grupos tivessem um desempenho semelhante, mesmo considerando demais aspectos exteriores como família e trabalho. No entanto, deparou-se com os conseguintes apontamentos: o grupo composto pelos

americanos não havia conseguido repetir corretamente as sentenças, sendo seu desempenho deveras ruim. No caso dos brasileiros em contexto de não-imersão, 57% deles não havia conseguido repetir as sentenças corretamente, no entanto, seu desempenho fora muito bom.

Outro fator que Costa considera, fora a respeito dos grupos compostos de bilíngues brasileiros e bilíngues americanos, que em contexto de imersão, haviam adquirido um desempenho nas tarefas mais alto. A conclusão que chega é de que entre estes quatro grupos avaliados, um dos motivos para tal comportamento estava mais ligado ao seu nível de proficiência do que de seu contexto de aprendizagem, ou mesmo por uma capacidade de memória de trabalho.

4 Considerações Finais

Conceituar o bilinguismo de forma clara e objetiva é uma tarefa um tanto complexa. As visões que se seguem as delimitações de tal conceituação revelam uma natureza diversificada e de múltiplas concepções. Afirmar que bilíngue é todo aquele indivíduo que possui um determinado nível de proficiência em uma língua estrangeira equivalendo-se a de um falante nativo desta mesma língua. Mas ainda assim, há muito que se debater em torno desta conceituação. Diálogos pertinentes ao assunto tornam-se de suma importância dentro do ambiente acadêmico, uma vez que, encontrada uma definição mais concreta, possa-se pensar das limitações que concernem o bilinguismo.

A importância de tal discussão a nível acadêmico mostra-se necessário, pela conjuntura contemporânea apresentada dentro do multilinguismo, tido como um estado natural de vida de centenas de milhões de pessoas por todo o mundo. De fato, o que tem sido argumentado é que não há em sua totalidade, um país sequer no mundo que seja completamente monolíngue – mesmo em países como Estados Unidos, Grã-Bretanha ou França, onde uma única língua é utilizada pela maioria de sua população, existe um considerável número de minorias linguísticas presentes e que buscam por seu espaço dentro do contexto social ao qual, eles estão inseridos. Assim, podemos vislumbrar o bilinguismo como um produto coexistente em diferentes e inconsistente grupos linguísticos. De fato, em algumas áreas, o nível de proficiência bilíngue está aumentando, em outras estaria decaindo,

com a leva de segunda e terceira gerações de imigrantes, adotando neste sentido um aspecto quase monolíngue.

A respeito deste panorama, temos ainda o questionamento deste chamado 'bilinguismo tardio'. Podemos perceber através das análises realizadas nas produções acadêmicas *stricto sensu*, selecionadas para este estudo inicial, pontos aos quais podemos aqui criar certas noções, ainda que primárias, sob as interrogações citadas logo na introdução deste trabalho.

A respeito das diferenças existentes entre o processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira entre adultos e crianças nada mais são do que aspectos que possam variar desde a sua pronúncia até uma total competência linguística na língua-alvo.

Outro fator que aqui podemos destacar seriam os contextos de aprendizagem aos quais estes mesmos indivíduos estariam envolvidos. Eles afetariam de maneira ou outra durante este processo, revelando-se aqui quanto da importância de metodologias utilizadas neste intuito, bem como do fator da não-imersão, defendida em dissertação de Mestrado por Costa (2014).

Por fim, ainda há a questão das diferenças fonéticas entre as duas línguas, bem como de formas de se pensar a sua estrutura, não deixando de mencionar a associação realizada a experiência individual do primeiro contato com o inglês na educação básica, gerando determinados estereótipos e generalizações a respeito da educação bilíngue nacional. Fatores estes que revelam-se cruciais para o impedimento de uma efetiva aquisição e aprendizagem da língua estrangeira.

Nesta perspectiva, vê-se em questão da necessidade de novos estudos referentes a temática bilíngue, visto que não existe ainda um conceito definitivo para a mesma. Percebemos aqui que, dentro da produção *stricto sensu* nacional, o bilinguismo é ainda um campo a ser explorado sob diversos pontos de vista, seja dentro da concepção à sala de aula, seja como análises pertinentes a fala produzida pelos mesmos. Os estudos bilíngues, portanto, revelam uma característica pertinente ao mundo globalizado no qual nos inserimos no presente momento.

MAPPING OF THE 2014 AND 2015 *STRICTO SENSU* ACADEMIC PRODUCTION INVOLVING THE BILINGUALISM DESCRIPTOR

Abstract: the matter of bilingualism is somehow linked to the matter of what makes a language reach a global language status. The following article makes a mapping of the *stricto sensu* academic production involving the bilingualism descriptor between the years 2014 and 2015, thus having the bibliographic research as a technical procedure. The considered approach is a qualitative one regulated by the content analysis. From this mapping, it could be assess the academic production tied to the bilingualism descriptor related to the foreign language teaching, more specifically the English language. Among the findings, it could be establish an interesting academic variety from the same productions, since the perception of the acquired advantages by bilinguals (as compared to monolingual speakers), as well as from the perception of typically Brazilian elements from the same produced speech by English language learners.
Keywords: Bibliographic research. Bilingualism. English language.

Referências

BANDEIRA, Marta Helenna Tessmann. **Vantagens bilíngues**? Um estudo sobre as diferenças nas funções executivas - controle inibitório e atenção entre monolíngues e bilíngues. Tese. Pelotas, RS: UCPel, 2014.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. **Duas línguas e uma cultura:** traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês. Dissertação. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

COSTA, Ceriz Graça Bicalho Cruz. **O processamento da juntura intervocabular por bilíngues tardios de português brasileiro e inglês americano**. Tese. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

FIORIN, José Luiz (org). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Second language acquisition**: an introductory course. 3rd ed. New York: Routledge, 2008. pp. 24-30.

JAKUBÓW, Ana Paula da Silva Passos. **A expressão do objeto direto anafórico na aquisição bilíngue simultânea de português brasileiro e inglês**: uma investigação sobre o parâmetro do objeto nulo. Dissertação. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês:** teorias, práticas, ideologias. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PREUSS, Elena Ortiz; ÁLVARES, Margarida Rosa. **Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil:** da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. IN: Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2014, Vol.36(4), p.403(12).

NO CAMINHO DA EDUCAÇÂO COM EDGAR MORIN: A REFORMA DO PENSAMENTO E A ESCOLA QUE QUEREMOS

Ana Cristina do Amaral Lovato[1]
Carla Cristiane Mergen[2]

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

Resumo: Pretendemos, neste artigo, refletir a cerca da escola que temos e a escola que queremos segundo a epistemologia complexa e o pensamento de Edgar Morin; relacionar educação, aprendizagem e formação de professores. Temos como ponto de partida o seguinte questionamento: Por que pensamos o que pensamos e por que não pensarmos diferente do que estamos acostumados a pensar? Essa temática está relacionado às nossas pesquisas e estudos, em andamento, no mestrado em educação – Programa de Pós-graduação em Educação-Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul - PPGEDU/UNISC. Neste sentido, buscamos a compreensão do fenômeno da educação e para isso destacamos o PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - como uma possibilidade de formação pedagógica capaz de contribuir para o ressignificar da escola, a partir do pensar complexo. Desta forma, esperamos contribuir com os estudos que debatem as questões referentes às práticas educacionais e a formação de professores.

Palavras - chave: Educação. Complexidade. Aprendizagem. Formação de professores

1 Introdução

Toda prática escolar encontra-se fundamentada em determinadas teorias do conhecimento e da aprendizagem. Isso explica a visão de mundo, da natureza e da própria vida que tem as pessoas que produzem e são produzidas pela escola.

O pensamento escolar, ainda hoje, carrega fortemente a concepção de ciência da lógica clássica, ou seja, a separação do conhecimento e a separação em disciplinas. Não há

[1] Mestranda em Educação – PPGEDU/UNISC, Técnica em Assuntos Educacionais – UNIPAMPA, Bolsista CAPES/PROSUP/TAXA, Grupo de pesquisa Linguagens, cultura e educação - LINCE/UNISC, e-mail: anacbraz@yahoo.com.br
[2] Mestranda em Educação – PPGEDU/UNISC, Grupo de pesquisa Linguagens, cultura e educação – LINCE/UNISC

um diálogo ou troca de informações que favoreçam um conhecimento profundo. Assim, um pensamento "mutilador" conduz a "ações mutilantes".

> Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante.(MORIN, 2005,p.176)

Para Morin (2015) a razão clássica instituída se tornou grande barreira para a construção de novos e inovadores saberes, atrofiando as possibilidades de compreensão e de reflexão do todo, devido à fragmentação e retalhamento do conhecimento. Esse pensamento que isola e separa também ignora tudo que é subjetivo, livre, e criador. E, portanto:

> Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. (MORIN, 2003, p.15)

Levando em conta essas considerações, somente a superação do pensamento cartesiano que ainda persiste nos dias atuais, através de uma *Reforma do pensamento*, proposta por Morin (2003), pode dar conta das transformações ocorridas na sociedade, sendo este um dos desafios da Educação.

> Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, 2003, p.16)

De acordo com essa perspectiva, precisamos reconhecer a complexidade humana, superar o reducionismo, unindo as partes e o todo, relacionar o local ao global. Desapegar das certezas e incluir as contradições e ambiguidades, sendo estas imprescindíveis num processo vital. Tudo isso não é algo fácil, é preciso disposição para (re)organizar o que sabemos e assumir as novas aprendizagens.

Na epistemologia complexa, ser e conhecer são inseparáveis. Não há uma separação das diferentes dimensões da realidade. Por isso "... conhecer não diz respeito somente ao intelecto, mas a todas as dimensões da nossa vida, ao nos constituirmos como subjetividade singular." (PELLANDA, 2009, p.35). Mas como fomos acostumados a pensar tudo em separado, compartimentalizado, graças ao *paradigma da simplificação*, da ciência clássica, não conseguimos apreender a complexidade da realidade e que o conhecimento pertinente é aquele que tem capacidade de contextualizar e englobar (MORIN, 2003).

Temos de pensar que há sempre aspectos novos e imprevisíveis, devidos às novas interações e inter-retroações (MORIN 2015). A escola é um todo e os professores e alunos, por exemplo, são suas partes. Assim, a escola produz o aluno, que reproduz a escola, num princípio de organização recursiva. Uma escola dissociada da realidade não pode dar conta de uma formação que atenda as necessidades de uma sociedade complexa, na qual concorrem não só a certeza, a ordem, a organização, mas o inesperado, a volatilidade, a incerteza e a fragilidade nas relações, tanto pessoais quanto profissionais.

Toda essa rede de acontecimentos e interconexões nos traz a necessidade de uma escola com pensamento renovado. Se queremos uma nova escola devemos, nesta caminhada, transformar o pensamento dos que produzem a escola e dos que são produzidos por ela, ou seja, a (re)forma deve começar por todos nós e por cada um de nós que somos partes da escola e da sociedade em que vivemos.

2 Na Sinuosidade Do Caminho: O Pensamento Em Espiral

Por muito tempo pensou-se a ciência como algo fundamentado na observação e na razão, ou seja, em procedimentos racionalistas e empíricos. Seguindo esses procedimentos acreditava-se chegar a uma verdade única e absoluta. Nesta lógica, a visão de mundo centrava-se na ordem, no mecanicismo, na separação e no determinismo. O pensamento científico estava separado do pensamento filosófico. E a realidade observada dicotomicamente: corpo- mente-, objetividade - subjetividade, certo - errado, sujeito - objeto.

Hoje, sabemos não é possível pensar o conhecimento como algo único, verdadeiro, determinado, pois o conhecer assim como a vida está em constante transformação. E para

conhecer não basta isolar o objeto e examinar exaustivamente; é preciso contextualizar, globalizar, integrar todas as informações em um conjunto que lhe dê sentido.

É a partir desta nova visão que Morin (2015) nos propõe uma reforma do pensamento que nos impregna de uma outra maneira de ver e compreender a nossa própria natureza, como seres vivos inseparados de um sistema, de um meio no qual agimos e ao mesmo tempo sofremos sua ação. As perturbações deste meio nos atingem e nos transformam.

Nem tudo se pode prever em uma teoria, há muito mais de acontecimentos imprevisíveis do que de solidez. O pensamento não é algo acabado. É cíclico. Porque nós mesmos estamos em constantes interações, transformações, produções. Depende de como vemos e vivemos o nosso "mundo". Isso nos leva a pensar como pensamos.

Para Morin (1999) o pensamento em espiral dá vida à nossa própria vida:

> "... Portanto, é absolutamente capital esse pensamento em espiral. Por exemplo, somos seres vivos produzidos por um processo de reprodução genética, mas nós mesmos, que somos esses produtores, somos também os produtos, somos também esses produtores, desde que nos acoplemos com a pessoa do outro sexo. Nesse momento somos os produtos-produtores. Estamos num ciclo. A sociedade nasce das interações entre indivíduos, mas com sua cultura, com seu saber, ela retroage sobre os indivíduos e os produz para se tornarem indivíduos humanos. O fenômeno de produto-produtor é um fenômeno constante...(p.28)
>
> .

Romper com a forma tradicional de pensamento é o que propõe Morin (1999) ao afirmar que é preciso unir o que foi separado, reconhecer a não- linearidade do conhecimento e estabelecer comunicação entre os diversos campos do conhecimentos, das disciplinas, pois os fenômenos não são simples; são ao contrário, complexos. Isso não significa abandonar os princípios da ciência clássica, mas integrá-los numa visão de totalidade.

Necessitamos de um pensamento que considere as partes em relação com o todo e o todo com relação às suas partes:

> Pascal já dizia: "Só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo." Isso significa que abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno. (MORIN,2005,p.182)

De acordo com Morin (2015) é preciso entender a complexidade do real, dos seres vivos e do ser humano, entender que a vida é um fenômeno multidimensional. E discutir a possibilidade de um modo de pensar capaz de responder ao desafio da complexidade.

A complexidade faz parte da ciência e da vida cotidiana. Ao pensar, pesquisar e analisar o complexo não chegaremos a sua completude, pois haverá sempre dúvidas, incertezas, novas interações e novos questionamentos. Desta forma, a complexidade nos coloca em constantes mudanças e novos desafios. Mudamos nossa visão de mundo, de homem, de tempo, de espaço. E essas mudanças afetam também a educação, a escola e o modo como aprendemos.

3 Movimento Em Zigue Zague: A Aprendizagem Na Complexidade

A compreensão sistêmica e complexa da vida produz um novo modo de conhecer, de aprender, num processo, que Morin (2015) denomina auto - eco - organizativo. O pensamento complexo nos leva a entender os sistemas como totalidades integradas e auto - organizativas. Isso quer dizer que todo organismo vivo é um sistema vivo e todo sistema vivo é um sistema auto - organizador. Então, nós, seres vivos, enquanto sistema, temos a capacidade de auto - organização de nós mesmos.

Os sistemas vivos são sistemas abertos, que tem como principal característica a possibilidade de troca constante com o exterior. Neste processo indivíduo e meio se influenciam mutuamente, numa relação de autonomia e dependência. O ser humano, ao mesmo tempo que é autônomo, também é dependente das condições biológicas, culturais e sociais. A autonomia se alimenta da dependência do meio externo. Dependemos de uma sociedade, de uma cultura, de uma educação, mas somos capazes de fazer escolhas, de tomar decisões e nos perceber na nossa própria "complexidade".

Pensar a aprendizagem num processo auto-eco-organizativo requer colocar em destaque o diálogo entre os diferentes saberes, entre as diferentes culturas. É imprescindível afastar o pensamento fechado, fragmentado e simplificador e dar lugar à articulação entre os mais diversos campos do conhecimento, das disciplinas e da pesquisa.

De acordo com os pressupostos de Morin (2015) a aprendizagem na complexidade é vista como um processo auto-eco-organizativo, que possui como principal característica as interações que provocam mudanças estruturais naquele que participa desta dinâmica. Desse modo, as interações com outros indivíduos e com e meio ambiente são fundamentais na produção de conhecimento e na constituição de si.

Um novo modo de conhecer resulta das interações e das relações que se estabelecem ao longo da vida, do ir e vir de ideias, de encontros e reencontros, certezas e incertezas, questionamentos, ordem e desordem. O conhecimento depende da forma como pensamos; por isso é preciso aprender a pensar para além das concepções simplificadoras da ciência e da vida, é preciso aprender a pensar a partir da complexidade.

4 Parada Obrigatória: A Formação Docente E O Pensamento Complexo

Segundo Morin (2015) pensar a partir da complexidade está intrinsecamente ligado a princípios como o dialógico, o recursivo e o hologramático. O princípio dialógico é a conjunção de instâncias ao mesmo tempo complementares e antagônicas. Esse princípio permite manter a dualidade e a unidade. O princípio recursivo traz a ideia de processo em que efeitos ou produtos são também causadores e produtores no próprio processo. E o princípio hologramático indica que em uma organização viva, não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. Este princípio está presente tanto no mundo biológico quanto no mundo sociológico.

Neste contexto, Morin (1999) nos convida a reformar o pensamento, o pensamento simplificador, reducionista e fragmentado e começar a conhecer por meio de princípios organizadores do conhecimento complexo, nos tornando capazes de captar a real complexidade da vida e do ser humano. Para isso, a formação de professores também deve superar a visão linear e fragmentada do conhecimento e levar a uma mudança paradigmática na prática pedagógica. Entender esta como um todo, de forma articulada e integrada às dimensões da organização escolar e do processo de aprender.

Nessa perspectiva, a escola não pode ser compreendida como uma organização simples. Pois neste espaço ocorrem interações diversas e diferentes ideias, crenças, valores e modos de vida. Tudo isso torna a escola uma organização complexa, que deve ser

compreendida como tal. Esta lógica nos leva a dizer que o pensamento docente precisa ser reformado, ressignificado, pois "*... é preciso reformar as instituições, mas se a reformamos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu na reforma do ensino de tempos passados...*" (MORIN, 1999, p. 34)

Desta forma, ao se transformarem os docentes, também transformarão a escola e por sua vez serão transformados por ela, em um processo, simultaneamente, recursivo, hologramático e dialógico. Essa transformação se concretiza não só no individual, mas no coletivo.

5 No Meio Do Caminho: A Formação Docente No Pibid

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Está vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O programa oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. Dessa forma, contribui para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre Instituições de Ensino Superior – IES - e escolas. Com esses incentivos, pretende-se buscar a melhoria da qualidade da educação básica.

O programa prevê a inclusão dos futuros professores, desde o início da graduação, em oficinas, projetos, intervenções e monitorias em escolas, acompanhados por um professor bolsista de supervisão também mantido pelo programa e que atua na escola.

Desse modo, a experiência nas práticas docentes como âncora na formação de professores do PIBID é um diferencial fundamental, pois a experiência fundamenta a educação, e segundo Larrosa, (2014):

> Este é o saber pela experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] a experiência é o que nos acontece [...] o saber pela experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. [...]Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] o saber pela experiência não

> pode beneficiar-se de qualquer alforria [...] ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2014, p. 32)

O saber pela experiência é algo que nos acontece, nos toca e dá sentido. Neste sentido, a integração e comunicação entre educação superior e educação básica, proposta pelo PIBID, vem ao encontro do que propõe Morin (2015) ao afirmar que é preciso unir o que está separado numa visão de totalidade. Assim, a experiência no cotidiano escolar que vivenciam os pibidianos conduz à compreensão da complexidade da realidade humana e escolar, do fenômeno da educação e da escola.

Maurice Tardif (2012) ao tratar da temática dos saberes docentes e formação profissional põe em destaque a pluralidade dos saberes docentes e os divide em quatro tipos diferentes: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais, os quais são decorrentes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Para este autor, a junção, a complementação e as relações entre todos esses saberes é o que fundamenta e legitima o cotidiano da profissão.

Neste sentido, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação abre oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e de interação, mobilizando e integrando diferentes saberes. Assim, a experiência pode significar uma possibilidade de inovação e ressignificação das práticas pedagógicas a partir de uma visão ampliada do todo em relação às partes e das partes em relação ao todo num pensar complexo, visto que o pensar complexo leva à tomada de consciência das relações do homem com a natureza e com o universo; e da sua inseparabilidade.

Desta forma, entendemos que o PIBID vem a colaborar com a elevação da qualidade da formação inicial dos futuros professores ao mesmo tempo que favorece a formação continuada de professores, que atuam nas escolas. Esse movimento nos ajuda a sonhar/ projetar a escola que queremos; como um grande sistema de aprendizagem.

6 Seguindo Em Frente: A Escola Que Queremos

O contexto sócio-econômico-cultural no qual estamos inseridos hoje, exige de todos nós uma nova racionalidade que transcenda a visão linear e a fragmentação da ciência. Que compreendamos a complexidade da vida e do universo. Que permita o diálogo com o diferente, a conexão com o novo, a religação dos saberes, a aceitação e solidarização com o outro, o entendimento do todo.

Queremos uma escola que além da produção de conhecimento, forme pessoas conscientes de sua realidade complexa. Queremos um grande sistema de aprendizagem. Para que isso aconteça, a prática pedagógica deve deixar de ser somente uma prática de repetição e memorização, muito marcada ainda hoje, e voltar-se a uma prática centrada na complexidade, na contextualização e na globalização dos saberes:

> Contextualizar e globalizar, situar num conjunto se houver um sistema. E isto é necessário para a vida cotidiana e absolutamente necessário na nossa era planetária, em que não há problemas importantes de uma nação que não estejam ligados a outros de natureza planetária, o desenvolvimento técnico, o problema demográfico, o econômico, a droga, a Aids, a bomba atômica, etc... (MORIN, 1999, p.33)

Acreditamos, seguindo os pressupostos de Edgar Morin, que a transformação da escola, da educação infantil à educação universitária, à luz do pensamento complexo possibilita um outro caminho rumo a uma educação que de fato atenda às necessidades de seres complexos, nós seres humanos, em todas suas dimensões.

7 Considerações Finais: A Caminhada Continua

Não existem fórmulas prontas para qualquer mudança que se deseje, mas as ideias apresentadas aqui podem indicar que é possível pensar de outra(s) forma(s). Que existem diferentes caminhos para conhecer, reconhecer, encontrar e reencontrar o outro e a nós mesmos.

De acordo com Morin (2003), o nosso modo de pensar habitual nos tem impedido de pensar a realidade multidimensional em que vivemos e nos acostumamos a estudar separadamente as dimensões sociais, econômicas e culturais e a não relacionar umas com as outras. Esse princípio tem nos tornado *cegos* diante da relação entre a parte e o seu contexto.

Por isso é necessário reformar o pensamento e pensar de modo complexo, ter a *cabeça bem-feita*, colocar-se em desafio, num contexto de incerteza, de dúvida, de interações; que é próprio do ser humano e levar em consideração as necessidades do homem e da sociedade.

Neste sentido, a relação entre educação, aprendizagem e formação de professores que tentamos entrelaçar aqui faz parte de uma grande rede de complexidade, da qual todos nós fazemos parte enquanto seres vivos que somos e o pensamento complexo nos leva a compreender esses elementos, contextualizando-os, globalizando-os e interligando-os.

Isso tudo nos leva a crer que a reforma do pensamento que Morin (1999) nos propõe é fundamental para o projeto de escola que queremos. Desse modo, só podemos finalizar dizendo que a caminhada continua, pois o conhecer ocorre nas experiências e nas interações que estabelecemos durante a vida toda.

EN EL CAMINO DE LA EDUCACIÓN CON EDGAR MORIN: LA REFORMA DEL PENSAMIENTO Y LA ESCUELA QUE DESEAMOS

Resúmen: En este artigo, pretendemos reflexionar acerca de la escuela que tenemos y la escuela que deseamos nosotros, según la epistemología compleja y el pensamiento de Edgar Morin; conectar la educación, el aprendizaje y la formación de profesores. Nuestro punto de partida es el siguiente cuestionamiento: Por qué pensamos de la manera que pensamos y por qué no pensamos diferente de lo que estamos acostumbrados a pensar? Esa temática tiene relación con nuestras investigaciones y estudios de maestría en educación – Programa de Posgrado en Educación – Maestría y Doctorado de la Universidad de Santa Cruz do Sul – PPGEDU/UNISC. Así, buscamos la comprensión del fenómeno de la educación y para eso ponemos en destaque al PIBID - Programa de Becas Institucionales de Introducción a la Enseñanza – como una posibilidad de formación pedagógica que contribuya con la resignificación de la escuela, a partir del pensar complejo. De esta forma, esperamos contribuir al debate sobre las prácticas en educación y la formación del profesorado.

Palabras clave: Educación. Complejidad. Aprendizaje. Formación de profesores

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2014.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

_____. **Por uma reforma do pensamento.** In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, E. P. de. (orgs.) O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PELLANDA. Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, Maurice**. Saberes docentes e formação profissional.** 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PERCEPÇÕES SOBRE O BOM PROFESSOR E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

Jussania Basso Bordin [1]

Neusa Maria John Scheid [2]

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

Resumo: O presente trabalho objetiva refletir acerca do que é ser um bom professor a partir da identificação de alguns discursos que têm marcado o debate sobre o profissionalismo docente, procurando perceber as suas implicações ao nível da identidade do professor e do exercício da profissão docente. À luz de pesquisadores como Cunha, Balzan, Tardif, Nóvoa, Pimenta e Perrenoud, apresenta algumas considerações de caráter teórico-prático, abarcando a análise de um conjunto diversificado de dimensões intrínsecas ao trabalho docente e ao modo como ele é realizado. Busca-se compreender o sentido da maneira que os professores vivem a mudança no seu quotidiano profissional, sobretudo quando essa implica em alterações significativas, ligadas, entre outros aspetos, ao exercício docente, a formação profissional, saberes docentes e construção da identidade docente.
Palavras-chave: Bom professor. Formação docente. Prática reflexiva.

1 Introdução

Pensar as questões que envolvem o profissional docente, especialmente aquele que se destaca no exercício da profissão, sendo considerado pela comunidade escolar como bom professor ou professor mais eficiente que os demais remete à reflexão de aspectos vinculados a docência, cuja relevância se faz sempre atual. O entendimento sobre o que significa ser professor, expresso tanto nos aspectos legais e curriculares quanto na maneira de ser e estar na profissão, apresenta diferentes possibilidades de compreensão acerca da atuação profissional e das implicações decorrentes desta atuação.

Compreender como se deram os processos de formação de cada professor permite encontrar as relações entre a multiplicidade de ações implicadas no seu fazer cotidiano, no seu percurso de vida. Permeada por relações de contínuas trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens, a formação está vinculada a concepção de educação vigente e de seu papel na

[1] Psicopedagoga. Mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação – PPGEDU – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciência, Tecnologia e Saúde (GPECTS). E-mail: jussaniab@gmail.com

[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica, professora do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação - PPGEDU - URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: scheid.neusa@gmail.com

sociedade almejada. Disso, decorrem diferentes propostas de formação, construídas em diferentes contextos históricos e sociais, cujos preceitos constituíram a base de formação do professor. Professor esse, cujas circunstâncias de vida e experiências são fatores determinantes do seu modo de ser e agir.

É finalidade deste trabalho, refletir acerca das características e competências necessárias para que o docente seja considerado um bom professor. A partir da identificação de alguns discursos que têm marcado o debate sobre o assunto será realizado estudo de revisão bibliográfica, procurando perceber as suas implicações ao nível da identidade do professor e do exercício da profissão docente, no intuito de sintetizar alguns pontos de discussão existentes na literatura nesse campo.

O tema possui relevância visto que estudos que contemplem as características, competências e habilidades profissionais auxiliam a identificar quais as necessidades a serem contempladas durante a formação, tanto inicial quanto continuada, bem como no contexto de trabalho, para que o profissional formado se constitua e seja considerado um bom professor.

2 Um olhar da literatura acerca do bom professor

As concepções de mundo e de sociedade que os professores trazem presente são fundamentais para o entendimento de sua prática pedagógica. Sendo assim, o conjunto de conhecimentos e interpretações da realidade, que alicerçam o fazer pedagógico, determinam a formação do profissional meramente repetidor de teorias e técnicas ou comprometido com as demandas sociais oriundas de um mundo em constantes transformações. Todavia, este mesmo conjunto de conhecimentos e interpretações da realidade, também poderá ser determinante para a formação de um profissional que privilegie a solidariedade em detrimento da individualidade.

No exercício da docência o professor se depara com o desafio de alcançar uniformidade num universo de indivíduos heterogêneos. Disso decorre a preocupação em ampliar os conhecimentos acerca da maneira como se desenvolve o processo de aprender de cada pessoa e como construir um perfil profissional cuja prática pedagógica contemple a diversidade e assegure a construção do conhecimento.

Nesse sentido, muito além dos conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica, o professor vai construindo uma gama de saberes a partir das experiências vividas. Sob este aspecto, pensar a educação implica pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto, se faz necessário compreender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que requer qualificação, valorização profissional e políticas adequadas considerando o lócus de trabalho do professor.

Estudos desenvolvidos por Cunha (2012), Balzan (2015), Tardif (2014) Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2009), Pimenta (2009, 2010) e Perrenoud (2001, 2002), entre outros, abarcam a análise de um conjunto diversificado de dimensões intrínsecas ao trabalho docente e ao modo como ele é realizado, num dado momento e num determinado contexto, no sentido de compreender de que maneira os professores vivem a mudança no seu quotidiano profissional, sobretudo quando ela implica alterações significativas, ligadas, entre outros aspetos, ao exercício docente, a formação profissional, aos saberes docentes e a construção da identidade docente. Apontam para características importantes e necessárias para que o profissional se constitua e, no desenvolvimento do seu trabalho, seja considerado um bom professor.

Cunha (2012) destaca que a importância atribuída ao professor varia em função da importância e dos interesses que caracterizam uma sociedade em diferentes períodos. Ideias distintas acerca do professor perpassaram a sociedade em diferentes épocas, sempre correlacionadas aos ideais políticos e econômicos vigentes. Enfatiza que a contextualização histórica e social deste profissional é fundamental para que possa ser visto e compreendido em sua totalidade, visto que as ideias a respeito do professor produzidas pela sociedade contemporânea vão desde a ideia de professor-sacerdote a exercer uma missão até a ideia de profissional liberal que, sob uma ótica capitalista, comercializa sua produção intelectual.

Partindo de estudos realizados sobre a prática do bom professor, a autora conclui que,

> A ideia de BOM PROFESSOR é variável entre as pessoas porque contém em si a expressão de um valor. O momento da vida das instituições escolares determina, em algum grau, a situação do aluno. Esta situação cria necessidades. O professor que

> responde a elas tem maior probabilidade de ser considerado o melhor. (CUNHA 2012, p. 142)

Nesse sentido, considerando a variedade de aspectos que se entrelaçam e se inter-relacionam na prática pedagógica torna-se complexo tentar fracionar a imagem do professor. As interações que permeiam as relações do professor e aluno não devem ser vistas ou estudadas de forma isolada, tampouco os saberes e habilidades do educador não se estabelecem em outro contexto, pois ambos são constituintes da prática docente.

São muitas as variáveis que influenciam o trabalho dos professores. Uma delas refere-se ao saber

> [...] que constroem na própria experiência, enquanto docentes. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a sua própria docência, reformularem sua forma de agir e de ser. Este dado confirma que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. (CUNHA 2012, p. 143)

Neste viés, Tardif (2014, p. 128) expõe que "o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que se estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo." Para atender as necessidades surgidas dessas relações, além dos conhecimentos específicos de sua área de formação, os professores empregam conhecimentos práticos originários do mundo vivido, dos saberes do senso comum e das competências sociais.

Considerando que a relação dos professores com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos instituídos e que sua prática agrega saberes diversos, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, Tardif (2014, p. 36) define saber docente como "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais." Ao elencar os saberes docentes, o autor apresenta uma explicação dos

elementos que interagem no processo de constituição dos mesmos e sinaliza como são construídos ao longo de trajetórias pessoais e profissionais dos docentes.

Assim, a maneira como cada professor lida com as diferentes situações do contexto lhe permite desenvolver um conjunto de competências e habilidades próprias que se constituirão características pessoais a diferenciá-lo dos demais profissionais no contexto do trabalho.

Ao aventar a importância do professor e sua formação no cenário atual, Balzan (2015) retoma a discussão entre a escola antiga e atual referenciando que embora a escola era tida com praticamente a única detentora de conhecimentos constituindo-se local privilegiado para sua transmissão, não havia relação entre o conteúdo estudado e as vivências, tampouco relação entre história enquanto ciência. No entanto, a inteligência e a capacidade docente de alguns professores aliados ao conhecimento de certas disciplinas foram determinantes para a construção e desenvolvimento do pensamento científico.

A capacidade docente é evidenciada no trabalho em sala de aula, o qual se diferencia quando o aluno é instigado a ampliar seu conhecimento a partir de textos fundamentados em dados e pesquisas e desafiado a atribuir significado aos mesmos, relacionando-os com sua prática. Ao contextualizar o saber produzido compreende sua dimensão social bem como sua aplicabilidade em prol do bem comum. Para atingir tais objetivos, o autor afirma que:

> [...] é muito importante que o professor tenha grande bagagem cultural, abrangendo obrigatoriamente seu campo específico, pois somente desta forma ele poderá se dar ao luxo de abrir mão do conteúdo como um fim em si mesmo,utilizando-o como meio, objeto de reflexão e de crítica, através do qual, com as cada vez mais disponíveis técnicas de ensino, mobilizar as chamadas capacidades intelectuais superiores: a compreensão dos fenômenos físicos, biológicos e humanos, a análise desses fenômenos, a aplicação a novas situações, a síntese, o julgamento, enfim. (BALZAN, 2015, p. 176).

Este é um dos aspectos fundamentais ao exercício docente: ter consciência da necessidade do saber, de conhecer com profundidade os assuntos que são levados para sala de aula estabelecendo relações com os fenômenos que ocorrem seja num universo local, regional e mundial. Para além do conteúdo, validar o conhecimento enquanto um bem, enquanto base para melhorar a sociedade, para humanizar o homem e sua existência. Nas palavras de Balzan (2015, p. 243) “somente um domínio muito amplo e profundo dos conteúdos de sua disciplina

capacita o docente a mobilizar seu pensamento em diferentes direções, ser instigante junto aos alunos, e explorar o pensamento divergente".

Mas não se pode negligenciar o fato de que diante das rápidas e complexas mudanças ocorridas na sociedade contemporânea o professor se sinta inseguro na busca de soluções para os impasses e desafios com os quais se vê envolvido. É difícil manter-se completamente atualizado em tempos em que o conhecimento aumenta tão rapidamente. Cada vez mais, são cobradas do professor responsabilidades que extrapolam suas atribuições no plano individual, sendo frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis conflitantes com relação aos alunos, papéis estes muitas vezes incompatíveis com as funções seletivas e avaliadoras que também lhe pertencem. Contudo, se estiver consciente de suas limitações, mas também das reais possibilidades acerca do que pode realizar como professor, seu trabalho será mais real, podendo, a partir daí, ter a possibilidade de atuar efetivamente como agente de mudança.

Para atingir as finalidades inerentes ao seu trabalho, o professor necessita tomar decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que caracterizam esse contexto. Todo processo de tomada de decisão leva em consideração os saberes que o professor possui bem como sua capacidade de refletir acerca das demandas que se apresentam e as intervenções a serem feitas. Esse processo de reflexão não pode ser entendido como individualização do pensamento, mas enquanto um processo de busca pessoal e coletiva com vistas à autonomia intelectual e a emancipação. Esse contexto complexo traz em si a necessidade de construir a identidade profissional do professor.

Nessa perspectiva, Pimenta apresenta alguns tensionamentos acerca de que professor se faz necessário para atender as demandas formativas em uma escola que contribua com os processos emancipatórios das pessoas. Para a autora,

> Ser "bom professor", não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. [...] o "bom professor" é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à educação. (PIMENTA 1997, p. 59-60)

Em suas proposições, também aponta para a necessidade de construção de uma identidade profissional a partir da "significação social da profissão" e da reafirmação de práticas culturalmente consagradas e que se mantêm significativas. Segundo a autora, essa identidade também se constrói "pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor."(PIMENTA 2009, p. 19)

A construção de uma identidade profissional está atrelada ao exercício da docência e a história de vida de cada docente. Construir-se professor gera intimidade com o ato de ensinar, aguça o desejo pela experimentação metodológica e científica, pela problematização, traduz intencionalidade ao ato pedagógico, encoraja o enfrentamento de situações de ensino complexas, cria a necessidade de aprender permanentemente. Mas essa construção prescinde da união das dimensões pessoal e profissional, pois o professor é, antes de tudo, um sujeito em construção.

O desenvolvimento profissional está implicado num conjunto de fatores que possibilitam ou dificultam ao professor construir sua identidade. Assim,

> "o (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiência de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal. E a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e como se faz." (IMBERNÓN, 2009, p. 75)

As reflexões de Nóvoa (1995, p. 16) trazem contribuições importantes nesse aspecto. Partindo das questões: "Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?", estimula a pensar com mais clareza acerca dos elementos envolvidos no processo de construção da identidade do professor. O autor apresenta três dimensões – adesão, ação e autoconsciência – por ele denominadas "os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores". Nesse sentido, ser professor implica adesão a um conjunto de princípios e valores e a adoção de projetos que desenvolvam

as potencialidades das crianças e jovens; realizar escolhas que levam a tomada de decisões acertadas tanto na vida pessoal como profissional; reflexão sobre a própria ação, sendo esta dimensão fundamental para que haja movimento de mudança e inovação pedagógica.

Em seus escritos, este autor esclarece que:

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA 1995, p. 16)

Assim, construir-se professor é um processo complexo e que demanda tempo para adaptar-se as inovações e assimilar mudanças.

Ainda, no entender de Nóvoa (2009, p. 21), é necessário que a formação de professores seja construída dentro da profissão, "numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor".

Seguindo as muitas pesquisas que têm sido realizadas tornando o professor objeto de investigação, Nóvoa (2009) afirma que iniciamos o século XXI assistindo ao retorno dos professores ao centro das preocupações educativas e pergunta: "o que é um bom professor?" Expõe não ser possível definir o bom professor senão enumerando competências. Todavia, prefere sugerir disposições para caracterizar o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

Ao propor o conceito de disposição Nóvoa (2009) pretende romper com o debate acerca das competências, termo que, ao seu entender, estaria ultrapassado. Assim, identifica o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social como sendo as cinco disposições essenciais à definição dos professores na atualidade. Partindo dessas disposições acredita ser possível construir propostas de formação de professores que buscam valorizar a componente práxica, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores.

Nessa perspectiva, o professor insere-se diretamente no contexto de sua própria

formação, num processo de reelaboração dos saberes em confronto com a prática vivenciada. Desse modo, os saberes se constituem a partir de uma reflexão na e sobre a prática. É o

paradigma, citado por Nóvoa (2001), do professor reflexivo – aquele que reflete sobre a sua prática, que pensa e que elabora a partir dela.

Segundo este autor, os processos formativos devem estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, viabilizando aos professores os elementos de um pensamento autônomo e facilitando as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação pressupõe um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os próprios projetos e trajetórias, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Por isso, a atitude reflexiva depende da vontade própria de cada pessoa.

O processo de reflexão está relacionado à capacidade profissional de refletir na ação e sobre a ação. Perrenoud (2002) considera que todo profissional reflete na ação e sobre a ação mas que isso não o torna necessariamente um profissional reflexivo. Julga necessário estabelecer a diferença entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica que acontece sobre os fatos e ações realizadas. "Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão [...]". (PERRENOUD, 2002, p. 13)

Pensar na formação de professores a partir dessa perspectiva pode causar certo estranhamento. Perrenoud (2002, p. 48) questiona o "[...] por que formar os professores para que possam refletir sobre sua prática?" já que refletir sobre as próprias ações deve ser um processo natural de todo ser humano. Para ele a ideia de "construir sentido" seja dos âmbitos e locais de atuação ou da própria vida justifica a necessidade de formação em uma prática reflexiva. Destaca que "[...] a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma" (PERRENOUD 2002, p. 65) a qual depende mais da postura profissional do que própria competência metodológica.

A formação de professores reflexivos abarca um projeto humano emancipatório. Sendo a prática reflexiva assumida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor e o processo reflexivo passa a ser entendido com característica do fazer docente, profícuo na construção de saberes. O professor reflexivo vai além da transmissão dos conteúdos escolares. Compreende que se o conhecimento for considerado

apenas como produto perde a riqueza de seu processo de construção, elemento essencial que o aluno precisará constituir nas sínteses provisórias do processo de aprendizagem. É capaz de repensar constantemente suas práticas modificando-as sempre que necessário, de possibilitar ao sujeito meios para construir-se enquanto pessoa, com conhecimento e capacidade de tomada de consciência dos desafios que o circunda.

Nesse contexto, configura-se a construção de um novo perfil profissional. Um professor cujo perfil permita reconhecer a possibilidade de gerar mudanças a partir da ação e da reflexão com vistas a construção das competências e habilidades que lhe serão peculiares e imprescindíveis na busca de uma educação essencialmente mais humana, crítica, participativa e emancipada. Um profissional com as características necessárias para o enfrentamento de uma sociedade em transformação. Um bom professor.

3 Considerações finais

As reflexões sistematizadas nesse trabalho permitem visualizar caminhos a serem percorridos pelo professor no decurso de sua prática. Cada autor apresenta um conjunto de características importantes a respeito do professor que ultrapassam a ideia de um profissional que objetiva apenas transmitir conhecimentos. Apontam para a necessidade do professor construir, gradualmente, suas competências a partir de sua prática e da teorização da sua experiência, do compromisso com a sua formação pessoal e profissional, da postura profissional que assume diante dos desafios da profissão, da possibilidade de refletir suas próprias ações para compreendê-las e colocá-las a serviço de uma educação cujas prerrogativas contemplam um mundo melhor.

Nesse sentido, os saberes que vão sendo construídos pelos professores no percurso de sua trajetória profissional necessitam ser considerados quando da participação destes nos processos de formação. É pertinente pontuar que esta formação não se constrói por acúmulo de técnicas ou teorias, mas sim pela possibilidade de refletir criticamente as práticas vivenciadas nos diferentes espaços educativos para então reconstruí-las a partir de bases teóricas sólidas que sustentem o trabalho pedagógico realizado.

Cada vez mais, os estudos que envolvem o professor têm demonstrado que as competências por ele construídas têm significação somente quando traduzidas em ações e inscritas em projetos que não se limitem ao ensino de conteúdos, mas que envolvam valores e desenvolvam a capacidade de dialogar, pensar, pesquisar, descobrir, ousar, refletir, permitindo-se transitar por caminhos até então desconhecidos, num processo permanente de repensar a educação. Educação que demanda a ruptura de certos paradigmas tradicionais e requer ações pedagógicas qualificadas e pontuais para atender as exigências da sociedade contemporânea.

A necessidade de romper paradigmas requer que o professor amplie seu horizonte de saberes e perceba o conhecimento como sua fonte mais legítima de autoridade. Este aspecto está ligado à percepção que tem de si, do lugar que ocupa enquanto professor, da importância que atribui ao exercício da docência e a sua própria formação. Ratifica a ideia de que a atividade docente está atrelada às condições histórico-sociais, afetivas e culturais dos professores cujo direcionamento vai construindo sua identidade profissional. O entendimento dessas questões conduz o professor a pensar e repensar sua prática, a possuir uma atitude crítica e problematizadora diante dos fatos, construindo uma postura reflexiva cujas práticas pedagógicas visam à educação de sujeitos autônomos, críticos e emancipados.

Diante disso, é oportuno indagar: seria o professor reflexivo o bom professor da atualidade? Ou seria o professor que desenvolveu a capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos para enfrentar de modo eficiente as situações surgidas no dia a dia? Por certo há que se considerar que o professor tem enfrentado um número crescente de dilemas, resultantes da defasagem entre os programas e o nível, os interesses e os projetos dos alunos, bem como as discrepâncias entre os programas de ensino e as condições de trabalho. Por isso, embora por si só não seja o suficiente, a prática reflexiva é uma condição necessária para o enfrentamento dessa complexa realidade. Do mesmo modo, a compreensão que um professor não é somente um conjunto de competências, mas uma pessoa em permanente relação e evolução sinaliza a necessidade deste profissional possuir flexibilidade para assimilar essas transformações.

As pesquisas e reflexões aqui apresentadas referenciam diferentes abordagens acerca do bom professor e das variáveis que envolvem sua prática e o processo de construção da identidade profissional. Muitas inquietações permanecem latentes, suscitando estudos. Este trabalho aponta possibilidades para a efetivação de pesquisa na área com o intuito de desvendar quem é o profissional considerado bom professor na atualidade.

PERCEPTIONS ABOUT THE GOOG TEACHER AND ITS FORMATION PROCESSES

Abstract: This paper aims to reflect on what is to be a good teacher from the identification of some speeches that have marked the debate on teacher professionalism, seeking to understand their implications for the identity of the teacher and the exercise of the teaching profession. In light of researchers like Cunha, Balzan, Tardif, Nóvoa, Pimenta and Perrenoud, it presents some theoretical and practical character considerations, covering the analysis of a diverse set of dimensions intrinsic to teaching and how it is performed. We seek to understand the meaning of the way that teachers live the change in their professional everyday life, especially when this involves significant changes have linked, among other things, the teaching exercise, training , teaching knowledge and construction of teacher identity.
Keywords: Good teacher. Teacher education. Reflective practice.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BALZAN, Newton César. **Conversa com professores do fundamental à pós-graduaçã**o. São Paulo: Cortez, 2015.

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

NOGARO, Arnaldo; SILVA, Henriqueta Alves da. **Professor reflexivo: prática emancipatória?** Curitiba, PR: CRV, 2015.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores.** 2 ed. Portugal: Porto Editora,1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** 2 ed. Portugal: Porto Editora,1999.

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

_____. **Entrevista**. (2001). Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/antonio-novoa. Acesso em: 10 Dez. 2015.
PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino Superior.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas do ensino de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 37-69.
TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis: RJ Vozes, 2014.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TEMPO E ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE "SABERES DOCENTES"

Angelica Madela[1]
Ricardo Rezer[2]

GT 13: Epistemologia e Formação de Professores

Resumo: Este texto tem por objetivo refletir sobre os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência na educação superior, no campo da Educação Física. Os colaboradores da pesquisa foram seis professores titulares do quadro docente do curso de um curso de Educação Física de uma universidade comunitária da cidade de Chapecó (SC). A coleta de informações ocorreu através de entrevistas semi-estruturada, e o tratamento e análise das informações através da análise temática, ambas propostas por Minayo (2008). Em um primeiro momento apresentaremos uma breve compreensão de saberes docentes, com referência no estudo de Tardif (2014), bem como, outros autores que seguem está mesma referência. Num segundo momento, refletiremos sobre os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência na educação superior. E, por último, concluímos reconhecendo que os professores produzem saberes docentes em tempo e espaço de docência na educação superior no campo da Educação Física. E, a prática pedagógica possibilita ao professor a constante formação, oportunizando a todo o momento, a produção de saberes docentes, os quais são referências para o trabalho docente.
Palavras-chave: Saberes docentes. Prática pedagógica. Educação Superior. Educação Física.

1 Introdução

A ideia de que docentes produzem ou possuem saberes próprios relacionados à sua prática pedagógica e a sua profissão é relativamente nova. Entretanto, o tema "saberes docentes" tem ganhado destaque em diferentes obras produzidas nos últimos anos. A maioria dos estudos relacionados ao tema está vinculada à área da educação e, investigam os saberes docentes dos professores da educação básica, bem como, suas práticas pedagógicas. A partir deste cenário, percebemos a carência em estudos que abordem os saberes dos professores universitários e, essa carência aumenta quando tratamos do campo da Educação Física.

[1] Aluna do Mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Bolsista FAPESC/Capes. angelicamadela@unochapeco.edu.br.
[2] Doutor em Educação Física. Docente da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. rrezer@unochapeco.edu.br

Diante disto, o objetivo deste artigo é refletir sobre os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência na educação superior, no campo da Educação Física[1]. Para tal objetivo, dialogamos com professores de um curso de licenciatura em Educação Física da uma universidade comunitária da cidade de Chapecó (SC). Fizeram parte do estudo seis professores titulares do quadro docente do curso que, ao longo do texto serão chamados por nomes fictícios[2].

O instrumento utilizado para a coleta de informações foi a entrevista semi-estruturada proposta por Minayo (2008), que em síntese, combina perguntas abertas e fechadas e, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se deter a formulações e esquemas de respostas. Assim, a característica principal desde modelo de entrevista é a abordagem livre da temática a partir de temas e perguntas previamente formuladas. As entrevistas foram realizadas de forma individual com cada colaborador, e registradas em gravadores eletrônicos e, em seguida transcritas na íntegra, "transformando diálogo falado em diálogo escrito". (REZER, 2014, p. 187). Para a análise e interpretação das informações utilizamos a análise temática de Minayo (2008).

Para colocar em cena o objetivo deste texto, em um primeiro momento apresentaremos uma breve compreensão de saberes docentes, com referência no estudo de Tardif (2014), bem como, outros autores que seguem está mesma referência. Num segundo e último momento, refletiremos sobre os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência na educação superior.

Saberes docentes: aproximações introdutórias

Buscando compreender a construção teórica dos saberes docentes, identificamos em Nunes (2001), Borges (2005) e Tardif (2014), que os primeiros interesses em se investigar os saberes docentes iniciaram nos Estados Unidos na década de sessenta. Porém, estudos específicos sobre o tema ocorreram na década de oitenta. Antes desta década havia estudos

[1] Os elementos a serem apresentados neste artigo fazem parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado, e aqui serão recortes deste estudo.
[2] Vale lembrar, que todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido de som e imagem. E, a pesquisa está registrada no comitê de ética da Unochapecó sob número CAAE 50337615.7.0000.0116.

que penetravam no tema de forma indireta, através de temas sobre ensino-aprendizagem, teoria-prática, cotidiano escolar, influência do professor na aprendizagem do aluno entre outros. (NUNES, 2001). Segundo Tardif (2014), foram realizados esforços para que as questões ligadas à profissionalização do ensino fossem definidas como a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de referência para o magistério. Desta forma, com o passar do tempo, originam-se produções teóricas autônomas e relativas referentes ao tema.

Ao pensarmos em uma "definição" de saber verificamos que, o termo nos remete a uma noção ampla. Assim, Tardif (2014, p. 255) descreve que o saber "[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser". Ao compreender o termo saber e relacioná-lo com o saber docente, partimos da premissa de que estes estão diretamente ligados à subjetividade, por terem relação com a individualidade de cada sujeito. Diante disto, "[...] os saberes são apropriados pelos sujeitos de modo gradativo e construtivo, provenientes de interações, relações e aprendizagens". (TEIXEIRA, 2012, p. 21).

Nesta perspectiva, articular a prática docente com os saberes docentes é uma ação que ocorre sem a intencionalidade do sujeito, para Tardif (2014, p.11) "o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer", e que este saber está relacionado com sua personalidade e com sua história profissional. Segundo o autor,

> O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele. (*Ibdem*, p. 14)

Desta forma, o saber do professor pode ser compreendido como algo plural, heterogênio e que têm suas raízes no meio social em que está inserido e, é permeado por influências do grupo familiar, das instituições formadoras, da universidade e dos cursos de capacitação. Assim, o docente e seus saberes estão relacionados às condições de trabalho, às características pessoais, bem como, a sua trajetória de vida e profissional. E, os saberes não carecem ser desarticulados das dimensões de ensino, pois possuem legitimidade no processo de mediação de conhecimentos.

Pode-se dizer assim, que os saberes docentes são formados de vários saberes, pois ao ministrar aulas os professores planejam, escolhem teorias e metodologias que julgam condizentes com os alunos e, para isto necessitam utilizar diferentes saberes para que possam alcançar os objetivos previamente construídos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) apresentam que a "relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações". Assim, o professor universitário não desempenha unicamente o papel de "transmissor de conhecimentos", mas passa a ser um acompanhador dos futuros professores, ajudando e apoiando em seus processos de formação e autoformação.

Os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência na educação superior

Reconhecer que os professores produzem saberes é uma ideia relativamente nova. Com isso, este texto refletirá sobre a prática pedagógica como espaço e tempo de produção de saberes docentes. E, neste momento, encontramos um impasse: os professores estavam produzindo saberes docentes ou conhecimentos? Para compreender essa indagação, recoremos a Tardif (2014), que descreve que nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica é reconhecida como produção de conhecimentos, estando diretamente relacionado com o sistema de formação e educação em vigor. "Essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que, como as universidades, assumem tradicional e conjuntamente as missões de pesquisa, de ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos". (*Idem*, p.34).

Seguindo essa interpretação, a produção de saberes sociais[1] e os processos de formação podem ser considerados como complementares um ao outro no âmbito das ciências da educação. Entretanto,

[1] Saberes sociais é um termo utilizado por Tardif (2014) para definir os conhecimentos produzidos pelas universidades através da pesquisa. Assim, o termo entende que o conhecimento produzido pelas pesquisas é reconhecido como um saber produzido para a sociedade interessada, diferente do saber docentes que está diretamente ligado ao processo de formação pessoal e profissional, e considera a história de vida do sujeito com elemento de construção de saberes docentes. Também, podemos entender que, o saber docente está relacionado

> [...] na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, e é o que parece ocorrer hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pelas comunidades científica em exercício. (*Ibidem*).

Nesta perspectiva, a aquisição e aprendizagem dos saberes docentes ficam remetidos a atividades de novos conhecimentos, que também, seguindo essa lógica, pode reger os saberes técnicos, que tem forte ligação com a pesquisa e procedimentos. Com esta interpretação, para Tardif (2014) os saberes são, de certa maneira, comparados a "estoque" de informações disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica, passíveis de mobilização nas diferentes práticas sociais. Ainda para o autor, "os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos" (p. 35), um destinado à mediação de conhecimento e outro a produção de conhecimento. Porém, nesta pesquisa, ao estarmos tratando de professores universitários, devemos levar em consideração que, o grupo desempenha os dois papeis: a produção de conhecimento através da pesquisa e a formação de sujeitos pela docência.

Ao questionarmos os professores sobre os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência, eles nos remeteram aos conhecimentos produzidos por intermédio de suas pesquisas, lembramos que, todos os professores têm vínculo com grupos de pesquisa. A Professora Safira deixa isso explicito em sua fala, *"[...] eu procuro sempre atrelar esse nosso núcleo, que a gente tinha de iniciação científica, onde fazíamos alguns estudos, algumas pesquisas, mas eu sempre procuro trazer isso para a construção de exemplificação de aula"*. No mesmo sentido o Professor Francisco diz que *"[...] é muito comum você explicar coisas da disciplina que você trabalha a partir daquela pesquisa que você está fazendo, porque lá você tem dados, você tem informações"*.

Diante disto, percebemos que, as primeiras respostas relacionadas aos saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência estavam relacionadas aos conhecimentos produzidos pelas pesquisas e, posteriormente, utilizados nas práticas pedagógicas. Esses

---

diretamente ao trabalho docente, como apresentado no primeiro tópico deste capítulo, já o saber social está a disposição do trabalho docentes, como uma ferramenta do processo de ensinar.

apontamentos, também foram encontrados nos estudos de Borges (2005) e Tardif (2014), afirmando, assim, as dificuldades encontradas de diferenciar saberes docentes de conhecimento científico.

Ao continuarmos o diálogo, os saberes curriculares aparecem como produzidos em tempo de docência. Para o Professor Francisco:

> *Tem alguns saberes que são de como construir a estratégia de aula, então às vezes você prepara um conteúdo como uma forma de trabalho, por exemplo, e aqui indiferente à disciplina, isso acontece com frequência, você pensa em uma estratégia de trabalho de um conteúdo a partir de uma prática. [...] Então, você desenvolve uma estratégia de trabalhar um determinado conteúdo em função de uma necessidade da aula.*

Para o Professor José, os docentes podem ser entendidos como artesão, que usam ferramentas para construir saberes, então, *"[...] os saberes docentes estão ligados à arte de quando você faz uma sintonia entre a ementa, o objetivo da disciplina, a justificativa da disciplina, a metodologia adotada, a forma como você pensou a avaliação, como isso sé dá na primeira e na vigésima aula"*. No estudo de Borges (2005), encontramos constatações semelhantes, que a construção de saberes docentes se edifica na profissão, e consequentemente os saberes produzidos estão relacionados aos conhecimentos específicos da Educação Física, conhecimentos técnicos e pedagógicos aplicados ao ensino de uma área do conhecimento, de competências, de saber organizar, de saber planejar.

Os professores, em alguns momentos, tiveram dificuldades em reconhecer os saberes docentes produzidos. Segundo Tardif (2014), os professores incorporam os saberes docentes à prática docente, e despretensiosamente, não o veem como produzidos ou legitimados por ela. O autor, também descreve, que os professores mantém com os seus saberes relações de "transmissores ou portadores" de saber, e não de produtores de saber que legitimam suas práticas. "Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem". (p. 40).

. Entretanto, discordamos com o autor quando se refere à relação dos professores com seus saberes, e reconhecemos que, mesmo com dificuldades, os professores reconhecem que produzem saberes docentes em tempo e espaço de docência. Para afirmar tal situação, a Professora Jade relata que *"todos os saberes são mobilizados, produzidos e reproduzidos em tempo de docência, [...] hora mais intensidade, hora menos intensidade. [...] Ao mobilizar*

diferentes saberes docentes para 'dar aula' eles são modificados, construídos e reconstruídos a partir da situação da aula, a todo o momento". Seguindo o mesmo raciocínio, o Professor José explana que os saberes docentes construídos dependerão das disciplinas, dos componentes curriculares, e de como cada elemento se liga ao processo da docência, e enaltece que de alguma forma o professor também tem conhecimentos e constrói conhecimentos.

Como já sinalizado na introdução, este texto é recorte de um estudo maior, este que tem como pano de fundo a hermenêutica. Neste caminho, não podemos tratar os professores como transmissores de saber, mas sim como mensageiros[1], que transformam o conhecimento que está acima da compreensão dos estudantes em conhecimentos acessível e compreensível. Hermann (2002, p. 24) afirma que "a hermenêutica carrega consigo a ideia de tornar explicito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível". Desta forma, a hermenêutica como pano de fundo no trabalho docente está relacionada ao sentido de dizer ou anunciar, de traduzir e de explicar.

Identificamos como saberes docentes produzidos pelos professores os saberes curriculares e os saberes disciplinares, porém, Tardif (2014) descreve que estes saberes não são o saber dos professores nem o saber docente. Isso se explica, pois, de fato, o corpo docente não é responsável pela definição e seleção dos saberes que a universidade media. Ou seja, os professores não controlam diretamente e indiretamente, a definição dos saberes sociais que são transformados em saberes universitários. Neste sentido, os saberes curriculares e disciplinares tem uma relação de exterioridade à prática docente, conforme o autor,

> [...] eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos. (*Idem*, p. 40).

[1] O termo mensageiro se remete ao Deus Hermes. Segundo Ruedell (2014, p. 350) "Hermes associa-se à transmutação, à transformação de tudo o que está acima da compreensão humana, tornando-o acessível à inteligência humana". Em outras mitologias, poderíamos remeter as raízes do termo à imagem do anjo Gabriel, que anunciou o Salvador para os cristãos. A comparação entre os dois se deve ao fato de ambos serem mensageiros, porém, de mensagens diferentes. Neste caso, Hermes seria o mensageiro a que se refere à hermenêutica, deus pagão, e Gabriel faz parte da narrativa religiosa-teológica cristã.

Desta forma, compreendemos que os professores não controlam a definição dos saberes curriculares e saberes disciplinares e, consequentemente, não controlam a definição dos saberes profissionais. Portanto, a relação dos professores com seus saberes da formação profissional são de exterioridade. Segundo Tardif (2014), as universidades e a formação de professores assumem as tarefas de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, e os professores apropriam-se deste saberes durante sua formação.

Apesar dos impasses identificados na produção de saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, os professores produzem ou tentam produzir saber através de sua prática docente, devido que, eles às compreendem e às dominam. Os saberes produzidos pela prática docente permitem o professor apropriar-se e distanciar-se deles ao mesmo tempo.

Ao dialogarmos com os professores sobre os saberes docentes produzidos, eles apontam, a partir de categorias criadas pelos seus discursos, saberes que denominam de práticos ou experienciais, na maioria das vezes, denominaram como experienciais. Segundo Tardif (2014), o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é por se originarem da prática cotidiana profissional e por serem validados por ela. Ainda, o autor descreve que,

> [...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (*Idem*, p. 48).

Os saberes experienciais não são sistematizados por teorias como os demais saberes, pois, são saberes práticos[1] que fazem parte do dia-a-dia docente. Este saber possibilita os professores a interpretação, a compreensão e a orientação de suas práticas pedagógicas.

Ao questionar os professores sobre como as experiências no dia-a-dia do professor formador podem se desdobrar em experiências que contribuem para a prática pedagógica, encontramos apontamentos que transitam por caminhos semelhantes. Os professores, falaram sobre como a experiência é importante no processo de formar novos professores, e que a

[1] Trabalhamos com a ideia de que são saberes práticos e não da prática. Segundo Tardif (2014), ele não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas sim, se integram a ela, e dela são partes constituintes enquanto prática docente.

experiência docente é adquirida no trabalho docente. Alguns professores chegaram a relatar como eram suas primeiras aulas no ensino superior, o medo, a insegurança, a forma de abordar determinados conteúdos, e como isso mudou a forma de atuação deles hoje. Em concordância, a Professora Jade relata que,

> [...] você pensa na tua experiência docente anterior, como é que você vai agora trazer esse assunto de outro jeito que encante mais, que encante no sentido de que os sujeitos, estudantes no processo de formação, se percebam, e percebam o objeto em questão, mas também se percebam como um sujeito que passou por esse objeto.

Em diferentes relatos, identificamos a experiência como possibilidade de refletir sobre suas ações e atuações nas práticas pedagógicas. Isto fica claro na fala da Professora Safira quando aponta que as experiências "vão fazendo você refletir, percebendo onde que estão as dificuldades, onde que estão as possibilidades, de você tentar melhorar a cada entrada na sala de aula".

Para a Professora Antonia, as experiências são mobilizadas o tempo inteiro, *"[...] porque eu, enquanto professora formadora, a minha preocupação é como que a minha prática pedagógica está influenciando, está contribuindo para que esse meu aluno efetive a produção de conhecimento*". Ou seja, a todo o momento, os professores refletem e avaliam suas intervenções, e a experiência, de certa forma, é parte fundamental neste processo avaliativo, pois é neste momento que os professores se constroem e se reconstroem como profissionais dotados de saberes. Corroborando, a fala da professora Sophia, nos diz que a docência é o movimento de ir e vir dos saberes, pois, "*eu não estou formada enquanto professora, ao mesmo tempo em que eu dou aula eu vou sendo modificada pelas próprias construções que os alunos vem trazendo da sua experiência vivida*", e os diálogos dentro de sala de aula trazem contribuições para o processo de formação, inclusive da formação do professor.

As experiências são percebidas e vivenciadas na prática pedagógica, pois há a interação com o outro, seja com os colegas de profissão ou com os alunos. Pensar em uma prática pedagógica que interaja com o outro de forma leal e compreensiva, é considerar a docência através de uma perspectiva hermenêutica. Neste sentido, a docência não pode ser exercida de forma que domine o objeto, neste caso os alunos, mas sim, a docência deve ser

desenvolvida como um processo de construção e mediação de saberes, pois o professor e o aluno possuem saberes e experiências, que devem ser levados em consideração no processo de formação, ou seja, um aprende com outro, não sendo possível considerar o professor como detentor de saberes, conhecimentos e experiências.

Para Tardif (2014), a docência é realizada numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. Desta forma, é exigido dos professores, não um saber sobre o objeto de conhecimento ou de uma prática, mas a capacidade de interagir com pessoas.

Diante do exposto, podemos apontar que os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência dependem das relações dos docentes com a prática pedagógica. E, os saberes experienciais tem relação efetiva como os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, pois a prática pedagógica diária não fornece apenas experiências, mas permite também, uma mediação com os outros saberes. Os professores, não rejeitaram o saberes que são produzidos pela experiência, ao contrário, eles os incorporam em suas práticas, criando suas próprias categorias.

Neste sentindo, a prática pedagógica pode ser compreendida como um processo de constante aprendizagem para os professores, ocasionando assim, a produção de saberes docentes, na qual eles ampliam sua formação e a adaptam à profissão, deixando de lado o que é abstrato a formação e a profissão, e conservando o que contribui para a prática pedagógica cotidiana. Assim, os saberes docentes produzidos em tempo e espaço de docência, são aprimorados e desenvolvidos ao longo da carreira docente, isto é, ao longo da vida profissional, que compreende dimensões identitárias, bem como, dimensões sociais, ambas passíveis de fases e mudanças.

5 Considerações Finais

Compreender que os professores produzem saberes em tempo e espaço de docência é reconhecer que esta construção ocorre a partir do que os sujeitos sabem/conhecem sobre determinado objeto. Entretanto, é importante diferenciar a informação, do conhecimento e dos

saberes. Ao assumirmos essa concepção de produção de saberes estamos seguindo, o que denominou Gadamer (2007) de "fusão de horizontes", nesta proposta, o mundo é visto a partir de vários pontos e, que cada sujeito constrói sua visão de mundo. Assim, o diálogo entre os sujeitos possibilita a construção de um novo entendimento sobre o mundo, oportunizando sempre, a transformação da maneira com que o sujeito se relaciona com as coisas e com o mundo.

Com este pensamento, estamos caminhando para uma formação de sujeitos com referência nos saberes que já existem, pois o "novo" pode surgir do antigo, justamente porque o antigo pode ser reatualizado através da interação entre os sujeitos. Ou seja, os professores produzem saberes e conhecimentos em suas práticas pedagógicas a partir do que já vivenciaram. Entretanto, ao considerarmos a experiência como um saber, reconhecemos que ela é única e, os sujeitos não conseguirão vivenciar, da mesma forma, uma experiência mais de uma vez, pois a cada vez que passar por ela será tocado de um modo diferente.

Assim, a prática pedagógica pode ser entendida como espaço e tempo de produção de saberes docentes por interagir com o outro (alunos e professores) e, estar sempre aberta a construções e reconstruções, considerando que todos os sujeitos envolvidos possuem saberes e experiências, que devem ser considerados no processo de formação. Diante disto, os saberes docentes produzidos pela docência tem influência dos saberes do professor, bem como, dos demais envolvidos na prática pedagógica. Portanto, a prática pedagógica é um processo de constante formação para o professor, oportunizando a todo o momento, a produção de saberes docentes, os quais são referências para o trabalho docente.

PEDAGOGICAL PRACTICE IN HIGHER EDUCATION: TIME AND PRODUCTION SPACE "KNOWLEDGE TEACHERS"

Abstract: This text aims to reflect on the teaching knowledge produced in time and space teaching in higher education in the field of Physical Education. Employees were six teaching staff of tenured professors of the course of a Physical Education course from a community college in the city of Chapecó (SC). Data collection occurred through semi-structured interviews, and the treatment and analysis of information through thematic analysis, both proposed by Minayo (2008). At first we give a brief understanding of teaching knowledge,

with reference in the study by Tardif (2014), as well as other authors that follow are the same references. Secondly, we will reflect on the teaching knowledge produced in time and space

teaching in higher education. And lastly, we concluded recognizing that teachers produce teaching knowledge in time and space teaching in higher education in the field of Physical Education. And pedagogical practice enables the teacher to constant training, providing opportunities all the time, the production of teaching knowledge, which are references to the teaching work.
Keywords: Teaching knowledge. Pedagogical practice. Higher Education. Physical Education

Referências

BORGES, Cecília Maria Ferreira. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François. (Orgs.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

GADAMER, Hans-Geörg. *Verdade e método I:* traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, n. 74, p. 27-42, abril/2001.

REZER, Ricardo. *Educação Física na educação superior:* trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Chapecó, SC: Argos, 2014.

RUEDELL, Aloísio. Hermenêutica. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Everaldo (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 349-353.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v.1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Fabiana Cristina**.** *A construção dos saberes docentes por professores formadores*. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 14

ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A ESCRITA DO ARTIGO CIENTÍFICO COMO EIXO NORTEADOR ENTRE PRÁTICA E TEORIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Carla Melissa Klock Scalzitti [1]

Flaviana Demenech [2]

GT 14: Estágio Curricular e Formação de Professores

Resumo: O presente estudo tem como objetivo investigar e compreender a proposta do estágio supervisionado para a formação de professores do curso de pedagogia da Faculdade Evangélica Integradas Cantares de Salomão – FEICS, Cuiabá- MT, e se a mesma atingiu os objetivos proposto pelo curso, nos quais foram adotados como instrumento de análise e avaliação os relatos produzidos pelos estagiários[3] e do artigo que apresentaram. Para isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual dá voz aos participantes da pesquisa, a entrevista corroborou para que chegássemos a alguns resultados preliminares. Concluiu-se, que há um investimento de várias as partes para a realização e aproveitamento do estágio supervisionado (escola, alunos, faculdade) para a formação de professores, e principalmente o saber docente. Porém, apesar do curso e do estágio estar consolidado, as últimas alterações possibilitaram um maior envolvimento e aprendizado dos estagiários. O estágio supervisionado tendo como base para sua avaliação a construção do artigo científico possibilitou uma formação comprometida com a escola participante em todos os seus aspectos. Como também, o compromisso social da Faculdade com os futuros professores e comunidade elucida a importância das parcerias das IES com a sociedade em geral.

Palavras-chave: Formação de professores. Saber docente. Estágio Supervisionado.

[1]Pedagoga pela Universidade de Cuiabá – UNIC - (1994), Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Cuiabá – UNIC - (1997), Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2014), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/CUR - (2012), participa como pesquisadora do grupo de pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento Escolar, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel, na linha de pesquisa Cultura escrita, linguagens e aprendizagem, Grupo de Pesquisa GEALE – Grupo de Estudo sobre a Aquisição da Linguagem Escrita. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Várzea Grande-MT/Secretaria de Educação e Cultura. E-mail: carlamelissapacto@gmail.com

[2] Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - MEDIAR (UNIOESTE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização - GEPALFA (UPF). E-mail: flavianademenech@gmail.com.

[3] Alunos matriculados na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, os estagiários que participaram da pesquisa são os alunos do curso de pedagogia 2012/1, ou seja, que cursavam o oitavo semestre do curso.

1 Introdução

No senso comum professor é aquele que ensina apenas uma ciência, transmite um conhecimento e ensinar a matéria de estudo da melhor forma possível ao aluno. Mas ser professor não é apenas isso é muito mais. Fontana (2000) sintetiza:

> [...] o sujeito coletivo professor foi se construindo na experiência cotidiana, pelas práticas que expressaram interesses, vontades, valores, sentimentos diversos, materializando o conflito e a diferenciação interna da categoria nas condições dadas [...] (FONTANA, 2000, p. 43).

De acordo com Tardif (2002, p. 222) o saber dos professores está relacionado com a própria identidade do mesmo, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e, com os outros atores escolares na escola, numa carreira profissional. E aponta que quando o professor ensina o mesmo está mobilizando inúmero saberes, pois, "Ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro".

Ser professor é se encaixar no tempo e no espaço, é viver a contemporaneidade respeitando a história individual e o contexto sócio cultural de cada um. É caminhar para seu objetivo maior, a educação. É estar definitivamente comprometido com a sociedade de amanhã. Não é só ensinar, mas também aprender e criar, junto com o aluno.

Assim, o professor vai se constituindo como profissional na experiência social da relação homem/sociedade/cultura. Mas como de que forma se constrói o processo? Como se dá o processo de formação do docente? A quem cabe a produção do conhecimento? O que é o saber docente? Como se constitui o docente? Qual a contribuição do estágio supervisionado para a formação do professor? De que forma o está supervisionado contribui para o saber docente?

Movidas por essas questões apresentadas, tem-se como finalidade deste trabalho investigar e compreender a proposta do estágio supervisionado para a formação de professores do curso de pedagogia da Faculdade Evangélica Integradas Cantares de Salomão – FEICS, Cuiabá- MT, e se a mesma atingiu os objetivos proposto pelo curso, nos quais foram adotados como instrumento de análise e avaliação os relatos produzidos pelos estagiários e do artigo que apresentaram.

Investigar o professor, seu saber e a construção e formação do mesmo, é valorizar o potencial de transformação da prática reflexiva do professor. Por isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual dá voz aos participantes da pesquisa, permite um engajamento maior do pesquisador na realidade investigada, o que lhe dá condições para uma compreensão profunda dos processos existentes dentro da formação do professor.

Este trabalho tem por base estudos bibliográficos socioconstrutivista como Schön; Zeichner; Ghedin para o entendimento da formação do professor e a construção do saber docente. E contribuições de Escuro; Botia; Pimenta; Lima; para o estágio supervisionado. A análise foi sustentada pelo confronto entre os dados descritos e os conceitos selecionados das abordagens teóricas eleitas.

2 Formação do professor e a construção do saber docente

O saber é uma construção de conhecimentos adquiridos e apropriados a partir das relações sociais, do nosso meio, da interação um com o outro e principalmente através da relação entre homem/sociedade/natureza, já que, é a partir desta relação que nos abstraímos da cultura e do aprendizado. Contudo, o saber docente vai além de tudo isso, é um processo constante de transformação e reflexão de si mesmo e de sua prática.

> Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo "tecnicista mecânico" da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e autonomizar não só o educador, mas, olhando-se a sai e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (GHEDIN, 2005, p. 135).

É nessa perspectiva de romper com as ideologias, a divisão do trabalho, a dissociação da teoria e prática e emanciparmos intelectualmente, que começamos a pensar em apropriarmos e construirmos os saberes do docente por meio do estágio supervisionado. Uma questão relevante para a formação do professor.

Desvelar a dinâmica do movimento que caracteriza o momento predominante de ruptura entre as esferas, resultando na ontologia do ser social. Uma construção em que almeje

a transformação do meio e do indivíduo, e para a reflexão dos conhecimentos, para enfim chegar ao saber.

> O ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser. Assim, o trabalho é um processo contínuo e permanente de auto-construção que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser (GHEDIN, 2005, p. 130).

Práxis não é somente a junção da teoria (conhecimento) e prática (parte prática), é mais do que isso, o conceito de práxis é a reflexão sobre estes dois, é pensar em uma transformação social do indivíduo, transformação da natureza e da sociedade. Pois, de nada adianta conhecermos os problemas sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos, se nada fazemos para mudar, se não refletirmos em uma possível transformação.

Para produzir transformação social, deve-se rever a práxis, Ghedin (2005) descreve para haver mudança não basta desenvolver uma atividade teórica, é necessário atuar praticamente, é essencial haver um elo indissociável entre a teoria e prática.

> [...] Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática (GHEDIN, 2005, p. 133-134).

Quando dissociamos a teoria e prática estamos ao mesmo tempo negando a identidade ontológica do ser humano, nossa ontologia social. Pois estamos separando a reflexão da ação, um processo humano de compreensão-ação constantemente. Práxis é o equilíbrio da teoria e da prática, entre o que refletimos e o que fazemos, uma vez que, se estabelece uma dinâmica sistemática da ação-reflexão-ação.

Entretanto, o nosso foco neste trabalho é a formação do professor, em especial, no estágio supervisionado. O desenvolvimento do saber docente e a reflexão desse processo, uma ação-reflexão-ação do professor em seu fazer pedagógico, para assim apropriar-se e oportunizar a emancipação crítica e de seus alunos, valorizando o saber docente.

Há um movimento em valorizar o saber docente, uma vez que, este profissional é possuidor de conhecimento e está em constante transformação e construção do conhecimento. Pimenta (2002) ressalta que este conhecimento do docente parte de sua prática, experiência e de seus saberes, isto é, de sua práxis reflexiva, pois o docente é aquele que produz conhecimento.

Não existe um conhecimento pronto e acabado, é um processo contínuo de construção e de autoconstrução. Portanto, para nos apropriarmos do saber é necessário primeiramente que o conhecimento faça sentido a nós.

> No processo de construção do conhecimento amadurecemos com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque no real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos. Isto porque o conhecimento que acomoda não é conhecimento no sentido filosófico, mas alienação e ideologia. Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo (GHEDIN, 2005, p. 142-143).

Reconhecer que o professor é um detentor de conhecimento é ao mesmo tempo afirmar que seu trabalho é intelectual e ao mesmo tempo prático, isto é, um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que pense e reflita em uma transformação de caráter social. O docente necessita desenvolver bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola e do mesmo.

Portanto o professor reflexivo e transformador, que possua um saber docente deve segundo Ghedin (2005):

> [...] elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (GHEDIN, 2005, p. 138).

O saber docente não se cria ou se constrói apenas com a prática do professor, é necessário e indispensável à apropriação das teorias, do conhecimento, e a reflexão dos

mesmos constantemente, assim os professores conseguiram compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

É uma reflexão que faz com que o indivíduo aspire uma emancipação coletiva, "[...] conduzir-nos a uma ação comprometida eticamente com as classes excluídas para quem possam lançar mão deste referencial como exigência de mudança, emancipação e cidadania" (GHEDIN, 2005, p. 144); tome consciência das ideologias que estão em seu meio, dos valores, culturas e processos dominantes dentro da sociedade, das relações sociais existentes, como forma de adotar consciência de suas origens e de seus efeitos. Compreensão de nosso ser-no-mundo, e reflexão do sujeito enquanto sujeito social e individual.

> A reflexão é a ontologia da compreensão no sentido de que ela é instaurada do sujeito e se constrói como uma negação de todas as formas de negação do ser humano. A ontologia da reflexão é aquela que possibilita a compreensão do ser e o rompimento com todas as formas de alienação do sujeito [...] (GHEDIN, 2005, p. 145-146).

E continua:

> [...] Isto quer dizer que o ato reflexivo é uma atividade que implica uma mudança ativa (política) no interior da sociedade. Se não for assim, é mero exercício intelectual marcadamente alienante e não a construção filosófica do mundo. Aliás, a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo (GHEDIN, 2005, p. 142).

Consequentemente, por meio desta reflexão do conhecimento e da existência humana, que obtemos e descobrimos nossa identidade como profissionais, pessoas, indivíduos de uma sociedade. Compreendemos a nossa ontologia do ser social, nos tornamos transformadores da sociedade e da natureza.

Segundo Dickel (1998, p. 33) o professor pesquisador quando comprometido e direcionado pelo seu trabalho, busca uma sociedade justa, construindo juntamente com seus alunos alternativas e possiblidades de mudança. E continua, quando afirma que o professor reflexivo produz em sua prática "[...] uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola" (DICKEL, 1998, p. 41). Isto é, professor pesquisador é aquele que vai além de sua prática e busca sentido e significado do

ensino/aprendizado para a criança, aquele que tem consciência que a escola é permeada de heterogeneidade.

Estando explicitado sobre o professor reflexivo e a sua heterogeneidade, dentro do desdobramento socioconstrutivista de perspectivas que entendem que o currículo se constitui na prática, principalmente a partir de Donald Schön e Kenneth Zeichner. Autores que apostam na pesquisa-ação, defendendo a produção do conhecimento sobre a própria prática e sua utilização em um mesmo processo.

Desse modo, é de extrema importância a construção da identidade profissional, bem como, a reflexão da prática do mesmo, pois a reflexão e a educação são temas indissociáveis, como a teoria e a prática. É a partir da reflexão dentro da educação que poderemos pensar em um saber docente reflexivo e epistemológico, em um processo emancipatório social, cultural, política e econômico, para podermos ultrapassar a mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros. E, consequentemente, cada ser humano ser sujeito produtor de um conhecimento.

3 Estágio supervisionado e as vozes dos sujeitos pesquisados

Segundo Pimenta e Lima (2008, p. 37), "o estágio apresenta como um eixo central dos conhecimentos nos cursos de formação de professores e possibilita que sejam trabalhados aspectos específicos ao exercício do profissional docente".

Segundo as autoras, o estágio servirá para que o aluno/professor perceba o espaço escolar como seu ambiente de trabalho e nele seja desenvolvido o sentimento de pertença, assim, inicie a formação de sua identidade docente: "*sem nenhuma dúvida o estágio supervisionado é muito importante, pois é o momento no qual o aluno tem a oportunidade de vivenciar a teoria que vem estudando [...]" (ALUNA 1, PESQUISA DE CAMPO, 2015).* A fala dessa aluna corrobora com as teorias apresentadas anteriormente, do quanto é importante esse contato e a reflexão e união da teoria e prática.

A ação docente, que ocorre no momento em que o aluno inicia o estágio, tem como respaldo as ferramentas que o curso, as disciplinas e as experiências adquiridas ao longo do percurso da formação inicial lhe proporcionaram, e isso tudo, deve convergir para o estágio

curricular supervisionado, e as incertezas ou questionamentos que surgiram com essa ação deve ser pesquisado para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, esta é a proposta da grade curricular da FEICS.

O tema que eu escolhi para fazer o TCC foi voltado para a tecnologia na educação, intitulado como "Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Perspectivas dos Professores de Terceiro Ano do Ensino Fundamental", [...] e o fator relevante para a escolha do tipo de metodologia para o desenvolvimento do TCC teve origem do estágio supervisionado, pois quando eu estava nas escolas das quais fiz o estágio tive a oportunidade de conversar com as professoras, perguntando sobre a experiência delas com a educação, então a partir da vivência do estágio pude alinhar a forma pela qual eu conduziria a pesquisa (ALUNA 2, PESQUISA DE CAMPO, 2015).

A Faculdade Evangélica Integrada Cantares de Salomão – FEICS, em Cuiabá – MT, tem em sua grade curricular a proposta do estágio supervisionado que acontece no quarto e no oitavo semestre, a saber: no quarto semestre acontece o estágio na educação infantil; no oitavo semestre no ensino fundamental I – primeiro ao quinto ano.

Tem como objetivo proporcionar aos futuros professores vivências da e na formação profissional juntamente com a pesquisa, ou seja, proporcionar aos alunos um engajamento da teoria com a prática. O curso apresenta como ementa para esta disciplina de estágio:

> Estudos sobre os conceitos de práticas presentes nos cursos de formação de professores. Estudos sobre a identidade e saberes docentes e a prática de Ensino aproximando da realidade escolar e a prática da reflexão. Observação da organização física e pedagógica das CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil, disponibilizadas para os estágios. A formação atual e o perfil das educadoras da Educação Infantil. A competência técnica e didática frente ao saber docente das educadoras da instituição em campo. Tendo como embasamento teórico a Ludicidade (EMENTÁRIO FEICS, 2015, p. 06).

E, ainda, apresenta a seguinte ementa para a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso:

> Estudo sobre o exercício do memorial, registro da trajetória (elaboração e reescrita do memorial). Problematização a partir do memorial, com vistas à reflexão sobre as identidades pessoais e profissionais. Subsídios teóricos e práticos para a construção do projeto de pesquisa, definição do objeto de investigação, partindo da experiência do estágio preferencialmente, dos instrumentos metodológicos e das formas de registro reflexivo para a elaboração do plano de ação pedagógica e, posteriormente, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Memória, história de vida e pesquisa: articulação entre teoria e prática. Organização e análise dos registros. Tipos de

> pesquisa; problemática a ser pesquisada; instrumentos de coletas de dados; análise de dados; normas técnicas para a apresentação de trabalhos científicos. Espaço de socialização das ações pedagógicas e dos trabalhos de conclusão de curso (EMENTÁRIO FEICS, 2015, p. 04).

Esta proposta, mesmo que tímida, pois a faculdade possui apenas cinco anos, podemos perceber que a concepção de formação professor/pesquisador: oferecendo na formação o conhecimento sistematizado, preocupando-se com a elaboração de elementos que contribuam para a intervenção na realidade social, dando assim uma sequência entre a prática e a teoria. Assim,

> [...] Em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação "teórica" tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro , desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situação da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria (ESCUDERO & BOTIA citado por ROCHA, 1994, p. 96).

Ao observarmos a grade curricular do curso de pedagogia, afirmamos que a proposta tem como objetivo a integração teoria prática quando propõe o estágio em dois semestres e a conclusão do curso com a escrita de um artigo para que consigam vincular o que puderam verificar na prática e propor reflexões com a escrita do artigo e a teorização dos dados que puderam constatar na prática do estágio. *"O artigo não foi um resumo da teoria, mas, sim uma linha no processo de construção da minha formação baseado nos teóricos do qual eu acredito. O estágio serviu para refletir que não existe teoria sem prática isso aprofundou em uma reflexão analítica de todos os fundamentos e teorias" (ALUNA 3, PESQUISA DE CAMPO, 2015).*

Segundo Pimenta (2006, p.75) "o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão...".

Consideramos a proposta de integrar o estágio a pesquisa com a escrita de um artigo final significativo a formação, mas que parte para uma reflexão e não se finda nela. Articular e propor mudanças faz parte desse processo e neste artigo percebemos e sugerimos algumas.

Uma das alunas confirma essa estratégia como fundamental ao cumprimento do papel da formação do professor e a produção do saber docente.

O artigo é uma produção da realidade vivida durante quatro anos, e teve como objetivo promover discussões teóricas dos procedimentos e estratégias vividas no dia-dia. Ele reflete uma realidade vivida, e trabalhada desde 2013 a opção pelo artigo se dá pela possibilidade de vincular teoria e prática (ALUNA 4, PESQUISA DE CAMPO, 2015).

O estudo para um estágio mais significativo e que aconteça em um contexto de pesquisa precisa ser, ainda mais, estruturado.

Os relatos tomados para a análise dos dados foram selecionados pelas pesquisadoras. Assim foram 4 entrevistados, 4 artigos analisados, visto que a turma se constituía de 23 alunos, durante os 4 anos de curso.

4 Considerações Finais

Este trabalho buscou apresentar um estudo no qual, possa resenhar um conhecimento a respeito da construção do saber docente, um professor reflexivo, mas principalmente a importância do estágio supervisionado para a formação do futuro docente.

A reflexão e a educação são temas indissociáveis, como teoria e prática. É a partir da reflexão dentro da educação que poderemos pensar em um saber docente reflexivo e epistemológico, pensando em uma emancipação social, cultural, política, entre outros, para podermos ultrapassar a mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que cada ser humano seja sujeito produtor de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente.

Por meio desses aspectos que deve haver uma reflexão sobre se da a formação do professor nos estágios supervisionados, qual o papel dos mesmos para a práxis docente e a construção do saber docente?

O estágio curricular supervisionado vinculado a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, artigo científico, pode ser visto como uma forte ferramenta na formação inicial do professor, por nos apresentar fatores importantes para a prática do futuro profissional. É na ação do estágio que o aluno estagiário pode refletir sobre a prática e propor mudanças

partindo do arcabouço teórico que lhe foi apresentado no decorrer do curso. O estágio não é o final da formação, mas onde os alunos começam a formar sua identidade profissional. Portanto, de acordo com os autores citados ao longo da discussão e com a opinião dos sujeitos entrevistados podemos considerar que o estágio supervisionado vinculado a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, artigo científico, tendo como tese uma dúvida levantada a partir dessa prática, preferencialmente, proporciona uma experiência única e também apresenta grande importância e significado na formação docente.

WRITING OF SCIENTIFIC ARTICLE AS GUIDING PRINCIPLE BETWEEN PRACTICE AND THEORY: SUPERVISED INTERNSHIP IN TEACHER TRAINING

Abstract: This paper aims to investigate and understand the supervised internship for supervised internship pedagogy course of Faculdade Evangélica Integradas Cantares de Salomão – FEICS, Cuiabá- MT, and if achieved the objectives proposed by the course, in which were adopted as analysis and evaluation tool reports produced by the trainees and the article that presented. Therefore, we opted for a qualitative research approach, which gives voice to the research participants, to corroborate interview for us to reach some preliminary results. It was concluded, there is an investment of many parties for the realization and use of supervised training (school, students, college) for teacher training, and especially the teaching knowledge. However, although the course and stage to be consolidated, the latest changes made possible greater involvement and learning of the trainees. The supervised internship on the basis for its assessment the construction of the scientific article it enabled a committed training with the participating school in all its aspects. As also, the social commitment of the College with future teachers and community explains the importance of partnerships of IES with society in general.
Keywords: Teacher training. Teaching knowledge. Supervised internship.

Referências

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).* Campinas, SP: Marcado de Letras do Brasil – ALB, 1998.

FONTANA, R. A. C. (2000). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil***:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Cuiabá- MT. *Ementário.* Faculdade Evangélica Integradas Cantares de Salomão – FEICS, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?.* São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). Formação de professores e práticas em construção. Cuiabá: EdUFMT, 2008. In.: ESCUDERO, Juan M. e Botia, Bolivan. *Inovação e formação centrada na escola, uma perspectiva da realidade espanhola*. Lisboa: Educa, 1994.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

AMBIENTALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS NA UNIVERSIDADE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Danielle Monteiro Behrend[1]

Claudia da Silva Cousin [2]

GT 14: Estágio Curricular e Formação de Professores

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões que estão sendo construídas a partir da pesquisa em desenvolvimento em nível de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA, vinculado à linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) – EAEFE na Universidade Federal do Rio Grande. Neste trabalho apresentamos inicialmente as intenções de pesquisa da autora e posteriormente propomos uma discussão teórica problematizando nossas compreensões acerca dos estudos em Educação Ambiental (EA). Embasamos nossas reflexões em Guimarães (2004); Cousin (2010); Loureiro (2012), entre outros. Posteriormente discutimos sobre a importância da articulação entre a universidade e a escola como espaço de formação para professores no desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados- ECS nos cursos de licenciatura, a partir dos estudos de Lima e Aroeira (2011); Aroeira (2014); Cousin (2015); Barbosa e Grunennvaldt (2015). Apostamos nos estudos no campo da Educação Ambiental como potencializador do trabalho democrático, coletivo e participativo entre as instituições de ensino, para que os estágios curriculares supervisionados possam de fato se tornar um lugar da práxis docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio curricular supervisionado. Ambientalização. Educação Ambiental.

1- Reflexões introdutórias e os caminhos da pesquisa

O presente artigo organiza-se em três seções principais: a primeira em que as autoras discorrem sobre os caminhos metodológicos que vem trilhando para o desenvolvimento da

[1] Pedagoga. Doutoranda em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Grupo de pesquisa CEAMECIM - Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática – FURG. E-mail.daniellefurg@yahoo.com.br

[2]Doutora em Educação Ambiental. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Grupo de Pesquisa CEAMECIM – Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. profaclaudiacousin@gmail.com

pesquisa no Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA, na Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Na segunda seção iniciamos uma discussão abordando nossos estudos no campo da Educação Ambiental-EA com olhar atento para a formação de professores, a partir dos princípios da EA. Na terceira seção, respaldadas em referenciais teóricos que defendem o estágio como espaço de aprendizagem docente e discente, buscamos problematizar as possibilidades de superação dos distanciamentos entre as instituições formativas (universidade e escola), bem como compreender a potência da sua articulação para a formação de professores.

Diante da complexidade que envolve os estudos e as pesquisas no campo da formação de professores, voltamos nosso olhar para os Estágios Curriculares Supervisionados - ECS, a partir das experiências profissionais construídas e partilhadas por atuarmos como professoras orientadoras dos estágios nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. As aprendizagens, as dificuldades, as potencialidades e as utopias que cercam este universo, impulsionaram a elaboração de um projeto de Tese que problematiza a relevância da Educação Ambiental, enquanto eixo integrador nos ECS.

Imersas nos processos de orientação dos estágios e nas discussões no campo da Educação Ambiental, destaca-se como problema de pesquisa a seguinte questão: *O que é isso que se mostra de ambientalização dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura da FURG?*

Compreender o processo de ambientalização nos ECS, a partir da experiência dos professores orientadores, possibilita refletir sobre os desafios que se colocam à Educação Ambiental na atualidade, resgatando seus princípios na perspectiva de que o estágio deve ser entendido pelo seu trabalho coletivo, enquanto atividade teórica e prática, construindo saberes que contribuam na formação colaborativa da universidade com a escola.

A pesquisa tem como objetivo *compreender como ocorrem os possíveis processos de ambientalização dos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande- FURG.*

A partir do objetivo geral que sustenta a proposta de investigação, aposta-se na pesquisa qualitativa que se ancora na pesquisa-formação, por compreender que esta oportuniza a

interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e que ambos são sujeitos aprendentes durante o processo de investigação, na busca por compreensões mais complexas da realidade. Conforme afirma Moraes e Galiazzi (2007, p.11), "[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação".

Assim, parte-se da Metodologia de Pesquisa Narrativa embasada nos estudos de Clandinin e Connelly (2000); Galiazzi e Mello (2005), por entender que a Pesquisa Narrativa é um modo de compreender a experiência. Ela é uma colaboração entre pesquisadores e participantes, ao longo de um período, em um lugar ou em uma série de lugares, em uma interação social considerando o contexto à sua volta. (GALIAZZI; MELLO, 2005).

Para a realização desta pesquisa pretende-se dialogar com *professores (as) orientadores (as) dos estágios supervisionados dos treze cursos de licenciatura presencial da FURG.*

Nesta proposta de entrevista, os sujeitos narram acontecimentos e experiências por meio de perguntas abertas, pensando na pesquisa de um modo geral. A entrevista narrativa possibilita ao entrevistado recordar por meio de um diálogo coisas que estão ou que já aconteceram (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A análise dos dados será realizada por meio da Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes e Galiazzi, 2007). A metodologia de análise escolhida é desenvolvida a partir de três componentes que podem ser brevemente resumidos em unitarização das informações obtidas, categorização destas informações e produção de sínteses compreensivas. (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Na próxima seção propomos uma discussão acerca das compreensões que estamos construindo no campo da Educação Ambiental e as possíveis articulações entre a universidade e a escola, partir dos princípios da EA, os quais abordaremos posteriormente nesta escrita.

2- A Educação Ambiental enquanto eixo integrador no Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Ao propor uma pesquisa que compreende a Educação Ambiental como possibilidade de construção de práticas coletivas entre a universidade e a escola, é indispensável explanar os saberes construídos no campo da EA para problematizarmos os possíveis processos de ambientalização nos ECS.

As aproximações que temos feito com a EA têm nos possibilitado reflexões sobre a realidade com olhar atento para as relações sociais em diferentes contextos, problematizando a formação de professores, a partir da perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, (GUIMARÃES, 2004; COUSIN, 2010; LOUREIRO, 2012).

Diante desse entendimento, encontramos possibilidades de compreensão sobre a dimensão ambiental na formação de professores, especificamente nos processos que envolvem os ECS, em uma perspectiva pedagógica e política, pautada na transformação social, inspirada no diálogo, entendido em sentido original de troca e reciprocidade (LOUREIRO, 2006).

Os estudos em Educação Ambiental de Guimarães (2004) voltados para o trabalho com professores, o mobiliza a investigar EA no contexto escolar por constatar práticas fragmentadas e descontextualizadas da realidade. O autor defende que a EA é uma prática pedagógica que deve ser realizada no ambiente escolar por meio da interação entre os sujeitos e mediada por um educador.

Diante de tais reflexões que apontam fragilidades da prática pedagógica em EA nas escolas, Guimarães (2004) questiona: “Ela se dá pela falta de formação dos educadores para a EA? (p: 37).

Diante das reflexões e do questionamento ressaltado pelo autor, entendemos que na formação inicial de professores as discussões da dimensão ambiental, nas instituições de ensino superior, devem perpassar as disciplinas dos cursos de licenciatura, bem como durante todos os processos que envolvem as práticas de ECS nas escolas.

Nessa direção, Cousin (2010) enfatiza a compreensão da Educação Ambiental numa perspectiva emancipatória, a qual possibilita construir bases teóricas que permitam refletir e planejar ações educativas que supere a lógica capitalista dominante, pautada na ética, na justiça, na igualdade, na solidariedade e na transformação.

Respaldadas na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em seu Art. 2º, compreendemos que: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal". (BRASIL, 1999, p.1).

É nesse sentido, que percebemos a pertinência em problematizar por meio desta pesquisa possíveis processos de ambientalização no ensino superior, com olhar atento nos ECS nos cursos de licenciatura da FURG, tendo como um dos objetivos a identificação e a contribuição dos estudos da EA para o provimento de práticas coletivas e articuladas entre a universidade e a escola.

Acreditamos ser relevante nesta escrita delinear nossos entendimentos acerca do termo ambientalização, a partir dos princípios da Educação Ambiental.

O termo ambientalização para este estudo é entendido a partir de uma proposta de formação de professores respaldada nos princípios da EA. Segundo a lei nº 9. 795 de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em seu Art. 4º, no inciso I, apresenta os princípios básicos da EA com enfoque "humanista, holístico, democrático e participativo", valorizando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas em uma perspectiva da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade (BRASIL, 1999).

Consideramos ainda pertinente para este estudo os princípios básicos da EA que aborda a concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.

Diante de tais princípios é que a pesquisa pretende compreender como vem se desenvolvendo os estágios na FURG e de que forma os princípios da EA se apresentam nas práticas de orientação e de interação entre as instituições; universidade e escola e com os

sujeitos envolvidos (professores da universidade, professores da educação básica e licenciandos estagiários).

No que tange nossa compreensão sobre ambientalização, concordamos com Souza (2011, p.30) ao argumentar que: "Essa ambientalização se contrapõe ao individualismo e à competição". O autor propõe a ambientalização da escola, a partir de um conjunto de movimentos que, ao buscar mudanças de valores nas relações dos seres humanos entre si e com o ambiente que integram, apresentam características, que caminham na direção da transformação da escola em um lugar de acolhimento e escuta ao que o outro diz. O autor aposta ainda na argumentação, enquanto possibilidade de empoderamento do discurso para além do senso comum, articulado numa perspectiva interdisciplinar. (Ibid.)

Nesse sentido, compreendemos que pensar na ambientalização dos ECS nas instituições de ensino superior, pressupõe pensar a escola como uma teia de relações que necessita dialogar com o lugar ao qual pertence. E, nesse movimento, sua articulação com a universidade transforma-a em um espaço coformativo basiliar para a formação de professores na contemporaneidade.

3- Estágio curricular supervisionado: Uma proposta de articulação entre a universidade e a escola.

Nesta seção apresentamos nossas compreensões acerca dos ECS, respaldadas em referenciais que contribuem para pensarmos em articulações possíveis, reiterando-o como um espaço de formação docente e discente, se pensado na perspectiva da partilha e do diálogo.

Historicamente a formação de professores no Brasil nos leva a refletir que os ECS vêm se desenvolvendo nas instituições de ensino superior como um componente curricular obrigatório, indispensável para formação inicial docente.

São inúmeras as produções que problematizam os estágios para além desse componente, potencializando-o enquanto prática pedagógica que oportuniza a reflexão das ações educativas desenvolvidas na escola.

Diante disso, as discussões que envolvem os ECS no âmbito da formação de professores são crescentes e se mostram como um grande desafio, por meio de pesquisas que estão fomentando que as instituições envolvidas trabalhem de forma colaborativa, em prol da formação teórico/prática dos professores.

A fim de intensificarmos as discussões acerca da ampliação dos vínculos entre a universidade e a escola, destacamos que essa proposição também é abordada nos estudos de Lima e Aroeira (2011); Aroeira (2014); Cousin (2015); Barbosa e Grunennvaldt (2015).

À luz de uma perspectiva que aposta em uma análise crítica do contexto escolar, propondo a reflexão das ações pedagógicas pelos estagiários, avançamos na compreensão de que o estágio contribui no processo de constituição docente, a partir da inserção dos estagiários na escola de educação básica.

Dessa forma, compreendemos que o ECS contribui na formação acadêmico-profissional dos professores e dos licenciandos, por potencializar a reflexão crítica das experiências construídas, além de oportunizar a construção de conhecimentos, os quais são construídos em todas as etapas do processo de estágio, desde as primeiras aproximações com o contexto escolar, as interações com os estudantes da educação básica, com os diálogos tecidos junto aos professores regentes e também como os professores orientadores que acompanham todas as etapas deste processo. Nesse ínterim, ocorre na prática diálogos de saberes potencializados pelo lugar – escola.

Importante destacar que a presença dos estagiários na escola também gera certo movimento de formação neste lugar, possibilitando o contato dos licenciandos com a equipe diretiva da escola, na medida em que estes buscam conhecer a história da escola, a comunidade em que ela está inserida, a proposta pedagógica da instituição, sua organização curricular, sua rotina e outros elementos constituintes deste lugar. “E o lugar-escola está inserida nesta conjuntura estrutural, e precisa (re) significar sua atuação para contribuir para constituição de cidadãos”. (COUSIN, 2013, p.99)

Também Cousin (2015) ao partilhar reflexões construídas a partir dos estágios curriculares supervisionados no curso de licenciatura em Geografia na FURG, ressalta a importância da parceria e da articulação entre a universidade e a escola como “espaços estes

basilares para pensar e discutir a formação de professores. Essa articulação tem caráter político, social educativo e formativo" (p.26).

Dialogando como nossa perspectiva teórica, Lima e Aroeira (2011) também destacam a importância da colaboração entre a universidade e a escola, apostando em práticas de reflexão partilhada, conceituando-as como:

> [...] momentos de socialização de saberes, problematização e produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa em que se possibilita ao professor estagiário, ao professor orientador dos estágios e aos demais estagiários a chance de contribuir para a ampliação da comunicação entre a universidade e a escola, além de assumir uma conduta ativa diante do conhecimento. (Lima e Aroeira, 2011, p.118-119)

Para as autoras os ECS em colaboração com as escolas favorecem o estabelecimento de redes coletivas de trabalho, rompendo com as práticas isoladas e ampliando a parceria entre as instituições formadoras por meio dos seus pares (professores e estagiários).

Ainda sobre as práticas coletivas de reflexão nos ECS elas afirmam que "a reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual; o refletir nesse sentido, necessita incorporar os dados dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo." (LIMA E AROEIRA, 2011, P.119)

Compartilhando da compreensão de que é indispensável o trabalho colaborativo entre as instituições, Barbosa e Grunennvaldt (2015) apresentam desencontros, aspectos divergentes e convergentes nessa relação ao problematizarem sobre os estágios curriculares supervisionados em um curso de licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Os autores propõem uma discussão que revela a falta de coesão nas proposições das instituições, o que demonstra "o estabelecimento de hierarquias no desenvolvimento dessas ações, em que a formação de professores é pensada e realizada na universidade, e a escola, geralmente, é um local para o aprendiz praticar o que já aprendeu na academia." (BARBOSA E GRUNENNVALDT, 2015, p.14).

Na contramão da visão dualista entre a escola e a universidade, entendemos que ambas contribuem no processo de formação docente, pois possuem diferentes saberes e vivências, que de forma articulada, são essenciais para a formação de professores. A parir desse

pressuposto que o ECS é defendido nesta escrita, como um campo de conhecimento (Pimenta e Lima, 2010), que se produz nos cursos de formação e no espaço de atuação profissional.

Compartilhando desse mesmo pensamento, Aroeira (2014) aborda que a formação de professores deve se dar em parceria com a escolas na perspectiva da coformação, afirmando que é por meio das responsabilidades compartilhadas com sucesso que se avança na formação de profissionais na busca pela educação de qualidade.

Compreendemos que pensar a formação de professores numa perspectiva coformadora requer apostar no diálogo, na participação, no (com) partilhar ideias, na escuta, no acolhimento e na compreensão do lugar – escola como elementos indispensáveis para a compreensão do fazer docente em sua complexidade. Esses elementos podem tornar-se um devir para promover a ambientalização dos ECS nas instituições de ensino superior, e contribuir de forma efetiva para a melhoria da Educação.

4- Reflexões finais

Neste artigo apresentamos as possibilidades de pesquisa acerca dos ECS, entrelaçado com os estudos em Educação Ambiental, na busca de compressões complexas da realidade e das relações sociais em diferentes contextos.

Os referenciais teóricos que problematizam os ECS, enquanto um campo de conhecimento, o qual oportuniza a aprendizagem da profissão docente por meio da articulação das instituições formadoras, vão ao encontro dos pressupostos que defendemos acerca da Educação Ambiental, o que favorece a construção de entendimentos acerca do fenômeno a ser investigado.

Dessa forma, entendemos que o processo de ambientalização nos estágios, a partir da experiência dos professores orientadores, possibilita refletir sobre os desafios que se colocam à Educação Ambiental na atualidade, resgatando seus princípios na perspectiva de que este pode ser entendido pelo seu trabalho coletivo, enquanto atividade teórica e prática que contribui para a transformação da realidade.

As discussões propostas acerca das contribuições da parceria entre a universidade e as escolas para o efetivo e significativo desenvolvimento dos ECS nas escolas, nos

possibilitaram compreender que essa parceria é um desejo de muitos profissionais que apostam nestes enquanto espaço de formação docente, mas revela também as fragilidades na sua efetivação.

Acreditamos que a pesquisa aqui apresentada poderá apresentar indícios das dificuldades e da ausência do trabalho colaborativo entre as instituições, revelando que os estudos em Educação Ambiental poderão contribuir para que se inicie um primeiro movimento de problematização dessas fragilidades com proposições que possam colaborar para se ampliar conexões colaborativas entre a universidade e a escola.

ENVIRONMENTALIZATION OF SUPERVISED INTERNSHIP AT THE UNIVERSITY: A NECESSARY DIALOGUE

Abstract:
This article presents reflections that are being built from the developing research in Doctoral level at the Graduate Program in Environmental Education – PPGEA, linked to the research line Environmental Education: Teaching and Educator Training – EAEFE at the Federal University of Rio Grande. In this paper, we initially present the research intentions of the author and subsequently propose a theoretical discussion problematizing our understanding about the studies in Environmental Education. We base our reflections in Guimarães (2004); Cousin (2010); Loureiro (2012), among others. Later, we discuss the importance of coordination between the university and the school as training space for teachers in the development of the Supervised Internships in degree courses, after the studies of Lima and Aroeira (2011); Aroeira (2014); Cousin (2015); Barbosa and Grunennvaldt (2015). We believe in studies in the field of Environmental Education as a potentiator of democratic work, collective and participatory between educational institutions, so that supervised internships can indeed become a place of teaching praxis.
Keywords: Teacher training. Supervised Internship. Environmentalization. Environmental Education.

5- Referências

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Edson Pereira; GRUNENNVALDT, Ana Carrilho Romero. Estágio supervisionado: da intenção de aproximação aos (dês) encontros na relação universidade-

escola. In: MELLO, Irene Cristina; GOMES, Luciane de Almeida; HARDOIM, Edna Lopes (orgs.). *Estágio curricular supervisionado de licenciaturas da UFMT*. Cuiabá: EDUFMT, 2015.

BRASIL. *Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999*. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 24 set. 2015.

COUSIN, Claudia da Silva. *Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais.* Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande 2010.

COUSIN, Claudia da Silva. O estágio supervisionado em Geografia como um lócus que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR,Vânia Alves (orgs.) *Educação Geográfica memórias, histórias de vida e narrativas docentes.* Salvador: EDUFBA, 2015.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

GALIAZZI, Maria do Carmo. MELLO, Dilma. *A paisagem da pesquisa narrativa*. In: Seminário de Pesquisa Qualitativa IV, 2005. Rio Grande. Oficina. Rio Grande: FURG, 2005, p. 01 – 22.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Comunidades Aprendentes de professores: Uma proposta de Formação no Pibid-Furg. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni Gonçalves. (org.) *Comunidades Aprendentes de Professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais.* Campinas: Papirus, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. *O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola*. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org). Estágios na formação de professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederido. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico. B. *Sustentabilidade e Educação:* um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

SOUZA, Moacir Langoni. *Histórias de professores de química em Rodas de formação em rede*: Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d) e Narrativas. Ijuí: Unijuí, 2011.

ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Neusa Dendena Kleinubing[1]
Luiz Gilberto Kronbauer[2]
Cassiano Telles[3]

GT 14: Estágio Curricular e Formação de Professores

Resumo: O presente estudo tem como objetivo pensar as implicações da formação inicial em Educação Física-Licenciatura a partir da perspectiva da experiência estética de Gadamer, compreendendo os estágios como "acontecimento". Neste momento apresentamos os principais elementos da hermenêutica filosófica como referencial para pensar o estágio como experiência que predispõe para novas experiências e aprendizagens para os sujeitos e suas implicações nas ações realizadas no contexto dos estágios curriculares obrigatórios no processo de formação inicial em Educação Física. Acreditamos que, por pensar a prática humana e social para além da aplicação mecânica da técnica, mostrando que existem outras formas de conhecer a realidade, tendo como questão central a compreensão da experiência humana, do saber e do fazer, a Hermenêutica Filosófica é um referencial produtivo para a reflexão do processo de formação de professores em Educação Física.
Palavras-chave: Educação Física. Estágio Curricular Obrigatório. Hermenêutica Filosófica.

1Introdução

O estágio curricular obrigatório (ECO) é considerado geralmente como "divisor de águas" no processo de formação inicial, e um dos componentes centrais da formação dos licenciados, no sentido de familiarizá-los mais efetivamente com as necessidades da escola e da área específica de atuação. Por essa razão os estágios são objeto de problematizações constantes de pesquisadores da área. Lüdke (2013) discute inúmeras dificuldades e mostra que esta temática necessita de maior investimento reflexivo, já que se trata de um tema complexo, que envolve diferentes sujeitos e instituições, frequentemente sem a devida sincronia.

[1] Mestre em Educação Física. Doutoranda em Educação pela UFSM. Bolsista do Programa UNIEDU/FUMDES – SC. neusadk@gmail.com
[2]Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. gilberto.kronbauer@gmail.com
[3]Mestre em Educação Física. Doutorando em Educação pela UFSM. telleshz@yahoo.com.br

Essa atenção para os estágios se intensificou principalmente com as mudanças na legislação deste curso de graduação[1]. Com a publicação e as orientações das novas diretrizes curriculares, Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 os cursos de licenciatura em Educação Física, assim como as outras licenciaturas, reorganizaram seus estágios a fim de atender a nova carga horária exigida (400 horas) além de absorver e promover uma nova concepção desta etapa no processo de formação: a de ser componente curricular obrigatório devendo estar intrinsecamente articulado com a prática e o trabalho acadêmico, além de assegurar que os estágios aconteçam no início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002).

Estes ordenamentos afetaram de forma significativa o processo de formação, a começar pelo tempo o qual o estudante/estagiário passa no contexto da escola. Além de um tempo maior para identificar as potencialidades e as fragilidades da formação com relação aos conhecimentos técnicos específicos e das estratégias didático-metodológicas, há a possibilidade (e necessidade) de se construir outro saber que surge das relações e demandam as questões do "ser e do sentir-se professor". Conforme, Pimenta e Lima (2004), é no estágio que o estudante se depara com a necessidade de articulação entre os conhecimentos teórico-metodológicos, sendo estes fundamentais para uma melhor compreensão da realidade escolar, pois os sistemas de ensino e as políticas públicas para a educação passam a fazer sentido através da aproximação com a realidade, qual possui o propósito de o futuro docente passar a sentir-se professor, a partir do contato com a sua profissão.

É neste caminho que apontamos a Hermenêutica Filosófica de Gadamer (2015) como suporte teórico para ampliar as reflexões acerca deste fenômeno tão complexo que é o estágio. Nesse sentido, na sequência do texto apresentaremos a 'experiência estética' e o 'acontecimento' como elementos para pensar os sujeitos e as ações do estágio, buscando

[1]Atualmente as Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciaturas e a Resolução CNE/CES n. 07/2004 valida a formação do bacharel em Educação Física. Até a publicação destes documentos a oferta dos cursos de graduação em Educação Física era balizada pela Resolução CFE n. 03/87, que possibilitava a formação de licenciado generalista que permitia aos egressos atuarem tanto na escola quanto fora dela e, com relação ao estágio, esta resolução previa duração mínima de (1) um semestre, devendo ser complementado pela apresentação de uma monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). É importante salientar que,a partir de 2017, o ingresso nos cursos de licenciaturas será regulamentado pelas novas DCNs, explicitadas na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

provocar outro olhar sobre este espaço-tempo tão singular no processo de formação de professores de Educação Física.

2 A formação em Educação Física e o estágio como foco de investigação: construindo caminhos pela hermenêutica filosófica

As novas diretrizes curriculares trouxeram mudanças significativas para o Estágio da Licenciatura em Educação Física, que deixou de ser uma etapa isolada no processo de formação concentrado no final do curso para ser um espaço-tempo de experiência e produção de conhecimento, exigindo que o estudante agora "viva" de forma mais intensamente este acontecimento durante, pelo menos, três semestres, oportunizando a reflexão, a formação e a aproximação mais efetiva entre teoria e prática, Universidade e Escola. Essa mudança visa uma formação de professores "mais qualificada" oportunizando aos estudantes-estagiários construir relações mais concretas com os "modos de ser da escola" a fim de compreender e se "preparar" para encarar as belezas e as mazelas que constituem a "vida" desta/nesta instituição.

Acreditamos que estas questões motivaram o interesse por esta temática e influenciaram o aumento de pesquisas com foco no estágio no processo de formação em Educação Física. Citamos como exemplo os trabalhos de Silva (2012), que discute o impacto das mudanças ocorridas nos currículos em relação aos estágios curriculares supervisionadas a partir da nova legislação, e de Honorato (2011), Souza (2012), Krug *et al.* (2015) e Telles *et al*. (2015), que refletem sobre a articulação entre teoria e prática no contexto dos estágios e a importância desta relação para a prática docente.

O aumento em relação à quantidade de horas que os estudantes devem passar no contexto escolar também trouxe para cena outras questões importantes para o processo de formação: a presença e o papel do professor supervisor do campo e a reflexão sobre como a experiência dos estágios contribui para o processo de formar-se professor. A primeira questão foi foco dos estudos de Benites (2012) e Arruda (2014) e a segunda problemática, embora com diferentes perspectivas foi discutida por Cardozo (2012), Cristovão (2014) e Téo (2013).

Ao que parece também no campo da Educação Física as problemáticas e preocupações apresentadas por Lüdke (2013) se constituem em urgências investigativas a fim de encontrar soluções ou caminhos que contribuam para a reflexão sobre as demandas de uma formação inicial que busca diminuir "o choque de realidade" e minimizar as dificuldades no percurso de tornar-se professor.

Rezer (2010) apresenta importantes elementos à reflexão sobre a situação da formação inicial em Educação Física. Suas discussões põem à mostra problemas que precisam ser enfrentados neste campo do conhecimento,"espaços vazios"[1] ainda a serem preenchidos, a exemplo da temática do trabalho docente, a qual o autor se propõe a discutir. Segundo o autor, o campo da Educação Física não conseguiu avançar nesta questão por dois grandes motivos: 1) a "EF escolar vem sendo 'esquecida' pela própria EF" e 2) o esquecimento da "Educação Superior como um espaço de ensino" (REZER, 2010, p. 287). Neste último o autor argumenta que o ensino foi preterido em função da produção do conhecimento, que se trata de um aspecto legítimo, "mas descuidado da possibilidade de entender a Educação Superior como um lócus ainda privilegiado, que permite importantes possibilidades pedagógicas" (277-278).

A partir de Rezer (2010), entendemos que a atuação docente, o fazer pedagógico devem ser perspectivados como elementos centrais no processo de formação e nisso, os estágios se colocam como aberturas para "acontecimentos" potencializadores de experiências, capazes de significarem de forma única o processo de formação e o processo de constituir-se professor.

Para Scherer (2008, p. 80) os estudantes em situação de estágios "se aproximam de um mundo diferente, afastando-se da fragmentação disciplinar", por isso ele é vivido diferentemente para cada um, pois reúne variáveis importantes como o nível de apreensão de conhecimentos no curso de formação e a capacidade de refletir sobre eles, as situações práticas vividas, as experiências anteriores ao curso, as relações interpessoais criadas nos

[1]O autor apresenta a expressão a partir das reflexões de Gadamer, e visa entender os espaços vazios como pequenos lugares/momentos onde/nos quais as coisas começam a se desenvolver. Assim pequenas mudanças poderão ocorrer e servem de "esperança" já que se sabe da impossibilidade de "grandes revoluções".

ambientes da escola e relações estabelecidas com o professor supervisor e professor orientador (SCHERER, 2008).

Nesse sentido é que visualizamos os estágios como espaço-tempo de viver inúmeras experiências inerentes ao tornar-se professor. Não pensamos somente no quantitativo de informações, sujeitos, procedimentos que deverão ser ativados para este fim, mas sim no sentido de entender a experiência como "um processo no qual se forma e se articula sentido e, nesse processo se recebem e se estruturam os dados" (HERMANN, 2012, p. 31).

Embora compreendamos a importância do domínio das questões técnicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (planejamento, procedimentos metodológicos, conteúdos, etc) acreditamos que há outras dimensões que precisam ser consideradas também como essenciais neste processo, tal como a necessidade de reconhecimento do outro no processo educativo e a necessidade de uma formação mais ampla como na perspectiva da *Bildung*[1], a qual traz em si a ideia "de que a pessoa se constitui a si mesma num vínculo com o mundo, um trabalho feito com 'paciência e suavidade'" (HERMANN, 2010, p. 120).

Talvez, estes elementos é que fazem com que o já mencionado "choque" seja tão impactante aos estudantes em situação de estágio e, quiçá, seja exatamente nisso que a formação superior precise avançar. Para além das questões didático-metodológicas é premente pensar:enquanto formadores, o quê para além do que já está dito, sabemos deste processo? O que acontece nele? Como os estudantes se percebem neste tempo-espaço? Quais as experiências que se revelam? O que aprende (e ensinam)? O que fica de tudo o que se faz e pensa deste processo? Acredito que estas são algumas das questões que devemos nos fazer quando perspectivamos uma formação de professores que se pretende "de qualidade" e que visa avançar nos desafios educacionais do nosso tempo.

Em face destas questões a reflexão que Gadamer (2015) faz sobre a ideia de "acontecimento" nos provoca a pensar o ECO na formação inicial em Educação Física, que se

[1]Hermann (2010) discute como o conceito de *Bildung* foi transformado pela hermenêutica exigindo "reconhecer que a capacidade de luta do sujeito em se autoeducar, em saber que ele pode reagir para além de todas as adaptações, para além de todos os projetos de sentido que lhe são oferecidos por certos ordenamentos simbólicos e que nunca é totalmente aprendido pelos nossos esquemas conceituais – ou seja, a preservação da dimensão fundamental do conceito clássico de *Bildung*: a liberdade do indivíduo para determinar seu processo de formação" (p. 120). Ver ainda GADAMER, **Verdade e Método,** 1998, p. 47-50, Bildung como auto cultivo, auto formação na direção da universalidade cultural.

dá circunscrita no horizonte dos entendimentos da experiência e experiência estética. Para o filósofo, "a experiência se instaura como um acontecer que não tem dono" e por isso mesmo, representa uma peculiar abertura para o mundo "onde se adquire a experiência, nisto ou naquilo, de repente, de improviso, e, no entanto, não sem preparação" (2015, p. 461).

Este pensamento instiga a refletir sobre o ECO, compreendendo-o como um espaço aberto a acontecimentos e experiências implicado pela intrínseca relação entre teoria e prática que encaminha o estudante ao encontro daquilo que Gadamer (2015) chamou de experiência estética, a qual se dá na/pela obra de arte. Kronbauer (2013, p. 6), esclarece que a experiência estética na perspectiva hermenêutica filosófica,

> [...] torna-se presente aquilo que se experimenta e o que se é; nossa compreensão é posta em jogo porque a obra nos coloca a questão do seu ser. E isto pode ser aplicado à leitura de um texto, à conversação com outra pessoa tanto quanto à experiência de uma realidade empírica específica que se tenta compreender.

Entendendo que o fenômeno estético se manifesta na experiência vivida, podemos pensar o espaço-tempo dos ECOs como um "fenômeno estético" em que o estudante de Educação Física se lança ao encontro de sujeitos, conhecimentos, desafios que se constituirão em experiências que marcarão seu processo de autoformação. Seguindo esta trilha passamos a refletir sobre as possíveis contribuições da hermenêutica filosófica de Gadamer para pensarmos os ECOs, a partir da experiência estética.

3 Experiência estética em Gadamer: possibilidade para pensar a formação profissional e humana

A Educação Física, que tem no corpo e no movimento humano, bem como na prática pedagógica seus focos de estudo sofreu, a exemplo de todos os campos do conhecimento, as influências dos legados da metafísica ocidental no processo de produção do conhecimento. O corpo e o movimento foram observados e estudados na perspectiva da lógica instrumental e do rendimento e "sob a inspiração das ciências e da técnica, a Educação Física tornou-se uma tecnologia de transformação do corpo em máquina. O grande modelo inspirador da intervenção no corpo humano" (SANTIN, 1995, p.19).

Santin (1995) compreende este campo do conhecimento como prática pedagógica que pode desempenhar papel fundamental na busca por uma nova possibilidade para pensar o ser humano, a educação e a própria Educação Física. Esta nova possibilidade de pensar o humano e a educação (re)valida as dimensões (ético)estéticas do viver. Para o filósofo, os caminhos da ética e da estética conduzem para o vivido, já que "quem diz ética, diz *ethos*, costume; tessitura do viver. Estética lembra *aisthesis*, sensibilidade, vivência, sentir-se e sentir com outro: substratos do costume" (SANTIN, 1995, p. 53).

Nisso, percebemos o quanto o 'ECO' precisa de investimentos reflexivos, pois além do esforço em ressignificar a tradicional ideia de que este é o momento de "colocar em prática o que se aprendeu na teoria", há a necessidade de se perceber e identificar a "potência" da ação pedagógica e todas as implicações advindas desta, pois no fim de tudo, estamos contribuindo (daí a necessidade de perceber em quais dimensões essa contribuição se dá) para a "formação de sujeitos". É a partir destas preocupações que esta investigação, ainda em curso, busca compreender as implicações da experiência estética, que Gadamer concebeu enquanto experiência ontológica, afirmando que a "experiência estética é uma forma de autocompreender-se" (2015, p. 149).

Nesse sentido, ela tem sido considerada como um importante elemento para repensar o papel da educação no âmbito da formação humana e, deste modo, pesquisadores têm revisitado a questão da estética a partir de diferentes perspectivas filosóficas. Aqui, interessa-nos as reflexões apresentadas por Gadamer que ao conceber a experiência estética enquanto experiência ontológica, além de reconfigurar o pensamento filosófico, conferiu atualidade à *Bildung* (LAGO, 2012). Este pensamento pode ser reconhecido quando Gadamer (1998, p. 54) expõe que "(...) não é o alheamento como tal, mas o retorno a si, que pressupõe naturalmente o alheamento. Nesse caso, a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que se formou".

Gadamer assinala que o conceito de formação supera o mero cultivo de aptidões pré-existentes (de onde o conceito derivou), pois "o cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo dado, de modo que seu exercício e cultivo são um mero meio para o fim" (2015, p.

46). Ao contrário disso, o filósofo argumenta que "o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento" (GADAMER, 2015, p. 46).

Lago (2012), seguindo o conceito de Gadamer, argumenta que a experiência estética gera transformação em configuração, pois "transforma a quem participa" e acena para a ideia de que "a formação se efetiva como autoformação no encontro com a obra, com o outro, na medida em que nesse encontro a experiência estética libera a lógica das relações, tirando-as do habitual e nos colocando no caminho do ser como acontecer" (LAGO, 2012, p. 18).

Neste sentido Gadamer aponta que a experiência da arte jamais compreenderá um sentido cognoscível já que pelo "encantamento" que ela remete tudo o que conhecemos é excedido. Nisso, argumenta que:

> Compreender o que a obra de arte diz a alguém é certamente um encontro consigo mesmo. Como um encontro com o que é propriamente, porém, como uma familiaridade que encerra um exceder-se a si mesmo, a experiência da arte é *experiência* em um sentido autêntico e sempre tem de dominar novamente a tarefa apresentada pela experiência: integrá-la no todo da própria orientação pelo mundo e da própria autocompreensão (GADAMER, 2010, p. 7).

Em Gadamer a experiência se dá no horizonte dos acontecimentos e dos encontros que nos "tomam" e nos levam a perguntas, a diálogos, ideias e novas perguntas. Podemos entendê-la como a "mola propulsora" na construção de novos conhecimentos, ou em busca de novas verdades mesmo que provisórias. Porém isso não é fácil de entender e aceitar, já que somos fruto de um legado no qual o conhecimento – aqui lemos verdade – validou-se pelo método "que consiste em se poder trilhar um caminho cognitivo de maneira tão consciente que se torna possível refazê-lo sempre" (GADAMER, 2004, p. 61).

Vale frisar que, neste contexto, não cabe o conceito mecanicista de experiência das ciências naturais, caracterizado pela repetição, como argumenta Gadamer (2015), mas a experiência hermenêutica, entendida como experiência humana de finitude e historicidade, que acentua a negatividade produtiva da experiência, na qual nada se repete, e se apresentando como abertura para novas experiências. Nisso, a "experiência estética não é apenas uma espécie de vivência ao lado de outras, mas representa a forma de ser da própria vivência" (GADAMER, 2015, p. 116).

Por isso a repetição é algo difícil de ocorrer quando se pensa a experiência enquanto acontecimento, pois esta se caracteriza como algo que não se repete, como um evento. A experiência está ligada aos sentidos, ao sensível "envolvendo todo o sujeito e uma profunda inserção na totalidade da vida" (HERMANN, 2010, p. 32), talvez, por isso, podemos pensá-la como algo que nos "perturba" ou nos tira da "zona de conforto".

Em Gadamer, a experiência da obra de arte serve para nos acenar a impossibilidade de uma pretensa "verdade" que se dá pela razão e revela a possibilidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade "naquilo que é percebido no acontecimento do mundo, num momento único de seu acontecer" (HERMANN, 2010, p.34).

Dessa experiência não se sai ileso, por isso torna-se importante atualizar a discussão da experiência estética em relação à formação humana, principalmente em tempos de banalização do ser[1]. Por hora e a fim do que se propõe esta investigação é importante a ideia da experiência estética enquanto possibilidade de "compreender-se" no mundo e como via autêntica de produção de conhecimento(s), que não se pretende absoluta, ao contrário, invoca aquilo que Gadamer (2015, p.53) chamou de característica universal da formação "o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais".

Está implicada à ideia de universalidade proposta por Gadamer, a impossibilidade da universalidade do conceito e da compreensão, pois

> [...] não se determina algo particular a partir de algo universal, não se pode comprovar nada por conclusão. Os pontos de vistas universais para os quais a pessoa formada se mantém aberta não são um padrão fixo de validade, mas se apresentam apenas como pontos de vista de possíveis outros (2015, p. 53-54).

Nesse entendimento, é possível pensarmos os ECOS enquanto espaço-tempo de acontecimentos que permitem aos sujeitos envolvidos refletirem sobre suas ações e aprendizados. Pensando especificamente no futuro professor de Educação Física, isso se potencializa quando o estudante se propõe ou se predispõem a deixar que as "coisas" cheguem até ele, se deixem falar e acontecer. Isso não significa dizer que não deve preparar-se, planejar-se e estar ciente do seu papel enquanto professor, mas sim assegurar um mínimo

[1] Aqui há também de se considerar o perigo da "estetização do mundo da vida", representada pela "hipertrofia da encenação e uma busca desenfreada da ficção" (HERMANN, 2010, p. 126).

de abertura aos alunos e ao contexto para que "coisas" aconteçam e com as quais será possível construir outros pontos de vista sobre o "ser e estar" professor.

Parece-nos que é nesta perspectiva que a afirmação "quanto *acontecer* atua em toda *compreensão (...)*" de Gadamer (2015, p. 32), faz sentido, pois sinaliza que a verdade ou o processo de conhecimento nas ciências humanas decorre mais do acontecimento que, ao apoderar-se de nós, nos faz descobrir a realidade do que um método para o conhecer (GRONDIN, 2012). Ainda Hermann (2010, p. 115), nos ajuda a compreender esta perspectiva quando argumenta que "a experiência (*Erfahrung*), na perspectiva hermenêutica expressa *uma vivência, pela qual aprendemos*. Não se trata de um fluxo de percepções, mas de um acontecimento, de um encontro, um processo revelador que descobre a realidade como um acontecer".

Somos cientes da necessidade de os estudantes construírem conhecimentos relacionados aos saberes técnicos e didático-metodológicos a fim de darem conta das demandas específicas do seu campo de atuação, porém acreditamos que é premente reconhecer o acontecimento, a experiência como possibilidade válida de construção de conhecimentos.

4 Considerações finais

Entendemos que os ECOs se constituem em experiência capaz de provocar de forma mais intensa reflexões acerca do tornar-se professor e toda a implicação que isso encerra. Quem vivencia o processo de ingresso no universo dos estágios evidencia toda a "turbulência" de sentimentos que acompanha este momento. Para alguns, este é o espaço-tempo esperado, pois será a hora de "encarar a realidade" tal qual ela se apresenta e, por este mesmo motivo, para outros, este é um momento de bastante tensão.

Por conta destas questões é possível visualizar o ECO como um contexto do qual não "saímos da mesma forma que entramos", ou seja, ao iniciarmos este processo tudo o que (nos) acontece influencia, de alguma maneira, na construção dos entendimentos que faremos sobre a docência de forma específica e, sobre o campo da educação, de modo geral.

Nisso, acreditamos que a hermenêutica filosófica de Gadamer se constitui como referencial produtivo para pensar o processo de formação de professores em Educação Física bem como o processo de autoformação. Isso porque Gadamer pensa a prática humana e social para além da aplicação mecânica da técnica, mostrando que existem outras formas de conhecer a realidade, tendo como questão central a compreensão da experiência humana, do saber e do fazer humanos (GADAMER, 2015).

Nesse caminho, a experiência estética torna-se elemento central, pois a partir dela é possível pensar que o conhecimento (a verdade) nem sempre se constrói de forma controlada a partir de aparatos técnicos e metodológicos, mas que

> [...] a experiência estética é uma experiência de verdade no sentido de que aquilo que não está explicitado, que está oculto, também constitui nossa subjetividade e nossa relação com o mundo. Ou seja, ela descobre uma dimensão da realidade que se subtrai à fixação estabelecida pelos processos de conhecimento (HERMANN, 2010, p. 45).

Este investimento reflexivo se justifica na medida em que compreendemos a atuação docente do professor de Educação Física como fundamental no processo de formação humana. A ação docente deve contribuir significativamente para que os sujeitos envolvidos com/em suas práticas ampliem seu olhar para/sobre o mundo de forma crítica (e estética) a partir dos elementos que constituem esse campo do conhecimento – aqueles pertencentes à cultura de movimento – tais como: os esportes, os jogos, as lutas, a dança, as ginásticas, as práticas de lazer entre outros.

Desse modo, entendemos que o ECO pode (e deve) ser percebido para além das normas e procedimentos que o compõe perspectivando-o, essencialmente, como um espaço-tempo de experiências que serão significativas no processo de tornar-se professor, tomando-as como novas possibilidades de apreender o mundo e de ressignificá-lo e, para isso, é urgente a abertura para o diálogo.

As ideias apresentadas neste texto delineiam a intenção desta investigação, qual seja, buscar compreender os estágios curriculares obrigatórios, elemento chave do processo de formação, como espaço-tempo de "acontecimentos" a fim de refletir sobre as implicações destes no processo de tornar-se professor, bem como, no processo formação humana, necessariamente, um processo de autoformação. Nessa perspectiva, o ECO pode ser tomado

como momento singular e fundamental no processo de formação tanto para os estudantes, quanto para os docentes formadores, já que dali emerge as potencialidades e as fragilidades da realidade na forma de acontecimentos, encontros com a teoria, com a prática e o outro.

STAGE IN INITIAL FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION: A VIEW FROM THE PERSPECTIVE HERMENEUTICS PHILOSOPHICAL

Abstract: This study aims to reflect the implications of initial training in Physical Education from the perspective of aesthetic experience of Gadamer, comprising the internships as "event". At this point we present the main elements of philosophical hermeneutics as a reference to think the stage as an experience that predisposes to new experiences and learning for individuals and their implications in the actions undertaken in the context compulsory internship in initial training in Physical Education. We believe that by thinking human and social practice beyond the mechanical application of the technique, showing that there are other ways of knowing the reality, with the central question the understanding of the human experience of knowing and doing, the Philosophical Hermeneutics is a reference productive for the reflection of the process of teacher training in physical education.

Key words Physical education. Curricular Internship. Philosophical Hermeneutics.

Referências

ARRUDA, Taiane de Oliveira. **Estágio curricular supervisionado**: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pelotas, 2014. Disponível em: <http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00008c/00008c1c.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física:** perfil, papel e potencialidades. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/100442>. Acesso em: abr. 2016.

CARDOZO, Luciana Pereira. **Estágio curricular supervisionado em Educação Física**: significado para a formação docente dos egressos da FURG. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pelotas, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> . Acesso em abr. 2016.

CRISTOVÃO, Silvio César. **Estágio supervisionado em Educação Física:** tempo de aprender ou simples cumprimento da lei? Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2014. Disponível

em:<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000944286>. Acesso em abr. 2016.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer.15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Verdade e método II**: complementos e índice. 2 ed. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Hermenêutica da obra de arte**. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

_____. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Academica, 2012.

HONORATO, Ilma Celia Ribeiro. **Formação Profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio Supervisionado.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=669> . Acesso em abr. 2016.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. **Hermenêutica filosófica**: perspectivas para pesquisa em educação, 2013. Disponível em: http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2106/1944> Acesso em 17.05.2015

KRUG, Hugo Norberto et al. Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: os saberes experienciais dos estagiários. **Revista Querubim**, Niterói, a.11, n.25, v.2, p.79-84, 2015.

LAGO, Clenio. Experiência estética como experiência formativa a partir da ontologia de Hans-Georg Gadamer. **Eccos Revista Científica. São Paulo**, n. 28, mai-ago, 2012 p. 17-30. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523339002 Acesso em 02.05.2015

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Revista Educação em perspectiva**. Viçosa, v. 4 n. 1, jan-jun 2013. Disponível em:

http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/410. Acesso: 15.05. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas...** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.
SANTIN, Silvino. **Educação Física**: ética, estética e saúde. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

SILVA, Suhellen Lee Porto O. **O estágio supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Departamento de Educação Física.Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Londrina, 2012. Disponível em: <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000205475>. Acesso em abr. 2016.

SOUSA, Manuela Pereira de. **Pensando a formação inicial em Educação Física:** entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/467/1/B_Manuella%20Pereira%20de%20Souza.pdf> . Acesso em abr. 2016.

TELLES, Cassiano. et al. As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a aprendizagem docente dos professores-colaboradores na percepção de acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.**Revista Eletrônica FAFIT/FACIC**, São Paulo: v.6, n.01, p.01-07, jan./jun., 2015.

TÉO, Carlos Eduardo**. Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física da UEL**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_TEO_Carlos_eduardo.pdf> . Acesso em: abr. 2016.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O DISCENTE DE LETRAS: UMA REFLEXÃO DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE

Louise Cervo Spencer[1]
Fabiana Veloso de Melo Dametto[2]
Vanessa Bianchi Gatto[3]

GT 14: Estágio Curricular e Formação de Professores

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a (des)construção das representações pertinentes ao trabalho docente apresentadas pelo sujeito (professor em formação) em seus discursos durante todo o seu período de graduação em Licenciatura em Letras. A concepção de linguagem que sustenta este estudo e orienta os procedimentos metodológicos é baseada na perspectiva interacionista. Em consonância com essa concepção de linguagem, tem sua sustentação teórica nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart e Bronckart e Machado. A escolha por essa teoria se deve à importância dada por ela ao estudo do papel da prática da linguagem em situações de trabalho docente. Para pensar essas relações entre linguagem e trabalho, este estudo trouxe como primeira ação a realização de cinco entrevistas em momentos pontuais do curso de formação do estudante de Letras. A partir das entrevistas, realizamos uma análise longitudinal, tendo em vista todo seu percurso acadêmico, através de questionamentos como os processos de decisão e de reflexão sobre a prática docente. Percebemos, a partir disso, que o estágio supervisionado é apresentado pelo sujeito como ponto crucial no processo de formação docente, fazendo-o refletir a todo instante sobre si e sua prática.
Palavras-chave: Formação de professores. Interacionismo sociodiscursivo. Estágio supervisionado.

1 Introdução

A profissão docente, nos últimos anos, tem sido objeto de diversos estudos em diferentes áreas, seja por meio de pesquisas desenvolvidas nas áreas de Linguística Aplicada e

[1] Doutoranda em Letras no PPG Letras na Universidade Federal de Santa Maria. Linha de Pesquisa Linguagem e interação. CAPES. loucspencer@gmail.com
[2] Doutoranda em Letras no PPG Letras na Universidade Federal de Santa Maria. Linha de Pesquisa Linguagem e interação. CAPES. vm_fabi@yahoo.com.br
[3] Doutoranda em Letras no PPG Letras na Universidade Federal de Santa Maria. Linha de Pesquisa Linguagem e interação. CAPES. vanessagatto@hotmail.com

de Educação, seja pela mídia através de diversos depoimentos, inclusive, de profissionais alheios ao campo da Educação. Dessa forma, podemos dizer que estamos "em um momento histórico em que, mais do que nunca, a profissão *professor* encontra-se em jogo e no centro das discussões" (MACHADO, 2004). Por isso, neste estudo, nos propomos a analisar o discurso de um professor em formação, estudante de Letras, que está imerso nesta área docente, buscando entender quais as representações do trabalho docente estão presentes em seu discurso, para que, assim, possamos ampliar o entendimento sobre essa profissão.

Para situarmos este trabalho, afirmamos que a concepção de linguagem que sustenta esta análise e orienta os procedimentos metodológicos é baseada a partir da perspectiva interacionista. Nessa abordagem, a linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, para que, ao mesmo tempo em que constitui os polos da subjetividade, seja constantemente modificada pelo sujeito, que atua sobre ela. De acordo com essa concepção de linguagem, o presente estudo tem sua sustentação teórica nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, de Bronckart e Bronckart e Machado. Essa escolha deve-se ao fato da importância dada pela teoria ao papel da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho, como neste caso, o trabalho docente. Assim, a proposta do ISD[1] é analisar (compreender) as relações entre linguagem e trabalho docente.

Dessa forma, ainda que seja reconhecida a existência de diferentes autores que contribuíram com os estudos em relação à interação social, esta pesquisa será alicerçada em teóricos essenciais para o desenvolvimento de nossa análise, sejam eles Vygotsky (1998), Bakhtin/Volochinov (2009) e Bronckart (2006, 2009).

Segundo Bronckart (2009), o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), embora alicerçado em vários campos do conhecimento, não se apresenta apenas nas relações entre os estudos linguísticos, os sociológicos, os filosóficos ou os psicológicos, mas, sim, numa posição que se caracteriza como uma corrente da ciência do humano. Nesse sentido, a teoria

[1] O ISD e seus conceitos fundamentais são aqui referidos a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo LAF (Linguagem, ação, formação) da Universidade de Genève, orientado por Jean-Paul Bronckart e dos estudos realizados pelo grupo ALTER (Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações), da PUC-SP, sob a coordenação da Professora Anna Rachel Machado.

tem como finalidade entender, de forma mais ampla, acerca da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos.

Para este autor, que desenvolveu o ISD baseado, entre outros, nos autores Vygotsky e Bakhtin, a linguagem desempenha papel central tanto no funcionamento psíquico quanto nas condutas humanas. Assim, os pressupostos teóricos da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo revelam que os processos de construção social e cultural e os processos de constituição do indivíduo são duas vertentes inseparáveis de um mesmo processo de desenvolvimento humano, sendo a linguagem o objeto que produz o desenvolvimento cognitivo e social.

Considerando-se a importância da atividade discursiva na formação do desenvolvimento humano, é exatamente nas manifestações concretas da atividade da linguagem (textos orais ou escritos) em situações de mediação formativa de ensino ou de trabalho que o ISD propõe suas análises. Dessa forma, os textos são o instrumento *no qual* e *pelo qual* o ser humano manifesta interpretações e realiza avaliações que dizem respeito às características do seu agir, podendo auxiliar na clarificação e na transformação desse agir.

2 Metodologia da coleta e da análise dos dados

A fim de compreendermos como se dá a (des) construção das representações do trabalho docente no discurso do estudante de Letras, esta análise foi baseada nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999). Cumpre salientar que o procedimento de análise proposto pelo ISD é *descendente*, por acreditar na relação entre contexto e linguagem, indo das atividades sociais para as atividades de linguagem até chegar aos textos e seus elementos linguísticos.

Primeiramente, apresentamos como foi constituído o *corpus* desta pesquisa, visto que ele faz parte de um projeto intitulado "Representações do agir docente", coordenado pela Profª Drª Marcia Cristina Corrêa, que já vem sendo desenvolvido na Linha de Pesquisa "Linguagem e interação" do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Anualmente, foram realizadas entrevistas com os alunos que ingressaram no primeiro semestre do ano de

2011 no Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português e Literaturas de uma Universidade do interior do Rio Grande do Sul. Essas entrevistas foram feitas, como forma de acompanhamento, em alguns momentos pontuais da graduação: primeiro semestre (início do Curso de graduação), terceiro semestre (período ainda anterior às disciplinas didáticas e ao estágio), quinto semestre (período posterior às disciplinas didáticas, mas, ainda, anterior ao estágio) e ainda será realizada uma última entrevista no oitavo semestre (período posterior ao estágio e finalização do Curso).

A coleta dos textos orais se dá por meio de entrevistas semiestruturadas, pois, apesar de o pesquisador ter uma lista de perguntas e tópicos a serem contemplados, o entrevistado tem maior liberdade para desenvolver as respostas, explorando aspectos que sejam mais relevantes na opinião dele, gerando, com isso, uma riqueza informativa que dispomos para uma análise posterior. Priorizou-se a entrevista com alunos recém-saídos do ensino médio, pois se entende que o foco da pesquisa é naqueles estudantes que estão iniciando suas histórias acadêmicas e profissionais.

Como o objetivo deste artigo é analisar as representações do agir docente no discurso de um professor em formação, foram propostas questões gerais em busca de respostas que possibilitariam a compreensão dos dados. Fazendo uma adaptação à proposta de Machado e Bronckart (2009), as questões pertinentes para, posteriormente, organizarmos as entrevistas foram: a) Como se caracterizam, nos diferentes níveis de textualidade, os diversos textos produzidos *no* e *sobre* esse trabalho? b) Quais são as representações e avaliações sobre o agir docente que são construídas nos textos? c) Quais são as representações e avaliações dos elementos constitutivos desse trabalho?.

É de extrema importância destacar que todo e qualquer texto é constituído a partir das situações de comunicação, dos modelos dos gêneros, dos modelos dos tipos de discurso e das regras. As metodologias que foram escolhidas para a realização do estudo do texto têm como base as condições sociopsicológicas da produção desses textos e na unidade de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Deste modo, verifica-se que a dada metodologia apresenta as duas concepções de linguagem, a do texto e a do sistema, como sendo complementares e necessárias entre si.

Em um primeiro momento, verificamos o estudo do sistema, baseado nas condições sociopsicológicas que julga necessárias metodologias, bem como: Dados empíricos e sua coleta, que se inicia pela coleta de textos empíricos, em que não se consegue assegurar um corpus definido, já que, inicialmente, esses textos são caracterizados como heterogêneos.

Em segundo lugar é adotado o procedimento de análise, sendo importante elucidar que todo o texto empírico é objeto de um procedimento de observação ou de leitura, e essa busca de informação coincide sobre três conjuntos: de ordem semântica, de ordem léxico-semântica e de ordem paralinguística. Localizam-se também elementos supra-textuais, que dizem respeito à formatação de títulos, parágrafos, e, por fim, elementos de relevo, referentes ao aparecimento de negritos, itálicos e sublinhados. É importante mencionar, visto que é o modo como se apresenta o corpus a ser analisado, que na oralidade essas marcas também podem ser observadas, sendo através dos silêncios, da entoação da voz, entre outros.

Um procedimento importante de análise é o "recorte" que é feito no texto, marcado pela separação dos tipos de discurso. Após toda uma análise, conclui-se que alguns segmentos que são diferenciados, e, portanto, relevantes, podem ser agrupados em uma mesma categoria e segmentos equivalentes podem ser diferenciados. Assim organiza-se a análise quantitativa dos tipos de discurso que observaremos a seguir na descrição e análise do *corpus*.

Para Machado e Bronckart (2009), a fim de realizarmos a análise de textos ligados à atividade docente, devemos iniciar pela identificação do contexto de produção dos textos. No que se refere à análise textual, essa se subdivide em três níveis, sendo eles: o organizacional, o enunciativo e o semântico.

Sinteticamente, o nível organizacional ocorre no nível da infraestrutura textual, englobando aspectos de identificação do plano global do texto, dessa forma são incluídos os mecanismos de textualização bem como os mecanismos de coesão e de conexão. O nível enunciativo compreende, sobretudo, as vozes do texto, os índices de modalização, os dêiticos de lugar e de espaço e outras marcas de subjetividade. De acordo com Machado e Bronckart (2009), a análise do valor das marcas de pessoa é extremamente importante, visto que pode mostrar "a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual". O nível

semântico, por fim corresponde às interpretações do agir configurado nos textos abrangendo, assim, actantes, papéis, tipos e elementos do agir.

Este trabalho se configura a partir da análise do contexto de produção das entrevistas realizadas. Dessa forma, primeiramente traremos as entrevistas realizadas com o aluno de Licenciatura em Letras, para que possamos observar o que ele tem a dizer sobre o trabalho docente, para, posteriormente, focarmos no contexto de produção.

3 Descrição e análise do *corpus*

Para analisarmos o discurso de um estudante de Letras, professor em formação, fizemos um recorte dentre os dados coletados nas três entrevistas realizadas até agora pelos participantes do Projeto "Representações do agir docente". Com isso, enfocamos a resposta dada por um dos sujeitos de pesquisa à pergunta: O que é ser professor para ti?, de modo a estabelecermos um paralelo entre o que foi dito na primeira, na segunda e na terceira entrevistas. Para tanto, elaboramos três perguntas que guiarão a análise dos dados, sendo elas: 1) Como o sujeito tematiza a profissão docente em suas entrevistas? 2) O professor em formação se apoia, predominantemente, na dimensão social ou individual ao elaborar seu discurso? 3) O sujeito já se percebe na posição de professor?.

Podemos verificar que para Bronckart (1999), cada texto é único, singular e mesmo que haja a possibilidade de classificação dos tipos de discurso, isso não significa que sejam desvendadas todas as características presentes em um texto. Com isso, podemos dizer que no uso efetivo de um texto, o agente verbal, embora utilize modelos de usos e exemplos, usa também suas particularidades no momento de organizar o seu texto, tornando-o único, individual. Afinal há um envolvimento de decisões relativas à forma como os modelos linguísticos serão utilizados. Portanto, quando se remete ao termo "texto singular ou empírico", há uma indicação de uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence essencialmente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, apresentando as decisões tomadas pelos indivíduos concordando com o tipo de comunicação particular. Cada texto, ainda que apresente elementos comuns a outros textos, apresenta também a particularidade do autor.

Dessa forma, a partir da primeira entrevista, em que foi questionado, entre outros pontos, o porquê o estudante escolheu o Curso de Letras, subdividimos em seis categorias de análise e obtivemos o seguinte quadro de referência:

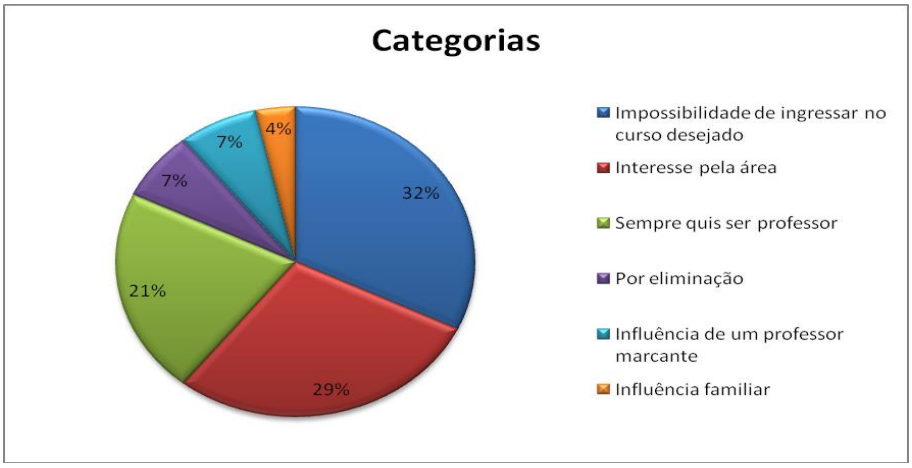


Gráfico 1 – Categorização das respostas ao tópico "Por que escolheu o Curso de Letras?"

A partir deste quadro, selecionamos um sujeito de pesquisa que se insere na categoria "Impossibilidade de ingressar no Curso desejado" para realizarmos a análise. Transcrevemos parte de sua entrevista, selecionando pontos que consideramos importantes para percebermos como se dá a construção das representações pertinentes ao trabalho docente no discurso deste sujeito. Em seguida, apresentamos os excertos das entrevistas e uma breve compreensão deles.[1]

3.1 Compreendendo um pouco os dados

Entrevista I[2]

Apesar de ter como primeira opção o Curso de Jornalismo, a entrevistada cogita a hipótese de se tornar professora.

S15: quero... *((risos))* ***quero... até agora quero...*** *((risos))*

[1] S15 refere-se ao sujeito entrevistado.
[2] Nestes trechos, são destacados em negrito os pontos considerados relevantes para a compreensão do discurso do sujeito.

Percebemos que, na primeira coleta, a entrevistada, ao definir a profissão docente, traz uma relação entre professor e saber e enfatiza a relevância social desta profissão.

S15: professor *pra/pra* ***compartilhar seus conhecimentos****...*

S15:*Porque* ***eu acho*** *uma das* ***principais profissões****... Porque tipo... um médico... qualquer coisa...* ***tu precisa ter um professor****...*

Entrevista II

Já na segunda entrevista, retoma a opinião emitida na primeira e, em seguida, emite uma nova opinião sobre a questão.

S15: *Eu lembro que na outra entrevista eu falei que era... o professor era transmitir informações e* ***hoje*** *já eu vejo que* ***já mudou muito o meu conceito****...*

Apresenta a ideia de que a profissão docente é bem mais complexa: trabalhar com pessoas; formação.

S15: *ele vai tá... hã... de uma certa forma... ele tá* ***trabalhando com pessoas*** *sabe...*

(...)

tu vai estar... ***formando*** *eles de alguma forma...*

Com o passar de três semestres na Graduação, a entrevistada tem certeza da profissão que deseja seguir.

S15: *Sim...* ***agora eu sei que é o que eu quero****...*

Porém, apresenta receio em relação à profissão. Fato que a fez repensar a carreira. Isso pode ser percebido pela reflexão feita acerca da atividade docente, quando a entrevistada percebe que "ser professor" é bastante complexo e que a carga de responsabilidade é grande.

S15: *eu* ***tenho medo*** *de não ser uma* ***boa profissional****... e os meus futuros alunos não gostarem de mim... isso é uma coisa que* ***até pouco tempo atrás era um critério que tava fazendo quase eu largar o curso****...* ***pelo medo de não SER uma boa professora****...*

Entrevista III

Quando questionada sobre as suas expectativas em relação ao estágio e quanto à sua percepção do ambiente escolar, a entrevistada demonstra, e confirma o que havia dito em entrevista anterior, a sua identificação com a profissão.

S15: Eu... vejo que eu não poderia tá fazendo outra coisa assim... que é isso que eu quero pra mim...

Porém, ressalta a importância de se preparar para exercer tal atividade e o quanto se cobra em relação a isso.

S15: *só que eu vejo que eu* ***preciso me preparar MUITO ainda... eu... to o tempo todo me cobrando sabe...***

Destaca, ainda, a relevância de se ter um estágio supervisionado na Escola, para que entenda, efetivamente, como funciona a profissão e como deve preparar a sua própria metodologia de trabalho, bem como reconfigurá-la quando necessário.

S15: *tem coisas que a gente não veria aqui...* ***o professor pode até falar lá de didática e de estágio... mas que a gente só percebe indo pra escola mesmo****... então...* ***lá a observação que eu to fazendo é mais:: tá me mostrando isso****... que o... a forma como... hã...* ***como agir a minha possível metodologia... como eu ter uma porque que achava que eu era diferente só que eu estando lá na sala de aula e vendo os alunos eu estou vendo que eu tenho que agir... não como eu queria...***

Quando questionada se já se coloca na posição de professora, a entrevistada demonstra que, visto que está iniciando seu período de estágio, ainda não se coloca nessa posição.

S15: *que* ***eu acho que eu estou tendo uma visão ainda muito de aluno... hã:: como professora ainda... eu acho que não...***

Quando responde, mais uma vez, o que é ser professor, a entrevistada demonstra

certa instabilidade nos conceitos, o que reflete dos conflitos que ela encontra ao transpor essa passagem de aluna para professora e o quanto entende, a partir do que é vivido por ela naquele momento do Curso, a responsabilidade que a profissão exige.

S15: *hum é...* ***ah é muita coisa ((risos))... é despertar é... não é só passar um conteúdo tem que faze:::r hã:: relação com tudo...*** *tem que...* ***ah é bastante... responsabilidade***

Entrevista IV

S15: *Eu... vejo que eu não poderia tá fazendo outra coisa assim... que é isso que eu quero pra mim...* ***só que eu vejo que eu preciso me preparar MUITO ainda****... eu... to o tempo todo me cobrando sabe... e a... é bom ter o estágio agora por causa disso... tem coisas que a gente não veria aqui... o professor pode até falar lá de didática e de estágio... mas que a gente só percebe indo pra escola mesmo... então... lá a observação que eu to fazendo é mais:: tá me mostrando isso... que o... a forma como... hã... como agir a minha possível metodologia... como eu ter uma porque que achava que eu era diferente só que eu tando lá na sala de aula e vendo os alunos eu to vendo que eu tenho que agir... não como eu queria*

Aqui, verificamos que S15 acredita que o exercício do trabalho docente é *pessoal,* ou seja, ela relata uma necessidade em se preparar mais para exercer tal ofício, bem como *impessoal,* isto é, tendo seu trabalho influenciado por vozes externas (professores do estágio) e por sua interação com o meio escolar.

3.2 Contexto de produção

Segundo Bronckart (2006), a situação de ação de linguagem diz respeito à consideração de três níveis específicos para que entendamos o contexto de produção, sendo eles:

a) *Representações referentes ao quadro material ou físico da ação.* O lugar em que foi produzido o discurso e a sua coleta ocorreu na instituição de ensino superior na qual o

entrevistado estuda. O momento diz respeito ao momento da entrevista, que foi realizada em horário de aula.

b) *Representações referentes ao quadro sociosubjetivo da ação verbal.* Podemos dizer que a interação que ocorre no momento da entrevista é simétrica, visto que, tanto o sujeito entrevistado quanto o pesquisador-entrevistador, são acadêmicos de graduação. Porém, o sujeito entrevistado está consciente de que sua conversa está sendo gravada, para, posteriormente ser transcrita, e que fará parte de um corpus de pesquisa, o que caracteriza uma situação de interação assimétrica. Em relação aos papéis sociais ocupados pelos agentes, podemos entender que o sujeito entrevistado é um estudante que recém ingressou no meio acadêmico, diferentemente do pesquisador-entrevistador, que, apesar de ser acadêmico também, é integrante de um grupo de pesquisa. No que concerne aos objetivos, ambos sabem e entendem que se trata de uma situação de pesquisa, por mais que o sujeito entrevistado possa ainda não ter tanta ciência do que isso significa.

c) *Conteúdo temático e gênero de texto.* O tema a ser tratado é a "definição sobre o ser professor", por meio do gênero entrevista.

4 Considerações finais

Neste trabalho, estivemos em busca de algumas respostas às perguntas: 1) Como o sujeito tematiza a profissão docente em suas entrevistas? 2) O sujeito já se percebe na posição de professor?, tendo, com isso, o intuito de ampliarmos a compreensão do que é o trabalho do professor. Para chegarmos a esse objetivo, consideramos as concepções interacionistas de linguagem dos estudos de Vygotsky e Bakhtin, os quais formam a base teórica do ISD, e levamos em consideração o entendimento que o professor em formação tem acerca das ações e das atividades que envolvem essa profissão.

Os procedimentos, que são propostos por Bronckart, partiram da análise de conteúdo, para que se pudessem sintetizar os temas tratados nos segmentos dos textos. O segundo

procedimento expôs a análise textual/discursiva a partir da identificação do "gênero de texto" assim como os "tipos de discurso" que foram mobilizados.

De modo geral, conforme aponta Goularte (2009), as pesquisas desenvolvidas através da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo estão direcionadas para a investigação das relações entre práticas de linguagem, atividade e ação. Cabe ressaltar que, no contexto brasileiro, o foco das pesquisas está nas relações do trabalho docente, pois os estudos centram-se no papel da prática de linguagem na constituição dessa atividade profissional e de suas relações sociais.

Entendemos que nosso aporte teórico foi satisfatório para sanarmos nossos questionamentos iniciais. A análise que realizamos permitiu-nos observar que nossa sujeito representa o trabalho docente como algo prazeroso e ao mesmo tempo complexo, visto que exige tanto conhecimento teórico quanto conhecimento humano. Ainda, nossa entrevistada entende que o estágio curricular obrigatório se faz de extrema importância para a formação profissional docente, pois é o momento da formação em que o aluno está ligado diretamente à prática, permitindo refletir e resignificar seu agir.

Ao acompanharmos este aluno, verificamos que sua percepção sobre a profissão é constantemente acompanhada pela insegurança, apesar de apresentar a certeza do desejo em seguir na carreira docente. Nas entrevistas iniciais, S15 estava insegura e, quando representava o trabalho, trazia o entendimento do senso comum. Com o passar dos semestres dentro do curso, S15 começa a apropriar-se do discurso docente, apesar de não conseguir definir com muita clareza o que seria este trabalho, mas revelando na descrição de sua prática características próprias do *métier* do professor. Ainda assim, sentia-se insegura para desenvolver tal atividade.

THE SUPERVISED INTERNSHIP AND STUDENTS OF LETTERS: A REFLECTION DURING TRAINING TEACHERS

Abstract: This work aims to analyze the (de)construction of the relevant representations to teaching presented by the subject (teacher training) in his speeches throughout his undergraduate period in Letters. The conception of language that supports the study and

directs the methodological procedures is based on the interactionist perspective. In line with this conception of language, it has its theoretical support in the theoretical and methodological assumptions of Interacionism Sociodiscursivo (ISD) of Bronckart and Bronckart and Machado. The choice of this theory is due to the importance given by it to study the role of the practice of language teaching work situations. To think these relationships between language and work, this study brought as first action to hold four interviews in specific moments of the training course letters student. From the interviews we conducted a longitudinal analysis with a view to their academic path, through questions such as decision making and reflection on teaching practice. We realize from this, the supervised internship is presented by the subject as a crucial point in the teacher training process, making him think all the time about you and your practice.

Keywords: Teacher training. Interacionism sociodiscursivo . Supervised internship.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____/ VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, Jean-Paul e cols; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M (Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Trad.: Rosalvo Gonçalves Pinto. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Nos textos de Bakhtin e Vigotski: Um encontro possível.** In: Bakhtin, Dialogismo e construção de sentido/organização: Beth Brait. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 295-314.

GOULARTE, Raquel da Silva. **Interação, interacionismos: situando o interacionismo sociodiscursivo.** Linguagem e Cidadania. Santa Maria, n. 1, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, Anna Rachel e cols; ABREU-TARDELLI, Lília Santos;

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 43-70.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo, In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel & COUTINHO, Antonia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.51-63.

VEÇOSSI, Cristiano E. **Representações do "Ser professor" por professores de Língua Portuguesa em formação.** Maringá-PR: Anais do 2º Cielli – UEM, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Aline Souza da Luz [1]
Aline Quandt Klug [2]
Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto[3]

GT 14: Estágio Curricular e Formação de Professores

Resumo: O artigo apresenta uma discussão teórico-conceitual sobre a formação inicial de professores, aqui entendida como àquela realizada em Cursos de Licenciatura. O objetivo é analisar as concepções que marcam a compreensão do processo de formação de professores, bem como analisar como estão as Licenciaturas no Brasil. A reflexão teórica sobre os processos, fundamentos e concepções dessa formação nos cursos de Licenciaturas, sustentada por investigação produzida a partir da realidade brasileira, contribui para valorização da formação e profissão docente, pois evidencia tratar-se de uma profissão com saberes e conhecimentos próprios. O estudo conclui que os cursos de Licenciatura no Brasil caracterizam-se por um movimento de intensa transitoriedade no que tange sua organização curricular, sua identidade enquanto cursos formadores de professores e ainda, acerca dos conhecimentos relevantes neste processo formativo. A partir da análise de pesquisas realizadas em nível nacional e local, evidenciamos que são muitos os entraves que assolam a formação de professores e que o processo formativo docente nos cursos de Licenciatura é atravessado por fatores que dizem respeito à valorização da docência enquanto profissão, a legitimidade da profissão a partir de saberes e conhecimentos específicos da docência e o contexto onde se efetiva o desenvolvimento da prática educativa.
Palavras-chave: Formação inicial de professores. Licenciatura. Concepções de formação de professores.

1 Considerações Iniciais

A formação inicial de professores, aqui entendida enquanto àquela realizada em Cursos de Licenciatura, tem sido objeto de investigação de inúmeras pesquisas que se debruçam sobre os mais variados aspectos. Entretanto quando se faz o recorte acerca dos

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE -UFPEL. Grupo de Pesquisa GEPEFOP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Estágio e Formação de Professores. - Email: alineluz.ufrgs@gmail.com.
[2] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE -UFPEL. Email: alineqk@gmail.com.
[3]Doutora. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE - UFPEL. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estágio e Formação de Professores – GEPEFOP. Email: profgra@gmail.com

processos, fundamentos e concepções dessa formação nos cursos de Licenciaturas, constata-se uma carência de estudos.

A análise da literatura que fez um Estado da Arte sobre a produção discente no país (BRZEZINSKI, 2009, 2014; ANDRÉ, 2009; 2010a, 2010b), revela escassez de produção de conhecimento sobre os processos, concepções e fundamentos da formação de professores.

Ao concluir seu estudo das teses e dissertações da primeira década dos anos 2000, Brzezinski (2014) lança uma preocupação:

> Incongruentemente, os trabalhos dos doutorandos e mestrandos deixam uma lacuna muito grande no tocante aos estudos teóricos sobre a formação docente, que possam verticalizar referenciais sobre o objeto: os fundamentos epistemológicos, didáticos e metodológicos da formação docente, bem como as concepções sobre formação de formadores de professores. (BRZEZINSKI, 2014)

Em ambos os estudos de André (2009; 2010b), há preocupação da autora com mudança de foco das pesquisas sobre formação de professores. Compreendemos a necessidade de mais estudos sobre o processo formativo do professor, visto que o contexto atual produz desafios radicalmente diferentes dos que se colocavam em outros momentos.

> Ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. (ANDRÉ, 2009, p 51-52).

Compreendemos que a discussão teórico-conceitual sobre a formação inicial de professores emerge da necessidade de fugir das opiniões de senso comum, ainda vigentes nas representações sobre a formação e a profissão dos professores, tais como: "qualquer um pode ser professor", "dar aula é fichinha", "quem tem conhecimento do conteúdo específico, sabe ensinar", dentre outros. Tais concepções refletem uma simplificação da atividade docente e um desprezo pelo conhecimento teórico e pedagógico, dentre outros, que constituem a profissão de professor e sua formação.

Assim, este trabalho ao propor uma reflexão teórica, sustentada por investigação produzida a partir da realidade brasileira, busca contribuir para valorização da formação e profissão docente que caracteriza-se por uma profissão com saberes e conhecimentos

próprios. Ademais, busca superar também, uma retórica comum que reduz a análise acerca da formação de professores somente a uma reforma curricular e ignora outros elementos importantes desse processo, que perpassam os fundamentos, as concepções e as práticas de formação de professores. Nesse sentido, alguns autores (CARVALHO, 1992; GATTI, 2010) defendem que para além de uma reforma no currículo é necessário uma mudança no paradigma da formação.

Ao lado disso, a pertinência dessa discussão é examinada sob a perspectiva de diferentes estudos que tem procurando evidenciar as diferentes perspectivas que a formação de professores e a profissão docente podem assumir, diante de distintos projetos de sociedade, à medida que se propõe pensar: Que professores? Que formação de professores? Para qual sociedade? Para qual escola? Para qual educação? Reconhece-se, assim, que pode haver diferentes projetos e interesses para a formação de professores e para identidade profissional do professor, constituindo-se este como um campo de disputas. Nesse contexto torna-se necessário evidenciar que projetos e concepções têm sido predominantes nos cursos de formação de professores.

Para o desenvolvimento da reflexão proposta, inicialmente pontuaremos o que compreendemos por formação de professores e sobre os elementos importantes a ser considerado no processo formativo do professor. Posteriormente, apresentamos um contexto atual da formação de professores nos cursos de licenciatura. E por fim, apresentamos nossas considerações finais e conclusões, refletindo a partir do objetivo proposto para essa escrita. A interlocução teórica se dará com autores, tais como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Imbernón (2011), Garcia, (1999), Gatti (2010); Veiga, Viana (2012); Shulmann (2005), Romanowski (2012), Diniz-Pereira (2000, 2011), Tardif e Lessard (2005), Libâneo (2012, 2015).

2 Ao discutir formação de professores acerca do que falamos especificamente?

A formação de professores consiste em um processo de preparação profissional, contínuo e permanente. Processo este que, não se esgota na formação inicial, mas que tem nela sua base, sob a qual se constrói o processo de desenvolvimento profissional docente.

Segundo Imbernón, deve proporcionar "uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal" (2001, p. 66), a fim de conferir ao futuro profissional capacidade para atuar com competência frente à complexidade da tarefa educativa.

Garcia (1999), ao analisar a formação inicial de professores, aponta que esta deve ser compreendida enquanto uma fase de todo o processo de desenvolvimento profissional, não pretendendo que ela, por si só ofereça "produtos acabados".

A formação, como base inicial da profissionalização (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004; IMBERNÓN, 2011), junto com as questões da carreira, da formação continuada, da remuneração e das condições de trabalho são elementos que constituem a profissão docente (OLIVEIRA, 2013). Desse modo, o reconhecimento da importância da formação de professores consolida a profissão docente através da sua profissionalidade visto que entende-se que é uma profissão com saberes e um agir profissional específico.

Como bem afirma Gatti (2010),

> Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p. 1360)

Essas considerações confirmam a superação de concepções essencialistas (dom, vocação) da docência, indo para um processo de formação e profissionalização. Tais evidências são importantes diante de um contexto de discussões, ainda atual, de desprestígio e desvalorização da profissão docente, com impactos também na construção da identidade profissional docente. (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Ao situar a formação no quadro dos condicionantes para a profissionalização, o presente trabalho defende a formação inicial em nível superior como base da profissionalização. Sabe-se que a formação em nível superior, realizada na universidade promove a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Tal indissociabilidade possibilita ao futuro professor alavancar outro nível de trabalho intelectual que requer, dentre outras

habilidades cognitivas, a autonomia, a criatividade, a elaboração pessoal, a argumentação, o pensamento científico.

Compreende-se que os processos formativos de professores, são também processos de formação da identidade profissional (OLIVEIRA, 2013; VEIGA, 2012). A identidade profissional do professor se materializa na sua ação e na sua prática, ou seja, no seu exercício profissional, o que potencializa a importância de refletir acerca desta formação.

Até o momento a interlocução teórica com os autores têm evidenciado que a formação de professores é uma formação profissional. Entretanto Veiga e Viana (2012) apontam que esse processo também se constitui um processo de formação humana, à medida que o sujeito está numa etapa do seu desenvolvimento humano, biológico, social,...Ou seja, trata-se de um tempo de formação profissional, mas também de desenvolvimento humano.

Contemplar a formação humana na formação do professor é importante uma vez que, em sua atividade, este profissional irá trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos (TARDIF E LESSARD, 2005). É esse o contexto de que precisamos para compreender quando Gatti (2009) coloca a importância da docência na contribuição da formação das próximas gerações e na preservação da civilização.

Entretanto sobre esse processo formativo, Imbernón (2011) alerta:

> Não se trata, pois, de aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo" (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68)

Nesse ponto cabe destacar o papel que assume a formação pedagógica e os conhecimentos específicos do conteúdo na formação profissional dos professores, visto que a mobilização destes conhecimentos se constitui na própria especificidade da prática profissional dos professores, ou seja, a ação de ensinar.

Podemos dizer que tanto os conhecimentos específicos quanto a formação pedagógica e, mais especificamente, a articulação entre estes, caracterizam-se por serem uma esfera de domínio exclusiva dos professores, conforme salienta Shulman (2005) ao discutir o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, Afirmando que este "representa a ligação entre a matéria e a didática, para compreender como determinados temas e problemas podem ser

organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos alunos" (SHULMAN, 2005, p. 11).

No entanto, conforme Libâneo (2015) destaca, há uma dissociação entre os conhecimentos específicos da área disciplinar e a formação pedagógica, caracterizando esta dissociação como um dos mais persistentes problemas na organização curricular para a formação de professores nos cursos de Licenciatura.

> O que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com conseqüência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como o domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada. (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

Em pesquisa já mencionada neste texto, Gatti (2010), referindo-se à organização curricular dos cursos de Licenciatura por ela investigados, ressalta a relevância da dupla determinação entre conhecimentos específicos da área disciplinar e conhecimentos pedagógicos. Afirma a autora: "por um lado, o pedagógico existe para o disciplinar, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico". (GATTI, 2010, p. 6).

Contudo, para além da superação da dissociação entre conhecimentos específicos e formação pedagógica, precisamos destacar o papel, muitas vezes complementar, assumido por esta nos cursos de Licenciatura.

De acordo com Diniz (2000) a separação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas ainda não foi superado, sendo o licenciando "concebido pela universidade como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia". (MENEZES apud DINIZ, 2000, p. 59).

Outros estudos apontam ainda a desvalorização da formação pedagógica nos cursos de Licenciatura. Santos e Silva Sá (2012) realizando uma investigação do currículo ativo de um Curso de Licenciatura em Química apontam a indução de uma formação na área específica em detrimento da formação pedagógica e que os professores formadores do curso reproduzem uma desvalorização da área educacional.

Também Romanowski (2012), em estudo realizado em dezoito cursos de licenciatura de Universidades da cidade de Curitiba/PR, entre 2010 e 2011, ao investigar as ementas dos

programas de ensino das disciplinas pedagógicas, mais especificamente os conhecimentos abordados em tais disciplinas e a concepção de formação que orientam as respectivas propostas destas disciplinas, aponta a predominância da teoria enquanto orientadora da prática. Evidenciando ainda aspectos apontados por autores como Diniz-Pereira (2011) e Gatti e Barreto (2009), no que tange principalmente à ênfase no conteúdo disciplinar, Romanowski afirma ainda que os conhecimentos que compõem as disciplinas centram-se no campo da própria disciplina, pouco se articulando com o campo de atuação docente, prática do professor e a escola. Segundo a autora, a formação de professores apresenta-se "alheia e distante da escola e de sua dinâmica", tornando-se uma "formação parcial, frágil, fragmentada, desarticulada". (ROMANOWSKI, 2012, p. 24).

Desta forma afirmamos a importância de realizar nos cursos de formação de professores um movimento de articulação de conhecimentos específicos e formação pedagógica superando também o caráter secundário atribuído a esta.

3 Como formamos professores? Como estão as Licenciaturas hoje?

Os cursos de Licenciatura foram organizados no Brasil no início do século XX. Desde então a organização curricular compreendia um modelo que ficou conhecido como 3+1, onde os três primeiros anos de formação destinavam-se a formação na área específica de conhecimento e o último ano voltado à formação pedagógica, entendida como a formação para a docência.

Desde a sua criação, tais cursos passaram por reformulações efetivadas a partir de normatizações e pareceres que buscavam imprimir, talvez, um caráter mais nuclear aos cursos, intencionando romper também com o modelo de formação do início do século XX. Tais reformulações dizem respeito a carga horária, a inclusão da prática como componente curricular, no intuito de romper com a dicotomia teoria/prática, entre outros.

O que podemos notar, contudo, é que os cursos de Licenciatura carecem ainda de uma identidade que os defina, que os legitime enquanto cursos formadores de professores. Há uma dispersão de entendimento acerca do que significa formar professores. Tal dispersão se manifesta na organização curricular, nas concepções que os professores formadores

manifestam acerca da própria profissão docente, no questionamento em torno dos conhecimentos relevantes para a atuação profissional e até mesmo na opção dos estudantes pelos cursos de Licenciatura.

Diniz-Pereira (2011), em pesquisa realizada em uma universidade federal do sudeste do Brasil, concluída em 1996 constatou que, na referida universidade, nove, dos dez cursos considerados de "menor prestígio" ofereciam a modalidade licenciatura, sendo que nenhum que oferecia esta modalidade estava citado entre os cursos de "maior prestígio". Outro dado importante é que as taxas de evasão eram bem maiores nos cursos com a modalidade licenciatura que nos demais. O autor destaca ainda que há uma discrepância no que tange o perfil dos ingressantes, sendo os alunos dos cursos de licenciatura aqueles em condições socioeconômicas e culturais mais desfavoráveis.

Também Gatti (2010) apresenta dados oriundos de pesquisas mais recentes (2008 e 2009) que contemplaram os cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Foram analisados cursos de todas as regiões do país, a partir da análise do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005). Foi evidenciado que a opção pelo curso de Pedagogia, 65% dos alunos atribuiu ao fato de querer ser professor. Porém, este percentual cai pela metade no que se refere aos demais cursos de Licenciatura. Entre os licenciandos de outras áreas, que não a Pedagogia, cerca de 21% enxerga a docência como uma espécie de "seguro desemprego".

A pesquisa aponta ainda a predominância de estudantes com até três salários mínimos, enquanto renda familiar, nas licenciaturas (39,2%) e a escassa frequência de sujeitos com renda familiar superior a dez salários mínimos. No que diz respeito ao currículo dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, entre os aspectos destacados estão a prevalência da carga horária de disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área em relação à formação para a docência. Também não há uma articulação entre as disciplinas de formação específicas e a formação pedagógica.

Fazendo menção aos professores formadores destes cursos Gatti (2009) considera que inexiste um perfil claro do professor enquanto profissional e diz que "(...)em muitos casos

será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor". (GATTI, 2009, p. 97).

Como podemos notar, este panorama dos cursos de licenciatura, ainda que de maneira geral, apontam para uma variedade de aspectos que atravessam a formação do professor em nível de licenciatura. E, portanto, consideramos que esta formação inicial não pode ser pensada fora do contexto social na qual se efetiva. A própria opção por cursos de licenciatura, é perpassada por fatores que a determinam, tais como, valorização profissional, carreira docente, políticas de formação, salários coerentes com o discurso de importância acerca desta profissão, além de outros.

4 Considerações Finais

O campo de conhecimento da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e sempre instigador. Provoca diferentes abordagens de estudo exigindo desdobramentos na sua análise e sua compreensão. Nesse trabalho objetivamos realizar uma reflexão acerca da formação de professores, mais especificamente, sobre alguns fundamentos teóricos que atravessam este campo do conhecimento, bem como analisar como estão se constituindo alguns cursos de Licenciatura no Brasil.

Destacamos que o campo de estudos sobre formação de professores carece ainda de investigações que contribuam para a construção de processos formativos docentes conectados com a realidade da profissão docente, levando em conta aspectos de sua atuação profissional no cotidiano da sala de aula.

Pontuamos também a necessidade de reafirmar a docência como um campo de saberes e conhecimentos próprios e que estes devem ser objeto de estudo e aprendizado no processo de formação inicial profissional. Consideramos neste processo formativo a relevância de articulação entre os conhecimentos específicos da área disciplinar e a formação pedagógica, sendo tal articulação fundamental para a construção identitária dos cursos de formação de professores.

E, por fim, com relação ao cenário atual dos cursos de Licenciatura no Brasil, evidenciamos, a partir da análise de pesquisas realizadas em nível nacional e local, que ainda

são muitos os entraves que assolam a formação de professores e que o processo formativo docente nos cursos de Licenciatura é atravessado por fatores que dizem respeito à valorização da docência enquanto profissão, a legitimidade da profissão a partir de saberes e conhecimentos específicos da docência e o contexto onde se efetiva o desenvolvimento da prática educativa. O debate não está encerrado, mas ao finalizar, sugerimos a necessidade de outros estudos, que se debrucem sobre as tantas inquietações as quais foram apresentadas aqui.

UNA DISCUSIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Resumen: El artículo presenta una discusión teórica y conceptual de la formación inicial del profesorado, entendida aquí como la realizada en los programas de pregrado. El objetivo es analizar los conceptos que hacen a la comprensión del proceso de formación del profesorado y analiza el proceso de la BA en Brasil. La reflexión teórica sobre los procesos, fundamentos y conceptos de formación en cursos de grado, con el apoyo de la investigación producida a partir de la realidad brasileña, contribuye a elevar la educación y la profesión docente, muestra que esta es una profesión con el conocimiento y el propio conocimiento. El estudio concluye que los cursos de grado en Brasil se caracterizan por una intensa fugacidad del movimiento en cuanto a su organización curricular, su identidad como formadores de profesores de golf y también sobre el conocimiento relevante en este proceso de formación. Del análisis de la investigación llevada a cabo a nivel nacional y local, hemos observado que hay muchos obstáculos que plagan la formación de profesores y el proceso de formación de los profesores en los cursos de licenciatura es atravesada por factores que afectan a la mejora de la enseñanza como una profesión, la la legitimidad de la profesión conocimiento y la experiencia de la enseñanza y el contexto en el desarrollo efectivo de la práctica educativa.
Palabras-clave: La formación inicial de los profesores. Grado. Las concepciones de la formación del profesorado.

Referências

ANDRE, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 maio 2015

_____(et. al) . Pesquisa sobre a formação de professores: síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo

Horizonte, v. 02, n. 03, p. 152, 159, ago/dez. 2010 a. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 Mai. 2015.

_____. Formação de professor: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010 b. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 Mai. 2015.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago/dez. 2009. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 23 abr. 2015

_____; **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 18 Mai. 2015.

CARVALHO, A.M.P. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, p.51-64, abr./jun. 1992. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/804/723. Acesso em: 11 dez.2014

DINIZ. J. E. **Formação de professores -** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: < http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1772>. Acesso em 27 abr. 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora. 1999.

GATTI, B. A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área**. São Paulo: FCC/DPE, 1996. (Textos FCC, 11/96). Dispomível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1322/arquivoAnexado.pdf Acesso em: 15 set. 2015

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores –** RBFP - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009. Disponível em: s5a2fd2a49624f65c.jimcontent.com/.../Formação%20de%20professores Acesso em: 13 abr. 2015

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 mar. 2015

_____; BARRETO, E.S.S. (Coords). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf Acesso em: 27 mar.2014

_____; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf Acesso em: 27 mar.2014

_____; NUNES, M.M.R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/.../arquivoAnexado.pdf Acesso em 19 de out. 2015

_____; Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais**. Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2823 Acesso em: 17 nov. 2015

IMBERNÓN, F**. Formação docente e profissional – forma-se para a mudança e a incerteza**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011 – Coleção questões da nossa época; v. 14

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **35º Reunião Anped.** Porto de Galinhas. 2012.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade.** Porto Alegre. V. 40, n. 2, p. 629-650, abr/jun. 2015.

OLIVEIRA, D. A..As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>. Acesso em: 18 nov. 2015

RAMALHO, B.L; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ªed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos Pedagógicos nos Cursos de Licenciatura. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** – UNICAMP – Campinas, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SILVA SÁ, Carmen Silvia da. Identidade de Cursos de Licenciatura e o seu caráter Bacharelizante: análise de um Curso de Química. In: **35º Reunião Anped.** Porto de Galinhas. 2012.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Revista Profesorado**. Revista de Currículum y Formacíon del Profesorado.** V. 9, n. 2. 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, I.P. A; VIANA, C.M.Q.Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. IN: VEIGA, I.P.A.; SILVA, E.F.(Orgs.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p.13 – 34 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____; **A aventura de formar professores.** 2ª ed. Campinas,SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RESUMOS

A IMPORTÂNCIA DE CONHECER O ALUNO E A REALIDADE ESCOLAR PARA O PROCESSO ENSINO DE APRENDIZAGEM

Tatiane Fernandes da Costa[1]
Sandra Inês Adams Angnes [2]
Marilei Caturina Mendes[3]
Edneia Durli Giusti[4]

GT 14: Estágio Curricular e Formação de Professores

Durante os estágios supervisionados e atividades do PIBID realizados no curso de Licenciatura em Química do IFPR, pode-se observar que muitas são as dificuldades dos alunos do ensino médio na compreensão de conceitos básicos de Química. Em muitos momentos os alunos mostram-se meros espectadores e não sujeitos que participam ativamente das aulas, apenas ouvem as explicações dadas pelo professor, sem demonstrar interesse pelo conteúdo em estudo. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo, investigar junto aos estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública da cidade de Palmas/PR, acerca de como o ensino de química é conduzido pelo professor e o interesse do estudante pelo estudo da disciplina. Para tanto, aplicou-se um questionário para verificar os encaminhamentos metodológicos dados pelo professor, o interesse e motivação do aluno pela Química, o perfil socioeconômico dos alunos e a infraestrutura da escola. Os resultados mostraram que: a) Os alunos consideram a disciplina de química importante, porém não se mostram motivados para o estudo; b) As aulas de química são ministradas de forma tradicional; c) O professor não desenvolve atividades experimentais e contextualizadas; d) A escola não possui infraestrutura de laboratório; e) Os alunos são carentes e trabalham para contribuir com o sustento da família; f) Grande parte dos alunos tem filhos na adolescência e usam algum tipo de droga. A avaliação desses resultados permitiu concluir que os alunos da Educação Básica gostam da disciplina de Química e que o envolvimento e o interesse pelo conteúdo estão relacionados com a forma como o ensino desta disciplina é conduzido, que a contextualização e a experimentação podem ser importantes pontos de partida para tornar o ensino desta disciplina mais significativo. A grande maioria dos alunos questionados acreditam que atividades experimentais ajudariam a estreitar a relação do ensino de química com o cotidiano, no entanto este é um desafio para os professores da rede pública devido a falta de laboratórios de química nas escolas, o que acaba por dificultar a articulação entre a teoria e a prática. Analisar as condições de infraestrutura, as condições sócioeconômicas e conhecer melhor o aluno, permite ao professor compreender as principais dificuldades de aprendizagem, gerando

[1] Acadêmica. Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. CAPES. E-mail.tatianefc895@hotmail.com
[2] Mestre. Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. CAPES.E-mail.sandra.angnes@ifpr.edu.br
[3] Mestre. Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. CAPES. E-mail.marilei.mendes@ifpr.edu.br
[4] Mestre. Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. CAPES.. E-mail. Edneia.durli@ifpr.edu.br

reflexões para mudanças de comportamentos dentro da escola, da família e da sociedade. São muitas as dificuldades dos alunos das escolas públicas em aprender o conteúdo Químico, que vão desde problemas familiares, socioeconômicos, até a falta da realização de atividades experimentais e contextualizadas, o que acaba por desmotivar estes alunos em relação a disciplina de Química, cabendo ao professor buscar metodologias diferenciadas que despertem o interesse desses alunos. Contudo, a falta de investimentos na educação, melhoria na infraestrutura física das escolas, dificulta o trabalho do professor e como é largamente conhecido na esfera da educação, as velhas estratégias de ensino como o quadro e giz/pincel são as alternativas que o docente utiliza como recursos didáticos, porém são insuficientes em assegurar que os discentes, realmente aprendam os conceitos científicos, neste sentido evidencia-se a necessidade de políticas públicas que visem melhorias e comprometimento com a educação de qualidade.

Palavras-chave: Ensino de Química. Aprendizagem. Aulas experimentais

ESTÁGIO DOCENTE EM SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Carine Marcon[1]

GT 14: Estágio Curricular e Formação de Professores

Resumo: O curso de Licenciatura em Ciências Sociais, ofertado desde 2010 pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim, possui três etapas de estágio curricular supervisionado, divididas em três disciplinas (405h): Estágio Supervisionado I (diagnóstico da realidade escolar), Estágio Supervisionado II (observação e reflexão no ambiente escolar) e Estágio Supervisionado III (regência de classe). Essa divisão possibilita um planejamento de ideias, aprendizados e perspectivas da formação docente. O estágio, em cursos de licenciatura, tem importante função de reconhecimento na profissão escolhida, inserção no ambiente escolar, vivência em relações interpessoais na relação pedagógica, além de possibilitar uma experiência de pesquisa participante na relação escola e aluno, educação e sociedade. Neste momento, sistematizo minhas experiências dos Estágios I e II e as expectativas para o Estágio III. Construir meu estágio em uma escola pública permeada de desafios me trouxe uma carga de conhecimentos e aprendizagens, ratificando a opção pela docência em Sociologia na educação básica, pois reconheço a importante função de formação, reflexão e desnaturalização presentes nesta disciplina. O convívio com uma escola rica em heterogeneidade de alunos, e a vinculação como bolsista em um grupo tutorial que realiza pesquisas no campo da educação popular, me fez compreender a importância, na prática, de uma educação emancipatória, que convide os alunos para a reflexão e desconstrução de suas *leituras de mundo*. O ato de estar em sala de aula, observando as interações presentes nesse ambiente, sugere que apenas o domínio de conteúdos não é suficiente à formação qualificada de professores. Nesse sentido, são pertinentes no processo de formação inicial os conhecimentos didáticos, de planejamento escolar e a capacidade de promover a mediação pedagógica para tornar os conceitos do campo científico das Ciências Sociais significativos a partir da realidade dos estudantes. Assim, esta experiência em duas disciplinas de Estágio Supervisionado concomitante com minha condição de bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), me permitiu compreender a escola pública como espaço de pesquisa e de formação inicial de professores. Compreendo a importância da Sociologia na escola para a constituição de sujeitos políticos participativos, que possam *estranhar* e *desnaturalizar* a sociedade. Por isso, essa experiência em curso no âmbito dos Estágios constrói minha condição de professora, acenando para a regência de classe no Estágio III.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Sociologia. Escola Pública.

[1] Discente do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura. Bolsista do Grupo PET – Conexões de Saberes, Práxis-Licenciaturas da UFFS/Erechim. Bolsista FNDE. E-mail: carii.marcon@gmail.com

PROJETOS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Cristina Souza Rangel[1]
Andrea Cristiane Maraschin Bruscato[2]
Maria Beatriz Paupério Titton[3]

GT 14: Estágio Curricular e Formação de Professores

Resumo:

O projeto educativo, em qualquer nível de ensino, precisa ser concebido de forma interdisciplinar para que o aluno exerça protagonismo frente às aprendizagens e construa conhecimentos que o permitam compreender a realidade, em sua complexidade, com vistas a sua transformação. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia do UniRitter propõe projetos interdisciplinares, ao longo da formação docente, coordenados pelas disciplinas de Pesquisa em Educação I a VIII, que visam favorecer o desenvolvimento do pensamento complexo dos acadêmicos para a compreensão da realidade educacional e a formação ética e profissional comprometida com a inclusão social, por meio do estudo progressivo de diferentes espaços educacionais e da ação didático-pedagógica, estruturada nas relações de parceria entre todos os sujeitos envolvidos (gestores, educadores e educandos). Para tanto, recorre-se a metodologias qualitativas de investigação no estudo de Espaços Educativos, em sua relação com o contexto histórico e social, valorizando a análise documental, observação participante, entrevistas, tratamento dos dados coletados, para elaboração do diagnóstico da realidade investigada. A partir do diagnóstico, elabora-se e se desenvolve o projeto de intervenção, com relato reflexivo sobre a experiência, relacionando teoria e prática. As aulas a partir do 3º semestre do Curso são sistematicamente ministradas em diferentes espaços do Laboratórios de Ensino e Aprendizagem: salas-ambiente destinada à formação dos acadêmicos, com zonas circunscritas, jogos e diversos recursos didáticos importantes no processo de formação pedagógica do professor/pesquisador, muitos deles produzidos pelos próprios estudantes e monitores de ensino. O primeiro projeto interdisciplinar foi concebido em 1998 e o currículo se consolidou, nessa concepção, a partir de 2006, com a implantação das novas DCNs para o Curso de Pedagogia. Nesse sentido, concebe-se eixos articuladores que abrem espaço para a confrontação de olhares plurais na observação de situações educativas e de aprendizagens e que otimizam vivências pedagógicas que exploram as mais variadas linguagens, refletindo, na mediação dos estudantes em suas práticas e estágios supervisionados curriculares, a intencionalidade com a aprendizagem de todos e a transformação do trabalho pedagógico, na perspectiva da inclusão social. Ao longo do processo, foi possível avaliar que a integração

[1] Mestre em Educação. UniRitter. ana_rangel@uniritter.edu.br
[2] Doutoranda em Educação. UniRitter. andrea_bruscato@uniritter.edu.br
[3] Doutora em Educação. UniRitter. titton@uniritter.edu.br

entre os conteúdos das diversas disciplinas favorece a qualificação da formação pedagógica. Conciliar as aprendizagens, estabelecer um eixo integrador, no qual seja possível articular diferentes áreas de conhecimento, trabalhar a relação teoria e prática, desde o primeiro semestre de estudo, em diferentes espaços educacionais e em diferentes níveis de ensino, com estágios supervisionados que se organizam, progressivamente, do 3º ao 8º semestres do Curso, oportuniza um rico diálogo entre professores e alunos, exigindo reflexões e ações compartilhadas, onde cada participante é, ao mesmo tempo, coator e coautor dos processos de construção do conhecimento, que inovam e qualificam constantemente a formação profissional dos acadêmicos e o próprio projeto pedagógico do Curso.

Palavras-chave: Estágio Curricular. Projeto Interdisciplinar. Transformação da Realidade Educacional. Formação Pedagógica.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 15

ÉTICA, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN

Teresinha da Costa[1]
Ricardo Cocco[2]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: O presente trabalho tem como temática a Educação Popular na Formação Pedagógica do Curso de Pedagogia da URI Campus de Frederico Westphalen. Tem como problema de pesquisa identificar quais as contribuições da Educação Popular na Formação Pedagógica dos acadêmicos do curso, objetivando compreender de que forma a Educação Popular contribui na Formação Pedagógica dos referidos acadêmicos. O trabalho buscou analisar histórica e epistemologicamente o conceito de Educação Popular Freiriano, compreendendo as contribuições desta para a formação de professores. Além do aporte bibliográfico um questionário semi-estruturado foi aplicado a acadêmicos e egressos do curso de Pedagogia. Ficou evidenciado que há uma estreita relação entre o que os acadêmicos entendem por educação, de certa forma, como resultado da formação recebida no curso, e a perspectiva da educação popular proposta por Freire. Desta forma, fica claro os traços Freirianos na formação pedagógica do curso de Pedagogia da URI Campus Frederico Westphalen.
Palavras-chave: Educação Popular, Paulo Freire, Formação Pedagógica, Curso Pedagogia URI Campus Frederico Westphalen

1 Introdução

A Educação Popular pode ser compreendida ao mesmo tempo, como uma concepção prático/teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas às dimensões da cultura e dos direitos humanos, bem como o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Antes de inserir-se em espaços institucionais consolidou-se como uma ferramenta gestada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história.

[1] Graduanda em Pedagogia. Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. E-mail: teerezinhaadacosta@hotmail.com.
[2]Mestre em Filosofia e Doutorando em Educação PPGEU – UPF. URI Campus Frederico Westphalen e UFSM Campus Frederico Westphalen. E-mail: rcocco@uri.edu.br.

Sendo assim, a educação popular é uma prática que se apresenta através de atividades formativas, que partem das necessidades sentidas, das ações praticadas e sempre em sintonia com as diversas dimensões das pessoas envolvidas. Neste contexto, Educação Popular e mudança social andam juntas, pois ao transformar os métodos de educar, é possível transformar as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação.

O presente artigo busca explicitar como a educação popular continua presente na formação de professores e de que forma a educação popular pode contribuir para a formação pedagógica de professores. Busca, para além deste objetivo geral, mostrar a presença e as contribuições da Educação Popular na Formação Pedagógica dos acadêmicos no Curso de Pedagogia da URI Campus de Frederico Westphalen.

No primeiro momento o trabalho apresenta o que é Educação Popular e alguns dos fundamentos epistemológicos e políticos que a fundamentam. Em seguida, o mesmo destaca a formação pedagógica, e qual é a relação entre Educação Popular e Formação Pedagógica e como a primeira contribui na última, destaca que ferramentas podem auxiliar na Formação Pedagógica e como a Educação Popular é vista diante da Formação Pedagógica, sua importância, como também os resultados identificados quanto a pesquisa realizada.

Em seguida, a partir de uma pesquisa de campo com acadêmicos e egressos do Curso de Pedagogia da URI Campus de Frederico Westphalen, compreender qual a concepção dos acadêmicos do Curso em relação à Educação Popular e o quanto e como a Educação Popular pode ser identificada e visualizada na formação acadêmica dos referidos estudantes.

2 O conceito de Educação Popular

No contexto histórico da experiência de Freire (1979, p. 16), o mesmo define educação popular como:

> O movimento de Educação Popular foi uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil. É possível registrar numerosos procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização de massas, a partir da crescente participação popular por meio do voto (participação geralmente dirigida pelos lideres populistas) até o movimento de cultura popular organizado pelos estudantes.

A Educação Popular dessa forma é compreendida como uma “manifestação” um encontro da comunidade e está presente em todos os locais onde há reunião de esforços, no

qual há participação de todos, a fim de melhorar e enfrentar as dificuldades. A Educação Popular busca uma sociedade mais inclusiva, na qual as relações humanas sejam menos hierárquicas e que todos tenham o direito a participar, opinar e aprender.

Os conceitos e metodologias propostos pela educação popular contribuem significativamente para a formação pedagógica, na formação de professores. Por educação Popular, entende-se que:

> [...] a educação popular nos fazia discutir a questão do poder, não só na sociedade autoritária na qual vivíamos, mas nas estruturas escolares, suas hierarquias, como também na relação entre o professor e o aluno, ou, como universalizou Paulo Freire, entre educadores e educandos. (HADDAD, 2014, p.1263).

É por meio destes argumentos, que é possível caracterizar as contribuições da Educação Popular para a formação pedagógica, apontando para o fato de que a educação pode oportunizar novas realidades de vida a todos os cidadãos, possibilitando que diante da cultura popular seja possível interpretar o mundo e as situações de vida de forma crítica e autônoma.

Para a perspectiva popular é preciso uma educação sem exclusão. É preciso entender e mudar o jeito de compreender a realidade, oportunizando a busca em criar formas de educação que não seja domesticadora da cultura popular, mas que ofereça maneiras para reinventar a educação e a escola. A Educação Popular é potente no sentido de oferecer à sociedade uma educação mais inclusiva e igualitária, sem exclusões, onde todos tenham seu espaço de crescimento e transformação.

Esse movimento pode enriquecer a compreensão sobre educação, correlacionando educação e transformação como caracteriza o autor Freire (2011. p. 84):

> [...] algumas pessoas trabalhavam dentro de escolas ou dentro de programas de instituições (do estado ou de igrejas). Pensavam usar do espaço da escola. Houve, por exemplo, o movimento de Cultura Popular, no qual se buscava uma reviravolta da atuação e cultura populares. Buscava-se reverter à educação.

Do ponto de vista de Gadotti, diante das realidades sociais presentes na época do surgimento da educação popular, a mesma surge no calor das lutas populares, passando a colaborar com movimentos sociais e partidos políticos que expressam essas lutas, conhecido como paradigma teórico. “A Educação Popular surge como alternativa política - pedagógica

para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares" (GADOTTI, 1994, p.8).

A Educação Popular proporciona a sociedade e aos integrantes da mesma reestruturarem a educação, através da cultura existente e cultivada em ambientes educacionais e pelos cidadãos perante uma política educativa, reabilitarem o aprimoramento de seus conhecimentos. Busca por novos saberes, reconstrução integrada e uma possível formação profissional mais visível e prática aos que buscarem compreendê-la.

"A educação popular busca compreender bem juntos: o mundo do trabalho e o mundo dos pensamentos escritos" (FREIRE, 2011, p. 87). Traz inovações, nesse sentido, naquilo que comumente denominamos "aproximação entre teoria e pratica.

Conforme Freire, a aproximação entre teoria e prática, habilita a reestruturação de uma educação integrada, onde professor e aluno aprendem juntos, e todos têm a oportunidade de aprender. A Educação Popular pode ser definida a partir de dois aspectos: como método e como concepção teórica.

Para compreender a concepção teórica no contexto da educação popular, é preciso primeiramente definir o termo "popular", por meio do qual a concepção mais comum destacada inclusive em dicionários: sendo algo do "povo", para o povo e que atenda as necessidades dos mesmos. Na concepção de Freire (1985), por meio de sua obra entendendo uma comunidade específica popular, que no âmbito de chamar de Oprimido os que vivem sem condições para o exercício da cidadania e que estão isentos de posse e uso de bens materiais produzidos pelo sistema econômico.

Perante este entendimento, podemos compreender a Educação Popular como uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientada por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito. Em relação à vida social, o método utiliza uma estratégia de construção de participação popular. A Educação Popular tem por principal

característica utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino, valorizando todos os sujeitos sociais nesse processo, tornando esse espaço de educação um lugar de afetos alegres e amorosidade.

Referindo-se a questões políticas Freire (2011, p.33) destaca que:

> Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que esta aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira "definição" eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política.

Neste aspecto, a Educação é vista como ato de conhecimento e transformação social, tendo cunho político imanente. Reconhecendo a importância do saber popular e o saber científico, o sujeito ao aprender, a partir de seu conhecimento e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele, o resultado dessa educação é observado quando o sujeito pode situar-se crítica e conscientemente no contexto em que está envolvido.

Do ponto de vista de Gadotti (2012, p.5):

> A educação popular, social e comunitária não tem apenas caráter interdisciplinar – o trabalho social precisa ser integrado por equipes profissionais de diferentes áreas, com formação de nível médio, técnico ou superior – mas também tem um caráter intersetorial. Ao mesmo tempo, devido a sua enorme diversidade, exigem-se conhecimentos e saberes específicos em cada caso. Não basta apenas boa vontade.

No entendimento do autor, a educação popular, social e comunitária deve ser transformadora, nascida das práticas sociais, tendo como elemento essencial uma nova cultura política trazida pelos movimentos sociais nos quais os sujeitos formam-se na luta e na disputa, superando a exclusão, a marginalização e a opressão.

De acordo com Brandão (2016, p.42), "a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação". Para ele, quando trabalhado, o movimento terá como proposta problematizar o existente. Ao passo que diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular como paradigma legítimo de trabalho com as classes populares através da educação não se propõe como uma forma "mais avançada" de realizar a mesma coisa, mas sim, pretende ser uma totalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular.

3 Formação Pedagógica do professor

É de extrema importância pensar a formação dos professores como um processo permanente e dinâmico, embasados na relação teoria e prática e na realidade escolar de nossas salas de aula. Diante da qual, é indispensável que o professor não deixe de buscar novos conhecimentos, reconstruindo e fortalecendo laços de troca de experiências e construção mútua a partir do meio social

A complexa realidade presente na profissão exige do professor não apenas uma formação inicial, mas também uma formação continuada permanente, sendo de extrema importância que o profissional docente consolide em seu trabalho, a sua identidade, característica da profissão, em resposta às necessidades que a atividade docente alcance objetivos, perante o desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico presente em nossa sociedade.

> A práxis educacional realiza-se na ação concreta e singular dos professores, profissionais por excelência da educação. Embora seja uma prática capilarmente difusa no tecido social, como processo de interação informal entre os indivíduos e grupos que constituem a espécie, a educação ganhou uma configuração específica, formal e sistematizada, ao longo da trajetória histórica da humanidade à medida que esta se complexificava em sua expressão social. Dessa forma, foram institucionalizados os processos interativos de formação, de modo que tais processos deixaram de ser informais e passaram a ser intencionalmente planejados e executados. A instituição escolar e os sistemas administrativos de ensino são o resultado objetivo e concreto desse desenvolvimento. (SEVERINO, 2006, p.38).

A formação pedagógica do docente necessita manter-se agregada à pessoa humana do educador e a outras funções necessárias à preparação profissional do educador para que este seja capaz de, aproximando teoria e prática, dar significado ao aprendizado e a si próprio no processo formativo.

> A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência. (SEVERINO, 2006, p. 40).

A formação do educador precisa desenvolver nele uma percepção clara de sujeito no processo de compreensão de si mesmo e dos outros, suas relações e a integração aos grupos

sociais. O professor reflexivo é capaz de, de forma dinâmica e significativa, posicionar-se criticamente diante da realidade realidade sócio-econômico-cultural em que está inserido, problematizando-a e apontando possibilidades de transformação. A reflexão é importante por permitir o planejamento, o desvelamento da prática, compreendendo criticamente os seus modos de ação no contexto do trabalho docente. A reflexão, portanto, possibilita ao professor o autoconhecimento e o conhecimento de sua prática.

> [...] A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar aos professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra esfera pública democrática (GIROUX e MCLAREN, 2005, p.128).

4 Relações entre Educação Popular e Formação Pedagógica no Curso de Pedagogia da URI Campus Frederico Westphalen

Com o objetivo de formar professores para atuarem e enfrentarem os desafios da educação numa sociedade complexa, desde 1990, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Campus de Frederico Westphalen, oferece o Curso de Pedagogia com um currículo que proporciona aos acadêmicos desenvolverem atividades ligadas a realidade atual, buscando oferecer uma formação acadêmica de qualidade e atendendo a um pleito regional de formação específico.

> O Curso de Pedagogia justifica-se pela necessidade social e econômica de promover a formação de docentes e de gestores qualificados para a realidade atual e prospectiva, numa sociedade globalizada e tecnológica que precisa intensificar os processos qualitativos dos sistemas educacionais, com seres humanos pesquisadores, críticos, inquietos e com conhecimento. (PPC, 2016, p.11).

A competência do Curso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e o PPC do Curso de Pedagogia da URI Câmpus de Frederico Westphalen, é habilitar para a Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional (PPC, 2016, p.6).

Para responder a pergunta: em que medida e quais as contribuições da Educação popular na Formação Pedagógica dos acadêmicos do curso de Pedagogia da URI -Câmpus de Frederico Westphalen foram realizadas entrevistas semiestruturadas com acadêmicos do

quinto e do sétimo semestre e egressos do curso. Um total de 141 questionários foram aplicados.

Ao serem perguntados sobre a relação entre educação e realidade socioeconômica e cultural vivenciada pelos alunos, professores e pela escola, pode-se perceber que a maioria destaca a influência que a situação da realidade econômica tem em relação à aprendizagem. Competiria, neste sentido, ao professor no contexto escolar, identificar as diferentes culturas e compreender as diferenças sociais, para, a partir disso, oferecer condições para seu desenvolvimento, expandir os aspectos escolares e sociais para o crescimento educativo e real dos alunos. "Através da educação também aprendemos a desenvolver nossa capacidade de compreensão a respeito das diferenças sociais, seja ela de ordem econômica, ética de valores, de crenças, ela nos ajuda a conviver e aceitar as diferenças" (Acadêmic@ 8).

A relação entre educação e realidade socioeconômica e cultural, visível nas falas dos entrevistados, parte desde a situação de vida com frio e fome, onde as condições começam a desamparar. As pessoas sofreram desde a infância com condições econômicas desfavoráveis, neste caso, compete ao papel do professor e da escola levar ao aluno, melhores condições de vida através do saber, abrindo caminhos e oportunidades, transformando a cultura e a situação econômica, nas melhores possíveis; mas para isso a escola, professores e alunos precisam engajar-se juntos na causa, transformando a realidade em uma sociedade com condições próprias a cada caso e diretamente maiores resultados serão obtidos. "A realidade socioeconômica e cultural faz parte do cotidiano de todos: alunos, professores e escola. Desta forma, quando o aluno encontra-se em uma situação desfavorecida, financeiramente e/ou culturalmente, encontra-se também vulnerável no que tange seus conhecimentos de mundo e muitas vezes, sofre com a falta de alimento, de agasalho, má assistência social, etc" (Acadêmic@ 12).

E como diz Freire (2011, p.76), "Analfabeto ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram exploradas". Os educadores no processo de

[1] Os respondentes foram identificados numericamente de forma aleatória de 1 a 14. No texto eles serão identificados como acadêmic@s respeitando a questão de gênero.

alfabetização quando cientes da realidade, e oferecendo o ensino como ação cultural para a libertação, possibilitam aos analfabetos a reconstrução de novos caminhos e acesso a educação de qualidade que não tiveram na época. "A importância de se trabalhar com temas geradores e dar valor ao conhecimento que o aluno traz de casa. O professor deve sempre fazer uma reflexão sobre sua prática pedagógica, não deve desvalorizar o aluno, pois todos sabem um pouco de cada assunto" (Acadêmic@ 10).

Referindo-se ao processo ensino aprendizagem e que ferramentas e métodos podem auxiliar apropriadamente na atividade pedagógica, os respondentes consideram que o planejamento é um dos instrumentos sob o qual é possível alcançar os objetivos almejados com mais êxito. O profissional, quando se aproxima da realidade social do aluno, tem a possibilidade de aproveitar o que de melhor pode ser construído com o mesmo. "Atividade que valorize a realidade em que o aluno está inserido, explorando todo conhecimento que ele já tem, pois os alunos têm várias maneiras de aprender e o professor deve ter várias maneiras de ensinar" (Acadêmic@ 9).

De acordo com o autor Severino (2006, p.38):

> É na prática de seus profissionais que a educação ganha corpo e realidade histórico-social. E nessa prática não estão em pauta apenas as circunstâncias que a conformam. Com efeito, ainda que as condições objetivas de caráter estrutural, relacionadas com a sociedade e com as instituições socioeducacionais, sejam fundamentais para a condução do processo educacional, não há como não vinculá-lo, naquilo que diz respeito a sua eficácia, ás condições subjetivas da interação professor/alunos, mediação de cunho eminentemente pessoal. As mediações objetivas pressupõem, para ser eficaz, a participação subjetiva intencionalizante do educador. Por isso mesmo, a formação desse profissional é ponto central e tem merecido redobrada atenção dos estudiosos da educação.

A atividade pedagógica ao ser bem elaborada pelo professor, partindo inicialmente da realidade de vida do aluno, e de acordo com a forma de ensinar de cada profissional, os conteúdos podem variar, e os resultados também, as alternativas podem auxiliar na construção do saber pedagógico e do ensino obtido através da troca de conhecimentos e experiências entre professor e aluno. "Trabalhar a realidade do aluno com conteúdos que se aproximam de suas vivências" (Acadêmic@ 1).

Relacionando as características da educação, o processo de formação do indivíduo e o processo de conscientização e libertação das classes exploradas e oprimidas, percebeu-se que

as falas dos acadêmicos apresentam argumentos freireanos, ao destacarem a importância do trabalho interdisciplinar, a ligação entre teoria e prática para o desenvolvimento de um trabalho educativo com resultados mais claros e precisos, a inclusão de todos, reconhecendo o conhecimento como transformação social para o interesse do sujeito. "O educador quando problematiza sua prática em torno da realidade existente em sua turma, é capaz de produzir conhecimentos que serão levados para toda vida, possibilitando maior expressão e ponto de vista no aluno - capacidade de expressar sua opinião sobre assuntos que envolvem a sociedade" (Acadêmic@ 1).

No intuito de formar sujeitos críticos e pensantes, o professor, partindo inicialmente da realidade sócio-política do aluno, tem maiores condições de modificar seu planejamento em momento que acredita ser necessário reorganizar sua prática, oferecendo condições para a troca de conhecimentos e saberes diferentes, renovando a importância da educação e da escola realizar seu papel de maneira objetiva e natural. "Penso que o professor precisa estudar a realidade de cada criança, para colocar na prática o saber que ele conhece também valorizar cada conhecimento diferente trazido em sala de aula, assim o aluno terá gosto em aprender" (Acadêmic@ 3).

O conhecimento popular destacado por alguns acadêmicos, como base principal da educação, partindo da qual se pode dar sequência a educação dos sujeitos, ressaltando que ao planejar o educador precisa considerar o conhecimento do aluno, possibilitando em seu planejamento momentos de reflexão que promovam a qualidade do ensino e despertem a conscientização do processo ensino-aprendizagem, para transformar e formar sujeitos para viver na sociedade. "Como diz Paulo Freire: 'Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes'. O professor precisa estar disposto em sala de aula a fazer a possível troca de conhecimentos com os alunos, para que todos aprendam e ensinem, nesta troca é possível conhecer a realidade dos alunos e assim saber como trabalhar em suas aulas, sendo possível a cada dia refletir e reorganizar sua prática em sala de aula" (Acadêmic@ 7).

Ainda Cunha afirma que (2006, p. 56):

> Para refletir sobre a formação de professores, como um problema que incita múltiplos estudos, congressos, diretrizes e políticas, é preciso ampliar a abrangência do foco. O professor é um profissional que, salvo em situações raras, exercita a sua atividade em um local específico: a escola. Essa condição induz a reflexão,

> afirmando a impossibilidade de abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão. Não há professores no vazio, numa perspectiva etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor numa instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.

"Acredito que a educação pode transformar as pessoas e, parafraseando um pensamento de Paulo Freire, essas pessoas podem transformar o mundo. Mas para que essa mudança aconteça, é preciso a conscientização, por parte do professor, de sua responsabilidade enquanto formador de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, capazes de se posicionar com suas próprias opiniões e ter argumentos para sustentá-las" (Acadêmic@ 12).

No contexto social, as mudanças educativas precisam ocorrer de maneira que reflita sobre a prática no processo de formação do indivíduo, construção de momentos de interação e troca de conhecimentos, onde professor e aluno possam aprender juntos, construir novos significados, e assegurar uma educação que viabiliza o interesse do aluno com o bom conhecimento e de aproximar seu contato com o novo.

5 Considerações Finais

A perspectiva político-pedagógica da Educação Popular implica o desenvolvimento de um olhar crítico, que contribui na formação do sujeito e no desenvolvimento da comunidade que o educando e educador estão inseridos, pois estimula o diálogo e a participação comunitária, possibilitando uma leitura de realidade social, política e econômica problematizadora. A relação entre Educação Popular e Formação Pedagógica de professores, procura no diálogo o princípio necessário para a compreensão e intervenção na educação dos trabalhadores.

Na pesquisa de campo, percebeu-se a forte presença das concepções freirianas na formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen. Ficou evidenciado que há uma estreita relação entre o que os acadêmicos entendem por educação, de certa forma, como resultado da formação recebida no curso, e a perspectiva da educação popular proposta por Freire. Desta forma, ficam claros os traços freirianos na formação pedagógica do curso de Pedagogia da URI Campus Frederico Westphalen.

THE POPULAR EDUCATION IN PEDAGOGIC TRAINING OF THE PEDAGOGY COURSE FROM URI CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN

Abstract: This work has as theme the Popular Education in pedagogic training of the Pedagogy Course of URI Campus Frederico. The research problem is to identify the contributions of Popular Education in pedagogical Training of students from the course, in order to understand how the Popular Education contributes to the pedagogical of those students. The study examined historical and epistemologically the Freirian concept of Popular Education, comprising the contributions of this for pedagogical training. In addition to the bibliographic support, a half structuralized questionnaire was applied to academics and pedagogy course graduated. The study revealed that there is a close relationship between what students mean by education, in a way, as a result of the training received in the course, and the perspective of popular education proposed by Freire. Thus, the Paulo Freire features appear in pedagogical training of the Pedagogy Course of URI Campus Frederico Westphalen.
Keywords: Popular Education, Paulo Freire, Pedagogic Training, Pedagogy Course URI Campus Frederico

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo, Cortez, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. In: **Cadernos de Educação.** Pelotas, UFPel. Ano 15, n.27, jul./dez.2006, p. 53-71.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: CORTEZ & MORAES, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis: RJ. Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular:** Utopia Latino-Americana. Poder e desejo: a educação popular como modeloteórico e como prática social. São Paulo: CORTEZ, 1994.

GIROUX, Henry A. SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: CORTEZ, 2005, p. 93 – 124.

HADDAD, Sergio**. Educação Popular e Formação Pedagógica:** contribuições do educador Nilton Bueno Fischer **.**Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, São Paulo/SP –

Brasil**.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1261-1273, out./dez. 2014.Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.Acesso em: 20 set. 2015.

Projeto Pedagógico Do Curso De Pedagogia.Reitoria da URI, Frederico Westphalen. 2012-2013. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/>. Acesso em: 03 nov. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pressupostos filosóficos da formação e da prática do educador. In: **Cadernos de Educação.** Pelotas, UFPel.Ano 15, n.27, jul./dez.2006, p. 37-54.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO HORIZONTE PARA A EDUCAÇÃO

Jamile Dal-Cin[1]
Ricardo Rezer[2]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar algumas aproximações entre a experiência estética e seu horizonte na educação, a partir de um referencial hermenêutico. Primeiramente, apresentamos a experiência estética como um momento de abertura para a educação, enriquecendo nossos horizontes a partir das relações com os outros e o mundo. No segundo momento adentramos na questão da linguagem da arte na educação como forma de diálogo, abrindo espaços para novos horizontes e descobertas a partir do encontro com a obra de arte. Concluímos que levar a sério estas discussões para a educação, nas mais diversas áreas do saber, nos permite reconhecer a dimensão estética como uma possibilidade dos sujeitos se reconhecerem múltiplos, dialógicos e abertos a novas experiências, participando do seu processo de educação como sujeitos presentes, ampliando seu próprio horizonte de mundo.
Palavras-chave: Experiência Estética. Educação. Hermenêutica filosófica.

1 Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar a experiência estética e seu horizonte na educação, a partir da perspectiva hermenêutica filosófica, baseado em Gadamer (2005, 2002), realizando algumas reflexões sobre o tema. No primeiro momento, apresentamos a experiência estética como um momento de abertura dos sujeitos para enriquecer seus horizontes reconhecendo suas relações com o outro e consigo próprio como uma experiência única. No segundo momento, abordamos a questão da linguagem da arte na educação como uma forma de diálogo, de conversação, onde nos deixamos valer pelo que o outro tem a nos dizer, abrindo-se para novas descobertas e novos horizontes, em um momento de encontro. Finalmente, apresentamos nossas sínteses conclusivas.

[1] Aluna do Mestrado em Educação – PPGE/UNOCHAPECÓ. UNOCHAPECÓ. FAPESC/CAPES. jamiledalcin@unochapeco.edu.br
[2] Professor da Unochapecó. Doutor em Educação Física (UFSC). rrezer@unochapeco.edu.br

2 Experiência Estética e Educação

Partimos da perspectiva da experiência estética como uma abertura para a educação, uma maneira dos sujeitos envolvidos perceberem suas relações com o outro e consigo próprio como uma experiência, como diálogo. Para isso, nos reportamos a Hermann (2010) quando afirma que esta forma de experiência proporciona o desencadeamento de um processo construtivo e compreensivo, que permite a quebra de nossas resistências para uma abertura e escuta do outro. É deste encontro que nos enriquecemos integrando aquilo que nos falta, na medida em que experienciamos aquilo que não sabemos, e aceitamos que aquilo que sabemos não é suficiente para compreender situações no mundo da vida.

Gadamer (2005) apresenta a experiência da arte como uma verdade que não pode ser compreendida a partir de conceitos, de uma estrutura teórica, mas algo que deve ser participado, experienciado. Uma possibilidade de alargamento e autocompreensão sobre as nossas relações com o mundo, permitindo um olhar sobre nossas ações e modos de agir.

> Não se trata de um *ethos* estético puro, pelo qual nos entregaríamos a uma vida bela e trágica, mas de uma educação que articule a criação do eu com nossa radical inserção no horizonte histórico, um mundo comum, em que compartilhamos as orientações da vida e os ideais de sociedades concretas. (HERMANN, 2010, p. 17).

A experiência estética permite um alargamento nas formas de ver, entender e se relacionar com o mundo. Proporciona uma liberdade no nosso cotidiano, aguçando os sentidos para perceber as relações presentes em nosso entorno, "[...] na relação com o mundo, a experiência estética traz 'algo', que ultrapassa nossas explicações racionais, promovendo um estranhamento". (HERMANN, 2010, p. 130).

A este estranhamento, Hermann sinaliza como uma liberdade do sensível, que anda na direção contrária de uma percepção automatizada e racional, sendo que o movimento do estranhamento proporciona aos envolvidos um jogo de signos e significados, ampliando a compreensão do outro e de nós mesmos, nos tornando sensíveis a ponto de reconhecer o que está externo a nós mesmos, e atentar às diferenças. Assim, a experiência estética nos prepara para expandir nossas reflexões na medida em que nos deparamos com este momento de

estranhamento, "[...] a experiência do estranho e até mesmo do horror, vivenciada pela experiência estética, põe em jogo o outro de nós mesmos, numa condição privilegiada de manejo com a alteridade". (2010, p. 133).

Nessa direção, ressaltamos a ideia de que a experiência estética na educação é uma oportunidade de ampliação, de descobrimento e de expansão da subjetividade, na medida em que representa uma abertura para os envolvidos. A produção de sentidos entre o sujeito e o objeto ocorre no entrelaçamento entre eles, levando em consideração as possibilidades de compreensão que esta experiência torna possível, construindo e produzindo nós mesmos.

A experiência da obra de arte na educação é um momento único, pois a partir dela vivemos algo particular, intrínseco, um tempo de revelação sobre quem somos. Quando realizamos esta experiência e nos tornamos experimentados pela obra, estaremos sempre dispostos e abertos à novas experiências, pois cada uma delas trará algo novo que se agregará ao nosso ser, aprendendo e se reinventado a cada nova experiência, conhecendo e entendendo nossos limites e possibilidades.

Permitindo essa experiência, experimentamos um encontro com o outro, e deste encontro também encontramos a nós mesmos, como aponta Johann (2015), o outro, o estranho, se apresenta como um espelho e recordação de nossa própria existência, se tornam motores da reflexão no momento em que perguntam e movimentam a compreensão. Flickinger (2014) afirma que o reconhecimento do outro implica em refletir sobre o outro, ou seja, refletir, neste sentido, implica em aceitar o outro como um espelho que nos devolva a imagem de nós mesmos. Levando a sério o outro, daremos um passo expressivo em direção a um melhor entendimento sobre nós mesmos, e completa, "O respeito mútuo entre os interlocutores manifesta-se pela disposição de ouvir o outro. [...] Refiro-me ao ouvir como meio da experiência". (FLICKINGER, 2014, p. 85).

Nesta direção, o autor menciona sobre dois aspectos importantes que estão imersos na educação e seus processos pedagógicos quando pensamos na relação com a experiência estética, a disposição dos envolvidos para expor-se a novas experiências e o impulso de refletir sobre sua própria postura neste processo de aprender e reaprender a ouvir. Esses dois aspectos, segundo Flickinger (2014), se relacionam marcando dois lados de uma só

constelação, "diante de novas experiências sociais, cada pessoa vê-se levada a reexaminar suas convicções anteriormente defendidas. E vice-versa: perceber e aceitar uma experiência nova pressupõe que a pessoa se dê conta de sua situação e postura anteriores. Essa constelação implica responsabilidade". (p. 102).

Neste diálogo, a verdade que a arte nos permite não está afirmada em nenhum dos lados, mas de um acordo, a partir da fusão de seus horizontes[1], decorrentes do encontro entre a obra e o intérprete. Para Johann (2015, p. 04), a verdade está sempre em uma confluência de sentidos, "[...] na intersubjetividade dialógica, na finitude da linguagem e, por isso, é aberta, *re-flexiva*, acordada e não predicativa". Neste momento, evidenciamos que na arte acontece a construção de nosso mundo pela revelação de uma verdade que não tem intenção de ser absoluta, e que sempre está se atualizando. (GADAMER, 2005).

Desta relação, Hermann (2010) aborda a experiência estética como uma maneira de nos auxiliar para uma permanente reconstrução da experiência, produzindo uma ética sensível, que reconheça nosso próprio limite de entendimento do outro, sendo esse reconhecimento o pontapé inicial para a abertura e compreensão da alteridade.

A autora também ressalta que a partir da obra de arte permitimos nos imaginar no lugar do outro, preparando-nos para a aprendizagem da arte da vida, que seria a decisão de nossa própria ação, a criação de nós mesmos, "[...] pode-se aprender na vida a arte e na obra de arte aprender a vida". (HERMANN, 2010, p. 107). Desta forma, a arte de viver permitiria conduzir a vida, experimentando-nos perante uma série de atitudes, numa configuração de si mediante a multiplicidade de situações.

Pensar na experiência estética como horizonte para a educação é refletir sobre uma educação de si mesmo e das relações que o sujeito possui com seu entorno, com o mundo em sua infinitude e abrangência, valorizando os sentimentos, percepções, conhecimentos e formas de comunicação a partir de um olhar sensível. A experiência da arte tende a reviver em cada indivíduo um "primeiro olhar" sobre as coisas, levando-os a conhecer melhor seus sentimentos, despertando novas maneiras para que este dê atenção ao seu processo de sentir.

[1] Gadamer (2002) apresenta a noção de fusão de horizontes como fronteira não rígida que se desloca conosco na medida em que avançamos, uma perspectiva de mundo. No encontro com o outro, nossos horizontes avançam ou recuam, na tentativa de produzir entendimento, modificando o modo como vemos o mundo e a si próprio.

A arte apresenta inúmeras formas de serem sentidas e decifradas, deixando um convite aos envolvidos, que se deixem conduzir pelos caminhos que ela propõe, vivenciando novas possibilidades de se sentirem e de se conhecerem como seres únicos. A partir disso, ampliam os conhecimentos sobre si próprios, "acordando" um olhar de sensibilidade para novas formas de entendimento, avivando nossa imaginação, superando limites que são impostos cotidianamente.

Assim, a experiência estética na educação vem ao encontro de estimular uma atitude mais equilibrada e harmoniosa perante o mundo, em que a imaginação, razão e sentimentos se integrem, envolvendo um processo criativo na construção da totalidade do educando, transformando sua vida numa obra de arte, a vida dos outros em obra de arte, e sua vida e a dos outros em campos de experimentação.

No processo de educar, Gadamer (2005) afirma que assimilamos tudo pelo que passamos, como se algo se integrasse ao nosso ser, sendo que todo esse conhecimento nunca se perde, nada desaparece, tudo é preservado. Neste momento, enquanto agimos, abrimos espaço para um sentido universal, e a consciência se eleva acima do "imediatismo de sua existência" (p. 48) rumo à universalidade. Assim, para o autor, a consciência formada com um caráter de sentido universal se permite aberta para o campo e para perceber as diferenças, pois o sujeito formado não se mantém aberto somente para um padrão fixo de conhecimento, de validade, mas se apresenta como ponto de vista para possíveis outros.

A partir disto, Hermann (2010) afirma que a educação implica reconhecer a capacidade do sujeito em se autoeducar, educar é educar-se, é saber que ele pode reagir a qualquer adaptação e projetos que lhe serão oferecidos. A ideia fundamental é que esta permite a pessoa se constituir a si mesma num vínculo com o mundo, tornando um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo. "Neste trabalho de si mesmo, há uma dimensão estética, enquanto uma livre-criação de si". (p. 112).

O saber desenvolvido pelos sujeitos não é estritamente racional, é um processo de criação, improvisação e tomada de decisões que se articulam entre os saberes teórico e científico, e os saberes da experiência prática e pessoal. Conforme Eusse (2015), a educação,

a partir da experiência da arte, não separa os conhecimentos técnicos (saberes especializados) dos conhecimentos da experiência (saber prático), exigindo dos envolvidos algo a mais do que apenas conhecimento técnico, teórico e científico.

Pensando neste movimento, visualizamos a experiência estética na educação como uma maneira dos sujeitos ampliarem seu repertório de experiências, "libertando" novas formas de sensibilidade deixadas de lado ao pensarmos numa educação puramente racional. Como afirma Hermann (2005, p. 24) "Na medida em que a arte denuncia a lógica dominante da totalidade ela permite a fuga daquilo que aprisiona, um saber diferente do saber científico e da lógica da reflexão". A autora complementa que a experiência estética proporciona uma livre expressão às diferentes maneiras de atividades criadoras, em constante abertura, em diálogo, sendo a estética um horizonte aberto, assumindo um sentido, acima de tudo, formativo. Segundo Gadamer (2005), este diálogo que a arte nos convida proporciona aos sujeitos chegarem a sua autocompreensão, a perceberem sua finitude, "[...] todo aquele que faz a experiência da obra de arte acolhe em si a plenitude dessa experiência, e isto significa, acolhe-a no todo de sua autocompreensão, onde a obra significa algo para ele". (p. 16-17).

Assim sendo, aproximar "experiência estética" e "Educação" representa a valorização de um artesanato da formação, emergindo de acordo com a possibilidade de uma livre-criação de si, pelo caminho imprescindível da intersubjetividade, edificada sempre nas relações com o outro. A seguir, iremos abordar a questão da linguagem da arte na educação, como forma de potencializar os argumentos até então apresentados.

3 A Linguagem da Arte na Educação

Toda obra de arte, a partir de sua linguagem, tem o poder de nos interpelar e revelar algo oculto sobre nós, provocando um encontro, um diálogo. Para Gadamer (2005), a linguagem da arte é uma linguagem articuladora e exigente, que não se oferece livre à interpretação por uma disposição de ânimo, mas nos deslumbra com significados determinados, "E o que há de maravilhoso e misterioso na arte é que essa interpretação determinada não representa um grilhão para nosso ânimo, mas justamente abre o espaço de jogo da liberdade lúdica de nossa capacidade de conhecimento". (p. 94).

Gadamer (2005) afirma que através da linguagem podemos sentir com clareza seu passado e presente, já que esta percorre um caminho pelas gerações, sendo a forma da linguagem e o conteúdo de uma tradição intrínsecos e não dissociáveis em uma experiência hermenêutica. "Nenhum artista de hoje, sem a intimidade com a linguagem da tradição, poderia ter desenvolvido suas próprias audácias e nem o admirador da arte deixa de estar constantemente cercado da simultaneidade de passado e presente". (GAMADER, 1985, p. 20). A relação entre presente e tradição, que acontece na linguagem, segundo o autor, é um acontecer que abre caminhos e possibilidades em toda compreensão.

Aqui, vale um parênteses para explicar que partimos do pressuposto de uma linguagem não instrumentalizada, onde ocorra a troca de saberes e experiência, uma abertura, "[...] se trata da arte da linguagem e não de uma mera transferência de sentido para a transmissão de um conteúdo determinado, de uma mensagem determinada". (GADAMER, 2010, p. 122).

Assim, compreendemos que a linguagem da arte nos proporciona um novo ponto de vista em nossa própria concepção de mundo, e este outro mundo que vem ao nosso encontro é um mundo no qual a alteridade está presente, não possuindo uma verdade "em si", mas uma verdade própria "para nós". Para Gadamer (2005), o exercício desta compreensão da linguagem é deixar ser interpelado pelo que foi dito, empregando sua própria concepção de mundo.

Pensando na linguagem da arte e a educação através destes elementos, identificamos a linguagem como um momento de conversação, de diálogo, onde nos deixamos abertos ao outro, encontrando nesse outro uma abertura para que o diálogo possa acontecer livremente. Quando abordamos a linguagem da arte, podemos destacar que ela proporciona diversos significados, tornando-se dialógica na medida em que o sentido de uma obra de arte para o intérprete se torna provisório, pois a cada encontro com a obra abrem-se caminhos diferentes para interpretações também diferentes. Desta forma, sempre ficará algo de não dito ao modo como foi compreendido e interpretado a obra de arte, e com isso, estaremos sempre sujeitos a novos sentidos e interpretações.

Gadamer (2005) expõe que no momento da conversação, do diálogo, a linguagem alcança seu verdadeiro ser, no entendimento mútuo entre os envolvidos. Entendimento, para o autor, é um processo de vida, onde a linguagem humana deve ser pensada como um processo único, pois é na linguagem que se manifesta o mundo, "[...] a linguagem é por sua essência a linguagem da conversação. Ela só adquire sua realidade quando se dá o entendimento mútuo". (p. 576). A este entendimento mútuo, Berticelli (2004) o denomina de acordo, estabelecido em comum pelos envolvidos quando validadas intersubjetivamente. Para que isto ocorra, é preciso que seja feito através da linguagem, quando alguém cede algo de si em troca de algo cedido pelo outro, acrescentando-se, e assim por diante, um acordo com renúncias e trocas.

Visualizamos assim que a experiência estética possibilita um diálogo intenso entre obra-intérprete, com o propósito de alargar os horizontes, com o reconhecimento mútuo e a participação daqueles envolvidos no processo, estando dispostos a ouvir o outro, ao estranhamento causado pelo outro, ao deixar ser provocado pelo que a obra de arte tem a dizer.

Para Gadamer (2002) um diálogo é aquilo que deixa uma marca, ou seja, o verdadeiro diálogo não é vivenciarmos algo novo, mas encontrar algo no outro que ainda não havíamos encontrado em nós mesmos, em nossa própria experiência de mundo. O diálogo possui uma força transformadora, pois onde o diálogo realmente se efetiva há uma espécie de comunhão "onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontraram o outro e encontraram a si mesmos no outro". (p. 247). O saber que nasce do diálogo depende das pessoas envolvidas, com suas convicções, histórias, habilidades específicas. Segundo Flickinger (2014), é inevitável que cada pessoa traga para o diálogo suas experiências, trajetórias de vida e matrizes ético-morais próprias, influenciando no interesse e na interpretação das situações. Portanto, é no diálogo que temos uma lógica própria de produção de saber, sendo esta a importância de sua função pedagógica.

Para Berticelli (2004) o diálogo não tem como propósito submeter-se a modelos de atividades orientadas previamente a um direcionamento, a um fim. Desta forma, se fechariam todas as possibilidades de diálogo, tornando o discurso monológico. "Daí que a razão instrumental se mostra tão problemática para os educadores, imersos num ambiente

profissional ou informal de relações humanas, no ensinar a alguém e no aprender de alguém, posições polares permanentemente intercambiáveis". (p. 239).

Dessa maneira, entendemos o diálogo, a partir da experiência da arte, como uma forma de romper as barreiras de uma educação voltada estritamente para a racionalidade, sendo um momento de troca de palavras, de interação, de conversação, de ouvir e deixar ser interpelado pela obra. Um momento de compreensão e entendimento, onde nos deixamos abertos e nos demoramos frente à obra, deixando que ela dialogue conosco, nos revelando, nos reinventando.

Neste movimento de vaivém que a obra de arte proporciona ao intérprete, os sentidos produzidos ganham uma dinâmica interminável de construção e desconstrução, pois não há como chegar a um sentido verdadeiro, um fim último, torna-se um material que podemos retirar infinitos sentidos. A isso, Gadamer (2002) se refere como círculo hermenêutico, onde nunca leva a verdades inequívocas e tampouco ao repouso do movimento de vaivém, é a ideia de que compreendemos o todo a partir do singular e o singular a partir do todo, estando sempre em voltas, numa relação circular. Assim, esse movimento de compreensão que caminha do todo para as partes e das partes para o todo, tem por objetivo ampliar as unidades de sentido compreendido.

Como exemplo para ilustrar esta relação, nos referimos à compreensão de uma obra de arte, pois quando procuramos entendê-la, deixamos valer aquilo que a obra tem a nos dizer, compreendendo-a. No momento da compreensão e da conversação nos direcionamos para uma dimensão de sentido compreensível em si mesmo. Para que a compreensão ocorra, não podemos, antecipadamente, nos subordinar às próprias opiniões, deve-se estar disposto a deixar que a obra nos interpele e nos diga algo. No momento que nos abrimos a uma obra, isso pressupõe uma relação de opinião própria com outras opiniões e vice-versa, sendo esta movimentação a representação de uma multiplicidade de possibilidades. Porém, é preciso que os sujeitos envolvidos levem em conta o que o outro realmente diz para poder integrar a própria expectativa múltipla de sentido. (GADAMER, 2002).

Obra de arte e intérprete, texto e intérprete, para Flickinger (2014), deveriam ser tomados como parceiros de um diálogo genuíno, sem resultados previamente definidos. No

primeiro olhar, a interpretação começa em um desafio vindo da própria obra, quando ela tenta nos dizer algo, antecedendo o primeiro movimento do intérprete. O diálogo que fizemos com a obra de arte é um encontro de horizontes, onde se cria um novo saber. Vir ao encontro da obra durante o diálogo é como uma pergunta que abre um horizonte de infinitas possibilidades, sem sentido previsível, como em um jogo de perguntas e respostas em que os participantes integram um processo comum, sendo que o diálogo só irá ter um efeito produtivo quando os sujeitos se respeitarem mutuamente como coautores de um saber. A partir desta relação, podemos destacar que a experiência do diálogo contém o início de uma teoria do reconhecimento.

Berticelli (2004) aponta a educação como um jogo de pergunta e reposta, isto é, quando um discurso ou texto se converte em objeto da interpretação, então dizemos que este faz uma pergunta ao intérprete, colocando o sujeito num espaço aberto onde as respostas ainda não estão determinadas. Assim, compreender uma obra é compreender esta pergunta no momento em que os interlocutores colocam-se num horizonte compartilhado. "A baliza, por assim dizer, que orienta o sentido do texto (da lição) é a própria pergunta: é o *horizonte do perguntar*. As perguntas é que nos levam a retroceder para além do dito". (p. 303).

A pergunta é o ponto de partida de uma educação a partir da racionalidade estética no processo de ensino-aprendizagem, pois nela contém um misto de vontade de saber, de admiração, uma perturbação, um estado de abertura dialógica. Neste jogo pergunta-resposta o processo nunca se torna repetitivo, é infinito, porque em cada pergunta e resposta algo de novo se mostra, "[...] uma fulguração que se mostra para desaparecer sob nova pergunta que a novidade suscitou". (BERTICELLI, 2004, p. 305).

A partir disto, Berticelli (2004) afirma que para a educação, o jogo pergunta-resposta resulta no aprendido, contudo, o aprendido não é o ponto final, mas sim um ponto de passagem através deste jogo. Desta dinâmica, podemos ressaltar que ela é incompleta, delimitando-se e sendo desenhada em cada processo a partir de uma relação dialógica que é determinada pelas situações. "Assim, a dialética de pergunta e resposta sempre precedeu a dialética da interpretação. É aquela que determina a compreensão como um acontecer". (GADAMER, 2005, p. 609).

Nesta perspectiva, o jogo presente no diálogo com a obra de arte também é inacabado, e nunca compreendido plenamente. A pergunta, que inicia este diálogo com a obra, é vista por Johann (2015) como a chave para a aprendizagem a partir da experiência estética, pois tudo o que vem ao nosso encontro como um estranhamento (pergunta) nos desconcerta e nos lembra que tem algo a mais vindo por aí. A arte nos choca e nos assombra, pois sua presença poética foge da ciência e de uma regra fixa, "ela nos faz múltiplos, apresentando-se como um tempo-espaço que permite que nos olhemos, ao mesmo tempo em que vemos o atrás de nós: os vários ângulos que deixam entrever diversos modos de ser ou poder ter sido". (p. 03).

Gadamer (2010) ressalta que o diálogo com a obra exige tempo, nos convidando a uma longa jornada de escuta e discurso mútuo no qual realizamos sua compreensão, sendo ele o condutor de um diálogo com o intérprete, e também o diálogo em si mesmo, uma conversa a dois consigo mesmo. A obra de arte se parece com um diálogo, pois se desdobra e quebra a escuta constante e silenciosa, expondo o outro a ganhar a palavra, de modo que esta outra palavra que venha a surgir seja como uma resposta.

Como ressaltado anteriormente, a obra de arte tem excesso de sentido, e para Lawn (2007), essa lógica da pergunta-resposta vem na direção de abrir linhas de questionamentos facilitando a compreensão deste excesso. A interpretação da obra de arte muda constantemente em um movimento incessante, assim como o jogo pergunta-resposta que são incessantemente redefinidas no processo de interpretação. Para Berticelli (2004) existe um espaço vago entre o compreendido e o não compreendido, o espaço da nova pergunta, um instante privilegiado na produção das interpretações e do conhecimento.

Deste movimento da linguagem da arte, do diálogo e do jogo pergunta-resposta que a obra de arte nos proporciona, desconcertando-nos, chocando-nos e nos alertando, Johann (2015) destaca que a própria arte nos enreda, adverte e nos faz pensar que não estamos sozinhos no mundo, e o mundo também está em nós ao modo da tradição e história, sendo por este motivo que a arte nos chama numa abertura ao diálogo. Neste momento que retornamos à nós mesmos, ao todo, e ao que é atribuído a nós. Nas palavras de Gadamer (2010, p. 330):

> Quer imagem, quer palavra, quer som, quer canção, qualquer que tenha sido a sua origem ou qualquer que seja a sua função social atual, a arte significa no final das contas um modo de encontrar-se consigo mesmo no qual o nosso si próprio se torna presente. Na palavra tanto quanto na imagem, nos traços estabelecidos sobre as rochas tanto quanto no canto mais primevo, do mesmo modo que na configuração mais refinada e mediatizada da literatura posterior, o mundo se torna presente como um todo, a totalidade de nossa experiência de mundo se torna presente. Mesmo as configurações mais mudas de nossas imagens modernas das quais emana um silêncio chocante evocam em nós o "Tu és isso!" Uma tal experiência do todo na qual vamos ao encontro de nós mesmos movimenta-se sobre o caminho de uma constante renovação do eco da arte.

Assim, a linguagem da arte representa uma expressiva possibilidade para a Educação, entendendo a abertura para o outro como possibilidade de mundo. Certamente, tais horizontes se colocam na condição de referências introdutórias, tendo em vista a complexidade do tema, considerando o caráter ‘‘aproximativo’’ das reflexões apresentadas. Portanto, temos um desafio de alta monta pela frente, na direção de pensar aproximações significativas entre a experiência estética e seu horizonte no campo da educação.

4 Considerações finais...

Através das reflexões apresentadas, entendemos a experiência estética como uma maneira de adentrar às dimensões esquecidas do ser humano, considerando as pretensões quase que exclusivamente racionais presentes nos espaços educacionais. Assim, a experiência estética como horizonte na educação se apresenta como uma abertura, um momento de estranhamento e desconforto que o outro nos causa, deixando valer em nós mesmos o que o outro tem a nos dizer, nos interpelando. Um momento único na educação onde nos experimentamos, nos encontrando e refletindo sobre nossas ações e nosso entorno.

Valorizando a dimensão estética na educação, os sujeitos envolvidos ampliam suas compreensões, crescendo em relação à percepção sensível das coisas, à construção de saberes, educando o corpo inteiro, suas emoções, sensações, criatividade, e não apenas o seu intelecto, vivendo uma experiência única em perspectiva própria, se reinventando a cada novo movimento, a cada novo aprendizado, conhecendo seus limites e possibilidades, sua finitude.

Assim, neste diálogo que a experiência estética nos proporciona, nos abrimos a novas possibilidades, a enxergar para além de nós mesmos, uma conversa com o outro numa relação

dialógica cíclica, em que nada está previamente definido, mas se constrói na medida em que começa a fazer sentido para os envolvidos. Todo o encontro nos proporcionará um horizonte novo, um novo saber, e para isso, é preciso nos manter abertos e dispostos ao diálogo, a novas experiências, a novos sentidos e interpretações.

Desta forma, levar estas discussões para a educação, nas mais diversas áreas do saber, considerando suas especificidades, nos permitiria questionar sobre a forma como a educação está sendo proposta e refletida atualmente. A partir do diálogo e da experiência que proporciona a dimensão estética, entendemos que ela possibilitaria aos sujeitos reconhecerem-se enquanto seres múltiplos, dialógicos e abertos a novas experiências para se enriquecer, participando do seu processo de educação como sujeitos presentes, vivenciado cada momento de forma que esta venha a fazer parte de sua vida, ampliando com isso, seu próprio horizonte de mundo.

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COMO HORIZONTE PARA LA EDUCACIÓN

Resumen: Este texto tiene como objetivo presentar algunas aproximaciones entre la experiencia estética y su horizonte en la educación, a partir de un marco hermenéutico. En primer lugar, se presenta la experiencia estética como un momento de la apertura a la educación, enriqueciendo nuestros horizontes a partir de las relaciones con los demás y el mundo. En segundo lugar, entramos en el tema del lenguaje del arte en la educación como una forma de diálogo, dejando espacio para nuevos horizontes y descubrimientos a partir del encuentro con la obra de arte. Llegamos a la conclusión de que se toman en serio estas discusiones para la educación en diversas áreas del conocimiento, nos permite reconocer la dimensión estética como una posibilidad de los sujetos reconocer múltiples, dialogante y abierto a nuevas experiencias, participar en su proceso de formación como sujetos presentes, ampliando su propio horizonte del mundo.
Palabras-clave: La experiencia estética. Educación. Hermenéutica filosófica.

Referências

BERTICELLI, I. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijuí, 2004.

EUSSE, K. L. G. **A prática pedagógica como obra de arte**: Gadamer e a estética do professor-artista. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GADAMER, H. **A atualidade do belo**: a arte como jogo, símbolo e festa. Tradução de Celeste Ainda Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. **Hermenêutica da obra de arte**. Tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Editora Vozes, 2005.

_____. **Verdade e método II**: complementos e índices. Tradução Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: UNIJUI, 2010.

JOHANN, M. R. Arte e Educação: perspectivas ético-estéticas. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: Anped, 2015.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Maria Cristina Gubiani Aita[1]
Camila de Fátima Soares dos Santos[2]
Silvana Aparecida Pin[3]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a necessidade da profissionalização do docente universitário. Apresentamos a necessidade de que o docente universitário tenha o domínio de determinadas competências para que seu fazer pedagógico alcance os objetivos que se esperam da formação superior. Para desempenhar seu papel o docente universitário necessita o domínio de sua área específica de conhecimento, da área pedagógica e o exercício da dimensão política. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica, partindo da discussão com diferentes autores que abordam a problemática. Diante dos desafios sempre novos da profissão docente, o professor universitário deve profissionalizar-se para ser competente no fazer pedagógico e no saber interdisciplinar, abrangendo sua realidade social e a de seus alunos.
Palavras-chave: Docência Universitária. Profissionalização. Formação Docente. Fazer Pedagógico.

1 Introdução

O modelo universitário que inspirou o Ensino Superior no Brasil foi o francês, da universidade napoleônica, com a herança de uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e uma desvalorização das Ciências Humanas. Dessa forma, a Educação Superior voltou-se desde seu início, no Brasil, para a formação de profissionais em determinadas profissões. Nestes inícios, percebe-se que o tipo de educação universitária era aquela em que o professor estava acima de seus alunos como detentor de conhecimentos e práticas que esses precisavam aprender para receber seus diplomas e exercer a profissão a que aspiravam.

[1] Mestra em Educação - UNISINOS, Especialista em Pedagogia Social e Docência no Ensino Superior - URI Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Avaliação. E-mail: maita@uri.edu.br.
[2] Mestranda em Educação, Especialista em Docência no Ensino Superior – URI Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação. E-mail: camilas@uri.edu.br.
[3] Mestra em Educação, Especialista em Docência no Ensino Superior - URI Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Filosofia – GPF. E-mail: silvana.aparecidapin@gmail.com.

A docência, só recentemente, passa a ser compreendida como profissão que exige capacitação específica, além de saberes de determinada profissão, relativa a um Curso. A exigência para ser professor universitário, era até há pouco tempo, apenas a de dominar os conteúdos e não as metodologias e práticas pedagógicas. A atividade docente centrava-se no processo de ensino e não na aprendizagem. O processo centrado no ensino, ainda hoje, é um problema nas universidades. Não se compreende, em muitas delas, que o trabalho docente deve preocupar-se com o processo de ensino-aprendizagem dando ênfase à aprendizagem e não apenas à transmissão de conhecimentos.

O presente estudo tem por objetivo apresentar reflexões sobre o contexto da profissionalização do docente universitário. O professor da educação superior precisa de uma formação específica que o habilite a determinada disciplina ou Área do Conhecimento, mas mais que isso, ele necessita o domínio da competência pedagógica e da dimensão política enquanto educador inserido em um contexto social específico. Dessa forma, enfatiza-se no estudo a necessidade de formação específica para a docência na universidade e não apenas a habilitação ao exercício de uma profissão.

A metodologia utilizada no estudo foi a pesquisa bibliográfico, com enfoque qualitativo, aprofundando alguns aspectos da docência universitária. Trazem-se para a discussão alguns autores que, com seu pensamento, respaldam a necessidade de formação para a docência na universidade. Além disso, discute-se a indispensabilidade de que haja uma profissionalização docente para o melhor desempenho da profissão. Para isso, destacam-se, conforme apontam os autores que discutem a problemática, algumas competências emergentes para o bom andamento das atividades atribuídas ao docente do ensino superior.

O fazer pedagógico exige que o(a) professor(a) tenha desenvolvido ao longo de sua formação determinadas habilidades que lhe ajudarão no processo de construção do conhecimento com seus alunos. A tarefa docente é complexa em um contexto desafiador, como o atual, em que se espera dele muito mais que a transmissão de conhecimentos específicos de uma disciplina, o saber formar para a vida, para a cidadania. Além disso, é preciso ser inovador e saber como transformar em conhecimento toda a informação recebida

via tecnologias da informação e da comunicação. Esse saber constitui-se em desafio permanente para educadores e educandos.

2 Formação e docência universitária

A formação de professores é uma temática em constante estudo e de preocupação acentuada, que envolve diferentes ideologias, concepções, práticas e políticas educacionais. A docência universitária, por sua vez, precisa ser pensada, refletida e contextualizada, minuciosamente, em um processo contínuo e permanente. A formação e a docência universitária caracterizam-se, portanto, como atividades plurais e complexas.

Sendo assim, a formação docente não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino, etc., pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que pode ser compreendida como:

> [...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação e a profissionalização docente têm como objetivo a potencialização da aprendizagem do educando. Com isso, há que se investir sempre na qualificação profissional dos educadores e educadoras, pois estes têm uma tarefa complexa a desenvolver, uma vez que "as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes." (MASETTO, 1998, p. 13). Entende-se, portanto, que se espera do docente a capacidade de educar para a cidadania, além de proporcionar ao estudante a formação científica necessária ao desenvolvimento de uma profissão específica.

É importante compreender que a formação profissional do professor está relacionada, ainda, ao contexto social, econômico e cultural, como nos diz Cunha (2010, p. 32):

> A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as

> do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente. A formação desse profissional precisa garantir articulação entre teoria e prática, levando em conta a reflexão epistemológica da prática.

A estrutura e a organização do ensino superior no Brasil, no entanto, têm enfatizado e privilegiado o domínio de conhecimentos específicos e experiências profissionais como únicos requisitos, para a docência nos cursos superiores. Constata-se, por isso, uma lacuna no fazer docente no que se refere às metodologias e à didática das aulas. Tratar da formação de docentes universitários, nesse contexto, implica em descortinar um amplo e complexo cenário que se apresenta no ensino superior.

O conteúdo pedagógico da formação e do fazer docente universitário não ganha destaque, uma vez que o modelo em evidência é a formação com ênfase para a pesquisa em áreas específicas, proposta do *Stricto Sensu*. Assim, há uma visão reduzida da formação, direcionada, especialmente, ao saber científico. Cunha (2000) aponta que tais saberes são de grande valia, mas é preciso analisá-los de forma crítica. Na ocupação do magistério, a aprendizagem do ofício de mestre exige um processo longo de estudos e a apropriação de conhecimentos teórico-práticos, voltados para a área de atuação.

A formação do professor ocorre num processo permanente, como nos diz Freire (1995, p. 34) "ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática". Por isso, quando programas de pós-graduação, ou até mesmo de graduação, consideram apenas a formação científica na área específica do profissional, não é possível ter uma visão global e abrangente dos processos de ensinar e aprender e de viver em sociedade.

Pensar a docência é refletir sobre a prática do professor, seu planejamento, sua metodologia, sua formação continuada. Docência tem origem Na palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Focar a docência no processo de aprendizagem é o aspecto que muda a práxis pedagógica. Masetto (2003, p. 37) ressalta que:

> Ao falarmos de processo de aprendizagem, queremos nos referir a um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores.

Aprender, portanto, é muito mais que adquirir determinado conhecimento científico, é desenvolver-se enquanto humano e cidadão, em sua totalidade orgânica e abarcando os valores que o tornarão um profissional competente e ético. O exercício da docência universitária torna-se, assim, uma atividade complexa que não se restringe à sala de aula, mas perpassa os muros da universidade, vai além, pois pressupõe um conjunto de atividades "[...] pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos." (GARCIA, 1999, p. 243). Tal complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado a garantir a aprendizagem do estudante, e não a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico, ou profissional, assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender. A complexidade da docência universitária se explica, também, por seu caráter interativo, pois, como enfatiza Tardif (2002), ensinar é desenvolver um programa de interações com os estudantes, com vistas a determinados objetivos formativos que envolvem a aprendizagem de conhecimentos, mas, também, de valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar.

O fazer docente pressupõe um processo complexo de negociação de expectativas, interesses, necessidades entre os atores envolvidos. Esse caráter interativo configura a docência "[...] como uma prática social complexa carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas." (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 14). A universidade precisa compreender e interagir com o contexto cultural em que está inserida e ajudar seus estudantes na tarefa de ler e interpretar o mundo a sua volta e, nisso consiste sua tarefa política e ética, de compromisso social.

Destaca-se, ainda, que a universidade é um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, por isso, exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico

altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão. (LUCARELLI, 2000). Formação esta que, no dizer de Tardif (2002), deve ser voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional e para a definição de objetivos pertinentes à situação e à identificação dos meios adequados para atingi-los. Isso implica, para o docente universitário, a tarefa de compreender criticamente a profissão em foco e o contexto mais amplo no qual ela se insere.

Ser docente, nesse cenário, representa um grande desafio, o qual exige uma formação que contemple as aquisições necessárias mínimas para desempenhar com êxito suas funções e não que a docência seja exercida de forma "improvisada". (FÁVERO, 2013). A docência na Educação Superior tem sido exercida por profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento. Para muitos desses profissionais, a docência universitária se caracteriza como uma forma de emprego temporário para ingressar de modo imediato no mercado de trabalho. Sendo assim, grande parte desses profissionais, dificilmente fez da docência um objeto de estudo, reflexão, problematização ou pesquisa. (FÁVERO, 2013). Dessa forma, a docência vai acontecendo sem uma preparação específica para a prática em sala de aula, o que, por vezes, dificulta o processo de ensino e de aprendizagem.

Cabe destacar que, nos últimos anos, a expansão das universidades também foi grande e, assim, aumentou o número de docentes que passaram a exercer a função da docência no cenário da Educação Superior. Com isso, medos e incertezas surgem a todo o momento. Medo de um ensino de baixa qualidade que põe em risco a formação dos futuros profissionais devido a carências tanto do ensino quanto da aprendizagem na Educação Superior; medo de uma formação superficial dos docentes que assumem como titulares uma turma de educação superior, sem a devida preparação, carência de conhecimentos, com metodologias ineficientes e falta de experiências.

Diante da importância de uma formação voltada, tanto para a ciência específica como para os conhecimentos pedagógicos, os quais se tornam essenciais para uma prática docente atualizada e inovadora no contexto universitário atual, é que se destaca a construção do conhecimento em uma perspectiva dialética e crítica de educação. "Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo, se forem mobilizados a partir dos problemas que a

prática coloca, entendendo, pois a dependência da teoria em relação à prática [...]". (PIMENTA, 2012, p. 30). Daí a necessidade premente de desenvolver saberes teóricos e práticos.

3 A profissionalidade docente e o fazer pedagógico

A profissionalidade docente, segundo Masetto (2002, p. 20), exige o domínio de, no mínimo, quatro grandes eixos: "o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional." No pensamento deste autor, percebe-se que a exigência ao docente compreende desde o domínio de práticas específicas até a compreensão de relações subjetivas do dia a dia.

No contexto hodierno, vivemos um processo acelerado de modernização e globalização, resultado da organização social sob o viés da lógica neoliberal, o qual exige o acompanhamento do desenvolvimento tecnológico em nível mundial em termos de qualidade, competitividade e produtividade. Nesse contexto, novos papéis se desenham no horizonte de todas as profissões e, não seria diferente para a profissão docente, que é a base para as demais profissões. Contudo, sabe-se que os processos de mudança são lentos na vida das pessoas e, mais ainda, nas estruturas sociais que se cristalizam no decorrer dos séculos.

A profissão docente já foi marcada por estereótipos diversos como, aquele que sabe tudo, aquele que exerce essa profissão por vocação, aquele que é desprendido, humilde etc. Hoje, a sociedade cobra do professor aquilo que talvez não tenha lhe proporcionado. Contudo, concorda-se que o docente, como qualquer outro profissional, precisa capacitar-se para dar conta das relações complexas do universo educacional. Exercer a docência torna-se, assim, um desafio muito grande no universo educacional atual, pois se exige do professor a profissionalidade, que inclui a abertura a desafios inovadores, a descoberta de metodologias ativas, habilidades para tratar de assuntos que envolvem os desafios cotidianos das profissões, a cooperação com os pares.

As novas exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, como as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e o Projeto Pedagógico de Curso – PPC

esperam do docente uma participação e envolvimento muito maiores que a sala de aula. Além disso, o profissional da educação superior precisa dispor-se a atuar em projetos de pesquisa e extensão, exigindo dele que se construa como um professor profissional da Educação Superior.

Segundo Masetto (2002), as competências necessárias ao professor universitário são fundamentais na construção de sua profissionalidade superando a concepção de que essa tarefa seria apenas uma forma de complementar o tempo restante ao empregado em sua real profissão, seja a de engenheiro, advogado, médico etc. A competência em uma determinada área do conhecimento,

> [...] significa, em primeiro lugar, um domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e de alguns anos de exercício profissional. (MASETTO, 1998, p. 19).

Além disso, é preciso atualizar-se através de cursos e eventos na área de desempenho. A pesquisa é outra atividade essencial ao fazer docente, pois através dela constroem-se experiências pessoais e coletivas e desenvolve-se o pensar crítico e reflexivo. Esses aspectos contribuem para um efetivo profissionalismo na docência do Ensino Superior e da realização do processo de ensino-aprendizagem.

Aponta-se ainda para a competência na área pedagógica e, aqui, reside o problema que se salienta na sala de aula. Como um profissional de uma profissão específica pode adquirir conhecimentos pedagógicos e o domínio da experiência na sala de aula, se ele apenas aprendeu uma profissão determinada? Esse ponto apresenta-se, em geral, como o mais carente, seja porque se considera desnecessário, seja porque não existe um domínio da competência pedagógica. Na opinião de Masetto (1998), não se pode falar de profissionais da educação se estes não dominam o processo de ensino-aprendizagem, se não sabem como conceber e gerir o currículo, além de saber orientar as atividades de construção conjunta do conhecimento e do domínio das tecnologias da informação e da comunicação.

O autor salienta ainda a necessidade do exercício da dimensão política, querendo significar com isto que o professor age em seu ambiente de trabalho com a totalidade do seu ser, destacando o compromisso e a responsabilidade social que cada um de nós tem enquanto

cidadão. A dimensão política e cidadã da profissão docente precisa manifestar-se na atuação pedagógica, através de metodologias que conduzam os educandos a pensar reflexivamente sobre sua profissão e sua atuação no mundo enquanto cidadãos. Ao entrar na universidade, ou na sala de aula, o professor:

> Tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um "político", alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso, não se desprega de sua pele no instante em que ele entra na sala de aula. (MASETTO, 1998, p. 23).

Diante do exposto, evidenciam-se as diversas nuances que envolvem esse serviço. Dessa forma, fica claro que a docência por si só é uma profissão que exige qualificação e não pode mais se pautar em amadorismos. É preciso desenvolver competências e habilidades específicas, mas principalmente entender que a educação atual necessita de uma reflexão que conduza à conscientização do diferencial que envolve a docência.

O docente da educação superior precisa estar preparado para trabalhar com a diversidade das juventudes que terá em sua sala de aula. Ele terá que ter capacidade para trabalhar com seres humanos, acima de qualquer outro objetivo. Os jovens e as jovens que chegam ao ensino superior trazem as marcas que a sociedade imprime neles, por vezes, de violência, de discriminação, de exclusão. É neste contexto da juventude que o docente vai estar envolvido e, se espera dele que possa dar conta da diversidade, das angústias, da preparação para o mundo do trabalho, na profissão específica do curso em que ele atua.

A complexidade da profissão docente manifesta-se ainda maior se levarmos em conta as tantas formas de adquirir conhecimento, utilizadas pelos jovens no cotidiano. A tudo isso se soma a necessidade de compreender que o docente trabalha com sujeitos que têm uma história própria, que têm caráter individual, irrepetível e único. Saber lidar com essa diversidade de situações faz toda a diferença no momento em que se está em uma sala de aula da universidade, em um colegiado, ou em um grupo de pesquisa. Sem dúvida, confirmamos a necessidade da profissionalização docente através do desenvolvimento das competências mencionadas.

A formação, hoje, tanto do professor quanto do aluno, precisa centrar-se na ótica da totalidade, partindo do pressuposto de que o ensino superior tem a responsabilidade de formar

seres humanos capacitados em uma profissão, mas também tem a responsabilidade pela formação cidadã. A formação profissional envolve, nesse sentido, competências para a ação no mundo. Como sujeito, o profissional é um cidadão que precisa dar conta de suas tarefas técnicas, mas também das relações humanas estabelecidas no conjunto de sua profissão.

Existe a necessidade de algumas características que precisam ser adquiridas pelos profissionais da educação superior: desenvolvimento na área do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, de habilidades, de atitudes e valores políticos e sociais. Mas, além disso, o docente da educação superior precisa saber trabalhar em equipe, lidar com as novas tecnologias da informação e da comunicação e o mundo novo por elas desvendado. Esse fato aponta para a interdisciplinaridade e vai exigir do docente saber relacionar-se com profissionais de sua área e de outras áreas do conhecimento.

Algumas linhas de ação podem ser apontadas para uma formação que visa à prática profissional e à formação acadêmica, enfatizando a formação permanente. Com isso, alguns desafios se apresentam como, revisão de currículos, flexibilização dos mesmos, revitalização da vida acadêmica pela prática profissional. Dessa forma, a atuação do docente da educação superior muda seu foco, ele vai precisar dar conta de toda essa mudança e não preocupar-se apenas com a transmissão de conhecimento e conteúdos de uma disciplina específica.

Percebe-se a necessidade de formação específica para a docência, uma vez que ser professor, não é apenas ensinar a desempenhar uma função técnica na sociedade, mas é apontar ao aluno um processo constante de aprendizagem, em inúmeros sentidos, para que se possa dar conta, não apenas da profissão, mas das relações em que se está inserido. A dinâmica do mundo do trabalho vai exigir do aluno formado em um curso superior habilidades de mover-se em ações que vão para além do conhecimento sobre uma profissão.

O que está se perdendo no contexto atual das relações é a capacidade de resolver pequenos problemas de convivência, de interrelação, de trabalho em equipe, de divisão de tarefas. Esse papel está implícito na tarefa da universidade enquanto formadora de seres humanos solidários, críticos, reflexivos e responsáveis com a construção de uma sociedade minimamente acolhedora de todos. Esse papel não está mais sendo exercido pela comunidade familiar, em muitos casos, e nem mesmo na sociedade. Sabe-se que a universidade não pode

assumir todos os papeis sociais e de humanização, mas uma parcela deles cabe ao ensino superior, à universidade e aos seus docentes.

4 Inovar no processo de ensino-aprendizagem

Para que se cumpram as diferentes tarefas apontadas como exigência para a profissão docente, há que se realizar um processo de inovação na universidade. A palavra inovação comporta vários significados, por isso, trazemos aqui a concepção de Saviani (1989, p. 20-21) apontando para a concepção dialética de inovação:

> A concepção dialética aponta, pois, para um sentido radical de inovação, isto é, inovar significa mudar as raízes, as bases. Trata-se, pois, de uma concepção revolucionária de inovação. Pode-se ir, agora, mais além na explicitação do critério enunciado. Dizer-se que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade.

Inovar, no universo educacional, às vezes, confunde-se com mudar métodos antigos, substituindo-os por novos, que produzem os mesmos efeitos. Contudo, compreendemos com esse autor, que inovar seria reformular o sentido e a finalidade da educação, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo, que se manifesta na capacidade de questionar a realidade, problematizar e tentar explicar os fenômenos. Esse exercício envolve a totalidade do sujeito, inclusive seus valores morais e sociais. Esse seria um aspecto inovador na educação atual. Outro aspecto importante a ser desenvolvido nos estudantes de ensino superior é o trabalho colaborativo, com espaços para o trabalho em grupo e o debate. Assim, o estudante é chamado a autogerir-se, construir significados e monitorar seu próprio processo de aprendizagem, atuando o docente como orientador desse processo.

Percebe-se, assim, que é necessária a compreensão do processo educativo com foco nos estudantes e na aprendizagem, passando da transmissão de conteúdos para o aprender de forma autônoma e comprometida. Nesse sentido, será preciso outras estratégias, métodos e técnicas pedagógicas. Para isso, algo importante é saber os fins a atingir. A universidade, e já a Educação Básica, precisa instigar à investigação, à pesquisa, ao trabalho em equipe e à colaboração, à exposição do conhecimento por parte de professores e alunos e à avaliação formativa.

Essas estratégias são entendidas como capazes de desenvolver curiosidade, sentido crítico, colaboração, criatividade, sociabilidade, entre tantas outras competências. A inovação pedagógica exigirá muito mais dos professores, pois nem mesmo eles, muitas vezes, passaram por essa profissionalização e não tiveram a oportunidade de desenvolver essas competências. Dessa forma, o ensino superior deve desenvolver o jovem como cidadão, como ser humano humanizado, capaz de dar conta de inúmeros desafios profissionais e éticos em sua profissão e na realidade que o cerca.

A inovação tem sido, muitas vezes, confundida com o uso das novas tecnologias de informação, contudo, inovar não é confrontar coisas novas às tradicionais, não é conceder toques requintados à técnicas e metodologias do passado. A inovação está na reformulação do próprio sentido da educação, na alteração das suas finalidades, formas e métodos. Inovar é colocar a educação a serviço de novos objetivos, mas isso não basta, pois hoje se percebe em determinadas políticas públicas que a educação está a serviço do capitalismo, do lucro, do mercado. E a educação não pode ser mercadoria. Portanto, urge inovar, no sentido de cumprir o objetivo e a tarefa de humanizar o humano através da educação. Isso sim seria, em nossa opinião, uma completa inovação educacional.

5 Considerações Finais

As competências necessárias ao educador no ensino superior deveriam já ser iniciadas desde a Educação Básica, para formar o jovem como um cidadão autônomo, criativo, portador de valores éticos e sociais. Entendemos que, para isso, é preciso que os cursos superiores, especialmente os de formação de professores preocupem-se em suas aulas, estágios, práticas da profissão, com o desenvolvimento de competências específicas aos futuros docentes. Em se tratando do Brasil, a valorização salarial, planos de carreira “decentes” para os docentes seriam, também, de grande importância para substanciais melhorias na educação.

A profissão professor exige flexibilidade, imprevisibilidade, para a construção de um pensar e agir compartilhado diante das incertezas e dificuldades. A pesquisa, como maneira concreta de ação inovadora proporciona a descoberta, a invenção e a criação. Diante dos desafios sempre novos da profissão docente o professor universitário deve profissionalizar-se

para ser competente no fazer pedagógico, no conhecimento específico de sua área, no saber interdisciplinar e abrangente de sua realidade social e a de seus alunos, além de construir-se como cidadão ativo na sociedade.

ENSEÑANZA EN UNIVERSIDAD: IDENTIDAD, FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN

Resumen: Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la necesidad de profesionalización de la enseñanza universitaria. Aquí está la necesidad de que el profesor universitario tenga ciertas habilidades a la enseñanza a fin de alcanzar los objetivos que se espera de la educación superior. Para desempeñar su papel los profesores universitarios tienen que tener el dominio de su área específica de conocimiento, el dominio en su hacer pedagógico y el ejercicio de la dimensión política. La metodología utilizada en este estudio es la literatura, sobre la base de la discusión con los diferentes autores que abordan el problema. Ante nuevos retos de la profesión docente, el profesor universitario debe profesionalizarse, ser competente en la práctica pedagógica, en el conocimiento específico de su área, en el conocimiento interdisciplinario y la realidad social de sus estudiantes, además de construirse como un ciudadano activo en la sociedad.

Palabras-clave: Enseñanza Universitaria. Profesionalización. Formación de Maestros. Hacer Pedagógico.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FÁVERO, Altair Alberto. A formação de docentes universitários no contexto da expansão da Educação Superior. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba – PR. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba – PR: PUCPR, 2013. p. 7876-7887.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 2.ed São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Marcelo C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

LUCARELLI, Elisa (Comp.). **El asesor pedagógico em la universidad**: de la teoria pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Graças Camargo. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da Educação e o problema da Inovação em Educação. In: WALTER, E. Garcia. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989. p. 15-27.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADE DE (RE)SSIGNIFICAR A EXISTÊNCIA HUMANA

Camila de Fátima Soares dos Santos[1]
Claudia Battestin[2]
Rosana Iribarrem Monteiro[3]
Sedenir Antonio de Vargas [4]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

"Que o meu saber não domine ninguém, mas leve à verdade.
Que eu persevere mais no aprender, do que no ensinar.
Que meus conhecimentos não produzam orgulho, mas
cresçam e se abasteçam da humildade."
Antonio Pedro Schlindwein

Resumo: O presente artigo tem por objetivo, refletir sobre os caminhos da teoria do conhecimento, demonstrando a necessidade de conhecer e de buscar a formação na tentativa de compreender os questionamentos que nos cercam no contexto hodierno. Diante disso, passa a ser questionável a maneira como a ciência, a educação e o conhecimento vêm sendo pensados na sociedade contemporânea, frente ao desenvolvimento da humanidade, ao progresso cultural e o bem comum para a construção de uma sociedade mais humana e justa. A pesquisa é bibliográfica e pretende possibilitar a reflexão bem como suscitar novos questionamentos. Pensar a educação, pensar as relações que possam ser estabelecidas na escola e na universidade é considerar a função humanizadora do ambiente educacional. Educar traz em seu âmago o dever de formar o humano para a vida. Assim, uma formação que possibilite o diálogo entre a educação de qualidade e a constituição de uma ciência a serviço da melhoria da condição humana, apresenta-se como uma possibilidade de ressignificar a existência humana.
Palavras-chave: Conhecimento. Educação. Humanização.

1 Primeiras Palavras

A construção do conhecimento, desde a Grécia Antiga até a Idade Contemporânea, passou por muitos momentos de ruptura e de evolução. Em cada período, marcado pelas ideias de filósofos, pensadores e sociólogos, surgem novas formas de pensar, de ver o mundo

[1]Mestranda em Educação. URI-FW. Grupo de Pesquisa em Educação- GPE. camilas@uri.edu.br
[2] Doutora em Educação. URI-FW. Grupo de Pesquisa em Educação -GPE. battestin@uri.edu.br.
[3]Mestranda em Educação. URI-FW. Grupo de Pesquisa em Educação GPE.rosanamonteiro.arquiteta@gmail.com
[4]Mestrando em Educação.URI-FW. Grupo de Pesquisa em Educação -GPE.vargas_sedenir@hotmail.com

e de questionar o que está posto. Com isso novas questões e problemas também são evidenciados. Assim como a existência humana, a construção do conhecimento se dá num processo evolutivo, sempre em busca de encontrar soluções para os problemas da humanidade. O desenvolvimento da ciência, no último século, com grandes avanços tecnológicos, fez parecer que todos os problemas da humanidade seriam resolvidos. No entanto, o que se vê na contemporaneidade é uma forte crise de valores, uma elevação pelo domínio mercadológico, a desvalorização da vida humana, um desequilíbrio ecológico e uma grande insegurança quanto ao futuro.

Diante disso, passa a ser questionável a maneira como a ciência, a educação e o conhecimento vêm sendo aplicados no contexto hodierno, frente ao desenvolvimento da humanidade, ao progresso cultural e o bem comum para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Nesse sentido, entendemos que a educação é a base que contribui para que a cultura, costumes e crenças sejam perpassados pelas gerações. Pensando assim, o conhecimento, construído nas bases de uma formação acadêmica ou ao longo da vida, deveria possibilitar a emancipação, a criticidade e a autonomia na vida dos sujeitos, bem como, um novo pensamento sobre o mundo, o contexto que o cerca, a qualidade de vida individual e coletiva.

Mas como alcançar essa formação? Como construir e utilizar o conhecimento nessa perspectiva? É uma questão emblemática da sociedade contemporânea, que está organizada nas premissas do poder, do individualismo e do capitalismo. É um grande desafio diante dos processos educativos e mercadológicos existentes nos dias de hoje.

O texto que segue busca fazer uma reflexão sobre essas possibilidades, demonstrando a necessidade de conhecer e de buscar a formação na tentativa de compreender os questionamentos que nos cercam. Pretendemos, com isso, refletir sobre tais questões bem como suscitar novos questionamentos, haja vista que a construção do conhecimento é um processo contínuo e amplamente diversificado.

2 Para que serve o conhecimento?

Conhecer relaciona-se à construção de significados, de representações mentais, como afirma Vasconcellos "conhecer é um trabalho, exige esforço. " (2005, p. 46). Segundo Morin (2000) só o pensamento pode organizar o conhecimento. Para conhecer é preciso pensar. Uma cabeça bem feita é capaz de transformar informação em conhecimento. Embora, vive-se em uma sociedade com tantas informações, essas não nos dão a garantia da aprendizagem e, não há conhecimento sem aprendizagem. Destarte, Alarcão nos diz que "o conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade". (2011, p. 17).

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos compreender o conhecimento como sendo a relação que se estabelece entre o sujeito que conhece ou deseja conhecer e o objeto a ser conhecido ou que se dá a conhecer. Portanto, conhecimento é o ato ou efeito de conhecer algo ou alguma coisa. É o saber, a instrução e a informação que possui utilidade.

Segundo Pimenta vale dizer que: "conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as, contextualizando-as". (1996, p. 78). É este saber que nos possibilita desenvolver a inteligência. É a vinculação dos conhecimentos que permite produzir novas formas de progresso e desenvolvimento de consciência, sabedoria e reflexão. Mas, conhecer implica, também, consciência do poder do conhecimento para a vida material, social e existencial da humanidade.

Ao abordar o processo de construção do conhecimento, Vasconcellos (2005) destaca, ainda, a importância dos fundamentos epistemológicos, que remetem à relação entre sujeito e objeto, ou seja, entre o indivíduo e o social. Nessa relação de conhecimentos acontecem ações e reações, conflitos que propiciam a construção de novos saberes e a modificação do que foi apresentado. É o momento de relação e articulação entre teoria e prática.

O conhecimento proporciona ao homem a evolução na sua condição de 'ser racional' e novas possibilidades profissionais e de convivência no meio social em que está inserido. A

construção desse conhecimento acontece através da formação que cada indivíduo adquire no decorrer de sua existência.

Falar de formação implica revisitar alguns conceitos. Segundo Gadamer (2000), a palavra formação tem origem na tradição mística cristã, na qual todos os homens traziam em suas almas a imagem de Deus, a partir do qual teriam sido criados. No seu processo de formação o homem atribuiria essa imagem a si mesmo, reconhecendo-se como semelhante a Deus (como explicado anteriormente). No latim, a palavra formação ganha origem por meio da junção das palavras *formatio* e *õnis*(forma, ação), ou seja, a ação de dar forma.

Nas palavras de Kant "o homem é a única criatura que precisa ser educada" (1999, p. 11). Entende-se aqui, a educação como o cuidado à sua infância, a disciplina e a instrução com a formação. Kant (1999) elucida que o homem possui aptidões que precisam ser desenvolvidas com a ajuda do outro através da educação. Sobre isso, afirma que "o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. " (1999, p. 15). Assim, sua formação está relacionada à eficácia da educação que ele recebe, de acordo com aquilo que poderá vir a ser realizado.

Para Kant (1999), o homem tem a necessidade da razão, precisa formar a sua conduta. Assim, a capacidade de ação e decisão torna o homem diferente. Mas, o homem é um ser social e precisa do outro para viver, de valores que orientem suas ações e sentimentos, valores morais, éticos e políticos que subsidiam a sua existência. Ao encontro disso vem a necessidade de sua formação e o papel da educação. Como nos fala Fromm:

> O homem nasceu como uma excentricidade da natureza, estando dentro dela embora a transcenda. Ele tem de encontrar princípios de ação e de tomada de decisões que substituam os princípios do instinto; tem de encontrar uma estrutura de orientação que lhe permita organizar uma imagem coerente do mundo como condição para ações coerentes [...]. (1968, p. 78).

A educação precisa possibilitar essa orientação para a construção do conhecimento, evidenciando o porquê precisamos conhecer e para que serve o conhecimento que construímos. Pensar assim é atribuir sentido à formação, como um agir consciente sobre si mesmo e sobre o mundo. É importante valorizarmos a nossa condição de ser humano. Ser

capaz de tornar-se sujeito da própria história, capaz de pensar e agir, pois "o homem é mais forte quanto mais plenamente ele está em contato com a realidade. " (FROMM, 1968, p. 81).

A construção do conhecimento humano está alicerçada nas experiências culturais, sociais e históricas do homem, uma vez que o homem constrói as suas próprias teorias, na intenção de explicar algo que ele mesmo vivenciou tentando organizar-se de forma sistemática, baseando-se em conceitos para explicar algo que foi experimentado e analisado por ele próprio.

Ao longo da história, a humanidade foi reunindo informações e armazenando dados em forma de experiências, a partir das quais surge o desejo de conquistar a liberdade de pensamentos, abrindo, assim, novas possibilidades na construção do conhecimento, através de novas pesquisas e descobertas científicas que podem colaborar para o seu aperfeiçoamento, bem como, para uma sociedade melhor. Nessa perspectiva afirma Fromm, "o homem, na qualidade de homem, tem uma tendência inata para ampliar seu conhecimento da realidade e isso significa aproximar-se da verdade". (1968, p. 81).

A formação, através da educação propicia a busca pelo conhecimento, pela ciência e por muitas descobertas, evoluções e progresso global. Portanto, é possível afirmar que,

> aprender é familiarizar-se e, ao mesmo tempo, formar-se, a partir das relações compreensivas que estabelecemos com o nosso mundo, desde o início de nossas vidas. Esse processo, que começa no exato momento em que tem início a nossa existência, estende-se por toda a nossa vida, tornando-nos, a cada momento, diferentes de nós mesmos. (FERREIRA, 2015, p. 88).

Tendo Kant também vivido em uma época de constantes mudanças, buscou desenvolver conceitos sobre valores relacionados à disciplina e à instrução para a formação moral do homem desde a formação do seu caráter. Desenvolvendo interpretações acerca de significados filosóficos pautados na disciplina do ser humano, que seriam indispensáveis para as futuras gerações. Sendo o homem livre para pensar e agir, basta ser educado nas normas de convivência e na moral. A fim de dar a ele uma maior felicidade. "Como poderíamos tornar os homens felizes, senão os tornarmos morais e sábios? ". (KANT, 2006, p. 28).

Quando se fala em moral, a mesma pode ser caracterizada como parte da cultura de uma sociedade envolvendo as obrigações e responsabilidades dos seus indivíduos a respeito do que é correto ou não em relação aos princípios comportamentais de valores éticos e morais. A partir da educação ainda na infância é que nasce como obrigação a moral na vida do indivíduo, a qual na fase adulta se transforma em responsabilidade com a identificação pessoal de cada um. Diante disso, concordamos com Kant quando o mesmo afirma que "não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar. " (2006, p. 27).

Valores e crenças são indispensáveis a cada indivíduo para facilitar suas relações interpessoais, proporcionando mais segurança e identidade própria no desenvolvimento do pensamento. Criamos valores, que durante a nossa existência permanecem ou se transformam e que representam aquilo que consideramos bom ou mau. "Valores que configuram a humanidade de cada um, na sua particularidade, e de todos, na igualdade. " (RIOS, 2012, p. 256). Kant (1999) destaca que é necessário ter ligações entre a natureza e a moral, proporcionando autonomia ao indivíduo. Assim, a educação teria como principal objetivo fazer com que o homem alcance sua plenitude, compreendendo e cumprindo a lei moral, fazendo com que ele seja capaz de gozar da sua liberdade, pois a educação o "constrói". Assim, o papel atribuído à educação é o de aperfeiçoar as disposições que o homem já dispõe na sua essência, possibilitando a reflexão, a criticidade, o uso da palavra e do pensamento, tendo em vista a construção coletiva do conhecimento sobre a realidade que o cerca em busca de melhores condições de vida e uma nova organização social.

3 O conhecimento na contemporaneidade

Tendo como ponto de partida as ideias de Kuhn (2009), o qual considera que a ciência acontece entre os limites de paradigmas[1], é possível constatar que a ciência apresenta momentos históricos que podem ser definidos como momentos de estabilidade teórica e momentos de revolução científica.

[1]Os paradigmas não são estruturas concretas, por conseguinte, são complexos, pois envolvem pressuposições, crenças, regras, normas, escalas de valores, técnicas e conceitos compartilhados pelos membros de uma determinada comunidade científica, num determinado momento histórico. (CARVALHO, 2013, p. 50).

Sobre a estabilidade teórica, Kuhn denomina ciência normal, que são as pesquisas científicas que seguem um determinado eixo, sendo que os problemas e soluções fazem parte desse eixo. Nessa concepção, as teorias existentes são reforçadas.

Na revolução científica ou crise de paradigmas, ocorrem mudanças conceituais, de visão de mundo e insatisfação com os paradigmas e modelos atuais. A partir disso, pode ser concebida uma nova concepção científica capaz de resolver novos questionamentos e problemas.

Como podemos perceber, na primeira parte desse trabalho, desde a Grécia Antiga, passando por diferentes momentos históricos, até o contexto atual, vivenciamos momentos de normalidade e outros de ruptura. Como exemplo disso, podemos comparar a evolução da ciência antiga para a ciência moderna.

Ao abordarmos a contemporaneidade, nos referimos a um período histórico e atual da história do mundo ocidental, iniciando a partir da Revolução Francesa (1789 d.C.). O século XVIII é um marco que define o final da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea. O início desse período foi marcado pela influência da corrente filosófica iluminista, que eleva a importância da razão. Ainda, a Revolução Industrial foi a transição para os novos processos de manufatura, a substituição da mão de obra humana pelos maquinários e o surgimento da tecnologia, com grandes avanços que continuam nos dias atuais. Nesse período, a ciência era a descoberta para solucionar os problemas humanos e o progresso da civilização.

Vivemos na modernidade, na qual a mercantilização da vida e das relações está no topo. Berman designa a modernidade como sendo “um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhado por homens e mulheres em todo o mundo, hoje”. (1986, p. 15).

Todos compartilham dessa modernidade. No entanto, precisamos permanecer atentos às consequências desse novo momento histórico que vivemos. Sobre isso, o teórico nos diz que “ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor – mas ao mesmo tempo

ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos". (BERMAN, 1986, p. 15).

Com o advento da industrialização ganharam espaço as máquinas, ferramentas, trabalhadores especializados, produção em série, tendo em vista a maior produtividade. Na sociedade pós-industrial e atualmente as tecnologias vêm sendo fortalecidas, com investimentos grandiosos, na formação de especialistas, na produção de bens materiais, na geração de serviços e produção de informações. Nesse novo contexto social, dominado pelas tecnologias e pela internet, o que facilita o acesso as mais diversas fontes de informação, o conhecimento passa a ocupar lugar de destaque, como principal fonte de produção da sociedade. O conhecimento, ao longo da história da humanidade, foi considerado um recurso fundamental para o progresso social. Mas, o que diferencia e caracteriza a sociedade atual é a intensidade e a forma como vem sendo criado, usado, difundido e as influências que gera sobre o desenvolvimento e a competitividade, visto que o modelo social está ancorado no capitalismo.

Assim, a sociedade contemporânea caracteriza-se por profundas modificações, tendo como principal fator de produção a razão instrumental. Como afirma Fridman (1999), "a ciência e a técnica transformaram-se na principal força produtiva no campo do agir instrumental (onde reina a "evolução das forças produtivas"). " O saber passa a ser produzido para ser vendido e consumido. O poder passa a reinar em uma relação intima com o conhecimento e a técnica. Dessa forma, os países desenvolvidos lutam pelo domínio, acesso e exploração do conhecimento científico e tecnológico, enquanto os países periféricos não possuem esse poder de barganha. Ainda, nessa ilha de monopólio das informações, o que for difundido está permeado pela lógica do capital no qual:

> [...] as informações estão carregadas de estilos de vida, visão de mundo, ideologias, valores, contravalores. Seus conteúdos estão sempre direcionados por interesses humanos, geralmente em proveito dos grupos que controlam essas informações. [...] As informações utilizadas nos processos produtivos, na tomada de decisões, na geração de novas tecnologias são rigorosamente controladas. Entretanto, as informações que geram dispersão, confusão, distração, divertimento, lazer ou veiculam um *modus vivendi*, ideologias desmobilizadoras e concepções fantasiadas do mundo são democraticamente divulgadas. Todas elas parecem conduzir à formação de uma sociedade de consumidores, de sujeitos que ligam seus terminais

> para consumir informações insignificantes ou informações sobre mercadorias que poderão ser consumidas com maior rapidez e adquiridas com um mínimo de esforço". (SÁNCHEZ GAMBOA, 1997, p. 40-41).

A ideologia capitalista impõe o consumo, a desmobilização e o desinteresse pela busca de uma sociedade mais justa e democrática. Como nos diz Berman "a moderna humanidade se vê em meio a uma enorme ausência de vazio de valores, mas, ao mesmo tempo, em meio a uma desconcertante abundância de possibilidades". (1986, p. 21). A frase "tudo que é sólido desmancha no ar", presente no *Manifestocomunista* de Karl Marx e que se tornou o título do livro de Marshall Berman, exemplifica bem os pressupostos da reflexão.

O que constatamos no modelo de sociedade contemporânea é que a barbárie está instalada em todas as dimensões da vida humana. Para superar essa situação pressupõe-se a necessidade de "construção de uma nova cultura, uma nova civilização pautada na fraternidade e na solidariedade que fundamente e possibilite um mundo verdadeiramente humano e a realização humana. " (FERREIRA, 2009, p. 533). Redefinir os caminhos de uma sociedade implica em grandes mudanças. E, para que tal feito seja realizado faz-se necessário direcionar todos os esforços para a educação,

> a produção e transmissão de conhecimentos – a revolução intelectual e moral de que nos fala Gramsci – que superem o existente para que se possa criar uma nova sociedade mais justa e humana constituída de homens fortes intelectualmente e ricos de caráter [...], comprometidos com os valores humanos perenes que incluem toda a humanidade e, aos quais, toda a humanidade tem direito. (FERREIRA, 2009, p. 533-534).

Diante do exposto, retornamos às questões iniciais que nos fazem refletir e almejar uma sociedade do conhecimento, na qual o conhecimento não seja visto apenas como força para a produtividade e competitividade, ideias hegemônicas impostas pela lógica neoliberal e mercantilista, mas, sim, que propicie o progresso cultural e o bem comum para a construção de uma sociedade mais humana e justa. É evidente que o conhecimento científico trouxe inúmeros benefícios para a resolução de problemas cotidianos e contribuiu para a vida de toda sociedade, não podemos ser hipócritas e negar isso. No entanto, há que se superar a lógica do conhecimento regulado pelo capital, em que divide o mundo em possuidores e despossuídos.

O conhecimento precisa estar pautado na emancipação, na busca pela democracia, por uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido nos orienta Ferreira (2009, p. 538) "pressupõe continuarmos estudando ininterruptamente para a produção de um conhecimento emancipador enquanto ética que se assenta na solidariedade concebida como criação incessante de subjetividade e de intersubjetividade".

Sendo assim, devemos utilizar os nossos conhecimentos enquanto mote propulsor da emancipação humana. Nosso conhecimento, construído ao longo dos tempos e da nossa existência, deve possibilitar a qualidade da vida humana, conforme aponta Ferreira "A educação, a produção do conhecimento e da cultura existem para a qualidade da vida humana e não para apropriação do capital, que de posse do seu produto, só disponibiliza esta qualidade de vida através da venda de suas possibilidades. " (2009, p. 542).

Portanto, a educação é o caminho a ser seguido para que a produção do conhecimento ocorra de forma coletiva com vistas a atender as necessidades sociais. Há que se superar o paradigma dominante e deixar espaço para emergir um novo paradigma, resultado de uma nova sociedade, o qual está imbricado ao que é científico e social, conforme afirma Santos (2010), um "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente".

É claro que a sociedade contemporânea está preocupada com a construção de uma educação que se volte para o mundo do trabalho. Baseando-se nas palavras de Gramsci (1891-1937), não é o trabalho que desumaniza o homem, mas o fato dele não pensar e não ajudar a construir o seu trabalho. Ou seja, o conhecimento não deve ser utilizado apenas para realizar um determinado trabalho. A educação cumpre seu papel de promotora do conhecimento quando, além de qualificar para o trabalho, proporciona a construção de um ser pensante que entende o que faz e o porquê está fazendo, dá sentido à própria existência. Segundo Freire (1996, p. 41)

> Uma das tarefas mais importantes da tarefa educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de reconhecer-se como sujeito.

Portanto, entendemos que o conhecimento aprendido na escola, na universidade e ao longo da vida, deve ser utilizado de maneira que efetive a participação social, que dê sentido à vida e a existência humana. A educação precisa estabelecer relações com a sociedade que aliena o homem e, através do conhecimento construído nesse espaço, instigar a participação ativa desse sujeito no contexto social.

A construção da humanidade acontece por um processo educativo, num contexto sociocultural, em que se estabelecem e se renovam valores, saberes, poderes, deveres e direitos. Todos os espaços sociais fazem parte desse processo, com destaque, para as instituições de ensino – escolas e universidades – que sistematizam e socializam todo o conhecimento elaborado e atualizado no decorrer da história.

Pensar a educação, pensar as relações que possam ser estabelecidas na escola e na universidade é considerar a função humanizadora do ambiente educacional. Educar traz em seu âmago o dever de formar a pessoa para a vida. O conhecimento precisa ser utilizado em prol disso. Mesmo em meio aos computadores e mil outras tecnologias, o ser humano precisa aprender a valorizar a si mesmo, a respeitar o espaço do outro, a conviver, a ter senso de justiça e a se relacionar em rede, seja virtual ou real. O diálogo é fonte essencial de comunicação, pois comunicar é estabelecer uma relação de empatia em busca de uma resposta através do outro.

A interação dialógica se faz mais necessária hoje, em tempos de isolamento por trás das redes de comunicação. Dialogar é intercomunicar-se, é estabelecer meios de colaboração, é trazer à tona elementos para a intercomunicação como, amor, humildade, esperança, confiança, criticidade. Assim, “dialogar é interagir com o outro, respeitá-lo em sua forma de ser, acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um já traz consigo. ” (PIN, 2014, p. 79). O fazer com o outro se torna de fundamental importância na sociedade contemporânea.

Não podemos permitir que a modernidade ‘desmanche no ar tudo o que é sólido’. Para que possamos utilizar o nosso conhecimento, a nossa capacidade de ser racional, ser pensante e sociocultural, precisamos voltar a ter contato com a cultura e com a sociedade, e reconhecer que fazemos parte dela. O que fazer então? Como nos aponta Berman (1986, p.

35), talvez "voltar atrás seja uma maneira de seguir adiante [...]. Apropriar-se das modernidades de ontem pode ser, ao mesmo tempo, uma crítica às modernidades de hoje e um ato de fé nas modernidades - e nos homens e mulheres modernos – de amanhã e do dia depois de amanhã"

4 Para continuar pensando

Frente às reflexões apresentadas podemos constatar que a sociedade contemporânea se sente afligida por algumas de suas próprias invenções. Imersos em um tempo de barbáries e rupturas, muitos não sabem em que ou em quem acreditar, entregando-se ao individualismo, que gera insegurança e desequilíbrio, do qual o mercado neoliberal tira proveito e detém o poder.

Mas, não podemos desacreditar. Nossa história é marcada por complexas mudanças, sempre em busca de novas alternativas. Nunca deixou de evoluir e sendo assim, na sociedade contemporânea também é possível encontrar saídas e começar a pensar em uma sociedade melhor.

Conforme destacamos, acreditamos que essa mudança é possível de ser iniciada nas bases formativas, através da educação. Além da formação e qualificação para o trabalho é imprescindível uma formação que vise à integralidade, a criticidade, a autonomia e emancipação dos sujeitos. Uma formação que possibilite o diálogo entre a educação de qualidade e a constituição de uma ciência a serviço da melhoria da condição humana apresenta-se como uma possibilidade de ressignificar a existência humana. Dessa forma, é possível vislumbrar o conhecimento sendo utilizado na construção de uma sociedade mais humana e justa.

CONOCIMIENTO Y LA EDUCACIÓN: LA POSIBILIDAD DE (RE) SSIGNIFICAR EXISTENCIA HUMANA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las formas en que la teoría del conocimiento, lo que demuestra la necesidad de conocer y buscar la formación en un intento de entender las preguntas que nos rodean en el contexto moderno. Por lo tanto, se hace

cuestionable la ciencia, la educación y el conocimiento se han diseñado en la sociedad contemporánea, en contra del desarrollo de la humanidad, el progreso cultural y el bien común para la construcción de una sociedad más humana y más justa. La investigación tiene por objeto permitir la literatura y la reflexión, así como plantear nuevas preguntas. Piensa que la educación, piense en las relaciones que se pueden establecer en la escuela y la universidad está considerando la función de humanización del entorno educativo. Educando trae en su deber básico de formación del ser humano a la vida. Por lo tanto, una formación que permite el diálogo entre la calidad de la educación y el establecimiento de una ciencia al servicio de la mejora de la condición humana, se presenta como una oportunidad para dar un nuevo sentido a la existencia humana.

Palabras-clave: Conocimiento. Educación. La humanización.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar:** a aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria Loriatii. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

FERREIRA, Adriana M. Ribeiro Gil. O papel do diálogo na formação humana segundo a filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. **Revista Educação Online**, n. 18, jan-mai 2015, p.76-95.

FERREIRA, N. S. C. A gestão do conhecimento no contexto hodierno: do "produtivismo" à humanização da formação. ***EccoS***, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 529-548, jul./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIDMAN, L. C.: Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento. **História, Ciências, Saúde — Manguinhos**, VI (2), 353-75, jul.-out. 1999.

FROMM, Erich. **A revolução da esperança.** Tradução Edmond Jorge. 1968.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Tradução Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, n. 2, v. 22. jul-dez 1996, p.72-89.

PIN, Silvana Aparecida. **Educar o humano:** construção do sujeito em Paulo Freire. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ensinar/aprender a ser humano: tarefa contemporânea e cotidiana da escola. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012, Campinas, UNICAMP. **Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 253 – 264.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Revolução informacional: pontos de vista para o debate sobre a sociedade da informação**. Transinformação,** Campinas, v. 9, n. 1, p. 32-42, jan./abr. 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELLOS, Celso. Necessidade de superação. In: VASCONCELLOS, Celso. **Construção do conhecimento:** em sala de aula. São Paulo: 2005.

EDUCAÇÃO E ÉTICA: REFLETINDO UM HORIZONTE LIBERTADOR.[1]

Ana Claudia De Quadros Fontoura [2]
Claudir Miguel Zuchi[3]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: O presente artigo visa abordar a ética no ambiente escolar. Inicialmente faz-se necessário ressaltar que se precisa acreditar na educação, ter mais fé, mais amor por nossas crianças e construir juntos de modo ético uma educação libertadora e não opressora. A ética está presente em nosso cotidiano e por esse motivo ela deve estar presente em nossos pensamentos mais profundos e, para tanto, acompanhar nossas ações como sujeitos, cidadãos, educadores e como participantes do mundo. As ações pedagógicas exercidas pelo educador na contemporaneidade assumem um papel imprescindível onde o mesmo deve não somente prezar por uma aprendizagem significativa, mas assume um papel mediador de saberes eticamente políticos, despertando no discente o desejo de ser autônomo e não apenas um indivíduo receptor. Problematiza-se então diferentes noções de conhecimento e a reflexão acerca da prática educativa. O método empregado neste trabalho envolve a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Nessa condição da autonomia, os sujeitos participantes devem ter vez e voz, e não aceitar tudo que lhe for proposto. Nessa perspectiva, diretamente, encontra-se sujeitos dignos de uma educação de qualidade e uma vida de significados.

Palavras-chave: Ética. Educação. Escola. Autonomia. Aprendizagem.

1 Introdução

O presente texto propõe uma reflexão acerca do eixo "ética na formação docente", tematizando aspectos relacionados à educação e ao conhecimento. Problematizandodiferentes noções de conhecimento e a reflexão acercada prática educativa.

Pode-se a partir desse contexto repensar a tomada da ética e da própria liberdade que vem ao longo do tempo sendo fragmentada e oprimida a muitos sujeitos, em tempos remotos quando ainda se discutia a educação essa prática que muitas vezes era opressora não deixava

[1]Texto produzido para o Simpósio Nacional de Educação tendo como referência o projeto de Iniciação científica intitulado "A docência e a dimensão ética: necessidade e perspectivas na educação". Orientador do projeto de iniciação cientifica: Professor Claudir MiguelZuchi e Professorco-orientador : Fernando Battisti

[2]Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e Bolsista PIIC na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: anaclaudia125_@hotmail.com

[3] Professor ClaudirMiguel Zuchi da URI- UniversidadeRegional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/RS - Câmpus de Frederico Westphalen.zuchi@uri.edu.brDoutorando da educação nas ciências da UNIJUI.

com que o sujeito fosse ativo na sociedade e no âmbito educacional, reposicionando-o a ideias já prontas aptas para serem reproduzidas e dessa forma a prática libertadora da educação e do próprio sujeito não como apenas um individuo se fazia cada vez mais preocupante a ponto de repensar em uma prática libertadora para esses sujeitos oprimidos e sem vez e nem voz. Vista que a liberdade é o ponto de partida para a emancipação de sujeitos autônomos e pensantes.

Nessa perspectiva diretamente encontra-se sujeitos dignos de uma educação de qualidade e uma vida de significados. Essa autonomia e utopia requerida por nós no âmbito seja ele educacional ou social deve ser ministrada e reaproveitada pela escola como um todo, deve-se primeiramente antes de querer transformar a forma autoritária e oprimida que muitas vezes é a educação se deve pela imediata tomada de consciência para que assim promova um melhor resultado em termos contextualizados, sendo que jamais se pode querer que esse processo mostre-se como um paradigma, onde se quer resultados imediatos, não é possível conceber esse processo dessa maneira já que, pois a tomada de consciência parte do sujeito para suas ações e do contexto para suas especificações, ou seja, o processo é gradativo e precisa ser respeitado, mas quando temos um sujeito consciente e libertado de ideias pragmáticas tem-se então um sujeito consciente e apto a ajudar na decorrente transformação em outros sujeitos críticos libertos.

2 Educação E Ética Refletindo Um Horizonte Libertador.

Escrever sobre educação e ética soam como eco para algumas pessoas, um tema desafiador e de fundamental importância em dias atuais. A cada dia o desafio explicitar o verdadeiro sentido dos valores cresce no âmbito educacional. Deseja-se contribuir e trabalhar por uma sociedade melhor, muitas vezes precisa-se do implemento de disciplinas de Ética e para além deste que o cotidiano escolar possa traduzir em ações os valores éticos assumidos pelo humanismo na busca da paz, da solidariedade à diversidade e a pluralidade. Sem isto, é impossível ter cidadãos autônomos e criativos, passando-se a obter indivíduos reprodutores e preocupados apenas com uma questão, a produção do capital para a própria subsistência o que equivale ao salve-se quem puder. E, nada mais imoral e antiético do que reproduzir-se e nada fazer por um futuro melhor. É preciso que se acredite na educação que se tenha mais fé, mais

amor por nossas crianças e que se construa juntos de modo ético uma educação libertadora e não opressora.

> O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundeza e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas e a educação tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceito como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ARENDT, 2010, p. 155).

A autoridade nesse sentido se manifesta de uma forma do querer respeito, não de posição de poder. Salienta-se também que estamos emersos a uma crise, e os sintomas das mesmas estão a cada dia se manifestando, crise não somente de capital dinheiro, montante, mas principalmente de valores morais éticos que a sociedade vem se desconectando aos poucos.

Precisa-se urgentemente assumir o papel de sujeito e não indivíduo na sociedade, assim, obtendo responsabilidades e transpondo as próximas gerações ações boas éticas solidárias e que as façam permanecer e valorizar sua cultura local, e sendo assim imprescindível a um modo universal. É de grande valia se posiciona em relação a questões éticas, questões essas que vem de encontro com a docência, a ética se dá na promoção da liberdade, liberdade essa que podemos exercitar no âmbito educacional, libertar não somente a autonomia, mas a própria identidade de nosso educando.

”Ética é a promoção da emancipação, autonomia dos homens e mulheres nas suas múltiplas e complexas relações, reguladas pela moral, pelas normas e costumes cotidianos”. (CASSOL 2014, p.15). Nessa perspectiva argumenta que:

> A autoridade que perdemos no mundo moderno não é esta a “autoridade em geral”, mas antes uma forma bem específica que fora válida em todo o mundo ocidental durante longo período de tempo.É sabido que antigamente as crenças, tradições, eram totalmente diferentes e ainda são, mas a grande questão é que o que se perdeu ao longo do tempo foram os valores agregados a essas tradições e culturas, os tempos modernos confundem a sociedade atual, pois se pensa de maneira totalmente desconexa com o que se vive muita perda de autoridade na própria família, na escola. (HARENDT 2010, p. 129).

Viver na era contemporânea é uma desafiadora maneira de ser um ser cético e dogmático ao mesmo tempo, não questionando tudo mas tendo sua verdade seu ideal, baseando-se em princípios que sejam esses condizentes a prática do ser um sujeito consciente de suas próprias ações respeitando seu tempo, sua cultura e seus valores.

Para Johann (2016) Ao longo do tempo, o país sofreu decorrentes transformações sociais e culturais também já enfrentou um período de autoritarismo militar que foi um tanto violento, e controlador o sujeito pensante era excluído e oprimido, ou seja, pensar era proibido e falar era expor-se, tortura, morte e, na melhor das hipóteses, ao exílio como acontecia naquela época. O controle se exercia de modo especial sobre as massas operárias, professores, estudantes, meios de comunicação e todo e qualquer cidadão que, por qualquer razão, viesse a representar uma ameaça ao regime vigente. Tudo passa a ser colocado a serviço dos objetivos de uma revolução que se apresentava como salvadora da pátria, da família e dos sagrados valores da liberdade e da justiça.

Tudo isso mascarava os verdadeiros motivos da implantação de um modelo econômico associado ao capital multinacional e excludente do ponto de vista social. Este regime, como todo e qualquer regime discricionário que busca se instalar a educação e todos os movimentos culturais como ferramentas especiais para a consecução de seus objetivos desenvolvimentistas. É preciso repensar as práticas pedagógicas autoridade bem como outros aspectos que seguem a educação tem grande significado no mundo atual pois, visto que:

> [...] termos tais como “tirania”,”autoridade”, e “totalitarismo” simplesmente perderam seu significado comum ,ou que deixamos de viver em um mundo comum em que palavras que compartilhamos possuem uma significatividade inquestionável ,de modo que ,para não sermos condenados a viver verbalmente em um mundo inteiramente desprovido de significado , asseguramos uns aos outros o direito de nos refugiar em nossos próprios mundos de significado ,exigindo apenas que cada um de nós permaneça coerente dentro de sua própria terminologia privada? Se, nessas circunstâncias, nos asseguramos de que ainda entendemos uns aos outros, não queremos dizer com isso que entendemos conjuntamenteum mundo comum a nós todos ,mas sim que compreendemos a coerência de argumentar e arrazoar, do processo da argumentação em seu puro formalismo. (ARENDT, 2010, p. 123).

Pode-se a partir desse contexto repensar a tomada da ética e da própria liberdade que vem ao longo do tempo sendo fragmentada e oprimida a muitos sujeitos, em tempos remotos quando ainda se discutia a educação essa prática que muitas vezes era opressora não deixava

com que o sujeito fosse ativo na sociedade e no âmbito educacional, reposicionando-o a ideias já prontas aptas para serem reproduzidas e dessa forma a prática libertadora da educação e do próprio sujeito não como apenas um individuo se fazia cada vez mais preocupante a ponto de repensar em uma prática libertadora para esses sujeitos oprimidos e sem vez e nem voz. Vista que a liberdade é o ponto de partida para a emancipação de sujeitos autônomos e pensantes.

Segundo Cassol (2014) O horizonte da libertação se constitui na maturidade, na consciência da solidez e estabelecimento de princípios para emancipatórios. O professor passa a intervir em questões éticas justamente por esses aspectos, o professor é o mediador, é a rocha que fortalece e sustenta as questões de valores morais e éticos, e o mesmo tem a grande missão de estabelecer princípios para que os educandos possam refletir-se na imagem de valores pertinentes e de uso do próprio educador. Dessa forma esse grande paradigma segue em grande debate pela referida forma de reflexão que se mostra profunda e questionadora. Para Tanto:

"A libertação compreende o momento da transgressão, da autonomia e da vontade determinação, racional, sentimental, como resultado de reflexão de tomada de consciência". (CASSOL 2014, p. 14). Descreve-se a ética como sendo tomada pelo sujeito que a constitui.

Aborda-se uma fundamental relevância visto que essa autonomia que intercede a ética é uma autonomia vista de forma libertadora, é essa libertação que fará o sujeito refletir sobre suas ações, ações essas que podem ser auto avaliadas e repensadas de uma forma mais consciente e pertinente a um sujeito crítico. Pode-se argumentar que o regime militar que fora instaurado no Brasil, foi de grande levantamento e tomada de consciência para refletirmos quem somos? Pra que viemos? E como vamos fazer a diferença frente a um cenário remoto que se vive podendo relembrar de certa formas o regime militar onde muitos queriam a opressão do povo e que o mesmo não tivesse liberdade de expor suas ideias e opiniões.
Pode-se complementar com outra visão para tanto Camargo e Fonseca (2016, p. 3) afirmam que:

> A ética é a responsável pela possibilidade atribuída à escola de conduzir o ser à condição de crítico e responsável pelos seus atos, no entanto, ela entrelaça a estas

> condições a capacidade de definir o que seja justo e injusto, moral e imoral, uma vez que atribui valores às atitudes dos educandos e os vigia, como se a qualquer momento pudessem fazer, falar ou sentir algo que não é permitido eticamente.

A tomada de consciência não parte somente da escola, mas do sujeito que os direciona, ou seja, o objeto é apontado pelo sujeito e o mesmo o julga desnecessário ou preciso, a escola tem papel fundamental visto que não caminha sozinha não pode em hipótese alguma ser "singular" deve ser "plural". Johann (2016, p.17) para tanto argumentam que:

> Esta preocupação e este clamor se generalizam. São, de modo especial, os profissionais da educação que têm a tarefa de buscar respostas e apontar direcionamentos que fundamentem a esperança de que o mundo é transformável. Todavia, esta transformação não haverá de resultar de um espontaneísmo histórico e nem tampouco de um toque mágico de algum messias qualquer. Esta utopia haverá de se construir, gradativamente, ao longo da história, através de uma ação consciente e efetiva.

Essa autonomia e utopia requerida por nós no âmbito seja ele educacional ou social deve ser ministrada e reaproveitada pela escola como um todo, deve-se primeiramente antes de querer transformar a forma autoritária e oprimida que muitas vezes é a educação se deve pela imediata tomada de consciência para que assim promova um melhor resultado em termos contextualizados, sendo que jamais se pode querer que esse processo mostre-se como um paradigma, onde se quer resultados imediatos, não é possível conceber esse processo dessa maneira já que, pois a tomada de consciência parte do sujeito para suas ações e do contexto para suas especificações, ou seja, o processo é gradativo e precisa ser respeitado, mas quando temos um sujeito consciente e libertado de ideias pragmáticas tem-se então um sujeito consciente e apto a ajudar na decorrente transformação em outros sujeito críticos libertos.

De acordo com Cassol (2014) Libertação não é fugir do poder dominador, mas enfrentá-lo porque sabido ou constatado pela consciência compreendido pela pessoa e levado a conhecer, como compromisso ético, para a coletividade. A libertação vista aqui compreende o ser humano não como um ser autoritário, mas um ser que tem autoridade, visto que os dois pressupostos citados são diferentemente contextualizados em seu significado, por isso o professor não poderá ser dominador, mas sim um mediador de consciência autônoma. Então pode-se ressaltar que:

> Não há libertação sem tomada de consciência, sem saber, sem entender a realidade a atualidade a totalidade e sua complexidade. A libertação para tanto tende estar interligada com a conscientização de qual será a realidade do sujeito, para tanto ai se dá a intervenção do professor nesse processo, onde o mesmo deve analisar e estudar a realidade de cada discente, para que desta forma possa-se obter uma prática de melhor qualidade e resultados significativos. A educação é a única maneira que o sujeito se torna culto, apto a realizar tarefas do cotidiano da melhor forma possível por isso. O ser humano só é humano pela relação educacional de troca, de aprendizado. Não há distanciamento entre ética e moral. Em toda e qualquer atividade seja ela escolar social o sujeito tende a obter a ética como principio fundamental de suas relações, ela deve estar presente em todas as ações do sujeito, de vê-se então obter a ética como principal fonte de honestidade, serenidade e compromisso com a sua profissão e sua própria vida. (CASSOL, 2014, p.28).

Evidencia-se que o ser humano necessita das interações com o outro e das relações de trocas para que se ocorra a partir dai uma tomada de consciência e criticidade em relação a ações humanas visto que na medida em que o processo de hominização se completa e se inicia o processo de humanização, o ser humano passa a se apresentar como um ser aberto e inconcluso. De acordo com (ORTEGA; GASSET, 1963 apud JONHNN, 2016 p.19) "É o único ser deste planeta que não recebe a vida pronta e acabada, diferentemente dos demais seres".

Este recebe a mera possibilidade de existir. Sua grande tarefa será a sua própria construção, a sua própria fabricação. No âmbito educacional podemos decorrer essa ideia para qual o aluno precisa trabalhar sua autonomia, conhecer-se dentre seus espaços e suas potencialidades ressaltando assim a ênfase do professor nesse meio, para tanto a liberdade é vista como um processo de constante construção. Cassol (2014, p.16) explicita seus pressupostos ressaltando que:

> Ética não pode ser costume, ela, essencialmente, é compromisso com o outro, a outra, com as suas demandas e utopias, sem exclusão de princípios fundamentais, de vida, liberdade, autenticidade, autonomia, solidariedade, amor igualdade.

Em síntese a ética está presente em nosso cotidiano e por esse motivo ela deve estar presentes em nossos pensamentos mais profundos, e para tanto acompanhar nossas ações como sujeitos, cidadãos, educadores e como participante do mundo.

3 A Ética No Ambiente Escolar: Educando Para O Diálogo

De acordo com Camargo e Fonseca (2016) a moral na escola se apresenta através de regras, normas a serem cumpridas, expressas nos seus regimentos, planos de estudos e projetos políticos pedagógicos. A escola ainda é o principal caminho para se discutir questões éticas uma vez que o âmbito escolar está repleto de possibilidades que evidenciam a ética como necessária e capaz de permitir um relacionamento mais amistoso entre os atores educacionais. No entanto, a escola não necessariamente conseguirá responder a todas as questões levantadas quando se trata de ética, nem deverá se considerar fracassada por não conseguir atingir tal objetivo. Pode então, insistir na sua função fomentadora de conhecimento. Sendo assim pode-se ressaltar que a ética deve estar presente na escola, todavia nem sempre é possível que essa missão se cumpra de forma coesa. Por esse motivo deve-se refletir e estar consciente de que ela é necessária para manter a tranquilidade escolar tanto de educandos em suas experiências, quanto os docentes em suas práticas pedagógicas, é preciso que não percamos a esperança por dias em que todos os cidadãos se tornem mais éticos e responsáveis.

A escola interfere de maneira clara quando se trata nas relações sociais no ambiente educacional, ela esta ai apta a fazer intervenções para que assim possa-se tornar o sujeito critico e ativo participante na sociedade que vive. Dessa forma a ética atribui valores a serem cumpridos no âmbito educacional, e desde então o desafio está feito, para que esses valores sejam levados para além dos muros da escola e perpassem a sociedade e a família, em atitudes cotidianas. Esse é um entre os outros grandes paradigmas da educação fazer sujeitos participantes e praticantes de valores que tornariam a sociedade e a própria ação pedagógica de melhor qualidade.

Segundo Camargo e Fonseca (2016) ser ético para a maioria dos educadores é estar aberto ao diálogo, uma vez que acreditam que ele é uma poderosa ferramenta para a formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis. Esse estado de ser ético, também possibilita ao educador atuar de forma digna na execução de sua profissão construindo saberes no seu cotidiano. Pressuposto a isso se pode afirmar que a escola não somente pode fazer o papel sozinha de sujeito para objeto essas tendem estar entrelaçadas em um espaço em que todas

tenham vez e voz, para isso necessita-se de uma mediação entre ambos e uma dialogicidade para que se possa construir sujeitos críticos. Já para os autores é preciso respeitar a liberdade do outro é conhecer os direitos e deveres de cada um dos atores do ambiente escolar. Para Kant, na escola "ninguém tem privilégios, mas apenas direitos". Ela corporifica assim, o local privilegiado que permite ao ser reconhecer a sua função social no mundo, compreendendo sua posição, se de explorado ou de explorador, mediatizado ou mediatizador, sendo assim pode-se afirmar o que a escola tem um papel fundamental na vida ativa de cada educando, mas não somente deve conhecer seus direitos e deveres para que assim possa cumpri-los adequadamente a um valor fundamentado.

> Participar e comprometer-se com a prática de valores que estimulem os princípios educativos no âmbito escolar exige muito mais do que uma compreensão da realidade. Exige transparência e consciência da verdadeira função que cada ator tem em estruturar as suas ações e seus diálogos vislumbrando uma convivência harmoniosa e ponderada. Os educadores participantes das discussões evidenciaram ainda a ética como construtora da felicidade humana baseada na liberdade e no respeito às diferenças individuais.(CAMARGO e FONSECA, 2016, p.3).

Salienta-se que a transparência e a solidez tendem ser criteriosas em relação a qualquer pratica educativa, toda e qualquer ação do educador devem permanecer dentre valores absolutos de respeito e comprometimento com sua classe e no meio educacional, assumir um papel de educador é muito mais que despertar a vontade de conhecer e indagar-se educar é ser.

Já para Boufleuer (2001) ética representa, desde a sua origem grega, a ideia de formação do homem no sentido de conter seus impulsos e paixões, na possibilidade de estabelecer normas capazes de regular a convivência humana não apenas sob o ponto de vista particular, mas no convívio social. A partir de tal pensamento, a educação identifica-se com a ética no intuito de educar o indivíduo para sua relação em uma comunidade, articulada com a ideia de bem.

Diante da possibilidade de uma educação voltada para princípios éticos, cabe a questão: é possível - diante da diversidade cultural, de referenciais globalizados e da dissolução de parâmetros tradicionais – resgatar valores éticos que se podem estabelecer

como universais, tal como propõe Habermas, criando uma expectativa de maior solidariedade, tolerância e respeito mútuo no cenário atual? Á escola cabe repensar suas bases de justificação da atual prática pedagógica, como também, se posicionar diante da problemática colocada e assumir seu papel na formação pública, não apenas crítica, mas também ética. Ética e educação caminham juntas.

> É certo que muitas das interações do nosso dia a dia, como as que ocorrem na família, no trabalho e no lazer, também possuem um caráter educativo. Mas tais interações, embora possam obedecer a certos princípios coordenadores, não tem a característica das ações intencionais e planejadas de uma instituição educativa. (BOUFLEUER 2001, p.91).

A educação, por sua vez, elabora os caminhos para esta formação, conduzindo o ser humano para uma vida social virtuosa enquanto cidadão responsável no convívio com o outro. Portanto, a ética, enquanto princípio formativo busca-se fundamentar ideias de liberdade e justiça como forma de orientação para uma ação humana dentro da sociedade.

4 Considerações Finais

Toda e qualquer ação educativa deve estar relacionada com uma intencionalidade, intencionalidade para qual essa ação seja refletida repensada e transformada, não há uma educação sem intencionalidade, fora disso é apenas reprodução de uma falsa educação, a educação precisa ser vista como um processo onde educador e educandos estejam compartilhando os mesmos objetivos, objetivos estes que pertençam a diferentes formas de aprender e ensinar, para tanto processos estes que sejam éticamente construídos solidamente com a participação de ambos os sujeitos em prol de uma educação e uma vida de mais significação. Na educação deve-se ser um sujeito político, visto que todos devemos ser políticos dentro de nossa sociedade, quem é político esta ativamente participando de uma sociedade na qual pertence, onde pode-se reivindicar seus direito e cumprir seus deveres como cidadãos, quem é político é cidadão , quem é cidadão é um ser eticamente justo com moral.

> Na verdade politicidade é uma dimensão da própria existência humana enquanto existência coletiva. Mas na escola essa dimensão se expressa de forma bem nítida por causa do caráter intencional do seu fazer. Tudo que ela realiza depende de decisões explicitamente tomadas pelos sujeitos envolvidos que, apesar das

> diferenças individuais, precisam chegar a certos tipos de acordos. (BOUFLER 2001, p.93)

Explicitamente é visto que um ser ativo ético e responsável esta sujeito a não compreender a sociedade em que se vive para tanto imagina-se aqueles que ao menos conhecem o verdadeiro significado de se ético e agir para transformar a sociedade em que vive-se.

> A consciência histórica ou política se apresenta aos indivíduos como certeza de poderem influir nos destinos da sociedade humana. Essa influência ocorre quando os indivíduos modificam estruturas e práticas sociais, buscando corrigir eventuais ou supostas distorções instauradas ao longo dos tempos. Mas ocorre também, quando projetam e perseguem uma sociedade diferente , historicamente inédita, em que possam viver plenamente libertos de todas as escravidões. (BOUFLEUER p.92).

Para isso precisa-se de seres sujeitos participantes que tenham vez e voz e não aceitem tudo que lhe for proposto, nessa perspectiva diretamente encontramos sujeitos dignos de uma educação de qualidade e uma vida de significados.

EDUCACIÓN Y ÉTICA: REFLEJA UNA HORIZON LIBERTADOR.

Resumen: El presente artículo visa a abordar la ética en el ambiente escolar. Inicialmente se hace necesario resaltar que hay que creer en la educación, tener más fe, más amor por nuestros niños y querer construir juntos de modo ético una educación libertadora y no opresora. La ética está presente en nuestro cotidiano y por ese motivo ella debe estar presente en nuestros pensamientos más profundos, y para ello acompañar nuestras acciones como sujetos, ciudadanos, educadores y como participantes del mundo. Las acciones pedagógicas ejercidas por el educador en la contemporaneidad asumen un papel imprescindible donde él debe no tan sólo velar por un aprendizaje significativo, sino asumir un papel mediador de saberes éticamente políticos, donde se despierte en el discente el deseo de ser autónomo y no solamente un individuo receptor. Así, se problematizan diferentes nociones de conocimiento y la reflexión acerca de la práctica educativa. El método empleado en este trabajo involucra la investigación cualitativade cuño bibliográfico. En esa condición de autonomía, los sujetos participantes deben tener vez y voz, no aceptando todo lo que les proponen. En esa perspectiva directamente se encuentran sujetos dignos de una educación de calidad y una vida de significados.

Palabras-clave: Ética. Educación. Escuela. Autonomía. Aprendizaje.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7ª.ed. São Paulo:Perspectiva S.A ,2010.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa uma leitura de Habermas.** 3. ed. Ijuí, 2001.

CAMARGO, Edson Carpes; FONSECA, Jorge Alberto Lago. **A ética no ambiente escolar**: educando para o diálogo. Unijuí: 2016 Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/021e4.pdf>. Acesso em: 19 abr. de 2016.

CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; COCCO, Ricardo. **Estudos Filosóficos**: Questões de Ética e Educação. Frederico Westphalen-RS, 2014.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética em busca de uma aproximação**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/educacaoeetica.pdf >. Acesso: 01 mar. de 2016.

ÉTICA, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE[1]

Paulo Evaldo Fensterseifer[2]
Claudir Miguel Zuchi[3]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: O texto objetiva refletir acerca do eixo "epistemologia na formação docente", tematizando aspectos éticos relacionados à educação e ao conhecimento. A pesquisa será desenvolvida em três momentos: a relação educação e epistemologia - relação que caminha na direção de novos conhecimentos quanto aos procedimentos pedagógicos e formativos que originam e legitimam a experiência docente. A relação ética e educação – a intencionalidade neste aspecto é interpretar a relação da ética e educação na contemporaneidade e seus possíveis desdobramentos para a formação e o exercício da docência. E, um terceiro momento, pensar a temática aproximando o debate da formação docente e a educação escolar. O desenvolvimento da problemática será realizado através da pesquisa bibliográfica e na interpretação de teorias, em autores de referência acerca das temáticas em questão, qualificando o debate a respeito da ética, da educação e do conhecimento relacionados à formação docente. Essa prática constitui-se uma busca insaciável de "respostas" às questões educacionais, sempre abertas para novas perguntas, possibilitando a crítica, a criatividade, a solidariedade e a vigilância a respeito da elaboração do conhecimento no contexto educacional. Exercício fundamental que considera a vida, o conhecimento, os elementos histórico-culturais que fala dos e para os sujeitos no processo educativo.

Palavras-chave: Ética. Educação. Epistemologia. Formação docente.

1 Introdução

O presente texto propõe uma reflexão acerca do eixo "epistemologia na formação docente", tematizando aspectos éticos relacionados à educação e ao conhecimento.

[1]Texto elaborado para a participação como proposta de GT no IX Simpósio Nacional de Educação e III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de professores a ser realizado nos dias 28 a 30 de setembro de 2016 na URI – Campus de Frederico Westphalen.

[2] Professor do PPG em Educação nas Ciências – UNIJUI – RS. fenster@unijui.edu.br. Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação.

[3] Doutorando do PPG em Educação nas Ciências – UNIJUI – RS. Bolsista PROSUP/CAPES. zuchi@uri.edu.br. Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Filosofia e membro do Núcleo de Estudos Filosóficos – URI – Campus de Frederico Westphalen.

Problematizar diferentes noções de conhecimento e a reflexão acercada prática educativa, que levam à formação dos sujeitos da educação, constitui seu escopo. Consideramos que, em um contexto de transição paradigmática, no qual as diretrizes da ciência moderna são questionadas pela sua insuficiência de apresentar uma visão ampla do real, em função de sua compartimentação, a experiência da prática docente está desafiada em rever seus pressupostos.

Estabelecer fundamentos epistemológicos centrados no objetivo da construção do conhecimento de maneira global, em que o indivíduo e a sociedade são pensados em uma relação dialética, crítica, possibilitando tanto o desenvolvimento social como o individual, compõe parte deste desafio. Entendemos que para a construção do saber faz-se necessário a valorização da tradição, não para somente a legitimar, mas sim, para, criticamente, elevá-la ao novo. Esse exercício crítico, em uma perspectiva não metafísica, deve fazer-se na interlocução entre os atores envolvidos na produção dos saberes. Todo saber, assim compreendido, é dialógico, pois nos constituímos a partir de relações intersubjetivas em que acontecem as mediações de significados.

As relações intersubjetivas realizadas nas experiências pedagógicas, e os saberes docentes, podem conduzir à elaboração de um tipo de conhecimento capaz de qualificar a formação dos futuros professores e, consequentemente, trazer ganhos aos discentes, principalmente se considerarem os mais diferentes campos que abrangem a docência em seus múltiplos espaços. Campos que dizem respeito à ética, à complexidade do mundo atual, a tecnologia, a formação cultural, a cidadania e a prática do diálogo na educação. Esse caminho aqui propostosustenta-sena interpretação de teorias, em autores de referência acerca das temáticas em questão, qualificando o debate a respeito da ética, da educação e do conhecimento relacionados à formação docente.

2 Educação e epistemologia

Pensar a relação entre a educação e a epistemologia não significa, necessariamente, criar um modelo científico standard para a educação e a formação docente. Não se trata,

portanto, de idealizar o conhecimento educacional, mas orientar-se pela interrogação de como se tem produzido os conhecimentos relacionados a esta área? Produção que tem um efeito indutor na produção de novos conhecimentos quanto a procedimento pedagógicos e formativos que originam e legitimam a experiência docente (FENSTERSEIFER, 2006). A pretendida reflexão epistemológica não pode escapar do crivo da crítica, do contrário, estariafomentando o germe do dogmatismo.

Segundo Bombassaro (2006), a epistemologia historicamente partiu da crença que o conhecimento se explica por uma lógica interna da(s) ciência(s), contra o que uma crítica externalista produz um efeito perturbador. A prática epistemológica que pleiteamos busca compreender a lógica da produção dos saberes das ciências nas inter-relações com o contexto em que se legitimam ou não estes saberes. Persegue também uma melhor compreensão dos arranjos internos do fazer científico, que na sua demanda por objetivações, frequentemente, esquece-se do não dito no dito. Ponto que é necessário desvelar, constituindo assim um movimento de elaboração do conhecimento em diferentes metodologias, o que não significa uma pretensão totalizadora capaz de produzir verdades absolutas, mas uma compreensão da dinâmica de atualização dos saberes, sempre aberta a reflexão crítica, visualizando novas possibilidades do conhecer. Porém, esta postura de colocar-se contra o dogmatismo, reconhecendo em última instância o caráter histórico das verdades humanas (as únicas que aqui nos interessam), pode nos levar ao relativismo. Sobre tal "risco", Fensterseifer afirma que

> Este relativismo de última instância, não deve significar a equivalência das opiniões ou ausência de objetividade no exercício efetivo das ciências. Ao contrário, a relatividade é que exige de nós uma, digamos, hierarquização das opiniões pelo seu grau de objetividade, tal como produzimos nossos códigos de justiça, mesmo sabendo que somos órfãos de uma lei última, da regra das regras ou do tribunal dos tribunais. Isso não se faria necessário se reconhecêssemos o valor das opiniões pelo a*priori* de quem as enuncia, por exemplo, deuses, monarcas, sacerdotes, etc. Ao contrário, nós é que designamos um tribunal como de última instância, e validamos suas decisões mesmo sabendo de sua falibilidade (2006, p. 34).

Mesmo com o aparato da crítica temos que ficar alertas para não endossarmos o relativismo e nem cairmos em novo dogmatismo, agora de caráter subjetivo.O reconhecimento desta espécie de "zona cinzenta" das verdades humanas nos remete a pensar

novas perspectivas para o conhecimento, em particular para campos como o da ética. É neste sentido que recorremos à perspectiva ética desenvolvida por Aristóteles quando este trata das deliberações humanas.

Em Aristóteles (1980) a perspectiva ética tem como horizonteuma ética para seres humanos, a partir das deliberações, das escolhas desses e não de deuses,em crítica a Platão, ou de animais, em crítica ao sensualismo. Analogamente pensamos desta maneira a atividade epistemológica relativa às ciências contemporâneas. Pressupomos critérios que aproximem e contemplem, no plano do conhecimento, procedimentos que se realizem com coerência a partir do estabelecimento dos fins. A reflexão acerca destes procedimentos designamos como "atividade epistemológica". Assim,

> A atividade epistemológica embora pautada pelo debate filosófico acerca do conhecimento e, em particular, da ciência, deve permitir capturar a dinâmica do denominado conhecimento científico em uma área em particular, e em suas inter-relações. Este exercício crítico, em uma perspectiva não metafísica, deve se fazer sem o recurso a uma verdade com o V maiúsculo (seja da Teologia seja das Ciências Naturais ou Sociais), mas na interlocução dos atores envolvidos na produção dos saberes que por mais sólidos (interna e externamente legitimados) não podem ignorar que suas verdades possuem endereço e fazem aniversário (FENSTERSEIFER, 2014, p. 55).

Isso implica a necessidade de tomarmos posição diante das configurações do mundo atual e buscarmos uma reflexão acerca do conhecimento que vá ao encontro do valor e da qualidade da educação pública para corresponder com os desafios atuais de acolher as novas gerações no mundo comum. Esse esforço supõe o entendimento da problemática educacional, a disposição ao diálogo e a teorização desta prática com vistas a uma formação alargada dos sujeitos que a ela acessam. Sujeitos capazes de protagonismo já em seu processo de formação, de potencialização da cidadania a ser efetivada na sociedade em que convive. Como, porém, tecer um diálogo que valorize uma atividade epistemológica que considere as relações democráticas, reconheçam a historicidade na atividade científica e as diferentes demandas do contexto educacional?

Entendemos não ser desejável reduzir a prática epistemológica a uma área ou a uma disciplina, com vistas à única e exclusivamente afirmar a cientificidade de uma área qualquer, mas de testar a viabilidade de refletir acerca da produção do conhecimento no contexto

educacional, considerando as contradições da atualidade, a historicidade humana, as interpretações sobre determinada teoria educacional, mantendo um debate que, esperamos, promissor. Este caráter de abertura ao espírito crítico, que permite a formação pelo diálogo entre os diferentes saberes, não se confunde com treinamento domesticadorde competências para algo como um "pensar certo", mas sim, de um "pensar sem teto". Sem a pretensão, como escreveu Stein acerca do esforço de Heidegger, de "curar a epistemologia com outra epistemologia" (2002, p. 91), mas de afirmar que se a ciência é um pensamento objetificador, e a epistemologia, em sentido clássico, vincula-se a este modelo de ciência, a atividade epistemológica pode ser tomada como esforço de enfrentar a admoestação heideggeriana: "a ciência não pensa" (STEIN, 2002, p.64), procurando não perder-se na crença de que a "representação" aprende "de vez" o ser. É preservar o acontecer do ser, seu "sendo" (FENSTERSEIFER, 2006).

A indicação de uma postura reflexiva, diante da complexidade do mundo humano,e a possibilidade de produzir conhecimentospara além de um pensamento dogmático, sem cair em um anticientificismo, coloca-se como tarefa humana de difícil resolução.Acreditamos, porém, que com isso possamos dinamizar a interlocução dos saberes, na construção científica do conhecimento, levando em conta os limites e as possibilidades da reflexão sobre a realidade da educação de modo permanente. Um dos primeiros desafios que se coloca é: como pensar a dimensão ética neste movimento da atividade epistemológica na sua relação com o campo educacional? É o que pretendemos refletir na sequencia do texto.

3 Ética e educação

A intencionalidade neste ponto é interpretar a relação ética e educação na contemporaneidade e seus possíveis desdobramentos para a formação e o exercício da docência. A ética e a educação são duas faces da mesma moeda? Como compreender a concepção ética na educação,na construção do conhecimento, na interlocução dos saberes? A perspectiva é de buscamos interpretar o saber e o ser ético na educação a fim de instigar a responsabilidade do educador na sua formação e no exercício pedagógico na educação

escolar.

A ética é aqui entendida como a reflexão acerca das deliberações que se dão nas relações intersubjetivas que acontecem, entre outras situações, na prática educativa, no que tange as escolhas dos procedimentos assumidos. Indica ações que pautam a compreensão da educação nos processos de ensino-aprendizagem. Este entendimento de ética vinculado ao agir humano remete-nos a tradição aristotélica.

Sustentamos que o caráter formador da educação não pode se confundir com um treinamento técnico, domesticador, nem basear-se somente em normas morais, ou princípios éticos transcendentais. Coerente com a tradição aristotélica, o universo das ações humanas é aqui entendido como desvinculado de um fundamento metafísico externo à historicidade humana. O homem, para Aristóteles, "é um ser que apenas se torna o que é e adquire seus modos de se comportar a partir do que ele faz, a partir do "como" de seu agir" (GADAMER, 2006, p. 48).

A postura aristotélica destoada compreensão de que quem fala de ética na condição de especialista tenha alguma prerrogativa avalizada de seu agir. Isto desautoriza garantias a priori da prática de magistrados nos tribunais, o de profissionais que se dizem éticos. Segundo esta perspectiva aristotélica, o "ser ético", pode muito bem derivar de ações de "pessoas comuns" e não de magistrados. O que legitima o "ser ético" é a ação que resulta de deliberações, as quais podem levar em conta um"saber ético", acerca do qual podemos deslumbrar possíveis responsabilidadesdo processo formativo conduzido pelos educadores.

O saber e o ser ético pode "acontecer" na relação entre ciência (*epistéme*) e técnica (*techne*), conhecimento teórico e prático, mas ligada a uma ação humana e não como ciência teórica, mas como "filosofia prática". Enquanto tal necessita refletir a partir do contexto da ação para decidir qual a melhor deliberação, não ignorando, dado seu caráter normativo, suas consequências e implicações de caráter mais geral. Afirma Gadamer,

> A questão que é então levantada por Aristóteles diz respeito à possibilidade de um conhecimento filosófico do homem como ser ético e, ao mesmo tempo, à função que o saber deve desempenhar na constituição do comportamento ético.Se, com efeito, o homem recebe o bem, o seu próprio bem, numa situação prática concreta, a tarefa que cabe ao saber ético só pode ser descobrir o que exatamente tal situação exige dele. Diríamos a mesma coisa ao afirmar que a tarefa própria à consciência ética é

avaliar uma situação concreta à luz das exigências éticas mais gerais (2006, p. 48).

A responsabilidade humana do comportamento ético não pode ser designada a uma máquina,como portadora de um saber a priori traduzível em algoritmos, pois exige decisões humanas. Que construamos saberes referentes ao agir humano, que significa o saber ético, e necessitamos fazê-lo, isto não nos poupa de assumir, a cada vez, a decisão da escolha em uma situação concreta, onde se realiza o ser ético. No dizer de Gadamer "é indispensável que, pela prática e pela educação, o ouvinte já tenha formado *habitudo,*que ele mantém nas situações concretas de sua vida e que confirmará e estabilizará cada nova ação" (2006, p. 49).

Tal modo de compreensão da ética evidencia que o saber e o ser ético não aprendemos a partir das normas ou códigos de ética, mas na reflexão-ação, na ação-reflexão de escolhas e práticas educativas, o sujeito da educação não pode ficar algemado em certas respostas em determinadas situações. O conteúdo ético, as aprendizagens possíveis e necessárias precisam estar sempre abertas para novas situações e ações que permitam, e até demandem, ao sujeito educador e ao educando, novas situações deliberativas, adequadas ao contexto educacional. É o que dá o sentido da relação da ética e da educação no dinamismo da vida cotidiana e no ambiente educativo escolar. O tencionamento entre o saber e o ser ético, entre o saber e o agir, deve estar sempre se realizando no dinamismo educacional da prática pedagógica escolar. Na sequencia buscaremos aproximar essa reflexão com a educação escolar.

4 Aproximando o debate da formação docente e a educação escolar

A temática da formação docente e da educação escolar não é passível de ser descrita em poucas linhas, em particular, diante da crise que vive a educação contemporânea. O fato é que temos que enfrentar tal situação buscando compreender, a partir de uma postura filosófica[1], ética, epistemológica e pedagógica, os vários elementos aí implicados.

[1] Pensamos ser fundamental buscar na tradição filosófica, não simplesmente como história, o que a partir dela podemos pensar. Com o amparo da critica, procurar compreender os condicionantes do pensamento de determinado autor. "Reconstruir" a temática no contexto da atualidade. Por isso, "esse valor cultural, epistemológico, metodológico e existencial não pode ser privilégio de uns poucos. A sociedade, seja ela qual for, deve proporcionar a seus indivíduos a liberdade de escolha por meio dos diversos saberes que a compõe. A Filosofia, à medida que pensa problemas, nunca foi privilégio de uma elite, embora bem poucos, ao longo da

Discorrendo sobre isso Duarte e Zuchi, afirmam: "A educação, de um modo geral, temse mostrado problemática, pois às vezes nos parece que ela perdeu seu sentido de existir. Parece que a educação desenvolvida pela escola, a família ou a própria religião, não tem mais espaço na sociedade contemporânea" (2014, p. 87). No olhar de Arendt, "o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundeza e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas, tais como a criação dos filhos e a educação" (2013, p. 128). Segundo ela, é um problema político em sua origem e natureza, atingindo todos os âmbitos da existência humana. Revela-se, nesta perspectiva, a necessidade de discutir a formação humana no espaço público,trazendo para o diálogo[1] a formação e prática docente a partir do contexto educacional, mas com vistas ao bem comum.

Acreditamos que a educação possa cumprir seu papel aoqualificar o ensino, melhorando os índices de aprendizagem de seus alunos.Um dos pré-requisitos para isso é que o professor compreenda o desenvolvimento cognitivo e, com sua competência e habilidade, saiba "interagir com o educando, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem" (DUARTE; ZUCHI, 2014, p. 90). Nesta direção, Vasconcelos escreve: "o que se constata hoje é que a escola não tem conseguido garantir a apropriação significativa, crítica, criativa e duradoura, por parte dos educandos, que pudesse servir como 'instrumentos' de construção da cidadania e de transformar a realidade" (1994, p. 11). Para atingir seu objetivo, a escola, enquanto instituição republicana, precisa assumir a responsabilidade de auxiliar na qualificação cognitiva,potencializando a capacidade de discernimento dos sujeitos que por ela passem. Algo que será fundamental para a qualidade das escolhas futuras destes sujeitos.

---

história humana, tenham tido as condições materiais de exercê-la. Os saberes que a sociedade detém são conquistas históricas da humanidade, e nenhum ser humano pode ou deve privar-se desse conjunto de conhecimentos que possibilita um salto significativo na humanização" (GHEDIN, 2008, p. 24). A filosofia, portanto, não é a "salvadora da pátria", nem apenas conhecimento acadêmico, de aulas de filosofia. Pode sim ser a fomentadora de "plantar sementes" de sentido no cotidiano da vida no ambiente escolar e na sociedade. Como mediadora, com espírito crítico, ser fomentadora da educação para pensar o ser humano em seu contexto histórico-social.

[1] Referindo-se a importância do diálogo na compreensão freireana, Brayner escreve: "Freire foi alguém que assumiu seu engajamento existencial e educativo perfeitamente convencido do valor da palavra dialogada. Mas, sejamos razoáveis: não exigimos dele que ofereça respostas para perguntas que não são mais as da sua época..." (2015, p. 55). Logo, não podemos nos eximir de assumir uma postura crítica, política, contextualizada no ambiente educacional, mas também no mundo plural constituído pelos indivíduos em permanente diálogo. Que fazem escolhas, e destas, suas opções éticas.

Nesta perspectiva, Paulo Freire afirmaque

> Uma das tarefas mais importante da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensinam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de reconhecer-se como sujeito (1996, p. 41).

Esta atitude filosófica pode acontecer na convivência educacional, tanto na formação docente, como na relação entre professores e alunos. Não é assim o entendemos, uma espécie de conteúdo pré-estabelecido, mas do entender e do fazer educacional, do ensinar e do aprender, como potencialidade que se articula com o ato de conhecer. Desta relação abre-seas possibilidades do saber e do ser ético.

Nesta direção, encontramos alguns aspectos esclarecedores nos escritos de Goergen. Uma delas é o reconhecimento de que

> O processo educativo não pode mais ser considerado como a introdução das crianças e jovens num mundo de valores eternos desde sempre definidos e com direito de serem impostos, nem pode ser um espaço vazio de valores. A tradição deve ser consciente e intersubjetivamente tematizada com o objetivo de alcançar bases mínimas comuns para nossa ação (2001, p. 79-80).

A segunda refere-se ao fato de que o processo de formação extrapola o âmbito individual, tratando-se de um processo social que articula elementos de universalidade que vão para além dos contextos culturais particulares. Segundo Goergen,

> Compete à educação, então, conduzir às jovens gerações no sentido de sensibilizá-las para o problema da ética como o fundamento da vida humana na sua relação com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesma. Mas não é só. É preciso que a educação ajude a formar as competências para que os jovens saibam participar ativamente desse seu processo de formação (2001, p.80-81).

O autor, embora reconheça o importante papel da escola, destaca que não é exclusividade desta instituiçãoa formação ética das novas gerações, nem de passar informações a respeito deste tema. Constitui-se sim em compromisso de um ambiente ético, democrático, justo, respeitoso e solidário. O compromisso da educação escolar é de contribuir para a formação do educando, enquanto individuo e cidadão, com vistas a sua inserção no mundo comum. No olhar de Arendt, "a educação é, assim, o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para salvar

da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem achegada dos novos e dos jovens" (2013, p. 247). Esse vínculo com os "novos" no mundo pode trazer algo imprevisto por nós. Isto viabiliza a experiência da liberdade como ação no mundo. Na compreensão de Nascimento e Garcia,

> A vinda de novos seres humanos ao mundo torna a educação necessária, posto que esses recém-chegados não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Por isso necessitam de uma adequada preparação para se inserirem no mundo adulto e os professores devem assumir responsabilidade diante deles; ensinando conteúdos relevantes para sua formação e desenvolvimento de sua capacidade de pensar e de compreender o mundo (2015, p. 62-63).

Portanto, acolhê-los no mundo pressupõe um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor: zelar pela durabilidade do mundo comum, de história e heranças simbólicas, na qual ele acolhe e inicia seus alunos. Tendo o cuidado para que os novos possam se inteirar, integrar nessa herança, possam usufruir dela e serem protagonistas de sua formação. Tarefa com que o professor deverá estar familiarizado e comprometido no contexto da educação escolar. Sua responsabilidade é de auxiliar na condução da aprendizagem dos alunos. Para isto sua formação precisa ser permanente, aberta e atenta a realidade educacional no contexto histórico da sociedade em que vive(m).

Tal compreensão da educação, podemos dizer, abre possibilidades, caminhos, para a formação tanto dos professores como dos alunos, conduzindo os sujeitos, neste movimento, para uma vida social virtuosa enquanto cidadão responsável no convívio com o outro. Assim, a ética, enquanto "princípio" formativo, fomenta ideais de liberdade e de justiça como forma de orientação para a ação humana na sociedade - não no entendimento de deliberar previamente sobre o futuro, mas de saber agir diante das escolhas humanas. Aproximando-se deste olhar, escreve Boufleuer

> É certo que muitas das interações de nosso dia a dia, como as que ocorrem na família, no trabalho e no lazer, também possuem um caráter educativo. Mas tais interações, embora possam obedecer certos princípios coordenadores, não tem a característica das ações intencionais e planejadas de uma instituição educativa (2001, p. 91).

A intencionalidade de uma ação educativa precisa ser pensada, planejada e organizada, para que os objetivos da educação sejam concretizados com a participação dos professores e

dos alunos. Essa postura política e educacional é que possibilita a constituição do sujeito ético.

5 Considerações "finais"

O que tece a relação da ética, da educação e do conhecimento a cerca da formação docente é o movimento de busca insaciável de "respostas" às questões educacionais, mesmo sabendo do caráter de provisoriedade destas. E, mais ainda, de fazer novas perguntas, possibilitando a criatividade, solidariedade e a vigilância a respeito da elaboração do conhecimentono contexto educacional. Na ideia de Marques, devemos estar "em continuo processo de revisão e reconstrução, de acompanhamento dos desenvolvimentos das ciências, não de maneira mecânica, mas no modo das práticas pedagógicas recorrentes e reconstrutivas" (2002, p.109). Prática fundamental que considera a vida, o conhecimento,os elementos histórico-culturais que fala dos e para os sujeitos no processo educativo.

Para Brayner essa prática que envolve o aprender e o ensinar não é um ato passivo. É, "antes de tudo, ação que envolve integralmente o educando e que não se opera por acumulação (uma lição após outra, das simples para as complexas): ela exige de quem aprende, sofisticados choques cognitivos" (2015, p. 111). Acredita-se que esse dinamismo ocorre da passagem do empírico para a elaboração de conceitos, os quais possam ser utilizados/confrontados com outros saberes existentes, podendo, a partir desses, reelaborar ou construir "novos" conhecimentos de maneira individual ou coletiva, tecendo novas hipóteses e ou novos caminhos. Trata-se de pensar efetivamenteo conhecimento. No dizer de Marques,

> Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se, na educação, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções já dadas aos problemas, mas de inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam (2002, p. 91).

O movimento desta reflexão nos faz pensar o lugar da educação e o exercício pedagógico na formação do ser humano no contexto escolar. É esse espírito de busca do

conhecimento que procura fazer, refazer o sentido da educação na contemporaneidade. Neste caminhar não podemos esquecer da pergunta fundamental que nos conduz nesta reflexão da prática educativa: "O que somos como seres humanos" (TUGENDHAT, 2007, p. 183). Nesta pergunta encontramos a possibilidade ética e do educar. A pergunta antropológica (quem é o homem) nos autoriza a pensar que somos seres com possibilidades, abertura. Nós as realizamos não só com teorias, mas também com nossas ações práticas, nestas, fundamentalmente, nossas opções éticas, que, se não resolvem os problemas dos que aportam o mundo, ao menos deixam rastros.

Referências

ARISTÓTELES. **A ética.** Tradução de Cássio M. Fonseca. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1980.

BRAYNER, F. **Fundamentos da educação**: crise e reconstrução. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BOMBASSARO, L. C. Entre dogma e crítica: notas prévias para discutir a questão do fundamentalismo e do relativismo em educação. In: FÁVERO, A.A.; DALBOSCO, C.A.; MARCON, T. (orgs). **Sobre filosofia e Educação**: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 282-311.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa:** uma leitura de Habermas. 3 ed. Ijuí: UNIJUI, 2001.

DUARTE, E. S.; ZUCHI, C. M. A filosofia e seu ensino: necessidades e desafios da contemporaneidade. In: CASSOL, C. V., ZUCHI, C. M., COCCO, R. (Org.).**Estudos filosóficos:**questões de ética e educação. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H. **O problema da consciência histórica.**3 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. Atividade Epistemológica e educação física. In: NÓBREGA, T.P. (Org.) **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

_____. Ética e educação: reflexões acerca da docência. **Revista Educação.** Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 559-572, set./dez.2009. Disponível em: <http//www.ufsm.br/revistaeducação>. Acesso em: 3 jun. 2016.

_____. Atividade Epistemológica. In: GONZÁLEZ, F.J.;FENSTERSEIFER, P.E.**Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí:Editora UNIJUÍ, 2014. p. 53-57.

MARQUES, M. O. **Educação nas ciências**: interlocução e complementaridade. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

NASCIMENTO, L. A.; GARCIA, C. B. **Hannah Arendt:** vínculos e distinções entre educação e política. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

STEIN, E. **Pensar é Pensar a Diferença:**filosofia e conhecimento empírico. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

TUGENDHAT, E.t. Antropologia como filosofia primeira. In: POMMER, A.; FRAGA, P. D.;SCHNEIDERP. R. (Org.).**Filosofia e crítica:**Festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da UNIJUÍ. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007, p. 183-199.

LIMITES E POSSIBILIDADES COMO ACADÊMICO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM ANDAMENTO

Jeferson Ilha[1]

Andréa Forgiarini Cechin[2]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: O presente trabalho é um relato do percurso formativo, que partiu de uma experiência com a presencialidade do ensino e, após diferentes caminhos, culminou com o ingresso no Curso de Pedagogia a distância da UFSM. Traz um pouco da formação acadêmica do autor, desde a utilização precária das primeiras pesquisas de conexão com a internet, o surgimento e aderência aos dispositivos eletrônicos-tecnológicos até a invasão do mundo virtual na vida das pessoas com o advento das redes sociais, da utilização desse meio tecnológico de conexão em rede de internet vinculada ao campo educacional. O trabalho também propõe uma visão pessoal da experiência do autor como aluno do Curso de Graduação em Pedagogia EAD da Universidade Federal de Santa Maria, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil. Aborda algumas considerações, facilidades e dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino-aprendizagem, da diferenciação entre espaço e tempo nas modalidades presencial e a distância, destacando que nessa o centro do aprendizado é o aluno, que necessita de autodisciplina, motivação e autonomia de estudos. Com a modalidade de Educação a Distância, o conhecimento não fica restrito a espaços físicos, rompendo barreiras e fronteiras, interligando o mundo pela tela do computador, e/ou qualquer dispositivo tecnológico conectado à internet.
Palavras-chave: Formação Inicial. Experiência discente. Pedagogia a distância.

1 Introdução

Nesse trabalho, procuro abordar um pouco das práticas vivenciadas, por meio das tecnologias e da virtualidade, que culminam com minha experiência como acadêmico do curso de Pedagogia EAD, da Universidade Federal de Santa Maria.

[1] Autor - Especialista em Gestão Escolar pela UCDB, Graduado em Artes Cênicas – Interpretação Teatral pela UFSM, atua como profissional de Teatro na Cia Retalhos de Teatro e no Grupo O Uivo do Coyote – Show de Humor. Acadêmico do Curso Pedagogia EAD/UFSM. Grupo de Pesquisa Interface: Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade. Bolsista PROLICEN. Jeferson.ilha@yahoo.com.

[2]Orientadora - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul, Professora Associado do Departamento de fundamentos da Educação, Centro de Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Interface: Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade. afcechin@gmail.com.

O relato procura resgatar um pouco minhas memórias sobre as primeiras pesquisas via internet, o surgimento das redes sociais e a abrangência do mundo virtual em sua disponibilização global.

Para melhor estruturação, o artigo foi dividido em três partes. Em um primeiro momento, faço um breve relato da trajetória acadêmica que antecede meu ingresso no curso de Pedagogia a distância. Em seguida, procuro caracterizar um pouco essa modalidade de ensino, enfatizando o Sistema UAB e o Curso de Pedagogia UAB/UFSM. Por fim, conto um pouco sobre minha experiência como aluno desse curso, ponderando sobre meus limites e desafios.

2 Um pouco sobre meu percurso formativo e os entrelaçamentos com as tecnologias

No início de minha trajetória acadêmica e profissional, as tecnologias afloravam em seu potencial, ao mesmo tempo em que ultrapassavam os limites da velocidade de seus recursos e atualizações.

A primeira experiência acadêmica de pesquisas na internet se deu em 1999 quando cursava o primeiro semestre do curso de Psicologia da Unifra (Centro Universitário Franciscano). Lembro que, na época, era muito difícil fazer uma pesquisa pela internet pois, além de haver poucos materiais disponíveis na rede, as fontes existentes eram considerados duvidosas. Pesquisas on-line eram vistas com descréditos para utilização acadêmica, limitando as investigações aos recursos físicos das bibliotecas da cidade.

No ano de 2000, optei por abandonar o Curso de Psicologia e cursar Artes Cênicas pela UFSM. Nesse período da formação, as tecnologias começaram a adentrar a vida das pessoas de uma maneira geral. Ainda foi um tempo em que poucas pessoas possuíam um aparelho celular e/ou um computador em casa. Muitos trabalhos acadêmicos ainda eram feitos à mão e, somente nos últimos semestres do curso, é que a nova era digital se estabeleceu deforma preponderante neste ambiente. Em uns cinco anos, os referenciais teóricos foram adentrando ao mundo virtual e conquistando seu espaço de legitimidade e comprovação de fontes fidedignas e confiáveis.

Em meados de 2005, com a efervescência das redes sociais que estavam surgindo (*Orkut* e o *msn),* as pessoas começaram a adentrar ao mundo da tecnologia tornando-se parte dela. Começaram a relacionar-se entre si sem o contato presencial de conhecidos, familiares, amigos e pessoas de outras cidades, estados e do mundo inteiro.

Como ator, sempre achei interessante a relação entre o mundo tecnológico-virtual e o mundo da criação sobre si mesmo, que exige toda a sua presença física e mental para a realização de sua obra. O primeiro deles exclui a presença física e o tempo é destituído de simultaneidade, enquanto o outro não existe sem a disponibilização corpo-mente presente em tempo presente: a arte do aqui e agora. Dessa comparação, esses dois mundos ainda não estavam interligados como uma forma paralela de conexão educacional, até porque essa efervescência era muito recente, ao mesmo tempo em que começava a tornar-se obsoleta pela sua própria velocidade de atualização, capacidade de alcance, compactação de memória, e diminuição do tamanho de seus dispositivos tecnológicos.

A sensação que essas lembranças me trazem é que, de uma hora para outra, o mundo tomou uma dimensão comunicativa e a vida encheu-se de textos, vídeos, animações, músicas, sons, jogos, redes sociais e da facilidade de encontrar praticamente tudo o que antes só era possível através de pesquisas em bibliotecas e arquivos da cidade.

O mundo virtualizou-se, e com ele a nossa noção de tempo e espaço. Hoje necessitamos estar conectados quase que vinte e quatro horas por dia em um dispositivo tecnológico. Nossa capacidade para realizar várias coisas ao mesmo tempo foi tão ampliada e redimensionada a um entendimento do virtual que nossa vida está submersa neste mundo. Não conseguimos mais nos imaginar sem isso.

Resisti muito a tecnologia, especialmente as redes sociais. Talvez isso tenha ocorrido por preconceito, talvez por acreditar que nesse espaço as pessoas se expressassem de forma muito fútil.

Após lutar muito para conseguir sobreviver como profissional do teatro, me deparei com uma outra perspectiva de vida: utilizar minha experiência como ator na Educação. Esse interesse surgiu com a implementação do curso de Licenciatura em Teatro em 2009, que diversificou a maneira de ver o mercado de trabalho para esse profissional. Em função disso, e

do meu interesse em compreender o funcionamento e a gestão escolar, aderi a educação a distância.

Minha primeira experiência na modalidade de educação a distância foi com o curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Católica Dom Bosco, localizada em Campo Grande, no Mato Grosso, no ano de 2012. Esse também foi meu primeiro contato nessa área. Surgiu aí, meu interesse em cursar Pedagogia. Em 2014, ingressei no curso de graduação a distância pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo polo de Agudo.

3 Aluno a distância ou aluno distante?

A Educação a distância é considerada uma modalidade educativa pois, apesar de não estar mencionada na Lei 9.394/96 (LDB), em seu título V: *Dos níveis e das modalidades de educação e ensino,* está contemplada nos decretos: Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Aqui, como mostra Mallmann,

> O Decreto 5.622/2005 que regulamenta o Art. 80 da LDB é considerado um dos maiores avanços, desde a LDB, em termos de sistematização de parâmetros de qualidade para modalidade a distância. É a partir da normatização dada por esse decreto que o credenciamento das instituições de ensino passou a ser obrigatório para a oferta de cursos e programas a distância nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Da mesma forma, ao processo de credenciamento das instituições está atrelada a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, além da necessária congruência com o Plano de Desenvolvimento Institucional. No Art. 1º do Decreto 5.622/2005, caracteriza-se a educação a distância como: "modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. § 1o A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I. avaliações de estudantes; II. estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III. defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e IV. atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso." ([2009?], p. 43).

Na EAD, o processo de ensino-aprendizagem se dá através da mediação das tecnologias ligadas em rede de conexão via internet. Sua principal característica é a constituição de tempos e espaços diversificados das modalidades conhecidas como

presenciais. Seu espaço é mediado pela tecnologia, o que propicia ao aluno e ao professor não estarem no mesmo espaço físico para que o aprendizado aconteça. O tempo também é de outra dimensionalidade, pois não requer que os agentes dessa modalidade estejam conectados ao mesmo tempo. Assim, é permitida a adequação de tempos e espaços construídos pelo professor e pelo estudante, viabilizando seus horários de acordo com sua disponibilidade na rotina diária.

O aluno de um curso a distância torna-se o centro do seu aprendizado pois atua, de forma independente, do tempo e do espaço presencial. Essa independência, no entanto, tem um preço: o estudante depende da sua autonomia, disciplina de estudos e da adequação da sua rotina para conseguir realizar as leituras e atividades propostas, respeitando prazos e datas estipuladas para as devidas postagens e participações. Ele é um aluno a distância, mas não pode, nunca, ser um aluno distante.

Usamos esse jogo de palavras para mostrar que, na verdade, parece mais fácil do que realmente é: o aluno só consegue acompanhar e prosseguir seus estudos ao se predispor a uma autonomia de organização e responsabilidade para não acumular tarefas e perder prazos estipulados. Aautodisciplina aparece como ponto fundamental para que a aprendizagem ocorra. Trata-se de um exercício constante de autodeterminação para que, pouco a pouco, a rotina de estudos comece a ser incorporada à vida cotidiana.

Considero esse um dos pontos mais fortes da minha experiência como aluno da EAD: a constituição de uma rotina de estudos, que não é rígida, mas fundamental para que alcance minhas expectativas.

A meu ver, a primeira característica marcante da EAD é o seu caráter potencializador do entendimento de que a formação humana pela busca de conhecimentos não é finita e sim constante. Com isso, as facilidades dessa modalidade nos proporcionam estar sempre adquirindo novos conhecimentos, trocando ideias e compartilhando experiências.

No entanto, penso que, ao mesmo tempo em que a EAD traz facilidades, pelo recurso tecnológico e sua abertura global de culturas e conhecimentos, ela pode servir também como um sistema excludente e discriminatório. Isso porque a utilização das tecnologias em rede ainda não é acessível a grande parte da população menos favorecida socioeconomicamente.

4 Universidade Aberta???

A ideia de pertencer a uma Universidade Aberta ainda não era bem clara quando ingressei no Curso de Pedagogia EAD. O fato de ser UAB, vinculada à UFSM e de pertencer ao Polo da cidade de Agudo, trazia muitas informações que dificultavam o entendimento. Talvez isso ocorra pela tendência de analisarmos a educação a distância com o olhar de quem sempre estudou presencialmente. Assim, pensar em um sistema universitário, vinculado a uma instituição pública, mas que tem como referência presencial somente o polo, é bem complicado para o ingressante. Apesar disso, ao contrário de vários colegas, não encontrei dificuldade em entender o funcionamento do ambiente virtual: onde se encontravam as disciplinas do curso, suas disposições, didáticas, metodologias e avaliações. O fato de ter já ter outro curso superior pode ter ajudado um pouco.

Apesar de estar cursando o curso de Pedagogia EAD, foi somente a partir da realização do curso de Capacitação para Tutores que compreendi um pouco mais sobre o funcionamento dessa modalidade de ensino oferecida pela UAB/UFSM. No material didático do curso, encontramos a seguinte definição só Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB):

> O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação com articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover através da educação a distância, o acesso a cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão Universitária para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2014. p. 3).

Ao falar sobre o Sistema UAB Mallmann (2010) faz uma referência sobre a sua abrangência e importância para a educação nacional

> A criação da UAB se situa dentro de uma política de democratização do acesso à educação superior por meio de projetos de instituições da rede pública no Brasil. Com a UAB, busca-se ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da EaD. [...] A criação da UAB se situa como a principal estratégia para a instalação de um amplo sistema nacional de educação superior a distância capaz de contribuir na redução das desigualdades na oferta de ensino superior. A estrutura da UAB contempla os polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais com possibilidade de interação com tutores e professores, disponibilidade de bibliotecas e laboratórios de informática, biologia, química e física quando é o caso. (2010, p. 45).

Por ter como principal meta a expansão do ensino superior no Brasil, através da educação a distância, a UAB priorizou a oferta de cursos de licenciatura, para dar conta de uma carência muito grande de professores com formação neste nível, especialmente nos estados do Norte e do Nordeste do país. Os cursos do Sistema UAB só são oferecidos por instituições públicas de ensino.

O Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizado (EVEA) é disponibilizado ao estudante através da Plataforma Moodle. Após efetuar sua matrícula, as disciplinas são disponibilizadas nesse ambiente virtual ao qual cada estudante tem acesso com login e senha específicos. No entanto, como bem esclarece Nogueira (2012)

> O Moodle, assim como qualquer outro software que gerencia conteúdo na internet, não funciona sozinho. Quando pensados para desencadear processos de ensino e aprendizagem, são os sujeitos que habitam esse espaço/lugar virtual que o tornam um mais ou menos produtivo, colaborativo e dinâmico (NOGUEIRA, 2012, p. 67).

Apesar deste relato tratar especificamente de minha experiência como aluno a distância, é preciso que fique claro que a aprendizagem só é levada a termo nessa modalidade considerando também outros sujeitos, tais como professores, tutores e gestores do curso. É na interlocução entre todas essas pessoas que se estabelecem as relações de ensino-aprendizagem.

5 Minha experiência como acadêmico do Curso de Pedagogia EAD da UFSM

O fato de estar vinculado mais uma vez à UFSM, agora no curso de Pedagogia a Distância, me fez direcionar minha escolha para a docência e consequentemente para a pesquisa.

Aos poucos, a educação a distância foi se mostrando uma alternativa diferenciada, prática e mais cômoda devido a sua especificidade de tempo e espaço. O acesso se torna mais fácil justamente por não estar restrito a um determinado tempo e espaço físico.

Apesar de o curso ser a distância, existem os momentos presenciais, exigidos por lei. Esses ocorrem semestralmente e são reservados para a realização das avaliações finais, que, também por uma determinação legal, equivalem a 60% da nota de cada semestre em uma

determinada disciplina. No meu ponto de vista, isso não se mostra justo, porque todas as atividades realizadas, a distância durante o semestre equivalem a 40%, da nota final. Essa designação de pesos é injusta porque dá valor a um único momento presencial em detrimento de todo o semestre permeado de tarefas e atividades muito mais ricas do que uma prova final. Coloco isso porque o envolvimento e desgaste para realizar cada atividade proposta em uma disciplina é muito maior do que o da realização de uma única prova presencial. Estas, por vezes, não se mostram adequadas para o tempo de uma hora para realização.

Outra dificuldade encontrada é a diferença entre o sistema operacional utilizado pela maioria dos estudantes em seus computadores pessoais e o das máquinas disponibilizada no polo no dia das avaliações. Ocorre que, para os polos UAB, o governo disponibiliza um software livre. Por mais que ambos tenham os mesmos recursos e/ou recursos similares, a localização e os ícones são completamente diferentes. Assim, a falta de um conhecimento prévio, ou uma disponibilização de pesquisa anterior a esse software, torna sua utilização mais difícil e demorada.

Outra peculiaridade da educação a distância são as relações entre os pares que a compõem. É um tipo de relação estranha, pois não entendo essa virtualidade como possibilidade de laços ou vínculos afetivos, porque muitas vezes não conhecemos pessoalmente os professores, tutores e colegas, intermediados pelo recurso da linguagem escrita, e, portanto as relações se dão de uma maneira mais formal. É tão formal que é difícil saber pelo nome a qual disciplina cada tutor pertence.

Apesar dessa formalidade, o papel do tutor se torna mais direcionado a sanar dúvidas relacionadas ao funcionamento do ambiente e da disciplina, sua sistemática de realização, métodos e avaliações, o que possibilita uma proximidade com o aluno pelo plantão tira-dúvidas, ou pelo recurso de mensagem direcionada ao tutor e/ou professor de cada disciplina.

Dentre as possibilidades oferecidas pelo Moodle, as mais recorrentes como atividades avaliativas são: o texto escrito e formatado pelas normas da MDT; os textos on-line, que não têm uma formatação restritiva e servem mais como uma estruturação das ideias e foco avaliativo; os fóruns participativos, que têm o intuito de gerar e manter uma discussão entre os alunos (o que muitas vezes não acontece) e os questionários on-line, que oportunizam

mais de uma tentativa para responder, de acordo com aconfiguração estabelecida por cada professor. O que contribui em maior escala para o aprendizado do aluno são os textos e estudos atualizados que nos situam dentro da nossa história como alunos, docentes, pesquisadores e cidadãos críticos.

Uma das maiores dificuldades que encontro para o estudo as distância é justamente ler o material na tela do computador. A confecção da tela impinge aos olhos uma mobilidade que dificulta a atenção aos textos escritos, ao mesmo tempo que destitui a fisicidade da página do papel que dificulta a memória visual da página palpável. Essa dificuldade, que talvez não seja só minha, faz com que a minha atenção necessite ser multiplicada em pelo menos quatro vezes mais do que com o material impresso. Isso talvez não aconteça com as novas gerações mais acostumadas com a tecnologia desde a infância, mas a tela do computador dá uma outra dimensão, com outro foco de atenção, não apenas de leitura, mas da virtualidade da leitura. A visualização pela tela me traz sempre a mesma conotação de que estou sempre na mesma página, porque a página não muda o meu referencial visual, que percebe ser sempre uma única página de leitura. E isso destitui o minha memória visual. Aqui teríamos de adentrar a uma espécie de memória lecto-virtual, que não sei se já existe, mas que necessitaria ser pesquisada e trabalhada com foco de atenção para o virtual, o que não se faz possível para o presente trabalho.

Como a construção da autonomia dos estudos é um quesito de responsabilidade de cada aluno, e pela dificuldade que tenho em ler na tela do computador, recorro a impressão de todo o material das disciplinas para facilitar os estudos. Assim posso estudar em qualquer lugar, sem estar dependente de uma expressa conexão tecnológica em rede.

6 Considerações finais

Assim como as tecnologias e suas evoluções estão sempre em mudanças e atualizações, nossa formação hoje é considerada continuada e também assimilada às grandes transformações do mundo virtual-tecnológico. Isso porque o nosso conhecimento não é estanque e finito, mas está sempre em constantes mudanças.

Como exemplo dessas constantes mudanças, no presente momento, também faço parte do grupo de pesquisa "Interface – Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade", que, no momento, está pesquisando as "Relações entre a proposta curricular, a gestão administrativa-pedagógica e as demandas do mercado de trabalho para o profissional egresso do Curso de Pedagogia EAD". Como o projeto de pesquisa está em sua fase inicial, ainda estou me familiarizando com sua abrangência e real importância. A intenção da pesquisa é entrecruzar três grandes eixos: "o currículo, gestão e mercado de trabalho [...] o que se pretende é a realização de um diagnóstico que ofereça elementos prospectivos que possam servir de base para subsidiar uma atualização do currículo e dos processos de gestão" (idem, p. 5).

Enfim, experienciei até aqui um percurso formativo que iniciou com o descrédito das pesquisas pela internet, passando pelo surgimento dos dispositivos tecnológicos que hoje estão presentes e atuantes em nossa vida e da grande importância do uso das tecnologias mediadas em rede, culminando com essa experiência de aluno de Pedagogia EAD.

LIMITS AND POSSIBILITIES AS A COURSE IN ACADEMIC DISTANCE EDUCATION REPORT OF AN EXPERIMENT IN PROGRESS

Abstract: The present work is an account of the training course, which started from an experience with presencialidade of teaching and, after different paths, culminated with the admission in the course of pedagogy the distance from UFSM. Bring a little of the author's education, since the precarious use of early research of connection to the internet, the emergence and adherence to technological electronic devices until the invasion of the virtual world into people's lives with the advent of social networking, the use of technological means of connection in internet network linked to the educational field. The work also offers a personal view of the author's experience as a student in a degree in Pedagogy EAD at the Federal University of Santa Maria, Brazil Open University System. Addresses some considerations, facilities and difficulties encountered in this teaching-learning mode, differentiation between space and time in face-to-face and distance modalities, noting that this learning center is the student, which requires self-discipline, motivation and autonomy. With the distance education mode, the knowledge is restricted to physical spaces, breaking down barriers and boundaries, connecting the world through the computer screen, and/or any technological device connected to the internet.
Keywords: Initial training. Student experience. Pedagogy the distance.

Referências

CECHIN, A. F. **Relações entre a proposta curricular, a gestão administrativa-pedagógica e as demandas do mercado de trabalho para o profissional egresso do Curso de Pedagogia EAD**. (Projeto de Pesquisa – Coordenação do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB). Santa Maria: UFSM/UAB/Pedagogia EAD, 2016.

GOULART, S. F.; BELING, V. J. **As Modalidades Educativas a partir da Lei 9.394/96 – LDB**. [2014?]. (Material Didático da Disciplina de Políticas e Gestão das Modalidades Educativas, do Curso de Pedagogia EAD da UFSM). Disponível em: <http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/176818/mod_resource/content/1/Modalidades%20Educativas%20a%20partir%20da%20LDB.pdf> Acesso em: mar./abr. 2016.

MALLMANN, E. M. **Políticas e Gestão das Modalidades Educativas**. Santa Maria: UFSM/UAB, 2010.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Práticas Pedagógicas na educação a distância: deslocamento de memórias e sentidos.** Santa Maria, 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

SABATOVSKI, E. (org.). **LDB**: Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Emílio Sabatovski, Iara P. Fontoura, Emanuelle Milek (orgs.) - 4. ed. Curitiba: Juruá, 2015.

SALVAGO, B. M; LOPES, M. C. L. P. **Introdução à Educação a Distância**. (Material didático da disciplina de mesmo nome do curso de Especialização em Gestão Escolar/Universidade Católica Dom Bosco). Campo Grande: UCDB/Portal Educação, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Curso de Capacitação para Tutores**. (Material didático do curso, disponibilizado no ano de 2014). Professoras: Liziany Müller Medeiros e Aline Andressa Bervig; Tutores: João Juliano Monteblanco Castro, Kelly Perlin Cassol, Maria Cristina RigãoIop e Marcos Vinícius Bittencourt de Souza; Técnica em assuntos Educacionais: ElieserSchmitz e Coordenador Geral:CelsoArami Marques da Silva. Santa Maria: UFSM/UAB – NTE, 2014.

O CUIDADO COMO SENTIDO

Marli Teresinha da Silva Silveira[1]
Nilton Cézar Rodrigues Menezes[2]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: este trabalho propôs-se pensar a dimensão política do pedagógico por meio de uma ética do cuidado de si, onde perpassam vários campos de saber: psicologia, filosofia, história, educação, exigindo-se uma postura transdisciplinar na abordagem. Os processos relativos à dimensão política do pedagógico e por uma ética do cuidado de si tomam forma de expressão tanto no corpo, no território existencial que chamamos de subjetividade, quanto no campo social mediante valores, modos de pensar, sentir e novas possibilidades. Possibilidades que se abrem no contexto de uma vida finita e, que cobra um existir que se propõe autêntico e ético. Assim, buscou-se relacionar o sujeito da pós-modernidade à dinâmica macroestrutural da sociedade, através das categorias ontológicas da subjetivação, emancipação social, cuidado, politico-autonomia. Dessa forma, chegou-se ao problema oriundo de uma inquietação intelectual: quais processos inferem nos sujeitos a partir da dimensão política do pedagógico e por uma ética do cuidado de si em relação ao que chamamos de "pós-modernidade" ou "tempos líquidos"? Por fim, fez-se relevante esse trabalho de reflexão, pois se aposta que a singularidade sobre o fenômeno da dimensão política do pedagógico e uma ética do cuidado de si pode contribuir com o campo de produção de conhecimento a Educação.

Palavras- chave: Cuidado. Ética de si. Finitude. Pedagogia. Política.

1 INTRODUÇÃO

O grande poeta Carlos Drummond de Andrade antevê em um dos seus mais preciosos poemas, "Mundo Grande", a condição genuína e avassaladora do ser humano. Nos versos "Não, meu coração não é maior que o mundo. É muito menor. Nele não cabem nem as minhas dores. Por isso gosto tanto de me contar. (...) Sim, meu coração é muito pequeno. Só agora vejo que nele não cabem os homens. Os homens estão cá fora, estão na rua. A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava. Mas também a rua não cabe todos os homens. A rua é menor que o mundo. O mundo é grande. (…) Então, meu coração também pode crescer, registra para a discussão mais própria acerca do sentido da existência humana que o mundo é

[1] Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Poeta e Escritora. E-mail: marli19silveira@gmail.com.
[2] Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC e Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Grupo de Estudo e Pesquisa LINCE, Grupo Pesquisa e Estudos Poéticos, bolsista PROSUP/CAPES, E-mail: luzhinn@hotmail.com.

maior que o homem, embora e acima de tudo, o coração deste mesmo homem cresce, ou seja, outros podem e devem ser sentidos, percebidos no caminhar. O ser humano é um ser no mundo com outros e o reconhecimento do outro como outro não é assim tão comumente, pois o reconhecimento deste outro como eu mesmo passa necessariamente pela compreensão que o ser humano tem de si mesmo. Na impessoalidade há uma comum aceitação, pois todos e ninguém são a mesma pessoa. Na autenticidade há uma recíproca compreensão de que o outro é um idêntico que é por si mesmo, que cobra para si e por si seu empenho no mundo. O outro não é assim um igual que fica subentendido na impessoalidade, ou um indiferente, mas um diferente que também é aí no mundo.

Quanto mais cedo o ser humano compreende-se como um ser que compartilha mundo, mais cedo ele reconhece que a existência é um viver em meio a outros, implicação que cobra um viver com responsabilidade. Quanto mais foge da sua condição de socialidade, mais impropriamente vive o ser humano, pois distancia-se da sua genuína condição de ser um ser social. Deve-se evidenciar igualmente que o ser aí no mundo é um ser finito, condição que não reduz em nada a responsabilidade existencial, antes pelo contrário. O reconhecimento de que se é finito é condição basilar para uma existência autêntica. É como se o ser humano pudesse visualizar o caminho da sua existência, voltar sobre si mesmo e antecipar para si sua condição de absoluta socialidade em um tempo que acaba para os indivíduos em particular. Saber que vai morrer implica que a vida somente fará diferença se for vivida de modo a garantir a própria existência e assumir uma responsabilidade antecipada pela vida dos outros que são como cada um de nós é. Quanto mais distanciada uma pessoa permanece da compreensão da sua finitude, mais ela ignora a consciência da mortalidade e da vida dos outros. Reconhecer a finitude e a relação responsável para com o outro é como a "salvação" para a indiferença de uma coletividade que debate-se sozinha em relação à própria finitude.

Assim posto, deve-se destacar que o modo como o ser humano lida com os outros, que são como ele, é no modo do cuidado, ou pelo menos deveria ser. Outro como cada um de nós, que compartilha desejos, sonhos. Outro que trabalha, estuda, necessita de mais ou menos atenção. O outro não é um objeto, é como eu. Tão ou mais responsável para que todos tenham as mesmas oportunidades e possam acontecer na sua condição de possibilidade existencial.

Distanciados das possibilidades, deve-se garantir que sejam trazidos para o modo do autêntico existir. O ser humano é um ser que ao nascer assume a responsabilidade originária pela sua vida e ela vida dos que são como ele mesmo é, além dos demais seres e mundo. Mundo diverso e cujas nuances são capazes de determinar realidades e quem sabe destinos, principalmente quando estão alijados da sua condição de ser no modo básico do cuidado. A que se trazer todos os atores para a absoluta pluralidade compartilhável, garantindo a todos o direito ao direito a ser propriamente no mundo. Acreditar no ser humano e na capacidade que tem de mudar e provocar mudanças. Neste sentido, certos padrões, tradições, etc., tidos como absolutos e intocáveis, e que atentam contra o ser humano, contra a garantia da liberdade e do acesso amplo e irrestrito, não podem ser mantidos à pretexto de serem naturais. Não há fundamentos antropológicos, filosóficos, etc., capazes de assegurar que existe uma natureza humana e por conta disso, certos padrões culturais/sociais deveriam ser aceitos como naturais.

A democracia, criação dos atenienses, defendia na sua gênese três direitos essenciais: igualdade, liberdade e participação no poder: - Igualdade significa igualar os desiguais, seja por redistribuição de renda, seja garantindo a participação política e cidadã. Karl Marx defendeu que só haveria igualdade se escravos, servos e assalariados explorados fossem extintos, pois a existência deles na sociedade significava que a igualdade não existia de fato; Liberdade significa o direito do cidadão expor seus interesses e opiniões, debatê-los e também acatar a decisão pública da maioria (sendo aprovado ou rejeitado). A Revolução Francesa, o advento dos novos ideais oriundos da revolução, ampliou a noção e vivência do direito, recusando, por conta disso, as hierarquias supostamente divinas ou naturais. Os movimentos sociais tiveram importância nesta nova conjuntura, ampliando a liberdade ao direito de lutar contra todas as tiranias, censuras e torturas, contra toda exploração e dominação, seja social, religiosa, econômica, cultural ou política; - Participação no poder implica que todo cidadão têm condições para opinar e decidir, pois a política é uma ação coletiva. Não obstante, como diz Chauí (1994), “As leis, podem se tornar um espelho de privilégios (de dominantes) ou vontades (do governante), ficando longe de ser expressão de direitos ou decisões coletivas”.

2 POLÍTICO: ONTOLOGIA DO SER CIDADÃO NO MUNDO EM ARENDT E O CUIDADO DE SI DE FOUCAULT

O que humaniza o ser humano, se assim podemos dizer, é que somos seres que nascemos com outros e nossas relações se estabelecem dentro deste contexto de referências, significados, compartilhamentos. Os maiores sonhos humanos e que mobilizaram grandes ideais, chegando inclusive a implementarem-se, tiveram como pano de fundo a crença absoluta de que o ser humano é um ser histórico, capaz de fazer, transformar, pensar fazendo. E esse ser histórico, tematizado e analisado por pelo menos boa parte das áreas do conhecimento, são tidos na sua coletividade, onde o coletivo de homem está incorporado na ideia de humanidade. O Socialismo Marxista, quem sabe a maior das utopias, mas "Um mapa-múndi que não inclua a utopia não vale nem a pena olhar, pois deixa de fora o único país em que a humanidade está sempre desembarcando. E quando a humanidade lá desembarca, ela olha em volta e, vendo um país melhor, iça as velas." (Oscar Wilde), foi pensado para o mundo.

A sociedade líquida experimenta outro efeito desastroso chamado de "globalização negativa" (BAUMAN, 2007, p.13), pois na medida em que as sociedades buscam saciar suas incompletudes e rumando seu progresso para atender suas próprias possibilidades, lançam-se, como nunca, em um grau de abertura frágil e um destino irreversível, pois já não conseguem planejar e antever os efeitos imprevistos da "globalização negativa". Dito de outro modo, a sociedade está aberta aos golpes do destino e o que antes era a busca para autoafirmar-se enquanto sociedade transformar-se em uma "experiência aterrorizante de uma população heterônima, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla e nem entende perfeitamente" (BAUMAN, 2007, p. 13).

Exacerbam-se os medos e temores e a política vai sendo uma continuação da guerra e não mais o seu inverso. As ações desenfreadas da globalização negativa "trouxeram efeitos colaterais imponderáveis e extremamente perigosos, como o nacionalismo, o fanatismo religioso e o terrorismo, sem contar que na antessala do progresso à globalização liberal, o ideal de justiça patina aos horrores de uma elite que busca conhecer novos lugares, enquanto os pobres são apanhados em uma espiral de crimes e caos" (ROY, 2004, p. 63-64). O ideário

capitalista, pelas escandalosas desigualdades que patrocinou pelo mundo, promove, hoje, o recrudescimento das forças, das políticas e dos sistemas de segurança, alimentando ódios e medos. Na contramão dos sonhos coletivos, um processo lento que visa inibir os direitos civis e os próprios sonhos libertários em favor de uma austeridade que busca garantir a segurança das pessoas que vivem dentro das fronteiras, quando não, inibir o acesso dos excluídos das vizinhanças sociais e culturais.

> O progresso que já foi a manifestação mais extrema do otimismo radical e da promessa de felicidade universalmente compartilhada e permanente, se afastou totalmente em direção ao polo oposto, distópico e fatalista da antecipação: ele agora representa a ameaça inexorável e inescapável que, em vez de augurar a paz e o sossego, pressagia a crise e a tensão e impede que haja um momento de descanso (BAUMAN, 2007, p.16)

O homem que se enxergava como um sujeito da própria história vai cedendo seu lugar para um indivíduo cada vez mais intoxicado pelas ideias pragmáticas e tecendo seus passos pela manutenção do seu emprego, da sua saúde. Vive-se cada vez mais um processo de substituição da solidariedade pela auto-responsabilidade individual. O medo, a insegurança e todos os demais flagelos da desregulamentação econômica e social, tornam o indivíduo cada vez mais carente de segurança, mesmo que seja apenas sensação.

> Diante das impossibilidades de soluções globais para problemas que cada vez mais são locais ou produzidos em esferas locais, o tratamento dispensado aos refugiados e as pessoas em busca de asilo muda radicalmente, bem como, com as pessoas excluídas pelas dinâmicas internas de cada país, lugar ou região. O Estado social que busca incluir vai sendo subsumido por um modelo de Estado que exclui e atua por meio da justiça criminal ou do controle do crime, ou seja, o discurso que procurava representar e pautar as desigualdades sociais e os excluídos como produtos das mazelas sociais, vão ganhando uma nova roupagem e deixando de ser cidadãos carentes. "São apresentados como indivíduos que merecem ser castigados, indignos e um tanto perigosos" (GARLAND, 2001, p. 175).

A competição vai substituindo a solidariedade e a política de viés coletivo vai sendo substituída pela política da vida, do cada um por si, aonde os vínculos vão sendo afrouxados. Os excluídos do capital e que um dia seriam incluídos tendo em vista serem pessoas que não conseguiram ocupar uma função útil no mercado de trabalho, vão se transformando em excluídos definitivos. "Um dos mais surpreendentes paradoxos revelados em nossa época é que, num planeta que se globaliza rapidamente, a política tende a ser apaixonada e

constrangedoramente local" (BAUMANN, 2007, p. 88). Pautamos uma vida política "contida" em alguns indivíduos, aqueles que exercem poder ou efetiva participação política e econômica, deixando de lado as demandas das pessoas que vivem a vida real, com suas mazelas, desconfortos.

> A política, na execução da tarefa metafísica que a levou a assumir sempre mais a forma de uma biopolítica, não conseguiu construir a articulação entre *zoé* e *bíos*, entre voz e linguagem, que deveria recompor a fratura. A vida nua continua presa a ela sob a forma de exceção, isto é, de alguma coisa que é incluída somente através de uma exceção (AGAMBEN, 2002, p. 18).

Será que o sujeito histórico, aquele capaz de projetarem-se ao tempo que zelar pelos outros, reconhecendo-se na socialidade originária, não passa de um desejo romântico de indivíduos comprometidos com um mundo mais justo. No processo do devir histórico brasileiro, a partir da proliferação das favelas, resultantes em grande medida de um processo de desenvolvimento que levou os marginalizados a organizarem-se em um espaço "sem lei", tendo em vista não terem condições de pagar aluguel, construírem suas casas, "progredirem" pela garantia do trabalho, percebe-se que tal realidade nua passou de transitória para definitiva, o mais chocante é que já não as reconhecemos mais como resultantes de ações políticas, ou a falta delas, e passamos a conviver com tal situação. Agrava-se tal perspectiva ao reconhecermos que os rostos da maioria das pessoas que vivem nas comunidades empobrecidas são negros, outros nordestinos. Não é à toa, o colonialismo está na base da constituição histórica brasileira. Será que realmente a figura do homem cordial ou da tal democracia racial, à leitura de Sérgio Buarque de Holanda, dá conta da nossa compreensão do que constitui o homem brasileiro? Podemos pensar que ao criar seus campos, regiões excluídas em estado de suspensão:

> Se o ser nada mais é, neste sentido, que o ser abandonado do ente, então aqui a estrutura ontológica da soberania põe a nu o seu paradoxo. É a relação de abandono que agora deve ser pensada de modo novo. (...) É necessário, por isso, manter-se abertos à ideia de que a relação de abandono não seja uma relação, que ser conjunto do ser e do ente não tenha a forma de relação. Isto não significa que eles agora flutuem cada um por sua conta: mas antes, que se constituam, agora, sem relação. Mas isto implica nada menos que tentar pensar o factum político-social não mais na forma de um relacionamento (AGAMBEN, 2002, p.67).

A narrativa histórica que nos informa tenha suplantado não vozes aparentemente contidas na linguagem que informa o coletivo, mas suplantado a própria diferença, sem a qual se torna impossível narrar o Brasil sem o prejuízo de esquecer o ser histórico que, pelo menos em certo sentido, deveríamos ter sido. "A violência soberana não é, na verdade, fundada sobre um pacto, mas sobre a inclusão exclusiva da vida nua no Estado" (AGAMBEN, 2002, p. 113). O projeto democrático-capitalista que buscava promover o desenvolvimento com vistas a acabar com as classes pobres, não apenas perpetuou a desigualdade interna, fomentando o "povo dos excluídos" (AGAMBEN, 2002, p. 186), como transforma as próprias populações dos países do terceiro mundo (aqui mantendo o conceito de Agamben) em vida nua. "Somente uma política que saberá fazer as contas com a cisão biopolítica fundamental do Ocidente poderá refrear esta oscilação e por fim à guerra civil que divide os povos e as cidades da terra" (AGAMBEN, 2002, p. 186). A nossa realidade nua será tão ou mais elucidada quanto mais chegarmos perto da espiral a que estão submetidos os pobres do Brasil e do mundo: o crime e o caos. Temos a nítida impressão que o único tratamento dado aos pobres tem sido condená-los, aprisioná-los, abandoná-los.

3 PEDAGOGIA DO CUIDADO

Como pensar uma ação frente aos desafios vividos e recolocar a Educação como o lugar mesmo da dimensão política, concedendo aos seres humanos condições de exercerem sua liberdade com bases éticas e em favor do coletivo? A ação política é uma ação comum e condição plural humana. Para Arendt (2004) "a política não é um meio para se preservar a vida, mas uma ação eivada de liberdade". Em Arendt o que está colocado é que a liberdade é um poder fazer tudo o que se deseja, sem coerção e sem violência, extrapolando o sentido de uma liberdade que se realizaria no plano interno, pois a liberdade não pode acontecer na solidão. O indivíduo é livre se exerce sua liberdade no coletivo, com outros. A liberdade entre iguais é a base da *polis* grega, é o espaço onde os cidadãos se liberam das necessidades vitais e participam e constroem um mundo comum por meio de feitos e palavras. Liberdade constituída na interação, pressupondo outros. A ação política somente pode constituir-se como liberdade se não sofrer uma forma de instrumentalização ou funcionalização, tendo em vista

que diferentemente do labor e do trabalho, por meio dos quais se busca um fim a ser alcançada, a ação se completa no agir com outros sem um fim a ser em si mesmo atingido.

Guimarães Rosa traz com mestria a dimensão do quanto o trabalho acaba juntando os indivíduos às coisas, separando das pessoas, da liberdade. "Uma festa é que devia de durar sempre sem-fim; mas o que há, de rente, de todo dia, é o trabalho. Trabalhar é se juntar com as coisas, se separar das pessoas" (Manuelzão e Miguilim do Guimarães Rosa). O ser humano tem o ímpeto, a vontade de fazer, mas enquanto ação política somente se realiza no conjunto. Se de um lado temos que a ação se estabelece no plano da alteridade (e a *polis* grega compreendia também sua plateia para tornar tanto os feitos conhecidos quanto às regras e entendimentos corriqueiros), temos de outro a ação como uma manifestação que busca distinção, ser reconhecida na própria singularidade. É no agir em público, ação política, que o homem pode mostrar quem ele é, dentro de uma dimensão compartilhada. O sentido da política é a liberdade e como política e liberdade estão separadas com o advento da modernidade, as pessoas tendem a se afastar da política. A grande maioria das pessoas perdeu aquilo mesmo que dignifica o ser humano, conforme Arendt, que a ação que se dá no espaço político, sendo-se livre. A política tornou-se de acordo com Arendt, como um mero espaço que tem como função garantir a subsistência e outras necessidades que são vitais ao ser humano (labor, trabalho, mundanidade, vida biológica), deixando-se de ser vista como o espaço mesmo da ação.

A política se faz na diferença, e se baseia no respeito à coexistência e livre associação de indivíduos diferentes. Na medida em que o ser humano é mortal, cria um mundo como morada para a manutenção dos homens e mulheres para muito além da fatalidade corpórea, como uma busca pela imortalidade dos sonhos, desejos, plenos de liberdade e que façam a diferença para a comunidade humana. Ao concordarmos que o espaço pedagógico é o espaço por excelência do processo de domesticação e normatização cultural, intelectual e humana dos sujeitos, aos preceitos de Michel Foucault, devemos compreender que o inverso pode ser verdadeiro, ou seja, pode ser ele o espaço capaz de garantir condições de liberdade norteadora de um novo agir, recuperando a dimensão do político. Participar e estar em condições de participar, intelectual, emocional e livremente, é a condição *sine qua non* para a constituição de uma pedagogia libertadora. Espaço em que os indivíduos, desimpedidos dos crivos do consumo, da moda, dos desejos egoístas e solitários, produzam um lugar de participação efetiva em que o sujeito

possa ser por ele mesmo e em sendo por si mesmo, enriqueça o público, o convívio. Michel Foucault foi pedagógico ao destacar que o Cristianismo substituiu o cuidado de si pelo conhecer-se a si mesmo, demarcando o território do si como uma sesmaria íntima (palavras nossas) e não em relação ao mundo, a uma ética existencial.

> As inúmeras apropriações e incorporações que o cristianismo fez da cultura filosófica grega e romana, o imperativo do cuidado de si, que fundamentava o pensamento desses dois primeiros séculos em questão, foi substituído pela ordem de conhecer-se a si mesmo, numa perspectiva de elaboração de verdade do sujeito pautada pelo pecado e pela culpa, numa relação de dependência e subordinação ao transcendente embasada na constituição da interioridade e na renúncia de si e do mundo (BIRMAN, 2000, p.34).

A escola, na visão de Foucault, assim como outras instituições onde se exerce o poder/saber, é um espaço do dizível e do visível. Devemos, por oportuno, destacar que não é suficiente estudar as relações de poder em que o individuo está imerso apenas pelo crivo de um poder exclusivo dos aparelhos jurídicos do Estado, pois o poder não é algo que se apropria, mas se exerce por relações de força difusa, como uma multiplicidade e campos de resistência. Como destaca, a escola é um meio privilegiado onde o poder e o saber estão mais explícitos para a implantação de uma técnica institucional de vigilância, disciplina e controle. No que diz respeito à administração dos afetos, segundo Foucault, a maquinaria escolar é uma construção histórica carregada de interesses e intencionalidades, sendo o principal espaço de dominação dos afetos dos indivíduos.

A escola como um lugar estratégico para o exercício do poder, para a modelização das almas. Espaço "pedagógico é o território onde se procura, através de composição de ações e formulações de discursos (saber/poder), formalizar o indivíduo do não-desejo, da não-vontade, de não-autonomia" (FOUCAULT, 2006, p 256). A grande finalidade da sociedade disciplinar, que se dá por meio de instituições e espaços fragmentados, é a de administrar os afetos dos sujeitos-alunos e esta racionalidade não é transcendente, mas se diluiu no próprio a priori histórico, moldando a subjetividade dos indivíduos. Hoje o foco para se pensar a educação, as relações sociais, deve partir de discussões muito mais éticas e políticas do que epistemológicas, comportando as diferenças humanas, culturais e sociais. O cuidado de si deve ser retomado no escopo das relações das discussões éticas e políticas, onde se deve afirmar a singularidade subjetiva do indivíduo.

> É preciso lembrar-se sempre de que se deve ser um homem de bem e daquilo que a natureza exige. A honestidade moral , [...] é isto que deve constituir o próprio fundamento da sua conduta de imperador [...]. Os fundamentos de sua ação é que constituem seu objetivo. E o que é seu objetivo? É ele próprio [...]. É cuidando de si que, necessariamente, cuidará dos outros (FOUCAULT, 2006, p. 248).

O indivíduo que cuida de si, como diz Foucault, é um indivíduo que cuida dos outros, pois ao ser capaz de zelar pela própria vida, emoções, agir em liberdade, torna-se capaz de zelar pelos outros. O frei Leonardo Boff diz que "O eu somente se constitui mediante a dialogação com o tu. O tu possui uma anterioridade sobre o eu. O tu é parteiro do eu" (BOFF, 199. p. 139)**.** Incorporando Martin Heidegger, em sua obra Ser e Tempo, pode-se dizer que a ação angustiada existencialmente que, ao poder ouvir o clamor de sua consciência, assume o cuidado como modo prático de enfrentar o fato de que é um ser jogado no mundo para a morte. Cuidado como a dimensão existencial da ação assumida pelo ser humano para, consciente de sua temporalidade e historicidade, se formar a si mesmo por meio da postura dialógico-compreensiva com os outros e com as coisas. Este aspecto pode assumir um sentido pedagógico do cuidado, levando em conta à própria incompletude humana. Levando em conta que o ser humano não é uma substância, mas um acontecer no mundo, precisando assumir sua incompletude e sua historicidade.

Pensar uma pedagogia na e enquanto dimensão política, perpassada pelo cuidado de si, requer que recuperemos o espaço da escola como lugar mesmo onde o indivíduo se coloca como sujeito livre e em exercendo sua liberdade, construindo no coletivo novas relações onde as singularidades sejam respeitadas e não assujeitadas. Não menos importantes, pensar que por meio do cuidado, os indivíduos podem efetivamente comportarem-se como sujeitos éticos a partir dos outros tantos que compartilham mundo, vida. O ser humano não é um ser acabado e sua subjetividade é constituída no acontecer, bem como seu próprio ser e sentido, assim, em direção a um horizonte de perspectivas abertas, constituir-se como um ser no mundo em cuja autenticidade respeita todos os que são como ele, bem como o que são diferentes dele mesmo.

Pensar o mundo como um acontecer subjetivo, implicado pelo viés do cuidado de si, requer minimamente imaginar que não podemos fugir da dimensão política, ou seja, que a ação que se faz no social exige de nós um compromisso com o coletivo e será tão ou mais representativa da diversidade, quanto maior for seu escopo de autoridade partilhada e capacidade de enxergar e dizer muitos. E será a escola o espaço onde os indivíduos poderão ser na sua própria condição e historicidade. O ser humano só é livre se pode colocar-se no mundo em que outros vivem como sujeito de ação, significa que seja capaz de recuperar a escolha, ou seja, colocar-se no tempo do acontecer. Se de um lado o diverso pressiona os indivíduos e torna a casa mundo cada vez menos confortável, caberá à educação recolocar o indivíduo no seu lugar histórico, dando a ele condições de exercer sua cidadania e assumir suas responsabilidades, que por seu turno, só se faz no próprio existir com outros, pois a ação política se dá no coletivo, mas um coletivo de diferentes.

A educação não poderá emancipar o indivíduo de todas as determinações, desejos e pensares colocado, mas poderá mostrar que novos discursos podem ser consolidados e por conta disso, novas práticas interpostas e mesmo que se tornem práticas velhas e vencidas, abrem novas perspectivas. Levaremos conosco práticas e sonhos já comprometidos para o contexto de um coletivo politizado, mesmo assim, o espectro das possibilidades é uma alternativa, desde que projetadas à luz de uma emancipação social e cultural dos indivíduos que compartilham mundo. Perder-se de si não será o caminho, caminho cada vez mais dado pelas vivências cultuais e sociais contemporâneas, e pensar que a educação pode ser um dos caminhos para o redimensionamento para um cuidado de si, por sua vez, para uma retomada da dimensão política como a condição mesma da liberdade ética, é alternativa a ser minimamente pensada e testada.

4 À LUZ DE UMA CONCLUSÃO

Vivemos em um momento histórico em que os indivíduos são jogados para dentro de si mesmos, apartados do mundo e da sua dimensão política, esquecidos da ideia de imortalidade. Dentro de si, os indivíduos encontram apenas seus desejos, suas frustrações,

seus apetites. Reduzidos a um processo vital orgânico, deslocam da mediação política a garantia de um futuro bom e justo de e para todos, para a necessidade de produzir e trabalhar mais e mais para garantir a própria vida e da sua família. Fomos sugados, em observância ao pensamento arenditiano, à vida biológica, à manutenção da vida, descomprometidos com uma visão capaz de absorver muitos, com a vida coletiva, com o próprio mundo.

O cuidado é o modo de ser do ser humano, é a condição humana por excelência, nos revelamos como seres de cuidado. Quanto mais mundanos (vida orgânica, labor e trabalho), menos cuidadosos (com o mundo, com os outros). Somos no mundo e podemos ser mundanos, mas nada impede de que viver no mundo com outros seja construir uma casa que seja boa, justa e ética para todos. Neste aspecto consideramos que cuidar de si, como faziam os gregos, para tornar possível uma participação livre no coletivo, sem jamais deixar de ser um diferente, é um caminho para desterritorializar a indiferença da presença dos outros e enriquecer práticas e discussões público-políticas que levem em conta a garantia do múltiplo e de uma ética no mundo. Reconhecer que a liberdade é um saber morar com outros e zelar para que muitos outros possam viver e ser em liberdade. Liberdade sendo já, portanto, um compromisso ético com outros e com o mundo. A educação não pode estar apartada desse compromisso, até porque há uma organicidade que não pode escapar. Cabe à educação recuperar a temporalidade do ser histórico da escolha, escolha que se faz zelosa pela existência coletiva e dos indivíduos. A dimensão política não suplanta o indivíduo e as práticas diversas, recoloca tais presenças em um acontecimento simultâneo que clama por existir e permitir-se. São indivíduos capazes e práticas possíveis, portanto, um mundo em que conviver é saber morar com outros sem deixar de ser um mesmo de si no mundo.

Não cabe à educação perpetuar um jeito, um modo, deve insinuar-se como cabedal capaz de permitir o múltiplo, e a única maneira de preservação e promoção das muitas práticas e jeitos, dos muitos indivíduos, é politizar o espaço público em que o encontro seja autêntico e emancipador. A questão que se coloca para a educação não é buscar um modelo, mas garantir que um modelo não seja usurpador da dinâmica da diversidade humana, sendo o espaço mesmo em que o encontro cada vez mais político, portanto, ético e livre, é menos

inviabilizador e doente. O cuidado de si atravessado pela ética existencial é o clamor do ser humano que se faz no tempo das próprias escolhas, recolocando para o plano do mundo e das relações estabelecidas com outros no mundo, a partir do contexto da finitude, uma dimensão subjetiva grávida do outro. A educação deve libertar o indivíduo da culpa originária e jogá-lo no mundo, lugar de onde nunca deveria ter saído.

CARE FOR THE DIRECTION

Abstract: This work proposed to think the political dimension of teaching through an ethic of self-care, which cut across several fields of knowledge: psychology, philosophy, history, education, demanding a transdisciplinary approach in approach. The processes relating to the political dimension of pedagogical and ethical care of themselves take the form of expression both in body, existential territory we call subjectivity, as in the social field by values, ways of thinking, feeling and new possibilities. Possibilities that open up in the context of a finite life and that charges one exists that proposes authentic and ethical. Thus, he sought to relate the subject of postmodernity to the macro-structural dynamics of society, through the ontological categories of subjectivity, social emancipation, care, political and autonomy. Thus, it came to the problem arising from an intellectual restlessness: what processes infer the subject from the political dimension of pedagogical and ethical care of themselves in relation to what we call "postmodernity" or "net time" ? Finally, there was this relevant work of reflection, because it bet that the uniqueness of the phenomenon of the political dimension of pedagogical and ethical care of itself can contribute to knowledge production field Education.

Keywords: care, ethics itself, finitude, pedagogy, politics.

5 Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer – O poder soberano e a vida nua I.** Editora UFMG, 2002.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10ª Edição, Rio de Janeiro Forense Universitária, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.

BIRMAN, Joel**. Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

BOFF. Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma TannusMuchail.4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GARLAND, David. **The culture of control: crime and social order in contemporany society.** Oxford University Press, 2001.

ROY, Arundhati. **L'empire n'est pas invulnerable.** Maniére de Voir, 75. 2004.

O MERCADO OCULTO DA VENDA DE TRABALHOS ACADÊMICOS: A NOVA ESTRUTURA DO MERCADO E O PROBLEMA DOCENTE

Leandro Alberto Piangers[1]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: O presente ensaio tenta lançar uma luz sobre um tema pouco pesquisado, a produção e venda de trabalhos acadêmicos originais. Através de uma reflexão tentamos analisar a existência de um mercado oculto de trabalhos acadêmicos; os motivos que levam os autores "fantasmas" à produzirem conteúdos para terceiros; as razões que possivelmente levam os falsos autores à comprarem trabalhos prontos; as diferenças entre venda de trabalhos acadêmicos e plágio; os aspectos éticos envolvidos, as definições clássicas do que é autoria e, finalmente, refletir sobre o papel docente nesta situação que vem tornando-se cada dia mais comum no meio acadêmico

Palavras Chave: venda de trabalhos, autores fantasma, plágio, ética.

1 Introdução

No presente ensaio pretendemos expor um tema pouco estudado com no âmbito da pós-graduação, a venda de trabalhos acadêmicos originais. Diferente do plágio, que possui extensa bibliografia, a venda de trabalhos acadêmicos originais pode ser vista como a compra de uma produção inédita com o intuito de apresenta-la em um curso de graduação ou pós-graduação com fins de obtenção de algum resultado avaliativo positivo, ou ainda, obtenção de algum título acadêmico. Também pode possuir como finalidade a apresentação à um periódico para fins de publicação.

Para que seja possível uma apresentação mais fidedigna do tema, e menos hipotética, aqui será quebrado momentaneamente o protocolo da escrita acadêmica, onde será contada uma passagem da vida do autor, sendo que utilizar-se-á nesse momento a voz em primeira pessoa.

Há pouco tempo percebi que havia em mim um desejo muito forte em ser professor. Minha formação original foi nas Ciências Biológicas, um curso mais voltado as ciências

[1] Formado em Ciências Biológicas, Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior, Mestre em Educação. Professor do Ensino Fundamental. Grupo de pesquisa (caso houver). Órgão de fomento (caso houver). E-mail.

exatas do que às humanas. Mesmo na licenciatura me via muito mais biólogo que professor, porém com o passar dos anos, meu interesse sobre a educação cresceu e acabei optando pela área seguindo a especialização e, eventualmente, o mestrado em temas acerca da arte de educar e instruir outros indivíduos.

Na academia haviam pós-graduandos que faziam esforços titânicos para conseguirem concluir as quase infindáveis leituras, discussões e artigos que eram solicitados pelas disciplinas. Neste meio era comum ouvirmos algum pós-graduando falar sobre a venda de algum "artiguinho" para um conhecido da graduação ou de uma especialização. Era um fato real e, infelizmente, comum.

Ao me aproximar da defesa da dissertação e percebendo o limiar cada vez mais próximo do fim de minha bolsa comecei a procurar outras formas de sustento. Para meu desespero o mercado estava entulhado de pós-graduados. O título de mestre, somado à especialização que já possuía me tornavam apenas mais um em uma fila de espera quilométrica por uma vaga de trabalho.

Neste interim um conhecido me procurou com uma proposta inusitada, escrever uma monografia para um aluno que estava finalizando a graduação em uma faculdade de fora do estado. Eu prontamente disse estar ocupado, pois nunca tive interesse em tal prática. Todavia me espantaram os valores. Um trabalho de não mais que setenta páginas, com prazo de três meses para produção me renderia um valor considerável.

Como disse recusei o "trabalho" pois na época me sentia cansado depois de praticamente dois anos trabalhando em minha dissertação. Porém, a curiosidade me levou a indagar sobre a proposta. Existiam alguns pré-requisitos a serem seguidos. 1º O trabalho deveria ser de minha autoria, não poderia haver plágio. 2º Poderia ser negociado o trabalho em campo; caso fosse feito por mim poderia cobrar um extra, caso feito pelo "cliente" eu receberia apenas o informado anteriormente. 3º Deveria haver total sigilo.

Arguindo sobre como aquilo tudo funcionava, soube que este meu conhecido era um dos muitos que faziam este tipo de trabalho de intermediação. Tanto é, que ele não foi o único a me ofertar tal negócio. O que todos diziam era muito semelhante "muita gente formada, pouco emprego". Realmente, existiam poucas vagas para professores além das já poucas

vagas nos ensinos fundamental e médio. Trabalhar com graduação ou pós-graduação era uma conquista quase homérica. E a procura por trabalhos parecia ser cada dia maior.

Mesmo tendo resistido a tudo isso, me coloquei a pensar sobre como a academia poderia se defender de tal fenômeno e assim comecei minhas pesquisas a respeito. Aqui algumas considerações iniciais são feitas, sem que haja neste ensaio, a soberba de almejar responde-las prontamente.

O problema da autoria

Quando tratamos de assuntos como plágio, trabalhos acadêmicos e afins geralmente criamos conjecturas de que existiria um certo ideal a ser alcançado. A academia é um local de busca do conhecimento, e devido a isto também é um local demasiadamente romantizado no sentido de ser uma "fonte" do saber. Romantizado no sentido de que se acredita piamente que o conhecimento provindo da academia esteja completo, já testado, sabatinado.

Destarte, pensamos que se alguém ou um grupo de alguéns criam um determinado trabalho, logo ele seria fruto de horas de árduo trabalho, concentração, debate e troca de saberes. Em muitos casos isto é verdadeiro, porém em outros nem tanto.

Não é incomum a presença de práticas autorais vistas, no mínimo, como não saudáveis, chegando até a situações antiéticas. Presenciamos diversas condutas questionáveis no meio acadêmico. Desde a citação cruzada, onde dois autores citam uns aos outros para aumentarem sua taxa de impacto, passando pelas publicações em periódicos amigos, até o famigerado plágio. As coautorias onde autores adicionam o nome de colegas e tem seus nomes adicionados à artigos que nem ao menos leram, apenas para aumentar seu número de publicações também são um exemplo deste comportamento nefasto.

Todas estas situações foram estudadas em diversas pesquisas na área da ética acadêmica, logo não é necessária a repetição sem sentido de tais trabalhos aqui. Porém uma pergunta pode ser feita: O que realmente é autoria?

Para Krokoscz (2015), a autoria é uma das facetas da ação humana. Não necessariamente se caracteriza apenas pela escrita de um texto, mas pelas diversas expressões da criatividade dos seres humanos. Ser autor é ser um sujeito ativo em um determinado

processo. O homem que pinta um quadro é seu autor; aquele que faz uma cerca também é de certo modo seu autor; assim "é autor o sujeito que age de forma jubilosa como um atleta que bate um recorde mundial no atletismo, ou o sujeito que comete uma ação condenável como um criminoso que assassina pessoas deliberadamente durante uma sessão de cinema. " (2015, p. 321)

Porém, esta categorização de autoria começa a mudar a partir do momento em que entramos no mérito acadêmico e, eventualmente, no literário. Diz-se eventualmente para este último pois em determinados momentos a autoria pode ser "maleável". Isto será discutido mais à frente.

Na academia entende-se que um trabalho acadêmico surge da seguinte forma:

> Uma das etapas culminantes do processo de produção científica é a apresentação dos resultados obtidos o que geralmente é feito por meio de textos que são elaborados seguindo a estrutura acadêmica: introdução, fundamentação, descrição de métodos, resultados, discussão, conclusões e fontes de pesquisa. Este trabalho é veiculado para a comunidade científica especificamente e a sociedade em geral por meio de revistas científicas caracterizadas pelo estabelecimento de diretrizes para a publicação que além do formato acadêmico do trabalho a ser publicado, geralmente requerem que o mesmo trate de temática original, apresente resultados confiáveis, tenha contribuições importantes para a ciência e a humanidade e que seja assinado por pesquisadores íntegros, pessoas capazes tecnicamente e honestas eticamente. (KROKOSCZ, 2015, p. 320)

Ao compreendermos que um trabalho em nível acadêmico é uma forma de percebermos o desenrolar de uma caminhada, verificamos que sua importância é muito maior do que a simples formalidade de entrega de um texto ou projeto com o objetivo de aferir a qualificação, o ranqueamento, de um indivíduo em relação aos seus pares.

Os trabalhos de conclusão de curso (TCC) geralmente são vistos por seus autores como a etapa final de seus estudos, o último passo para a conquista de seus diplomas de graduação. Não há como medir esta taxa de forma plena, mas não é estranho pensarmos que uma grande maioria vê tais trabalhos como um obstáculo e não como uma oportunidade para evoluir acadêmica e profissionalmente.

Já nas pós-graduações, tanto no *lato* quanto no *stricto sensu*, existe uma crença de que os acadêmicos estão mais maduros e procuram uma qualificação profissional mais

consistente, o que de fato é uma realidade na maioria dos casos. O grande problema está na minoria (que talvez não seja tão menor quanto se pensa) de casos onde os estudantes ainda enxergam os trabalhos de conclusão, os artigos, os relatórios e afins como empecilhos para seus objetivos profissionais e, por que não, econômicos.

Como solução para este problema surgem diversos tipos de práticas, como as já citadas anteriormente. Assim começa a germinar o questionamento de como se pode definir se um autor realmente possui um trabalho de autoria, ou se, apenas contribui de forma "andrajosa".

Petronianu (2002) *apud* Krokoscz (2015) tenta criar um tipo de questionário para definir se um indivíduo é ou não autor de um texto. O autor cria categorias de possíveis formas de participação de um indivíduo na construção de um artigo, dando a cada uma delas uma pontuação. Ao obter uma pontuação maior que sete (7) o participante poderia ser considerado um autor.

Tabela I - Pontuação para autoria, de acordo com a participação no trabalho [2,5,6,15,16,18,19,22,23]

Participação	Pontos
Criar a idéia que originou o trabalho e elaborar hipóteses	6
Estruturar o método de trabalho	6
Orientar ou coordenar o trabalho	5
Escrever o manuscrito	5
Coordenar o grupo que realizou o trabalho	4
Rever a literatura	4
Apresentar sugestões importantes incorporadas ao trabalho	4
Resolver problemas fundamentais do trabalho	4
Criar aparelhos para a realização do trabalho	3
Coletar dados	3
Analisar os resultados estatisticamente	3
Orientar a redação do manuscrito	3
Preparar a apresentação do trabalho para evento científico	3
Apresentar o trabalho em evento científico	2
Chefiar o local onde o trabalho foi realizado	2
Fornecer pacientes ou material para o trabalho	2
Conseguir verbas para a realização do trabalho	2
Apresentar sugestões menores incorporadas ao trabalho	1
Trabalhar na rotina da função, sem contribuição intelectual	1
Participar mediante pagamento específico	—5

Terão direito a autoria os colaboradores que tiverem alcançado 7 pontos.
A seqüência dos autores será em ordem decrescente de pontuação.

FONTE: Petronianu (2002) apud Krokoscz (2015)

Existem alguns problemas com a qualificação criada por Petronianu. O primeiro deles é que o foco do autor está nas ciências médicas, que possuem métodos investigativos muito diferentes dos das ciências humanas. Além disso a pontuação mínima informada é muito baixa, o que torna uma simples "revisor" eventual em um autor (ou coautor) em potencial.

Ainda, algumas "tarefas" propostas pelo autor simplesmente tem um peso muito maior do que deveriam. Por exemplo, a construção de um manuscrito consta como peso cinco (5), enquanto a estruturação dos métodos do trabalho vale seis (6) pontos. Isto demonstra claramente a disparidade entre as ciências humanas e as médicas. Enquanto nas ciências humanas o foco de um artigo está, em geral, no texto propriamente dito, nas médicas está no

trabalho de pesquisa *in loco* que deverá ser comunicado. Enquanto nas humanidades o "*in loco*" muitas vezes é o próprio artigo, nas médicas o artigo é apenas um instrumento de comunicação. Logo a presente tabela deveria ser revista, alterando os valores de acordo com o público alvo a ser analisado. Todavia, isto não é o foco do presente trabalho e a presente tabela foi trazida mais como um objeto a ser considerado na reflexão do que um objeto a ser reconstruído. Contudo, seria interessante que o último item da presente imagem fosse analisado. "Participar mediante pagamento específico" é visto como uma tarefa que, isolada, exclui do sujeito a autoria do projeto.

Uma vez que um indivíduo apenas "paga" pela criação, ou pelo material utilizado, ou pelas custas com viagens, etc. não há como caracterizar este indivíduo como autor, apenas quiçá como agente de fomento. Do contrário, em nosso atual contexto acadêmico, teríamos que adicionar agências como Capes e CNPQ ao campo da coautoria, o que em si é uma tolice.

O plágio e o *ghostwriting*

Uma das muitas táticas usadas por alunos e, infelizmente, por pesquisadores é o plágio. Existe um sem número de trabalhos sobre este tema na tentativa de classifica-lo e tentar compreendê-lo sobre o ponto de vista científico. Mas o que seria plágio?

Para Soares (2014) plágio pode ser descrito como "a apresentação de trabalho que não seja da lavra do apresentante ou que contenha trechos, frases e parágrafos escritos por outrem, sem que se informa as fontes originais". (p. 30)

Soares em sua dissertação cita autores de peso como Umberto Eco e Maria Berenice Dias. As teorias de soares são, no entanto, mais voltadas a uma análise jurídica do que acadêmica. E sim, Soares é trazido para o presente texto de forma intencional. O que precisa ser compreendido é o caráter legal dos tipos de plágio. O fazemos pois percebemos o plágio como uma tática antiética por excelência, logo o que nos faltaria é saber se há respaldo legal ou contradição penal em seu uso.

O autor cita categoria de plágio (SOARES, 2014, p. 32):

- Heteroplágio: quando um indivíduo toma posse de uma obra e apresenta a mesma como sua.

- Integral: copia fidedigna de um trabalho sem a citação da fonte.
- Parcial: cria-se um "mosaico" com trechos de diversos trabalhos sem a citação de fontes.
- Acidental: Por inabilidade do uso das normas de citação.
- Direto: cópia direta sem informar o autor:
- Indireto: ao criar uma paráfrase do texto original sem mencionar a fonte das ideias.
- Consentido: quando o autor do texto autoriza o plagiário a utilizar seu texto como se fosse deste último.

É aqui que se encontra nosso objeto, no chamado plágio consentido. Imagine um autor que produz um texto desde o princípio. Ele faz a pesquisa inicial, procura os sumários, faz análise dos mesmos, escolhe os mais adequados, começa as leituras iniciais, aprofunda nas releituras posteriores, escreve um texto base e vai melhorando-o com o passar de semanas de trabalho. Por fim, finaliza o trabalho (pelo menos naquele momento) e o envia para seu destino (professor, curso, periódico). Imagine agora o mesmo autor, ao fim de seu esforço, enviar o mesmo trabalho para um terceiro que irá substituir o nome do autor original pelo seu próprio e receber os louros (ou os reveses) daquele esforço ensaístico. Este seria o exemplo clássico do plágio consentido.

Até aqui não há uma novidade, pelo contrário, ao utilizarmos o termo de plágio consentido apenas estamos atualizando um tema muito mais antigo, utilizado por séculos por autores e editoras. Estamos falando do *ghostwriting*.

A "escrita fantasma" é muito comum para editoras, sendo parte de muitas ofertas de editoração como "revisão". Em alguns países é até um trabalho comum e muito bem visto. Não é incomum vermos autores fantasmas sendo citados como "colaboradores" em livros, como afirmam Grieger (2007) e Spinak (2014).

> O Ghostwriter é definido como um "escritor fantasma", um escritor profissional que é contratado para escrever obras pelas quais não receberá crédito oficial, permanecendo anônimo. Esta prática tem sido comum desde tempos imemoriais, onde secretários e escribas escreviam discursos e cartas aos governantes, ou os discípulos de um mestre completavam seu trabalho sob a sua direção e, por vezes, a título póstumo. Até hoje, é costume os presidentes lerem discursos públicos que outra pessoa os tenha escrito, ou que "escritores fantasmas" respondam a cartas de

> cidadãos em nome do presidente, ou que sejam contratados para escrever suas "autobiografias". Também ocorre com muita frequência no jornalismo, na produção de "comics" e até mesmo algumas encíclicas foram escritas para os papas por "ghostwriters". (SPINAK, 2014, p.1)

O problema surge quando o autor fantasma para de ser um suporte à um escritor em fase de editoração (ou como autor na criação de "autobiografia" de alguém que não é escritor) e passa a ser o principal criador de um trabalho acadêmico que tem por fim a alcançar um título acadêmico. O conhecido meio acadêmico pode ser um lugar muito inóspito para iniciantes, e por que não, para pesquisadores já consagrados. Em se tratando especificamente da pós-graduação, as cobranças por produções acadêmicas que sejam válidas para as avaliações dos órgãos normativos governamentais são cada dia mais solicitadas. O assédio por parte da academia, em alguns casos, leva a tomada de medidas questionáveis por parte de alguns pesquisadores.

> No meio universitário, a cobrança por publicações é ainda maior, a ponto de bloquear a ascensão daqueles que, mesmo sendo competentes e professores muito estimados, não apresentam atividade de pesquisa. Deve-se apontar ainda que o pesquisador é julgado pelo número de trabalhos publicados, sua qualidade e tipo de veículo publicitário. (PETROIANU, 2002, p. 60)

O problema aumenta quando esta pratica não é observada atentamente pela academia, e isto levanta alguns questionamentos. Porém, antes de fazê-los, é necessário que sejam levantadas algumas conjecturas, uma vez que o presente ensaio é de cunho teórico hipotético.

Primeiramente deve ser suposto que exista algo como um "mercado oculto" de trabalhos acadêmicos na área das ciências humanas no Brasil. Talvez este mercado surja pela observação do aumento da oferta, aquecida pela expansão do ensino superior privado no país. Ou talvez surja pela falta de vagas de trabalho para os profissionais formados e pós-graduados que não possuem outra opção a não ser estes "trabalhos temporários". Este mercado oculto não seria sistematizado, mas essencialmente informal. Criado a partir de grupos de pessoas, ou até mesmo por indivíduos *freelancers* que buscariam empreender em um nicho pouco explorado.

Até o momento sabe-se do fornecedor, mas e o público alvo? Este seria composto por quaisquer indivíduos que necessitassem de ajuda ou que simplesmente desejassem um

trabalho consistente. São indivíduos inseridos nos mais diversos níveis dentro do corpo discente de uma academia. E também, infelizmente, docentes.

> Na cultura pós-moderna, a utilização de serviços de escritores fantasma representa uma resposta ao desejo ou necessidade e se configura em possibilidade de sucesso. A autoria, assim colocada, "é objeto de desejo, de cobiça, e, pela lógica do mercado, onde há desejo, há oportunidade de negócio. Eis aí um típico agenciamento capitalista". (GRIEGER, 2007, p. 247)

Começam aqui a surgir outros questionamentos. Onde está a academia quando se percebe que existe um problema na formação ética de seus egressos, e em muitos casos, de seus egressos que tornar-se-ão docentes?

A resposta é uma outra sequência de conjecturas. A primeira é a de que a academia simplesmente não se importa se o aluno é autor ou não de seus produtos acadêmicos, contanto que os entregue dentro do prazo. A segunda, de que é incapaz de lutar contra um inimigo invisível e silencioso como os escritores fantasmas e seus clientes. A terceira é de que tenta lutar, mas seu modelo de ensino e avaliação já é tão defasado que não mais consegue acompanhar a evolução mercadológica da educação.

E o que é feito? Tenta-se a todo custo o controle do processo de produção. Isto é feito atualmente por um sem fim de novos programas informatizados que pretendem descobrir se em algum momento, se em algum instante um trabalho foi ou não plagiado. Fazem análise fonética, de sintaxe, por comparação, por tema, por autor, por nicho, por itens, etc.

O grande problema destas ferramentas é que podem ser facilmente burladas por um trabalho de pesquisa genuíno. Não há como uma universidade saber se seu egresso realmente merecia o título quel lhe foi concedido.

> No caso de uma tese de doutorado produzida por um "escritor fantasma", o postulante apresenta falsamente o trabalho de outro como próprio, pelo qual está fraudando tanto a instituição que emitiu seu título, como os futuros empregadores para o qual o doutorado é um requisito para o emprego. "Escritores fantasmas" também são empregados em algumas ocasiões pelos acadêmicos e pesquisadores ativos que contratam pesquisadores desempregados, subempregados ou em posições menores para escrever artigos e livros sem compartilhar sua autoria. Esta prática não se limita aos pesquisadores médicos, mesmo que seja a maioria dos casos. (SPIAK, 2014, p.2)

Estariam sendo formados docentes de ciências humanas que não possuiriam o direito moral de possuírem seus títulos? Se as conjecturas aqui propostas forem comprovadas, então a resposta seria sim.

O docente fantasma

Se de certo modo possuímos um escritor fantasma, logo não é ilógico chamar o docente que eventualmente conseguiu seu diploma através do plágio consentido de docente fantasma. Os docentes, que já sofrem suficientemente com as necessidades e obrigações que lhe são impostas nos dias de hoje, particularmente na academia podem (e devem) ser analisados sobre um novo escopo.

> Não há dúvidas de que o professor universitário encontra-se diante de expressivos conflitos e transformações. As funções formativas, desde o foco no ensino até os ideais humboldtianos da pesquisa, revelam que a docência, como atividade profissional, tornou-se mais complexa com as transformações culturais e com o surgimento de novas condições e exigências de trabalho: massificação da escolarização, novas tecnologias, programas institucionais, entre outros. (FAVERO e TOUCHEN, 2013, p. 236)

Sim, existem as pressões. Por mais artigos, por mais pesquisa, por mais títulos. Todavia, é de responsabilidade tanto do profissional, quanto da academia que o formou, a presença de um comportamento ético e moralmente condizente com a posição do mesmo na sociedade.

Como podemos esperar que um profissional que utilizou de meios talvez ilícitos[1] para galgar os degraus que o levaram a posição de docente? E ainda, como o profissional que o ensinou não percebeu o futuro egresso que formava?

Obviamente é temerária a ideia de que um professor possa conseguir analisar cada aluno de forma individual e profunda. Para se procurar por um aluno que usasse de escritores fantasma para galgar os degraus de sua formação, o docente que o ensina deveria conhece-lo com uma certa profundidade. Conhecer seu estilo de escrita, seus trejeitos de pesquisa, suas

[1] Não existe uma legislação que criminalize o *ghostwriting*. Até o momento, crimes de plágio são alinhados com o crime de falsidade ideológica, uma vez que tratam de roubo de identidade autoral de outrem. Todavia, quando o plágio é consentido, existe uma discussão jurídica quanto a sua criminalização ou não.

idiossincrasias. Assim o plágio consentido seria mais difícil. Mas quantos docentes de graduação fazem isso? Quantos docentes das ciências humanas realmente analisam com profundidade os textos de seus alunos? Quantos docentes simplesmente marcam um trabalho como feito ao invés de analisa-lo profundamente simplesmente por estarem cansados demais ou ocupados demais com outras tarefas?

Todas estas são perguntas que precisam ser estudadas. Existem aspectos éticos que não podem ser ignorados. Há como um docente que se formou de forma não ética, conseguir ensinar alunos sobre ética? Duvidamos muito.

5 Considerações Finais

É possível que exista um mercado oculto de trabalhos acadêmicos nas ciências humanas. Este mercado pode estar sendo fomentado pelo descontrole na expansão do ensino superior e talvez pela falta de vagas de trabalho dignas aos profissionais recém-saídos da academia.

O uso de escritores fantasma seria um dos braços deste mercado oculto. Estes seriam profissionais que optam por criarem trabalhos inéditos e aceitarem que seus nomes sejam substituídos por de outrem, a fim de receberem uma indenização financeira pela troca.

Não podemos ver quaisquer possibilidades de um controle real das universidades quanto o uso ou não deste tipo de artifício por parte de seus alunos. Além disso, mesmo que existisse, eventualmente tal dever recairia sobre os professores que estão em contato com estes alunos e consequentemente tornar-se-ia inviável devido ao excesso de trabalho que muitos docentes possuem. Não é possível que um docente consiga, em tempo hábil, cumprir todas suas tarefas docentes e ao mesmo tempo ter o conhecimento pessoal de cada um de seus diversos alunos.

Se não há como impedir, não encontramos aqui uma solução plausível para um problema oculto, mas que sem dúvida ameaça a academia como a conhecemos hoje. É certo que o problema não está focado em “apagar o incêndio”, mas em evitar que o mesmo ocorra. Isto se alcançaria com um foco maior no estudo das humanidades; com políticas educacionais

voltadas ao desenvolvimento técnico e moral dos indivíduos e não da preparação imediata de candidatos para suprir vagas de subemprego em locais politicamente estratégicos.

THE HIDDEN MARKET OF ACADEMIC WORK SALE: NEW MARKET STRUCTURE AND THE TEACHING ISSUE

Abstract: This essay attempts to shed light on a subject rather researched, the production and sale of original academic papers. Through a reflection we try to analyze the existence of a hidden market of academic papers; the reasons why the authors called "ghosts" to produce third parties to content; the reasons that possibly lead the false authors to buy a workmanship; the differences between selling academic papers and plagiarism; the ethical aspects involved, the classical definitions of what is written and ultimately reflect on the role of teachers in this situation which is becoming increasingly common at university.

Keywords:. sale papers, ghostwriters, plagiarism, ethics.

Referências

FÁVERO, Altair; MARQUES, Marta. **A investigação-ação na docência universitária.** Signos, ano 34, n. 1, p. 69-79, 2013.

FÁVERO, Altair; TAUCHEN, Gionara. **Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização.** Revista Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 35, n. 2, p. 235-242, July-Dec., 2013

GRIEGER, Maria Christina Anna. **Escritores-fantasma e comércio de trabalhos científicos na internet: A ciência em risco.** Revista Associação Médica Brasileira. São Paulo, v. 53, n.3, 247-51, 2007.

KROKOSCZ, Marcelo. **Autoria na redação científica.** Revista Informação e Informação. Londrina, v. 20, n. 1, p. 319 - 333, jan./abr. 2015.

MONTEIRO, Rosângela et al. **Critérios de autoria em trabalhos científicos: Um assunto polêmico e delicado.** Rev Bras Cir Cardiovasc. 2004;19(4):III-VIII

PETROIANU, Andy. **Autoria de um trabalho científico.** Revista Associação Médica Brasileira. São Paulo, v. 48, n. 1, p. 60-65, 2002.

SOARES, Ronaldo. **Proteção à autoria e combate ao plágio acadêmico na FAINOR: referenciais didáticos instrucionais.** Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2014.

SPINAK. Ernesto. **Ética editorial – "Ghostwriting" é uma prática insalubre.** Editorial Scielo. Disponível em: < www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/tag/plagio/> Acesso em: maio de 2016.

TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética: Questões de ética teórica e aplicada.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

O QUE É SER PROFESSOR? REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE

Pilar de Moraes Sidi[1]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: O presente artigo trata da identidade docente, abordando os aspectos que a constituem, buscando compreender como se forma sua identidade, suas relações com as experiências de vida e com os saberes docentes. O objetivo é refletir a respeito da profissão docente e de como a mesma se constitui. Trata-se de um trabalho de cunho teórico, cuja metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. Os resultados apontam que a identidade docente do professor se constitui através da mescla das dimensões pessoais e sociais, das histórias e experiências de vida, da personalidade pessoal e profissional do docente e também através do significado de sua própria relação com a docência.

Palavras-chave: identidade docente, experiência e saberes docentes.

1. Introdução

Os questionamentos a respeito do que é ser professor não são uma novidade no ambiente em que atuam os professores ou ainda no meio acadêmico, onde os estudantes estão sendo "formados" para "aprenderem" a "ser professor". Quem nunca parou para pensar: mas afinal de contas o que é ser professor? Qual a importância deste profissional para a sociedade? Existe alguma receita para alguém se tornar professor? Nós nascemos querendo ser professores? O que nos constitui professor? Como nos formamos? Existe uma identidade docente? Como ela se compõe? A partir destes questionamentos e dúvidas, origina-se este artigo, que objetiva refletir a respeito da profissão docente e como a mesma se constitui. É um trabalho de cunho teórico, cuja metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. Para dar conta da temática, dividi o texto em três partes: na primeira falo sobre a identidade docente, na segunda teço algumas considerações a respeito dos saberes docentes, e na terceira, comento a respeito da importância da experiência para a formação de professores.

[1] Doutoranda em Educação PPG Unilasalle Canoas, RS. Bolsista CAPES
E-mail:pilarsidi@via-rs.net

2. Identidade docente: limites e desafios

> a identidade pessoal, é um sistema de múltiplas identidades e encontra sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade (NÓVOA, 1992, p.115).

A partir do trecho acima, darei início a esta discussão teórica acerca da identidade docente. Para começar, considero importante salientar que, a construção de uma identidade constitui-se em um fenômeno com muitas facetas, que pode ser compreendido como algo dinâmico e mutável, ao contrário do que muitos imaginam. Ela refere-se às características pessoais, a personalidade, ao eu interior que cada um carrega e que se manifesta também em contraposição com o outro. Neste sentido, a identidade docente tem como uma de suas facetas a maneira como o professor sente-se em relação ao ensinar- aprender e ao sentido que a profissão faz em sua vida. Nóvoa citando Deurouet (1988), refere-se à identidade profissional de alunos e professores como uma "montagem compósita" (NÓVOA, 1992, p.114). Nas palavras do autor, a identidade docente:

> é uma construção que tem uma dimensão espaciotemporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (NÓVOA, 1992, p. 116).

Assim sendo, podemos destacar que a construção do "ser professor" ou da identidade docente, abrange tanto o percurso pessoal quanto o profissional, perpassando pelas histórias de vida do sujeito auxiliando na manutenção de como o sujeito se constitui como professor. Neste sentido, Nóvoa cita P. Tap, que diz: "o eu tem para o homem do nosso tempo muitas províncias com limites imprecisos. É constituído de identidades diversas, numa ação relacionada com o seu aspecto, um território ou uma possessão da pessoa" (NÓVOA, 1992, p. 115). Deste modo, durante a longa caminhada que fazemos no processo da vida busca-se também compreender quem somos nós? Como nos formamos? O que contribuiu para que sejamos o que somos hoje? Estas questões foram levantadas por M.C Josso. Na concepção

desta autora, para que o processo de construção da identidade ocorra, é necessário fazermos um mergulho para dentro de si mesmo, refletindo tudo o que se passou em nossas vidas, o que ela chama de "caminhar para si", título de sua tese de doutorado. Toda esta caminhada baseia-se sempre nas experiências de vida. Nas palavras da autora:"vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido (JOSSO, 2001, p.48)".

Neste sentido é possível afirmar que a constituição do ser professor faz parte de um processo de formação profissional, o qual abrange a construção da identidade docente. Este processo acarreta uma inquietude gerada no ato de refletir sobre o seu lugar no mundo e na sala de aula, a importância do seu fazer e do seu viver. Todos estes elementos fazem parte da identidade profissional docente. Assim, podemos dizer ainda que, tanto as vivências das histórias de vida, que fundamentam muitas vezes as experiências, podem contribuir para a reflexão de nossas práticas cotidianas e consequentemente de nossa identidade docente (JOSSO (2001), NÓVOA (1992)). Corroborando com esta ideia, Nóvoa, destaca que:

> a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço da construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p.16).

Neste contexto, é importante destacar, que um aspecto fundamental no que tange a constituição da identidade profissional é a subjetividade que cada um de nós carrega. Ela é responsável pela maneira de agirmos, pensarmos, lidarmos com determinadas situações, e está intimamente ligada a questão da experiência. Para Josso: "a experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo" (JOSSO, 2001, p.49). Ainda para a autora: "as experiências são narradas em registros de expressão que vão do psicológico ao cultural, passando pelo psicossosiológico, o sociológico, o político (ou estratégico) e o econômico" (JOSSO, 2001, p.50). Assim, a subjetividade abordada pela autora é um importante fator para a construção da identidade docente. Outro

aspecto essencial para a construção da identidade docente, são os saberes profissionais, ou saberes docentes que cada professor carrega dentro de si. Para melhor compreender esta temática, discorrerei sobre ela no próximo tópico.

3 Os Saberes Docentes

> o objeto do trabalho docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano (TARDIF, 2000, p. 17)

A construção do saber docente implica em diversos fatores. Novoa, ao falar dos saberes docentes, começa questionando-se: "por que é que fazemos o que fazemos em sala de aula? (NÓVOA, 1992, p.16)". Para o autor,o que nós fazemos, é uma mistura que abrange vontades, gostos, experiências, acasos, sempre na busca de adquirir a compreensão do que somos. Para que ocorra esta compreensão do que somos, o autor aponta para os gestos que utilizamos quando estamos em sala de aula, para aquilo que fazemos em nossas rotinas, no dia a dia, para nossos comportamentos em relação aos alunos, aos demais professores, a nós mesmos. Todos estes elementos, fazem parte da nossa identidade docente juntamente com os saberes docentes através dos quais somos permitidos a nos identificarmos como professores. Nas palavras do autor: "cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional" (NOVOA, 1992, p.16).

Em outra esteira, Tardif (2000, 2002), defende várias ideias a respeito dos saberes docentes. Uma delas é a de que os saberes profissionais são temporários, pois "são adquiridos através do tempo". O autor assinala três pontos para justificar esta temporalidade do saber. Em primeiro lugar, considera que parte considerável do conhecimento que os professores têm, deriva-se de suas histórias de vida, mais precisamente sobre os fatos e acontecimentos que ocorreram ao longo de suas vidas, advindos de um percurso que cada um constitui durante a trajetória profissional, através do trabalho nas escolas, etc.

Em segundo lugar, Tardif (2000) considera que estes saberes têm como ponto de referência importante os primeiros anos de vida, pois os considera como responsáveis pela incorporação de sentimentos e também de competências.

Em terceiro, considera que estes saberes adquiridos são desenvolvidos durante toda uma trajetória profissional sendo constituído pelas identidades pessoal e profissional, bem como pela socialização. O autor atenta para o fato de os saberes profissionais dos professores serem plurais e heterogêneos. Plurais, uma vez que o processo do ensinar prevê também o aprender a ensinar, ou seja, realizar o aprendizado dos saberes que são precisos para o ensino. Essa pluralidade justifica-se, segundo o autor por três motivos:

O primeiro diz respeito a origem deles. Nas palavras do autor:

> eles provém de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua carreira escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional (TARDIF, 2000, p.15)

Segundo o autor, estes saberes não formam um conhecimento único, homogeneizado, ancorado em apenas uma disciplina ou em uma única tecnologia, ou em uma única corrente teórica. Ao contrário, eles são diversificados, possibilitando ao docente uma gama de possibilidades de conhecimentos, aplicação e entrelaçamentos dos mesmos. Um docente eventualmente pode ter apenas um paradigma ou uma concepção única sobre sua própria prática, mas quase sempre eles possuem muitas delas, com uma diversidade de opções de socializar o conhecimento. Assim, os professores, durante toda a realização de seus trabalhos, buscam atingir distintos objetivos, sendo necessários também diversos saberes para melhor desenvolver suas aptidões e alcançar suas metas. O autor assinala a questão da autonomia do trabalho docente, sobre a qual nos conduz a um "saber fazer" na profissão. Este "saber fazer" entrelaça pensamentos, sentimentos, experiências influenciando as relações do professor com seus alunos e também com ele mesmo. Para que ocorra a constituição do saber fazer e do próprio professor como sujeito, é de extrema importância a questão da experiência. Para dar conta deste eixo, discorro sobre o mesmo no próximo tópico.

3. O papel da experiência na formação da identidade docente dos professores

Na tentativa de melhor compreendermos a importância e a contribuição da experiência para a formação de professores, é fundamental nos remetermos a M.C.Josso. Segundo Josso, para realizarmos a compreensão da construção de nossas experiências de vida, devemos levar em conta, três modalidades de elaboração destas experiências (JOSSO, 2001, p.51). São elas:

> 1) Ter experiências, é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
> 2) ”fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmo que criamos, de propósito as situações para fazer experiências.
> 3) ”pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las quanto as que nós mesmos criamos.

Assim sendo, a autora nos coloca sob o tripé viver-fazer-pensar para explicar a importância das experiências para a constituição da identidade docente. Para Josso (2001), ainda podemos dizer que pelas experiências somos possibilitados a contar/ recontar nossas histórias de vidas, ocasionando uma transformação através da vivência e compartilhamento de sentimentos, pensamentos, acontecimentos, encontros, recordações, histórias, sendo que: “essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade” (JOSSO, 2001, p.37).

Na mesma esteira, segundo Pimenta (2002) os saberes docentes que se originam da experiência, provém, quase que em sua totalidade das histórias de vida dos professores. Na mesma linha de Josso, ela também concorda com a ideia de que a experiência é fundamental para a constituição da identidade docente e para o processo de formação do ser professor. Para Josso:

> se nossos comportamentos socioculturais são esquemas relacionais de base, que foram aprendidos por meio de experiências, e exercidos integrados em rituais relacionais próprios de cada comunidade, eles também são remodelados pelos temperamentos, pelas sensibilidades, pela infinidade dos matizes que manifestam

> essa originalidade à qual somos sensíveis, sempre que encontramos personalidades que nos surpreendem na sua redefinição desses esquemas (JOSSO, 2001, p.39).

Assim sendo as experiências são um dos aspectos mais importantes da constituição docente. Elas carregam consigo as dimensões do sentimento tanto pessoal como profissional do que é ser professor, trazendo dentro de si uma gama de significados e significantes que nos permitem identificarmos e sermos identificados como professor.

4. Considerações finais

A proposta do presente artigo, foi a de realizar uma reflexão a respeito da profissão docente e de como a mesma se constitui. Depois a incursão na bibliografia, com o respectivo diálogo com os mesmos, chega-se a conclusão de que a identidade docente do professor se constitui através da mescla das dimensões pessoais e sociais, das histórias e experiências de vida, da personalidade pessoal e profissional do docente, dos saberes profissionais adquiridos ao longo da profissão e também através do significado de sua própria relação com a docência. As histórias de vida, tanto para Josso (2001), como para Pimenta (2002), como para Tardif (2000, 2002) são fundamentais no que tange a constituição da identidade docente. Na concepção de Tardif:

> um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo, culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Os saberes profissionais são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente saberes formalizadores, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2000, p.15).

Destarte, constata-se que o processo de ser professor e reconhecer-se como tal, é um dos princípios primordiais para a constituição da identidade docente, e que está fortemente atrelada ao processo dos percursos de vida e das experiências.

Este artículo se refiere a la identidad docente, abordando aspectos que la constituyen, tratando de entender cómo se forma su identidad, sus relaciones con las experiencias de vida y los conocimientos docentes. Es una obra teórica, cuya metodología ha sido una revisión bibliográfica. Los resultados indican que la identidad docente del profesor está constituida por la mezcla de dimensiones personales y sociales de las historias y experiencias de la vida, de la personalidad, personal y profesional del profesor y también por el significado de su propia relación con la enseñanza.

Palabras clave: identidad docente, experiencia y conocimientos docentes.

Referências:

JOSSO. M.C. **Experiências de vida e formação.** Editora Paulus. São Paulo, 2001.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. Portugal, 1992.

PIMENTA, S. G., (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

OS DESAFIOS DA REFORMA DO PENSAMENTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Jaqueline Menegazzo Franceschetto[1]
Taciana Ferron[2]
Hieda Maria Pagliosa Corona[3]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: O presente texto tem por finalidade trazer elementos para discutir a racionalidade técnica e instrumental engendrada pela modernidade, que abalizou a construção da ciência e trouxe muitas implicações para a produção do conhecimento e para a relação entre seres humanos e natureza. Nesse sentido, o artigo busca contextualizar a construção do conhecimento, discutir a fragilidade e os desafios da atual forma de produzir conhecimento, bem como das possibilidades de enfrentamento à racionalidade técnica e instrumental pela reforma do pensamento e pelo paradigma da complexidade, à luz das ideias de Leff e Morin.

Palavras-chave: conhecimento, educação, reforma do pensamento.

1. Introdução

A sociedade moderna alicerçada nas ideias de Descartes, bem como pelo modo de produção capitalista passa a exaurir em larga escola os recursos naturais provocando a destruição da natureza. Para Leff (2001, p.15) "a visão mecanicista da razão cartesiana converteu-se no princípio constitutivo de uma teoria econômica que predominou sobre os paradigmas organicistas dos processos da vida, legitimando uma falsa ideia de progresso da civilização moderna".

Embora, o pensamento cartesiano tenha sido muito valioso na construção da ciência moderna e também na possibilidade de aprofundar muitos conhecimentos e trazer muitas

[1] Psicóloga. Mestranda em Desenvolvimento Regional do PPGDR (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. menegazzojaqueline@gmail.com
[2] Assistente Social, Mestranda em Desenvolvimento Regional do PPGDR (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. taciferron@hotmail.com
[3] Socióloga. Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento, professora bolsista sênior (Fundação Araucária) vinculdada ao PPGDR (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. pagliosa@utfpr.edu.br

respostas aos problemas da modernidade, engendrou uma forte segregação nas áreas do saber fabricando uma forma de produzir conhecimento simplista e fragmentada. Para tal finalidade, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual estimulou as reflexões que constam neste artigo.

Nessa perspectiva, se faz necessário a construção de uma nova racionalidade que questione os modos de se fazer ciência e o modelo de desenvolvimento dominante. Frente a este desafio, a fim de avançar na direção de transcender essa racionalidade busca-se discutir a reforma do pensamento e o paradigma da complexidade.

Dessa forma, o artigo está dividido em cinco seções. A primeira a introdução, a segunda apresenta uma breve contextualização do processo de construção do conhecimento na modernidade, a influência da racionalidade técnica e os prejuízos a produção de conhecimento. A terceira expõe a reforma do pensamento e a quarta discute os desafios a reforma do pensamento e a quinta traz as considerações finais.

2. A Construção Do Conhecimento Na Modernidade

A modernidade como propõe Giddens (1991) instaurou um processo de inúmeras transformações tanto sociais, como culturais. Modificou os padrões e os estilos de vida, bem como a forma de compreender dos seres humanos e de se relacionar com a natureza. A vida dos seres humanos que antes estava conectada com a natureza e vinculada aos arranjos naturais passa a ser orientada por uma nova racionalidade. Os seres humanos rompem com o sagrado e com os saberes tradicionais. Deixam de atribuir sentido as explicações naturais e divinas para contemplar a razão (TOURAINE, 1994).

A partir deste cenário, a produção de conhecimento também passa por um processo de transformações, visto que as crenças e os conhecimentos produzidos pelos humanos, sobre si mesmos e sobre o mundo, passam a ser questionados pela razão. A compreensão da realidade é depositada na obtenção de conhecimentos e respostas validadas pela ciência. Nesse contexto, forma-se o substrato para a produção da obra intitulada “Discurso do Método”, do filosofo e matemático Descartes, publicada em 1637. Nessa obra, Descartes com

o objetivo de chegar a um conhecimento verdadeiro propõe um método analítico baseado em quatro pressupostos.

> "1) Nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida; 2) dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las; 3) conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento das mais compostos; e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros; 4) fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir" (DESCARTES, 2001, p. 23).

Seus pressupostos revolucionaram os métodos científicos conquistados até então e construíram os fundamentos da ciência moderna. Esta metodologia guiou os cientistas nas mais incríveis descobertas, como declara Morin (2005). Contudo, seu método foi apropriado e internalizado de maneira simplista, visto que os cientistas parecem esquecer o último pressuposto "fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir" (DESCARTES, 2001, p. 23).

A certeza de nada omitir parece buscar a complexidade. Nesse sentido, Descartes lançou esforços para organizar o pensamento. Seu método estava disposto a dividir as dificuldades para depois chegar aos conhecimentos mais compostos. Fenômenos e hipóteses que antes não poderiam ser analisados tornam-se passíveis de observação e experimentação. Sua metodologia contribuiu para a sistematização do conhecimento e para o avanço da técnica, trazendo a cura de muitas doenças, a possibilidade de realizar previsões meteorológicas, estudar os potenciais da natureza e conhecer o espaço. Para Morin (2000, p. 45):

> O século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas.

Contudo, o erro de Descartes foi propor seu método como a única forma de se chegar à verdade (Discurso do método) e a hierarquização do conhecimento (Princípios da Filosofia). Nessa compreensão, observa-se que Descartes excluiu a diversidade de saberes e valorizou

alguns conhecimentos em detrimento de outros. O autor elege a medicina, a mecânica e a moral como as três formas principais de conhecimento, mas afirma que a "mais elevada e perfeita moral pressupõe inteiro conhecimento das outras ciências" (DESCARTES, 2005, p. 243), e completa ainda, dizendo que este "é o último grau da sabedoria" (DESCARTES, 2005, p. 243). Nessa perspectiva, observa-se que Descartes hierarquiza o conhecimento, porém reconhece que o mais alto grau de sabedoria é o conhecimento interdisciplinar. Contudo, não explora a relação entre os conhecimentos. Nesse sentido, ficam de lado os conflitos, a incerteza, o debate e o confronto. Assim, temas tão caros a filosofia são excluídos da ciência.

Para Morin (1999) a divisão do conhecimento que se deu com a separação entre a filosofia e a ciência, dificulta o processo de conhecer sobre o conhecimento e de conhecer a nós mesmos e o mundo. Nesse sentido, observa-se que a proposta de racionalidade vigente na modernidade trouxe implicações para a própria forma de produzir o conhecimento. Para Leff (2010a) a forma como se produziu a ciência, colocou em risco a produção do conhecimento. Nesse entendimento o autor afirma que:

> O conhecimento, ao fragmentar-se analiticamente para penetrar nos entes, separa o que organicamente está articulado; sem saber sem intenção expressa, gera uma sinergia negativa, um círculo vicioso de degradação ambiental que o conhecimento já não compreende nem contém (LEFF, 2010a, p. 161).

A busca por uma verdade única baseada na ciência e a crença de que nossas emoções e nossos sentidos poderiam nos enganar engendrou problemas na produção do conhecimento. Nesse sentido, verifica-se que Descartes ao excluir os problemas da interação do ser humano com seu semelhante, com as coisas e com a natureza, favoreceu a emergência de uma visão mecanicista do mundo. Os seres humanos podem analisar e avaliar, por exemplo, a natureza e o trabalho, como objetos externos aos sujeitos, o mesmo ocorre na relação professor e alunos, pois ao excluir os afetos e emoções torna os mesmos equivalentes a um objeto receptor do conhecimento. Assim, elimina-se a relação de mútua interferência entre os sujeitos, entes e as coisas, no processo de produção do conhecimento e na sua reprodução, excluindo a capacidade de autocrítica e de autoaprendizagem e de considerar os outros saberes, portanto exclui a complexidade.

Ademais, o processo de conhecimento na modernidade, vincula-se também ao processo de industrialização dos países europeus, o qual a partir da ascensão do capitalismo e da aceleração do modo de produção fez emergir a necessidade de especializações no processo de trabalho. Dessa forma, a sociedade moderna pautada por uma racionalidade fragmentadora, simplista, sedenta pela ampliação dos lucros e pela certeza de que os recursos naturais jamais seriam extintos e por uma fé que não via erros nos progressos da técnica e da ciência exaure a natureza de forma descomedida e produz a crise ambiental (RAYNAUT, 2006).

A crise ambiental, por sua vez, revela o esgotamento do planeta e também a insuficiência da ciência moderna. Nessa perspectiva, a crise ambiental se configura como uma crise do modelo de desenvolvimento atual e do processo de produção do conhecimento. Para Leff (2004) a crise ambiental, é um problema do conhecimento, que leva a refletir sobre o mundo em sua complexidade. Ela "veio questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza" (LEFF, 2001, p. 15).

Nesse entendimento, a questão ambiental é resultado desse modelo de construção do conhecimento. A ciência moderna alicerçada na racionalidade técnica e instrumental fabricou uma forma de produzir conhecimento e de educação mecanicista, que não valoriza o sujeito produtor de conhecimento. As angústias, as convicções pessoais e resistências do educando na maioria das vezes não são consideradas, pois o educador não se envolve com seu objeto de trabalho. A atuação do professor se processa exclusivamente em disseminar o conteúdo e avaliar os acertos e erros de seu aluno.

Assim, longe de apresentar uma receita para solucionar os problemas na construção do conhecimento, a proposta deste artigo visa apresentar elementos para discutir a superação da racionalidade técnica e instrumental e reconhece no campo da educação a construção de novas possibilidades.

Para Morin (2003, p.11) "a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas" e na sequência ele complementa, "a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para

colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral" (MORIN, 2003, p. 22).

Nesse âmbito, a educação é o espaço da crítica e da construção de novas possibilidades. Contudo, segundo Marques (2010) ao investigarmos a maneira como o conhecimento científico é desenvolvido dentro das universidades, verifica-se que ainda perdura uma lógica utilitarista e mecanicista. Nesse sentido, o autor alega que a universidade tem gerado uma crise de legitimidade para si mesma, visto que esta nem sempre possui coerência com a função social que possui e aquilo que se esforça por produzir.

Entretanto, a partir de Morin e Leff constata-se que essa legitimidade está relacionada com a crise civilizatória, que é ao mesmo tempo, uma crise no modo de produzir o conhecimento e no conhecimento derivado disso, e, portanto, uma crise ambiental. Nesse sentido, de fato a função social da universidade é enfrentar esses desafios, visando à complexidade, o diálogo de saberes e uma relação entre os seres os entes e as coisas de forma não fragmentada e não hierarquizada.

A escola busca produzir cidadãos com conhecimento técnico para operar nos diferentes postos de trabalho. Os alunos saem cheios de conhecimento e teoria, mas são incapazes de colocar em prática os conceitos mentais que aprenderam. Assim, muitos são os egressos do ensino superior que não conseguem desempenhar adequadamente sua função. Paradoxalmente o conhecimento técnico deixa os tão engessados que não conseguem se abrir para as incertezas e imprevisibilidades do dia a dia.

Dessa forma, na tentativa de empreender esforços para transcender essa racionalidade técnica e instrumental, o próximo item traz reflexões acerca da reforma do pensamento e da complexidade.

3. A Reforma Do Pensamento

A educação é o campo onde os paradigmas científicos se constroem e se reproduzem. Assim, o sujeito neste cenário, tanto pesquisador, educador quanto educando precisam tecer uma relação de proximidade, interação e debate, pois o conhecimento se produz na relação e não no isolamento. Para Morin (1999), o conhecimento não é passível de redução a uma única

variável, pelo contrário, ele deverá ser concebido com diversos modos ou níveis. Nesse sentido para o autor, o processo de construção do conhecimento se dá de forma multidimensional utilizando-se de processos físicos, mentais e culturais.

Morin (2003) defende que para ultrapassar o pensamento cartesiano é necessário realizar um reforma do pensamento. Para o autor esta reforma irá produzir uma forma de racionalidade que enfrenta a incerteza e aceita as contradições existentes nos problemas, bem como as contradições presentes no diálogo entre as diferentes áreas do saber. Essa forma de pensamento afirma Morin deve ser competente em unir os conhecimentos que foram divididos e de estabelecer uma nova ética entre os seres humanos, que contemple a solidariedade. Assim, "a reforma do pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas" (MORIN, 2003, p. 97).

> A reforma de pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos experts, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos. Estes são condenados à aceitação ignorante das decisões daqueles que se presumem sabedores, mas cuja inteligência é míope, porque fracionária e abstrata. O desenvolvimento de uma democracia de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar, o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade (MORIN, 2003, p. 103, 104).

Morin (2005) afirma que para trilhar um caminho rumo a um pensamento complexo é preciso superar alguns mal-entendidos. Para o autor, "o primeiro mal entendido refere-se a conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar" (MORIN, 2005, p.176). Nesse sentido, entende-se que a complexidade torna-se um desafio constante, que acompanha a construção do conhecimento, que não é estático, está em constante movimento.

O segundo mal-entendido para Morin (2005, p. 176) "consiste em confundir a complexidade com a completude". Nesse sentido, o autor afirma que o pensamento complexo não se propõe a dar conta de tudo, mas a lutar contra a mutilação.

> A aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre o fenômeno estudado, mas respeita suas diversas dimensões (MORIN, 2003, p.177).

Desse modo, a finalidade do pensamento complexo refere-se "a prestar conta das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento" (MORIN, 2005, p.177).

Morin (2003) salienta que a reforma do pensamento é uma superação da fragmentação, é uma ação de caráter paradigmático, ou seja, é necessário que exista uma mudança nos padrões e modelos seguidos até então pela sociedade. O autor afirma que para efetuar essa mudança, é necessário que se organize o conhecimento e isto começa pela própria organização das ideias. Nesse sentido, observa-se que o autor estimula uma mudança de postura sobre o próprio ato de pensar. O autor ressalta que a lucidez das ideias humanas depende do empenho na forma como são organizadas. Nesse sentido, o autor propõe oito avenidas para se chegar a um pensamento complexo, as quais ele chama de "desafio da complexidade" (MORIN, 2005, p. 177).

4. Desafios À Reforma Do Pensamento

"A primeira avenida, é o caminho da irredutibilidade, do acaso e da desordem" (MORIN, 2005, p. 177, 178). O autor afirma que o acaso e a desordem fazem parte do universo. A partir dos estudos do matemático Chantin, que conceituou o acaso como um algoritmo incompreensível, Morin afirma que "não podemos provar se aquilo que nos parece acaso não é devido à nossa ignorância" (MORIN, 2005, p. 178), visto que não dispomos de meios para verificar essa incompreensibilidade, como advertiu Chantin.

Nesse sentido, Almeida (2005) alerta que embora os sistemas complexos como o clima, as organizações sociais e os ecossistemas possam ser explicados e até mesmo manipulados, os resultados sempre apresentam certo grau de incerteza. Alguns desvios podem trazer inúmeras complicações. Por conseguinte, observa-se que "a incerteza continua inclusive no que se refere à natureza da incerteza que o acaso nos traz" (MORIN, 2005, p. 178).

Morin (2000) a partir da compreensão do poeta Eurípedes de que "O esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho" (MORIN, 2000, p.16), discute que a educação deveria ensinar as mentes a se prepararem para a incerteza, para o inesperado e para

os imprevistos. O autor destaca que os grandes desastres e eventos de nossa humanidade não foram esperados. Assim, o autor afirma que devemos desistir de concepções que acreditam prever o futuro e nos preparar para suportar e enfrentar o inesperado. Isso coloca em questão um dos pressupostos do positivismo clássico (COMTE) que creditava a ciência o desafio de aproximar a teoria e a prática no sentido de que conhecendo a ordem entre os fenômenos seria possível determinar seu futuro desenvolvimento.

"A segunda avenida da complexidade é a transgressão" (MORIN, 2005, p. 178). Nesse caminho Morin propõe que o local, o singular e o universal precisam ser unidos e que um não pode ser trocado pelo outro. Nesse sentido, a ação exercida localmente tem seus efeitos sobre o global e o global também manifesta influência sobre a localidade. Nessa perspectiva, observa-se que a participação dos educadores em conselhos e em decisões políticas definem muitas das políticas educacionais a serem desenvolvidas pelo estado, as quais retornam aos locais, com influências dos níveis pelos quais circulou sua produção, incluindo as controvérsias que as produziram.

"A terceira avenida é da complicação" (MORIN, 2005, p. 179). De acordo com o autor a comunidade científica percebeu a complicação quando verificou que nem o melhor computador do mundo poderia calcular a quantidade de interações e inter-relações manifestadas pelos fenômenos sociais e biológicos. Para ilustrar essa situação, Buffoni nos oferece um exemplo interessante:

> Imaginemos que o departamento de trânsito possua conhecimento sobre todas as informações de transito: o mapa da cidade, o tempo de todos os semáforos, a média de velocidade de cada carro, a origem e o destino de todos os carros, o tempo de partida. Frente a todos esses dados e, com um computador potente o bastante, poderia se prever todas as situações possíveis e manter o transito perfeitamente ordenado, sem engarrafamentos, contudo se analisarmos de forma ampla nota-se que existem ainda outras situações que não foram inseridas no programa, como por exemplo, um único motorista que se distrai olhando para algum evento pode provocar um acidente, que provocará outro acidente e assim sucessivamente. No final teremos um engarrafamento (BUFFONI, s/a).

"A quarta avenida compreende a misteriosa relação complementar entre as noções de ordem, desordem e organização, que logicamente são antagonistas" (MORIN, 2005, p. 179). Morin (2005) afirma que Prigogine estudou estruturas turbilhionárias que apresentavam coerência e percebeu que essas estruturas podiam surgir da desordem, que por sua vez

deveriam ser solucionadas com turbulência. Nessa perspectiva, Morin afirma que a organização, a ordem e a desordem possuem uma relação misteriosa.

"A quinta avenida do caminho rumo à complexidade é a da organização" (MORIN, 2005, p.179). Para Morin (2005) a organização refere-se a tudo que compõe um sistema, aos seus elementos, a sua disposição dentro do sistema, as suas funções e as diferenças entre eles. Nessa perspectiva, pergunta-se: os educadores em sala de aula reconhecem as diferenças entre seus alunos? observam os papéis e posições que cada um assume dentro do grupo? reconhecem as limitações e os potenciais de cada um? Isso conduz a pensar que a organização compondo a complexidade, implica não no abandono do conhecimento regular sobre a ordem de um sistema, antes é reconhecer sua importância, mas também seu limite, pois há desordem, turbulências, incertezas que a compõe.

A sexta avenida é o princípio hologramático. **"**Holograma é a imagem física cujas qualidades de cor, de relevo e de presença se referem ao fato de cada um dos seus pontos conterem quase toda a informação do conjunto que ele representa" (MORIN, 2005, p. 183). Nesse sentido, Morin compara a organização da informação como uma célula que carrega as informações de todo o organismo. Assim:

> O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver também que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas vidas e profundezas insondáveis. Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismo de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desgramentos lampejos de lucidez, tormentas dementes (MORIN, 2000, p. 57, 58).

"A sétima avenida é a avenida da crise de conceitos fechados e claros" (MORIN, 2005, p. 183). Para o autor clareza e fechamento são conceitos que se complementam. Nessa perspectiva, ele propõe que as verdades também se revelam em meio às ambiguidades e a desordem. Assim, não existem mais demarcações absolutas, ciências e não-ciências, ser vivo e ambiente. Nesse sentido, não há demarcação entre educador e educando no processo de construção do conhecimento. Há o processor de conhecer. O educador não é aquele que detém

a verdade e trará o aluno da escuridão para a luz. O conhecimento se produz na relação, é dialógico.

"A oitava avenida da complexidade é o retorno do observador na sua observação" (MORIN, 2005, p. 185). Morin afirma que a problemática do observador não se restringe mais apenas as ciências humanas e sociais, como Heisenberg verificou "o observador também altera a microfísica" (MORIN, 2015, p. 185). Assim, o cientista está imerso em seu objeto assim como seu objeto está imerso nele. Nessa linha de raciocínio, conclui-se que toda ação humana influencia e provoca alterações no ambiente, mesmo na experimentação e em um ambiente artificial em que as variáveis podem ser controláveis, pois o objeto muda seu comportamento quando o observador está olhando. Nesse sentido, verifica-se que nossas ações e nosso olhar também define nosso objeto. Por conseguinte, o educando responde do lugar que é a ele relegado, o da bagunça, o do bom comportamento, o do não tem mais jeito, o do nerd.

Em síntese, diante dos caminhos lançados por Morin, observa-se que para a emergência do paradigma da complexidade é necessário internalizar as noções de incerteza e incompletude do conhecimento. É preciso ultrapassar as fronteiras das especializações e religar os saberes. O conhecimento se revela também no confronto e no conflito. A complexidade dos problemas e a forma pobre de se fazer ciência imploram pelo embate de ideias.

Para Leff (2010a) o processo de produção do conhecimento, tem que portar em si o saber tradicional, os conceitos já construídos. É preciso a existência da relação com a outridade. Para ser um saber ambiental, é preciso dar oportunidade para o outro se manifestar, considerar todos os saberes. Leff (2010b, p. 205) afirma que a pedagogia da complexidade ambiental se constrói "no horizonte de uma transcendência para a outridade e a diferença; na transição para a sustentabilidade e para a justiça", pois entende que a educação tem como desafio a tarefa de educar para que os seres sejam capazes de assumir a crise civilizatória e convertê-la "no sentido de sua existência, em um reencantamento da vida e da reconstrução do mundo" (LEFF, 2010b, p. 209).

Assim, a complexidade instaura-se também como uma necessidade, uma demanda posta aos atuais pesquisadores que precisam transcender o atual paradigma da simplificação para poder realizar uma analise integral de seus objetos de estudo.

5. Considerações Finais

Considerando a discussão proposta neste artigo, observa-se a necessidade de ultrapassar a racionalidade técnica e instrumental que orienta a segregação, a redução e a simplificação do conhecimento e da vida. Nessa perspectiva, observa-se a importância de construir uma nova racionalidade que seja capaz de conduzir um processo de reconstrução do saber, que possibilidade uma análise que contemple a complexidade do real, como propõe Leff (2010a).

Nesse caminho, também se encontra o pensamento de Morin, que salienta que a reforma do pensamento não diz respeito apenas a um reconhecimento da complexidade, mas a uma mudança no modo de compreender a ciência e a vida. Mudança esta, que requer ousadia e coragem por parte daqueles que se lançam na tarefa de religar os diferentes saberes e acomodar as noções de incerteza e incompletude, pois sem o recurso de uma nova metodologia precisam percorrer terrenos ainda inexplorados para alcançar a construção de uma nova racionalidade.

Nesse contexto, o desafio que fica posto a educação é o do apontamento de diferentes propostas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de novas atitudes e formas de produzir conhecimento, bem como novos mecanismos de avaliação e de métodos de participação no cenário educacional, que incorpore os desafios de assumir a crise civilizatória e a mudança paradigmática, no sentido complexidade, do diálogo de saberes, do sentido da outridade e da diferença.

Abstract: This text aims to bring elements to discuss the technical and instrumental rationality engendered by modernity, which funded the construction of science and brought many implications for the production of knowledge and the relationship between humans and nature. In this sense, the article seeks to contextualize the construction of knowledge, discuss the weakness and challenges of the current way of producing knowledge and coping

possibilities of technical and instrumental rationality by thought reform and the paradigm of complexity, in the light of ideas of Leff and Morin.

Abstract: knowledge, education, thought reform.

Referências

ALMEIDA, R. M. C. de. **A ciência da complexidade**. Física na Escola, v. 6, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol6/Num1/complexidade.pdf> Acesso em 23 set 2015.

BUFFONI, Salete Souza de Oliveira. **A teoria de caos e a vida cotidiana**. Revista Vida Simples. Editora Abril. Disponível em: <http://www.professores.uff.br/salete/caos2.htm> Acesso em: 23 set 2015.

DESCARTES, Rene. **Discurso do método**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2 ed. 3 reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <http://www.josenorberto.com.br/DESCARTES_Discurso_do_m%C3%A9todo_Completo.pdf> Acesso em: 13 set 2015.

_____. **Carta Prefácio aos Princípios da Filosofia de Descartes**. Traduzido por Alexandre Guimarães Tadeu Soares. Educação e Filosofia, 19, nº 38, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Educação, estado e sociedade**. 6 ed, ver. São Paulo: Moraes, 1986.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Giddens,%20Anthony/ANTHONY%20GIDDENS%20-%20As%20Consequencias%20da%20Modernidade.pdf> Acesso em: 10 set 2015.

LEFF, Enrique (a). **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFF, Enrique (b). **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao dialogo de saberes. Tradução de Glória Maria Vargas. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**. In REIGOTA, Marcos (org.). Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 (p.111-129).

_____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade**, **poder**. Petrópolis: Vozes, 2001

MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. **O paradigma da complexidade: desafios para o conhecimento**. In: Conferência Internacional sobre os Sete Saberes necessários a educação do presente, 2010, Fortaleza. Anais da Conferência Internacional sobre os Sete Saberes. Fortaleza: Departamento de Informática da UECE, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/11468/Ed-gar_Morina_cabeA_a_bem_feita_.pdf> Acesso em: 13 set 2015

_____.**O método 3**: a consciência da consciência. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2a Ed. - Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1035842&key=13769c1ae1338dbc536c4b21795c7e27> Acesso em: 13 set 2015.

RAYNAUT, Claude. "**Atrás das noções de meio ambiente e desenvolvimento sustentável**". Texto que subsidiou conferência realizada em Curitiba, no http://www.pnuma.org.br/noticias_detalhar.php?id_noticias=1520Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento – MADE/UFPR, em agosto de 2006.

TOURINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PRÁTICA DE ENSINO NAS UNIVERSIDADES: ANÁLISES E PROPOSTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Margarida Maria Sandeski[1]
Carlos José Dalla Nora[2]

GT 15: Ética, Educação e Conhecimento: reflexões acerca da formação docente

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar a prática de ensino nas IES, no que tange à formação dos futuros docentes. Para isso, são abordados três aspectos que são fundamentais para uma formação de docentes mais conscientes de sua ação no mundo. primeiro, respeitando a pluralidade cultural, pode-se desenvolver uma ação que, além de respeitar a história e suas diferenças, aponte caminhos para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da cidadania. Segundo, pela ação da pesquisa no cotidiano escolar que empodera os discentes, promove-se o diálogo, dá-se suporte para ultrapassar os muros da escola, responder suas inquietações e integrar o saber científico e empírico. E terceiro, pela necessidade de assumir uma educação de qualidade, que potencialize a construção de sujeitos capazes de pensarem dinamicamente, criticamente, e de forma consciente o mundo e as pessoas que os cercam.
Palavras-chave: Formação docente. Pluralidade cultural. Pesquisa. Educação de qualidade.

1 Universidade – desafios e caminhos da prática de ensino

Nos últimos anos tem se intensificado, nas Instituições de Ensino Superior (IES), as pesquisas e estudos que têm como foco a prática de ensino na formação do docente, porém o que se vê é a continuidade do trabalho há muito repetido, que pouco tem alterado. Não basta 'melhorar' a forma como o ensino está sendo desenvolvido, é preciso que os docentes ressignifiquem suas práticas, saiam do padrão há muito repetido e integrem este novo tempo à teoria e a uma prática significativa, dando embasamento aos discentes para encararem com criatividade os desafios e exercerem com competência e dignidade seu papel de profissionais qualificados e responsáveis pelo resultado de suas mãos. A teoria, a prática, o ensino e a pesquisa são unidades interdependentes, por isso há a necessidade da articulação "do

[1] Mestre em Filosofia (Ética e Filosofia Política – UNIOESTE-Toledo). Instituto Federal do Paraná – IFPR - Campus Umuarama. margarida.sandeski@ifpr.edu.br.
[2] Mestrando em Economia (Desenvolvimento econômico regional). Instituto Federal do Paraná – IFPR - Campus Umuarama. carlos.dallanora@ifpr.edu.brE-mail.

aprender, do analisar, do discutir opções teóricas existentes na execução, em situações concretas de ensino-aprendizagem, dessas opções, de forma que o discurso (o analisado, o lido) e o vivido se aproximem cada vez mais" (MIZUKAMI, 1986, p. 108) e estimulem a formação de profissionais conscientes de sua ação no mundo em constante transformação, para que, respeitando a individualidade e a cultura do discente, possam fazer das instituições de ensino espaços de construção de conhecimentos e de uma educação de qualidade.

As críticas sobre o despreparo e inadequação de tais discentes para o exercício profissional ocorrem, principalmente, por que a práxis ou não está sendo desenvolvida, ou de alguma forma não está contribuindo para a formação de profissionais que saibam conscientemente o que estão fazendo, isto é, "ler, escutar, discutir propostas alternativas é diferente de praticá-las e vivenciá-las" (MIZUKAMI, 1986, p. 108), ação essa obtida através de estágios bem estruturados, ou mesmo da matriz curricular na qual estejam articuladas disciplinas que deem condições para o entendimento da prática pedagógica.

Se o currículo se materializa no ensino, como constituir um novo paradigma de formação docente? Entende-se que no momento em que teoria e prática interagem, novos saberes são construídos, ou seja, um docente que levando em consideração as características culturais, esteja comprometido política e academicamente na construção de pessoas conscientes de sua ação no mundo, por meio do exercício diário de seleção de conceitos, teorias, métodos desafiadores à inteligência e à consciência cultural, social, política, dos discentes.

Sabe-se que a cultura influencia e condiciona a visão de mundo, fazendo com que veja as coisas como uma lente. É por isso que conflitos ocorrem, divergências e inaceitação das características culturais de outrem, por querer impor aos demais a sua característica, contudo vivemos num mundo multicultural, em que além do respeito é preciso conhecer a história da diferença; que o docente possa identificar e valorizar nos discentes a cultura subjacente, como resultado de uma construção histórica, que a escola entenda o significado de ensinar e aprender em um mundo diverso e globalizado, mesmo assim, que consiga respeitar as

características desta pluralidade cultural[1], compreendendo que ela influenciará respostas, reações. Ela precisa ser abordada em sala de aula e ser desenvolvida a percepção das diferentes culturas, principalmente quando se trata de cultura hegemônica que tende a sufocar outras que desafiam o *status quo*, por isso, não se defende uma aceitação irrestrita, ao contrário, que haja a "aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça a dinâmica de crítica e autocrítica" (MOREIRA, 1999, p.87).

A partir do momento que o docente se propõe a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que respeite a pluralidade cultural, vai em busca de seu histórico pessoal, identificando preconceitos e estereótipos em relação ao que vê, ao que pensa e reage, essa ação o deixará mais apto a identificar e evitar ações coercitivas e preconceituosas. Sua interação com o discente e outros docentes será produtiva, pois aprenderá e valorizará suas diferenças pessoais, fazendo um elo entre o conhecimento cultural e empírico e o escolar e científico, historicamente construídos, podendo utilizar esta relação para desenvolver novas percepções e conhecimentos.

Culturalmente comprometido, o docente mediará as discussões, suprimindo a cultura dominante opressora e misoneísta, para que se obtenha a tolerância e o respeito nas convivências sociais. A formação de futuros docentes capazes de analisar os condicionantes de sua prática, aprimorando e desenvolvendo diálogos entre as experiências vivenciadas futuras, se torna necessária, assim como busca interpretar as articulações dos distintos domínios biopsicossociais (atos, desejos, fantasias, sentimentos, pensamentos, valores, crenças, cultura, etc.), ou seja, que além do desenvolvimento científico, sejam construídos

[1] Segundo a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 3), "A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. [...] Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.
Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o *pluralismo cultural* constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública".

espaços humanizadores e democráticos, que favoreçam o desenvolvimento das características individuais e a formação do cidadão, consciente de seu papel na sociedade e que seja resultado das trocas e confrontos do indivíduo com o meio e com a teoria.

Cabe ao docente conduzir os discentes a agirem de forma responsável e consciente em favor da construção do ser humano omnilateral, levando-os a compreenderem o que fizeram, quer seja a atividade motora, verbal ou mental, neste momento o professor pode incluir atritos e crises surgidas e ou melhorias de que o grupo precisa. Mosquera (1977, p. 147) salienta outros aspectos que o docente precisa observar, ou seja, que é

> [...] da máxima importância conhecer os interesses dos discentes para a elaboração de um ensino mais eficaz e de uma aprendizagem mais eficiente. Resta ainda compreender a necessidade de um conhecimento mais aprofundado da dinâmica do educando, dos interesses colocados pela sua idade, ambiente cultura e tipo de personalidade. Assim, pode acontecer que a aprendizagem se torne mais eficaz porque está intimamente relacionada com aquilo que se quer em determinado momento.

Como então, diante dessa pluralidade cultural, desenvolver uma aprendizagem mais eficaz? Uma proposta para tal situação é a de que, partindo da prática vivenciada, possa "refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas" (MIZUKAMI, 1986, p. 109), para então entender a prática à luz da teoria num processo contínuo de reestruturação de suas ações. Tal atitude contribui para a não utilização de receituários estanques, da crítica pela crítica, mas que oportunize novas experiências educativas, conduzidas por de teorias, ou pela reconstrução de novas teorias.

A prática de ensino nas IES deve permitir aos futuros docentes o confronto entre abordagens, seus pressupostos, implicações, pontos de contrastes e convergências, assim como, analisar seu fazer pedagógico, entendendo-o como ação permeada de implicações na vida dos seus futuros discentes, que possui intencionalidades, e está amparada por opções dentro de uma pluralidade cultural - explícitas ou não, mas que precisam ser confrontadas dialeticamente, contextualizando sua prática, resgatando e ousando propor em formas criativas e reflexivas de conhecimentos que resultem numa práxis pedagógica fundamentada, fazendo com que o indivíduo se reconheça como sujeito, autônomo, responsável e capaz de melhorar permanentemente.

Nesse sentido, a prática de ensino deve possibilitar uma visão sobre os processos de aprendizagem, conhecendo profundamente as teorias que as embasam, ou seja, que o docente, além de um conhecimento aprofundado sobre a disciplina que ministra, que esteja aberto à interdisciplinaridade, possibilitando o enfrentamento reflexivo e efetivo sobre a realidade vivenciada, desenvolvendo projetos de integração entre as diversas disciplinas do curso, visando garantir a construção de um conhecimento globalizante que supere limites entre elas e, posteriormente, voltar, sem receios, a reestruturar novas ações. Tal atitude contribui para evitar que a escola se camufle na inclusão e multiplique "os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania" (LINHARES, 1992, p. 9) e, desta forma, e os discentes finjam que aprendem e os docentes que ensinam.

A formação dos docentes deve responder às exigências sociais, não com a perpetuação da cultura dominante, mas mediante a formação de discentes que sejam sujeitos de sua própria história, onde haja desequilíbrio, auxiliando na reestruturação social por meio de projetos específicos de formação e cidadania, em caso de desequilíbrio, ou, onde os avanços tecnológicos, a globalização está presente, servindo como proponente de vínculos relacionais e de aprendizagem. Da mesma forma, deve propiciar condições para o discente estar apto para assumir seu papel na sociedade, ao desenvolver as atividades com autonomia e tranquilidade. Por que é importante? Em sua maioria, as escolas não trabalham com a formação de docentes para atuar nas classes populares, com discentes reais. Nas IES os futuros discentes são ideais, estudiosos, interessados, projeta-se isso porque é isso que se deseja, o que ocasiona a dificuldade do futuro docente em trabalhar com a escassez de recursos financeiros, técnicos, com discentes que não têm aporte familiar, não entendem o vocabulário do docente e vice-versa e utilizam de forma improdutiva a tecnologia, sendo que por vezes, ele próprio também não sabe usá-la. Tudo isso gera evasão e desinteresse dos educandos, ao se depararem com aulas mal preparadas e/ou inadequadas.

A mudança de consciência começa pelo docente, ao ressignificar seu pensamento e suas atitudes, isto é, ao acreditar no potencial dos discentes e enxergá-los, respeitá-los e valorizá-los, pela criação de condições para seu bom desempenho, propiciando situações em

que ele construa conhecimento, valorize sua cultura, as experiências de vida, dialoge com o empírico, o científico e a tecnologia (Cf. LINHARES, 1992).

É preciso capacitar os discentes para que, a partir da práxis, possam construir novos caminhos e desafiar o mundo tal como lhes é apresentado. Em parceria com os docentes, assumem um novo papel, o de co-autoria, e com isso, o engajamento e a produção de novos saberes. Logo se compreende que o caminho equilibrado desmistifica uma visão etnocêntrica, que mesmo inconsciente é segregadora, por isso urge a compreensão e o respeito à pluralidade cultural, assim como atentar para a intolerância que ainda reina no imaginário dos docentes. Desta forma, ao estar consciente da existência da pluralidade cultural e da história que se renova a cada dia, é possível desenvolver processos de ensino-aprendizagem pela práxis e pela pesquisa emancipatória que transcenda os muros da escola, bem como um trabalho que, sem destruir a identidade dos discentes, oportunize a se enxergarem como sujeitos construtores de sua própria história, e corresponsáveis pela história da vida dos seus futuros discentes.

2. Universidade – espaço de pesquisa e emancipação

Fazer da pesquisa uma atitude rotineira no cotidiano escolar, é entendida como ato de criar e emancipar, a partir de um diálogo aberto com a realidade, que substitua a "atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova" (DEMO, 1991, p.10) pela atitude de aprender com a própria elaboração, e a curiosidade de escutar pela de produzir. A ideia é que a pesquisa não fique somente no âmbito escolar, e sim ultrapasse os muros da escola, faça parte da vida do discente; que parta da realidade, de suas inquietações e integre ao saber empírico ao científico, tornando-se, assim palco de possíveis construções sociais.

A maioria dos docentes opta por somente ensinar, seja porque não conhece técnicas da pesquisa ou nunca o fez, seja pela opção de imitar e reproduzir o que aprendeu. Este tipo de docente não quer responsabilidades, pois "quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar" (DEMO, 1991, p.14), isto é, toda pesquisa tem, teoricamente, responsabilidade para com a mudança, porém isso nem sempre ocorre, pois não são

acostumados a encarar esses desafios, nem que o ato de pesquisar implica mudanças[1], mesmo assim, é preciso fomentar a necessidade de construir caminhos significativos que respondam às suas inquietações.

Somente pesquisar é associar-se a uma atitude elitizada, então o termo "extensão" foi incluída nas universidades para que a pesquisa fosse necessariamente incluída no ensino e vice-versa, isto é, a pesquisa deve ser uma atitude processual de investigação diante do desconhecido, do conhecido a ser aprofundado, das inquietações, dos enfrentamentos, a fim de ressignificá-los. O novo saber fomenta o compromisso e a consciência e são instrumentos de emancipação, ou seja, por meio de processos de pesquisa contribui-se para que o discente, além de ter o conhecimento, visualize o ser no saber, esta autonomia em relação a pesquisa e a construção de conhecimento gestada intra e extra muros escolares possibilita ao discente desenvolver seu olhar atento ao que o cerca, dos acontecimentos e das características que o cercam, sendo possível dar a ele seu próprio colorido, pois a ele é dado a possibilidade de construir seu próprio caminho (Cf. DEMO, 1998)

Como nossos sentidos podem nos enganar, a pesquisa científica somente é reconhecida quando é validada, mensurável, experimentável e observável. Mesmo assim, é necessário que a busca empírica e teórica estejam inter-relacionadas. Demo (1991, p. 22) considera que, nesta perspectiva, o pesquisador precisa dominar a arte da hermenêutica, ou seja,

> [...] a arte de descobrir a entrelinha para além das linhas, o contexto para além do texto, a significação para além da palavra. Concretamente, enfrenta os desafios do mistério da comunicação humana, que nunca é só o que aparenta: como descobrir que o comunicador ao dizer sim, queria dizer não.

Por isso que a ação da pesquisa é um ato de permanente reconstrução, é uma investigação curiosa disposta a experimentar, na qual extrai suas impressões e desenvolve uma nova perspectiva sobre ela, isto é, "pesquisar é condição essencial do descobrir e do criar" (DEMO, 1991, p.32) é se arriscar, deve estar inserida na alma das IES e fazer parte da vida dos docentes e discentes, porém o que, politicamente, se quer é que o pesquisador seja especializado formalmente, mas submisso política e ideologicamente, evitando que o diálogo

[1] Como exemplo, apontam-se as pesquisas feitas sobre a pobreza, e nem com isso acabaram com ela, pois implicaria uma mudança de atitude.

inteligente e crítico com a realidade ocorra e contribua para compreender e superar as desigualdades sociais.

A pesquisa como princípio educativo é emancipatória e visa a construção do sujeito crítico, autocrítico. Sua aprendizagem, paulatinamente, vai se tornando parte do processo cotidiano, integrando o/no ritmo da vida, ou seja, que o docente pela ação de ensinar e aprender se dignifique na pesquisa. A autorregulação do processo de aprendizagem, gera sentimento de autonomia ao professor e principalmente ao aluno que terá muito mais sentido do que aquela assimilação resultado da repetição e imitação, porém o ideal é que inicie na infância, e não nas IES como ocorre (Cf. DEMO, 2005, p. 44). Contudo, em certas ocasiões a pesquisa é prejudicada, quando docentes estão ministrando disciplinas que não são de sua área de formação, ou se encontram na condição de docentes horistas que somente recebem pelas aulas dadas, necessitando preencher seus horários dando aulas em inúmeras instituições.

Então o que se espera do docente pesquisador? Capacidade de diálogo, inquietação e questionamento com a realidade, orientando o discente a descobrir, a criar e a elaborar a ciência, com certeza teórica e prática, ousadia e versatilidade metodológica, mesmo que as respostas sejam temporárias, pois novas inquietações surgirão suscitando novas buscas, mas inter-relacionando teoria e prática e fazendo da pesquisa sua aliada, além de consciência de que não há neutralidade política e teórica, de forma a estabelecer mecanismos de diálogo com a realidade, para ser um socializador e construtor de novos conhecimentos e agente de transformação social. E não aquele que lê um livro e reproduz o que há nele, mas aquele que questiona busca outras fontes de pesquisa e desperta nos discentes ao pesquisarem o desejo de serem pesquisadores , não discípulos domesticados que servem aos docentes em suas pesquisas pessoais, que servem para escutar , copiar, para reproduzir na prova e depois esquecer.

Desse modo, a aula precisa motivar a pesquisa, e o docente, após conhecer a realidade dos discentes, desencadeará a reflexão e a pesquisa, os quais orientados e acompanhados por ele retomarão o conhecimento historicamente construído e desenvolverão suas produções próprias. A avaliação, assim, será uma realimentação da pesquisa, pois o assunto foi internalizado e não se torna abstração, antes é palpável e significativo, por isso, conseguem

visualizar sua aplicabilidade e encontrar soluções para os problemas na prática (Cf. DEMO, 1991, p. 55).

3. Universidade – espaço de (re)construção de propostas na prática de ensino

O ensino superior transformou-se em alvo de estudos, procurando encontrar justificativas para tantos anseios de transformação. São desejos de mudança, de consciência política, social, econômica, de respeito à pluralidade cultural, à pesquisa, de qualidade do ensino e gestão democrática. Conceitos que precisam ser redefinidos, visando não a massificação pretendida pela classe dominante, ao contrário, uma visão mais abrangente, redefinindo paradigmas e atuando para a formação de cidadãos conscientes em ação. Esta qualidade está nas mãos dos docentes ao caminharem para o encontro com os diferentes, em processos de efetiva aprendizagem humanizada e de educação cidadã, concebida e realizada no âmago das relações humanas, capaz de transformar o ambiente escolar em manifestações de vida, de ética, de aspirações coletivas, democráticas e emancipatórias.

Deseja-se uma instituição assim. Compreende-se, porém, que muitos desafios deverão ser superados. Circunstâncias históricas, variáveis organizacionais, decisões político-pedagógicas, científicas, recursos financeiros, espaço, espaço, tempo, embates ideológicos, valores morais, refletem-se nas diferentes concepções de homem e de mundo, nos ranços em aceitar inovações. Nem sempre essa instituição, concebida sob referenciais humanizados, democráticos e tendo a pesquisa como base, consegue atender a seus princípios, pois a ideia primeira instalada nos docentes (gestores e responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem), configura-se em uma relação vertical autoritária, baseia-se na reação (em vez de ser dialética), típica da educação bancária, transmissora de conhecimentos acumulados

Saber o que se quer é um grande começo, pois esse movimento educacionao é sinônimo de uma rica renovação educacional, necessária para a consolidação e conscientização de verdadeiros educadores, responsáveis e desejosos por construírem uma IES definida sob pressupostos participativos, compartilhados e educacionalmente construtivistas, por meio da reflexão sobre a importância de ações humanizadas, organizadas,

bem como da prática da pesquisa contextualizada e sua influência na qualidade de ensino, capaz de dar novos rumos a esta sociedade que se modifica a cada novo tempo.

Em nossa sociedade, as transformações que vêm ocorrendo exigem uma mudança de paradigma, pois a cada instante aparecem novidades no que concerne à modernização e às exigências do mercado de trabalho em relação a profissionais capacitados. O reflexo positivo ou negativo acaba sempre recaindo sobre a educação e a formação desses profissionais. Contudo, ao mesmo tempo que são necessários profissionais capacitados e preparados para atuarem no mercado de trabalho, eles precisam desenvolver seu senso crítico e autônomo para não fazer de sua sala de aula um espaço opressor, coercitivo e de violência simbólica. Cabe então, aqui, o papel de uma educação de qualidade.

A qualidade na educação adquire uma grande importância, através de um ensino qualitativo capaz de libertar os discentes de correntes ideológicas que estreitam os horizontes , a fim de que, ao atuarem na comunidade, assumam sempre um pensamento autônomo, investigativo, acolhendo a pluralidade cultural e criando meios adequados para desenvolver formas reflexivas de pensamentos que respondam suas inquietações (DEMO, 2006).

No ensino superior educar com qualidade é uma dimensão abrangente, pois compreende-se que este discente (adulto), possuindo uma bagagem de experiências empiricamente adquiridas, e o docente um conhecimento reelaborado, poderão juntos construírem instantes inovadores de vida, marcados por um novo começo na ordem das coisas, que se tornará, como afirma MAZETTO (1992, p. 77), “uma sala de aula dinâmica e viva, inovadora, real, desafiadora (...). O docente passa de ‘ensinante’ para ‘estar com’, de transmissor para uma atitude de troca, através de uma ação conjunta do grupo. Sala de aula: trabalho em equipe”. Quando a educação é pensada e construída dessa forma, favorecendo a participação como processo de criatividade, a qualidade se constrói em sua mais pura essência, pois será geradora de seres capazes de pensarem dinamicamente o mundo e as pessoas que os cercam.

Nesse contexto, a escola deverá ter na pesquisa, no respeito cultural e na formação humanizada o seu centro e objetivo. Ela é capaz de desenvolver formas e processos relevantes o dia a dia do discente e seu futuro, bem como pode ser um espaço onde a luta pelo poder

solidifique conflitos arraigados a uma visão reprodutiva e ideologicamente forjada nos princípios dominantes, ou um lugar em que a democracia prevaleça em seu sentido mais amplo, libertando-o das amarras culturais (DEMO, 2006).

Assim, por a escola estar inserida num contexto social, político, econômico, humano, cultural e histórico, em que profundas e radicais transformações ocorrem, nos mais variados meios, o docente na sua prática diária, pode conduzir os processos de ensino aprendizagem em conformidade com os rumos e objetivos dominantes, ou, ao invés disso, assumir-se profissional da educação, podem ir de encontro aos rumos e objetivos dominantes, ou o docente irá assumir-se, perceber sua atuação, discutir os problemas dos contextos junto com os discentes, sugerir, ouvir, engajar-se nas melhorias dos problemas identificados integrando teoria e prática, inovar a prática pedagógica, ser agente de mudança, do mesmo modo que pode levar o discente a questionamentos, a buscar soluções, a desenvolver-se como ser pensante, criativo e produtivo na busca de respostas para as dúvidas que surgirão com a partir do que foi identificado. Além da soma de experiências essa forma de relação docente-discente promove a troca de informações, a avaliação da sua caminhada conjunta, com vistas a reorganizá-la através de descobertas e opções conscientes.

O professor como agente de mudança, a ação comprometida é o mecanismo que faz com que os objetivos construídos a partir dos problemas encontrados nos contextos (citados acima) sejam eficazmente atingidos. A ação comprometida do docente, como agente de mudança, é o mecanismo que permite que os seus objetivos sejam eficazmente atingidos, como sejam: a mudança gradativa do pensamento e comportamento alienado dos discentes e da sua incapacidade de pesquisar, visando a formação de cidadãos capazes de abandonarem a neutralidade e agirem com consciência humanizada e comprometimento, na busca incessante para atingir os objetivos comuns a todos, ou seja, a promoção humana.

Esse compromisso assumido e decidido por todos (docente e discente) transformará o "humano" em humanizado, consciente de seu papel social e comprometido com o saber que ocorre tanto dentro quanto fora da escola, norteadora pela dignidade e respeito ao homem em sua omnilateralidade, através da troca e do uso destas experiências de enfrentamento dos problemas enfrentados e da pesquisa e busca por alternativas para solução. Nesse sentido, o

aprendido será um conteúdo da vida, terá sentido, valor e, principalmente, será útil para que tanto o discente como o docente reconstruam seus ideais.

Ter consciência da abrangência e importância do papel que o docente desempenha no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental para que docente e discente obtenham resultados através das múltiplas relações, bem como compreender que as ações de enfrentamento devem, em sua premissa, levar à humanização e conscientização do ser, para superar conceitos arcaicos assimilados, repetidos e defendidos pelo docente e discente, a fim de assumirem uma atitude democrática e humana de pesquisadores inquietos.

Então, deixarão de falar narrativamente como se o conhecimento fosse algo estático, segmentado, previsível, constituído de temas estranhos à realidade dos discentes (não se fala aqui que não devem estar presentes conhecimentos novos, pelo contrário, eles devem estar apoiados no conhecimento prévio dos discentes para que, reelaborados, se transformem em úteis). O resultado é uma educação problematizadora, fundada na troca criativa e estimuladora entre docente e discente, numa ação reflexiva à procura de transformações, promovidas por eles com sentido e valor. Docente e discente tornar-se-ão em humanos responsáveis, de caráter, evoluindo e se modificando pela contínua práxis.

4. Considerações

Portanto, o docente, nesse processo de ensino-aprendizagem, compreenderá que seu trabalho numa IES é de fundamental importância, assumindo-se , como responsável pela transformação de muitas vidas, da sociedade e do mundo que o cerca. No processo de ensino e de aprendizagem ele é elemento "facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem" (MAZETTO, 1998, p. 12) e da pesquisa. Mas, para isso, suas ações devem resultar numa prática intencional que vise a democracia, isto é, democrática ao definir caminhos, e intencional quando se trata de objetivos educacionais. Que a IES seja um espaço de fazer ciência mediante a pesquisa e o respeito à pluralidade cultural, contextualizando o processo histórico, político, econômico, social, cultural e ideológico, de forma a permitir que todos pensem e juntos desenvolvam um movimento teórico.

A prática contextualizada na pesquisa, por meio de uma educação de qualidade, é prática e transformação emancipatória. E por fim, não se deve esperar que essas mudanças partam da classe dominante. Nesse contexto, a IES e o docente assumem papel importante, contribuindo para a transformação social à medida que democraticamente concorrem para um saber historicamente acumulado, consciente, de qualidade, crítico e humanizado.

TEACHING PRACTICE IN UNIVERSITIES: ANALISES AND PROPOSALS IN TEACHING FORMATION

Abstract: This article has as an objective to talk about the teaching practice in Higher Education Institute, regarding the future teachers formation. For this, three aspects are approached, they are essential for a more aware of their action in the world teaching formation. First, respecting the cultural plurality, it is possible to develop an action which besides honoring the history and its differences, it points out paths to build the knowledge and the development of citizenship. Secondly, by the research action in school routine which empowers students, it is promoted the dialogue, it is given the support to go beyond the school walls, to answer its concerns and to integrate the scientific and empirical knowledge. And thirdly, by the need to assume a quality education which strengthens the building of capable individuals of thinking dynamic, critical and consciously about the world and the people around them.
Key words: Teaching formation. Cultural plurality. Research. Quality education.

Referências

DEMO, Pedro. **Pobreza política**: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: NILDA, Alves (Org.) **Formação de professores**: Pensar e Fazer. . São Paulo: Cortez, 1992.

MAZETTO, Marcos Tarcisio. **Aulas Vivas**. Tese (e prática) de livre docência. São Paulo: Mg Editores Associados, 1992.
_____. **Docência na Universidade.** São Paulo: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender**. Porto Alegre: Sulina, 1977.

MOREIRA, Antonio Francisco Barbosa (Org.). **Currículo:** políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Brasília: UNESCO, MEC, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 24 maio 2016.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 16

FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS: DIÁLOGO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO COM PAULO FREIRE

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A PARTICIPAÇÃO NO MOVIMENTO SOCIAL COMO FORMA DE PERTENCIMENTO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO PROJETO CONSÓRCIO SOCIAL DA JUVENTUDE RURAL – SEMENTES NA TERRA

Ionara Cristina Albani[1]

Cláudia da Silva Cousin[2]

GT 16: Formação de educadores ambientais: diálogo epistêmico-metodológico com Paulo Freire

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com dirigentes sindicais da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT e educadores de um projeto de formação com jovens agricultores familiares – o Consórcio Social da Juventude Rural Sementes na Terra – CSJR. Buscou-se compreender quais princípios da Educação Ambiental – EA emergiram no processo de formação de educadores do CSJR, analisando como a inserção da mesma permeou o processo de formação dos educadores do CSJR e a contribuição para tal processo. Os pressupostos teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa vêm ao encontro da compreensão de mundo da pesquisadora, sendo esta alicerçada na problematização e transformação dos fenômenos. A produção e coleta de dados deram-se através da pesquisa documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se como ferramenta de análise a Análise Textual Discursiva – ATD, produzindo novas compreensões sobre os fenômenos. Após a análise dos dados, emergiram quatro categorias: Da Educação a Educação Ambiental; A Educação Ambiental como Prática de Liberdade; A Participação no Movimento Social como forma de Pertencimento e; Dialogando com os Princípios da Educação Ambiental, sendo, a terceira discutida neste artigo na forma de um metatexto.

Palavras-chave: Agricultura Familiar. Consórcio Social da Juventude Rural Sementes na Terra. Educação Ambiental. Educação Popular. Formação de Educadores.

[1] Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG,ionara.albani@riogrande.ifrs.edu.br, Grupo de Pesquisa Comunidade Aprendente em Educação Ambiental, Ciências e Matemática – CEAMECIM.

[2]Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, profaclaudiacousin@gmail.com, Grupo de Pesquisa Comunidade Aprendente em Educação Ambiental, Ciências e Matemática – CEAMECIM.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado, cujo problema buscou compreender quais princípios da Educação Ambiental emergiram do processo de formação de educadores do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra, promovido pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul?

A pesquisa teve a seguinte hipótese: A Federação que coordenou o projeto CSJR promoveu a Formação de Educadores alicerçada nos princípios da Educação Popular e esta estava permeada pela EA, porém os educadores, dirigentes e coordenadores envolvidos no processo não tinham esse entendimento. O objetivo geral da pesquisa foi analisar e compreender como a inserção da EA permeou o processo de formação dos educadores do CSJR e a contribuição da mesma para tal processo. Os objetivos específicos foram os seguintes: analisar como aconteceu a inserção da EA no processo de formação dos educadores do projeto; compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Formação de Educadores e suas contradições; analisar quais princípios da EA emergiu e de que forma perpassaram o processo de formação dos educadores do CSJR; e compreender qual a concepção sobre EA e como permeou o processo de formação de educadores.

O texto a seguir apresenta primeiramente, o contexto onde foi desenvolvida a pesquisa, caracterizando a FETRAF-SUL/CUT e o projeto CSJR. Em seguida, aponta para os pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentaram a pesquisa, trazendo elementos da EA Crítica e Transformadora e da Formação de Educadores, alicerçada na Educação Popular e Educação do Campo. Posteriormente, apresenta o método e a metodologia da pesquisa. Por fim, sistematiza parte dos resultados, através da categoria intitulada "A Participação no Movimento Social como forma de Pertencimento", que trabalha a importância das relações de pertencimento para promover processos de formação críticos e transformadores, voltados para atender a demanda da Agricultura Familiar – AF.

2 Contextualização

A FETRAF-SUL, orgânica à Central Única dos Trabalhadores – CUT, é uma organização sindical que representa, organiza e mobiliza os agricultores familiares da região

Sul do Brasil Foi fundada inicialmente por 95 Sindicatos de Trabalhadores na AF e Sindicatos de Trabalhadores Rurais (FETRAF-SUL/CUT, 2004). Hoje está organizada em 119 sindicatos que representam 284 municípios dos três estados do Sul.

O CSJR foi um projeto de formação realizado nos anos de 2006 e 2007, que abrangeu a região Sul do Brasil e foi coordenado pela FETRAF-SUL/CUT. Participaram aproximadamente 700 jovens, a maioria da faixa etária de 16 a 24 anos, prioritariamente de baixa renda, trabalhadores rurais ou filhos de agricultores familiares, distribuídos em 22 turmas. Foram realizados um total de cinco encontros de formação com os educadores, com duração de 32 horas cada, que serviam especialmente para: preparar os educadores sobre os temas a serem trabalhados; trocar experiências sobre as dinâmicas utilizadas nas turmas; construir o percurso formativo para o trabalho com os jovens; interligar as ações do projeto com as estratégias da FETRAF-SUL/CUT; conciliar processo formativo com processo organizativo; proporcionar momentos de avaliação do processo; e projetar melhor as ações de forma coletiva e articulada. Em cada encontro era apresentado um cronograma de atividades que seriam desenvolvidas em cada dia e os respectivos coordenadores de cada atividade. Também era construído o percurso formativo, que servia como um guia para o processo formativo com os jovens, possibilitando desenvolver outras atividades e dinâmicas, conforme a realidade de cada turma. Neste percurso, eram ressaltados os temas a serem trabalhados nos módulos, os saberes dos educandos, a metodologia utilizada para trabalhar, os recursos necessários e as atividades extraclasses.

3 Pressupostos Teóricos

A pesquisa fundamentou-se na EA crítica e transformadora, e na Educação Popular, ressaltando a importância desta formação ser permanente e voltada à realidade dos sujeitos envolvidos, no sentido de problematizar a sociedade capitalista e construir possíveis alternativas para contrapor ao sistema atual.

Na pesquisa, enfatizou-se a trajetória da EA no Brasil e, em seguida, traçou-se um diálogo sobre EA na concepção crítica e transformadora. Conforme Loureiro:

> [...] a EA só apresentará resultados coerentes se incorporar em seu fazer cotidiano a completa contextualização da complexidade ambiental. Para isso, é imperativo o

> envolvimento das dimensões social, econômica, política, ideológica, cultural e ecológica do problema ambiental, em suas conexões territoriais e geopolíticas, promovendo leituras relacionadas e dialéticas da realidade, provocando não apenas as mudanças culturais que possam conduzir à ética ambiental, mas também as mudanças sociais necessárias para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa (LOUREIRO, 2012, p. 18).

A EA, nesta perspectiva transformadora, instrumentaliza os seres humanos para construir uma leitura crítica de mundo, alicerçada na participação, no diálogo, no comprometimento, na criticidade, e principalmente na ação. Sendo assim, a EA não pode ser considerada apenas como uma teoria, um discurso, ou algo pronto. Para a EA não existe neutralidade em discursos e ações, estando esses revestidos ou mascarados por ideologias políticas. A EA consiste em uma proposta emancipatória que busca a superação ou a negação de paradigmas existentes na sociedade globalizada.

O diálogo sobre formação de educadores está alicerçado nos pressupostos da Educação Popular, enfatizando a importância desta, para a formação do educador do campo. Freire (1996) ao discutir sobre o papel da educação destaca que:

> [...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 1996, p. 98).

Desta forma, tem-se a educação como uma ferramenta importantíssima para a transformação da sociedade e, por conseguinte, a formação de educadores torna-se imprescindível: seres humanos são inacabados e a sociedade está em constante mudança, externando cada vez mais a necessidade de formação contínua e permanente.

Guimarães (2004) ao discutir sobre formação de professores e articular a inserção da dimensão ambiental nesses contextos formativos, nos convida a pensar sobre a implantação da EA nos contextos educativos de forma interdisciplinar. Esse autor problematiza que:

> O processo da construção do conhecimento interdisciplinar na área ambiental possibilita aos educadores atuar como um dos mediadores na gestão das relações entre a sociedade humana, em suas atividades políticas, econômicas, sociais, culturais, e a natureza. O fato de a EA se voltar para o interdisciplinar decorre da compreensão de que o meio ambiente é um todo complexo, com partes interdependentes e interativas em uma concepção sistêmica (GUIMARÃES, 2004, p. 82-83).

Dialogando com essa perspectiva, a Educação do Campo como instrumento para a emancipação humana, tem sido uma diretriz dos movimentos sociais do campo, para implementar propostas de educação e capacitação que rompam com a forma individualista e competitiva. Por isso, é necessário pensar um projeto de educação solidária e de emancipação que possa contribuir na construção de alternativas de saber e de organização social, articulando os conteúdos com o cotidiano pedagógico e com a intervenção social. Paludo contribui com esta discussão, afirmando que:

> Educação do Campo estabelece relações e vínculos importantes com a Educação Popular, na medida em que se coloca na perspectiva contra-hegemônica e de resistência, não somente à concepção educativa hegemonizada, pelo capital, na sociedade de classes, que caminha na direção contrária ao ideário da emancipação humana e à formação humana omnilateral, como também ao projeto do capital, que promove/realiza e se nutre da exploração do trabalho (PALUDO, 2013, p.68).

Essa autora convida-nos a refletir sobre a importância de vincular a educação do campo à educação popular e problematizar o mundo do trabalho. Entende o mesmo como um fator fundamental, ligando a ação pedagógica à compreensão do sistema produtivo, aos instrumentos tecnológicos, à organização da produção, ao acúmulo e à distribuição de riqueza. E, dialogando com essa autora, considera-se que esse é um desafio a ser encarado nos processos de formação de educadores, especialmente quando se busca promover o debate sobre a EA.

4 Metodologia Da Pesquisa

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo (FAZENDA, 2010) e embasada pelo Materialismo Histórico Dialético (MÉSZÁROS, 2008; LOUREIRO, 2012; TONET, 2012). Constituiu-se em um Estudo de Caso (TRIVIÑOS, 1987), pois buscou situar-se na realidade social, partindo da realidade concreta da vida cotidiana dos participantes do processo.

A ferramenta utilizada para analisar os dados foi a Análise Textual Discursiva – ATD que é uma metodologia de pesquisa proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Segundo eles, a ATD permite trabalhar com categorias *a posteriori*, que emergem do processo de análise dos dados, daí sua importante contribuição para a pesquisa desenvolvida e possui três componentes basilares, que são: unitarização, categorização e metatextos.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da realização de 09 (nove) entrevistas individuais semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), além de pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Este texto traz para a discussão a categoria intitulada "A Participação no Movimento Sindical como Forma de Pertencimento".

5 Resultados

5.1 A Participação no Movimento Social como forma de Pertencimento

Este texto problematiza a importância das relações de pertencimento para promover processos de formação voltados para atender a demanda da AF, em diálogo com o campo de atuação dos educadores. Para iniciar este diálogo, considera-se importante resgatar a forma como foi realizada a seleção dos educadores para atuar no CSJR, conforme depoimento da educadora Milho[1], formada pela turma de pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, conveniada com a FETRAF-SUL/CUT:

> [...] depois que a gente iniciou, [...] eu acho que aí a gente passou de fato a ser militante; não só fazer parte ou conhecer e ser um simpatizante, mas também a ser um militante de fato. Então, na verdade, a gente fazia parte dos movimentos um pouco antes, por ter os pais sempre envolvidos e fazer parte da turma em convênio com a FETRAF-SUL, e o sindicato, as entidades. Quando a gente concluiu a faculdade, a gente foi convidada para fazer a seleção, para posteriormente ser educador do Consórcio. Então a gente fez o processo seletivo, que foi feito em Chapecó e aí, posteriormente analisadas as entrevistas e as notas de cada entrevistado e de cada participante que teve interesse de ser educador, a gente foi selecionado (MILHO, 2014).

O coordenador geral da FETRAF-SUL/CUT, ao falar sobre o perfil dos educadores, enfatiza que, apesar de terem sido observadas, na seleção, as concepções de desenvolvimento, agroecologia, questão ambiental; a maioria deles teve uma formação convencional baseada no modelo tradicional de desenvolvimento. Sendo assim, avalia que o nível de implementação do que eram as bases do projeto foi diferenciada, partindo da compreensão de cada educador. Segundo ele:

> Tinha um pré-requisito de uma compreensão maior sobre o desenvolvimento, a visão de desenvolvimento, do tema da agroecologia, do tema da questão ambiental

[1] Os nomes dos entrevistados são fictícios e relacionados à Agricultura Familiar (grãos).

> de todas essas questões, mas... Toda formação acadêmica de quase 100% dos companheiros que têm nível superior foi uma formação, uma visão do agronegócio, do modelo tradicional do desenvolvimento; e muitos desses foram para academia, talvez, com uma visão um pouco mais aberta. Muitos até conseguiram resistir e enfrentar o formato da formação que viram na academia, na universidade. E se aproveitaram aquele espaço, consolidaram suas compreensões, seus conceitos, mas... Mas o nível de compreensão, o nível de capacidade de cada um, o nível de implementação do que eram as bases do projeto, com certeza foi muito diferenciado (AMENDOIM, 2014).

Conforme relato acima, entende-se que a formação de educadores do CSJR pode ser considerada uma atividade educativa numa perspectiva emancipatória, pois problematizou o modelo de educação tradicional, possibilitando aos educadores que haviam passado, anteriormente, apenas pelo processo formal de educação, a compreensão de uma concepção diferenciada. Para contribuir com esta discussão, Tonet (2012, p. 38) afirma que: "O que é possível fazer, hoje, [...] são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação [...] É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada".

O coordenador associa, ainda, a forma de compreender a EA, além do tipo de formação, ao nível de atuação dos educadores no movimento sindical da FETRAF-SUL/CUT e outras ONGS, afirmando que os educadores que tinham uma vivência maior, uma prática, contribuíram com uma formação bem mais coerente com as bases do projeto:

> O que eu vejo na caminhada dos formadores é que os que tiveram a oportunidade de passar com uma convivência mais próxima das ONGS, mais próximos de vivências concretas, e que foram para academia ou depois da academia, tiveram essa oportunidade [...] São pessoas que tiveram muito mais coerência, ou viveram experiências em seus municípios, seus sindicatos, sua região. As pessoas que vieram da academia têm uma visão inclusive de esquerda, com uma visão de discurso socialista e tal, mas que não vivenciaram isto, absolutamente, tiveram muito mais dificuldade (AMENDOIM, 2014).

É inegável que a concepção de educação norteia a atuação do educador e isso está relacionado, também, com o tipo de formação vivenciado. Vindo ao encontro desta discussão, ao falar sobre a formação de educadores ambientais, Guimarães afirma que:

> A educação em uma perspectiva crítica se propõe a formar dinamizadores de ambientes educativos (e não multiplicadores), que, ao compreenderem a complexidade dos processos (movimentos) sociais, motivados pela reflexão crítica, mobilizem (mobilização = ação em movimento – práxis), com sinergia, processos de intervenção sobre as dinâmicas constituídas e constituintes da realidade

> socioambiental. Portanto, reciprocamente, esses movimentos são ambientes educativos e ambientes educativos são movimentos e os dinamizadores (educadores ambientais) os alimentam (GUIMARÃES, 2012, p. 135 - 136).

Dialogando com a concepção de educação enfatizada pelo autor acima, o coordenador ressalta o diferencial de atuação dos educadores formados na turma de Pedagogia da UERGS, conveniada com a FETRAF-SUL/CUT, em detrimento aos demais, sendo que aqueles têm uma vida sindical, política e identidade com o projeto, pois foram provocados a pensar, refletir e produzir:

> Eu acho que o convênio que nós fizemos, os cursos que fizemos como... de Pedagogia e de Desenvolvimento Rural feitos na UERGS, não tenho dúvida de que dá diferença, é perceptivo assim à distância. Os companheiros e as companheiras que passaram por essa formação, comparando com outras pessoas que estavam, fizeram Pedagogia em qualquer outro curso [...] Eu não tenho dúvida que tem destaque sim, extraordinário. É um curso [...] são pessoas que saíram de lá com muito mais conhecimentos sobre o mundo; foram muito provocados a pensar, a refletir sobre o seu mundo e a realidade, a formular sobre hipóteses, sobre como enfrentar as grandes questões, dos problemas que são parte, as pessoas são meios, parte dele, estão no meio, fazem parte, a produzir políticas, a produzir programas, a experimentar essa realidade, a experimentar o conhecimento em cima da realidade (AMENDOIM, 2014).

O entrevistado acima remete para a discussão da importância do sentimento de pertencimento do educador ambiental ao campo de atuação. Cousin (2010, p. 91 - 92) explica que: "[...] pertencer, no sentido de identificar-se com um lugar ou espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em relação à liberdade, à autonomia, à emancipação, a um sentido ontológico frente à vida, ao encontro, às pessoas".

Além da discussão do pertencimento, o coordenador do projeto fala da importância da construção de diferentes práticas educativas, que vão para além da "puramente" formal, possibilitando a participação e a intervenção dos movimentos sociais. Gohn, ao falar sobre a Educação Não Formal, complementa:

> As novas práticas constituem um novo tecido social denso e diversificado, tencionam as velhas formas de fazer política e criam novas possibilidades concretas para o futuro, em termos de opções democráticas. É importante registrar que os movimentos pela educação tem caráter histórico, são processuais e ocorre, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem lutas por direitos e são parte da construção da cidadania. Usualmente movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar

> quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, etc. Esses movimentos são fonte e agências de produção de saberes (GOHN, 2010, p. 71).

O coordenador pedagógico, dialogando com as citações acima, ao falar sobre a atuação dos educadores, traça o perfil dos mesmos, citando várias vezes as educadoras formadas na turma de Pedagogia da UERGS, conveniada com a FETRAF-SUL/CUT. Salienta que estas tinham mais facilidade em articular o pedagógico com o político, que era o que o projeto estava se propondo, além da identidade com o projeto:

> Tinha uma diferença que não era uma diferença de qualidade na execução, mas uma diferença de qualidade nos encontros de formação [...] Pega as meninas da UERGS. Elas andavam de costas nas formações, porque tinham já uma herança, uma bagagem de conhecimento, de debate político; porque era, tinha o pedagógico, mas tinha muito forte também o político [...] E talvez a educadora que não tinha essa identidade, não tinha muito essa convicção também, sentir-se pertencente. [...] Isso agregava, por que aí, quem estava de fora foi se inserindo também, criando a identidade com o projeto e com a proposta política, junto com o pedagógico (TRIGO, 2014).

Dialogando com o excerto acima, compreende-se que o lugar é um espaço de pertencimento articulado ao conhecimento construído, a partir das vivências advindas do contexto da AF, possibilitando que os educadores tivessem articulação com a base e, consequentemente, conhecimento da causa. Esse é um saber experiencial, que constitui o educador. Freire contribui com essa discussão, alegando a importância da identidade, das experiências e das vontades para a prática educativa:

> Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar "a força do coração" [...] (FREIRE, 2013, p. 95).

Neste sentido, faz-se necessário ressaltar a importância do significado do lugar e do sentimento de pertencimento ao mesmo, para a atuação dos educadores e, ainda mais importante, quando se trata de um processo de formação alicerçado nos princípios da Educação Popular. Cousin (2010, p. 92) explica que: "Este ato de pertença identifica-se no

enraizamento cultural que surge da identidade com o meio". Já, Relph atenta para a importância que tem a relação do ser humano com o lugar numa perspectiva transformadora:

> É fundamental abordar o lugar criticamente. Esforços bem-intencionados para resistir às mudanças impostas e promover o que é local pode facilmente transforma-se em formas de exclusão e opressão. Porém, é igualmente importante compreender que é por meio de lugares que indivíduos e sociedades se relacionam com o mundo, e que essa relação tem potência para ser ao mesmo tempo profundamente responsável e transformadora (RELPH, 2012, p. 27).

Sendo assim, o lugar é acompanhado pelo sentimento de pertencimento, proximidade; não é possível existir sem ter um lugar; porém ninguém pertence a todo e qualquer lugar. Dialogando com o autor acima, quando fala que o significado de lugar é, além de existencial, de social, a educadora, no excerto a seguir, ressalta que o forte envolvimento com o movimento sindical e a sua atuação enquanto dirigente foram a motivação de tornar-se uma educadora popular:

> Era dirigente sindical. Atuo no movimento sindical desde os 18 anos de idade. Anteriormente, participava da pastoral da juventude e fui liderança comunitária da comunidade onde residia. Atualmente não atuo como educadora, mas durante o CSJR, o acúmulo enquanto dirigente sindical e agricultora, possibilitou educar, a partir da experiência de vida de uma jovem agricultora e dirigente. Os desafios e gargalos, as possibilidades e sonhos que motivavam minha atuação como dirigente, foram elementos centrais para atuar como educadora popular (ERVILHA, 2014).

No que diz respeito as suas motivações para atuar como educadora popular, busca-se Freire (1996, p. 143), quando diz que ensinar exige querer bem aos educandos: "A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência". Nesse sentido, Jacobi (2005, p. 231) diz que, juntamente com a cidadania, a participação assume: "[...] um papel estratégico na compreensão da formação de novas identidades no contexto societal, assim como da emergência de novas formas de ações coletivas e de aprendizagem política numa perspectiva emancipadora".

Fazendo o contraponto a isso, a educadora a seguir destaca a dificuldade que enfrentava na formação, por não ser atuante ou não conhecer melhor a FETRAF-SUL/CUT,

pois além de se deparar com uma nova proposta de educação, teve que estudar os temas que seriam trabalhados. Esta faz o seguinte comparativo:

> E sobre a questão de ser dirigente, eu acho que sim, que ia contribuir, porque ia ter o conhecimento da história dos movimentos, enfim, conhecer a história da FETRAF-SUL, saber da luta que foi para conseguir aquele espaço. Eu acho assim, eu percebo assim, que os meus colegas que eram de Pastoral da Juventude, de sindicato, a facilidade que eles tinham em fazer aquele trabalho, em preparar os encontros... era muito maior que a minha facilidade, porque eles conheciam toda a história dos movimentos que eu não conhecia. Então, tive que, além de aprender outra visão de educação, que aprender também a história dos movimentos que não sabia (ARROZ, 2014).

Neste sentido, é importante a atuação de educadores que se compreendam pertencentes ao lugar de atuação, conheçam, lutem e ajam para contribuir com a transformação social. Ainda sobre a questão de pertencimento, o coordenador de formação, ao ser questionado sobre a atuação dos educadores que eram pertencentes à Federação em detrimento aos que não eram, enfatiza que:

> Existiam as diferenças, sem dúvida, mas a diferença era pela forma de concepção. Muitos educadores que receberam em sua formação, das escolas, na universidade tinham um perfil. E, com certeza, entrando para dentro de um projeto dessa natureza, tiveram mais dificuldade de assimilar a proposta que a FETRAF tinha, a concepção de educação. Mais, repito, os processos de formação, ao longo do curso, foram dando condições para que essas pessoas aplicassem com coerência o conteúdo (SOJA, 2014).

Faz-se necessário ressaltar que, apesar do coordenador de formação entender e defender que a formação foi basilar para que os educadores trabalhassem com coerência uma concepção diferenciada de educação, em sua fala, utiliza a expressão "aplicassem os conteúdos", no sentido de os educadores trabalharem os temas propostos na formação. Isso evidencia uma concepção conservadora de educador, que transfere conhecimento. Em relação a isso, Freire (1996, p. 47) faz um alerta importante: "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção".

A educadora seguinte relatou, ao ser entrevistada, que sentir-se pertencente ao movimento social de atuação fez com que o trabalho desenvolvido não fosse entendido como um emprego, vinculado à questão salarial, mas como movimento por uma causa, algo de que se faz parte, acredita-se e luta-se pela categoria e por uma sociedade melhor:

> [...] a FETRAF contribuiu para minha vida de formadora pelas oportunidades que tive, por tudo o que tivemos de formação [...] se você fosse ver o valor que a gente recebia, tu não ia trabalhar, indo daqui até Sananduva, os outros lugares. Enfim, que é mais voltada ao Consórcio da Juventude, pelos valores, que a gente ganhava R$ 275,00. Então assim o acreditar na causa, na FETRAF, no Consórcio, com certeza fez com que a gente se movimentasse para que esses jovens tivessem um pensamento (FEIJÃO, 2014).

A sociedade individualista carrega consigo a concepção de ser humano como ser mecânico, desenraizado e desligado do seu contexto. Neste sentido, fica evidente a importância de conhecer o espaço e o lugar de atuação através da participação, sentindo-se pertencentes àquele lugar para constituir-se liderança. Cousin (2010, p. 92-93) pondera que: "[...] pertencer, no sentido de identificar-se com um lugar ou um espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em relação à liberdade, à autonomia, à emancipação, a um sentido ontológico frente à vida, ao entorno, às pessoas".

Dessa forma, entende-se que os educadores têm importante incidência, contribuindo na superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e sociais e a exclusão social, além de fortalecer/resgatar as relações de mútuo pertencimento entre o humano e o meio.

6 CONCLUSÃO

Entende-se que este metatexto contribuiu para compreender os objetivos da pesquisa, dialogando com a hipótese inicial, a partir da concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre formação de educadores e EA e, apresentando contradições existentes a partir dos relatos dos entrevistados. Percebeu-se, ainda, que essas contradições estão relacionadas ao nível de envolvimento e participação dos educadores nas atividades da Federação, associado ao sentimento de pertencimento. Por fim, é importante ressaltar que a formação diferenciada apareceu como um dos elementos imprescindíveis para a condução de um processo crítico e transformador.

PARTICIPATION ON SOCIAL MOVEMENT AS A WAY OF BELONGING: TRAINING OF EDUCATORS OF THE SOCIAL CONSORTIUM OF RURAL YOUTH – SEEDS ON EARTH

Abstract: This work presents a research with union leaders of the Federation of Workers in Family Agriculture of the Southern Region – FETRAF-SUL/CUT and educators of a training project with young familiar farmers – the Social Consortium of Rural Youth Seeds on Earth – CSJR. We sought to understand which principles of Environmental Education – EE emerged in the process of formation of CSJR educators, analyzing how the inclusion of that permeated the process of formation of CSJR educators and the contribution to such process. The theoretical framework used to support the research came to meet the understanding of the world of the researcher, which is based on the problematizing and transformation of the phenomena. The production and data collection took place through documental research and conducting of semi-structured interviews. It was used as an analysis tool the Textual Discursive Analysis – TDA, producing new comprehensions about the phenomena. After analyzing the data, four categories emerged: From Education to Environmental Education; Environmental Education as Practice of Freedom; Participation on Social Movement as a way of Belonging and Dialoguing with the Principles of Environmental Education, being the third discussed in this article as a metatext.
Keywords: Familiar Agriculture. Social Consortium of Rural Youth Seeds on Earth. Environmental Education. Popular Education. Educator Training.

REFERÊNCIAS

COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencer ao naveg@r, agir e narr@r:** a formação de educadores ambientais. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2010.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR DA REGIÃO SUL – FETRAF-SUL/CUT. Resoluções do I Congresso da FETRAF-SUL/CUT. **Consolidando a organização, fortalecendo a agricultura familiar e alimentando o Brasil.** Chapecó: [s.n.], 2004. Resolução digitada.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2012.

JACOBI, Pedro. Participação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **ENCONTROS e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2012.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

RELPH, Edward. Reflexões Sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; OLZER, Werther e Oliveira, Livia de (orgs.). **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 17-32.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingues de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano I, n. I, jul. de 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 23/03/ 2014.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A TEMÁTICA AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNOCHAPECÓ[1]

Ivo Dickmann[2]

Larissa Henrique[3]

GT 16: Formação de educadores ambientais: diálogo epistêmico-metodológico com Paulo Freire

Resumo: Compreendendo que é na Universidade que ocorre a formação de educadores em geral e dos educadores ambientais de forma específica, o presente texto tem como proposta compreender como a temática socioambiental está inserida nesse processo, tendo em vista que se faz necessário cada vez mais sua inserção de forma direta no currículo das licenciaturas; e dessa forma, habilitá-los para desenvolvê-la na Educação Básica de forma inter e transdisciplinar. Com base em referencial teórico da Educação Ambiental crítica – tendo Freire como autor principal –, optou-se metodologicamente pela análise documental do PPCs do curso de licenciatura de Ciências Biológicas da Unochapecó, a partir da escolha de categorias relacionadas à dimensão ambiental. Do processo de análise resultou um quadro sinótico da presença da temática ambiental no currículo, que demonstrou como essas questões aparecem no curso de Ciências Biológicas

Palavras-chave: Formação de educadores ambientais. Licenciaturas. Paulo Freire. Ciências Biológicas. Educação Ambiental.

1 Introdução

O curso de graduação, em especial as licenciaturas, como parte da formação de educadores, integra um processo mais amplo, contínuo, permanente e sistemático do tornar-se educador e acontece de forma privilegiada na Universidade. Nesse sentido, este texto se desafia a compreender como a temática socioambiental está inserida neste processo, partindo do fato de que estas problemáticas compõem os temas transversais dos Parâmetros

[1] Este artigo é resultado de projeto de pesquisa financiado pelo UNIEDU, do edital de bolsa de pesquisa 298/2015 (Art. 171) na Unochapecó.

[2] Graduado em Filosofia (IFIBE), Mestre e Doutor em Educação (UFPR). Professor titular do PPGE - Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freireana – PALAVRAÇÃO. educador.ivo@unochapeco.edu.br

[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Bolsista PIBIC, Art. 171, UNIEDU. larissahenrique@unochapeco.edu.br

Curriculares Nacionais e são componentes de uma Educação para a cidadania e, cada vez mais, faz-se necessário sua inserção de forma direta no currículo das licenciaturas; para que estejam presentes na formação inicial, continuada e permanente dos educadores, habilitando-os para desenvolvê-los na Educação Básica de forma inter e transdisciplinar.

A partir da necessidade de compreender como o tema ambiental se faz presente na formação de educadores licenciados e dada a importância que a temática tem para a formação docente, visando à problematização do ambiente natural e construído e do entorno escolar, do currículo, da práxis educativa e das políticas públicas, buscou-se analisar o PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Unochapecó, a partir do uso das metodologias de pesquisa documental e análise de conteúdo. A opção por este curso para o estudo efetivou-se pelo mesmo ter ênfase em Meio Ambiente e Biodiversidade, possibilitando uma ampla visão de como a temática está sendo aplicada na formação inicial desses futuros educadores.

As interrogações na busca de compreensão do tema baseiam-se nas seguintes questões: o currículo da licenciatura de Ciências Biológicas da Unochapecó está orientado para a formação de educadores ambientais? Os licenciados egressos têm noção da perspectiva de trabalho transversal e interdisciplinar dos temas ambientais? Essas inquietações têm como base de referência teórica o pensamento freireano que nos instiga a refletir sobre a situação concreta da formação de educadores comprometidos com a transformação da realidade, com o entorno ecológico das escolas, como nos exorta Freire (2000, p. 67): “A ecologia ganha uma importância fundamental nesse fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.” Não se pretende, no entanto, com essa pesquisa, construir uma proposta de reformulação curricular da universidade em foco, mas estabelecer um olhar crítico-reflexivo freireano sobre o currículo do curso de licenciatura no sentido de avaliar como está alocada a dimensão ambiental na formação inicial de educadores ambientais para a Educação Básica (TEIXEIRA; TORALES, 2014).

2 Referencial Teórico

Para a análise do PPC, têm-se como base as contribuições freireana para a Educação Ambiental (DICKMANN, 2015) quando, por exemplo, afirma a relação intersubjetiva entre

educadores e educandos no processo formativo: "É preciso que [...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado." (FREIRE, 2004, p. 31). Assim, o processo de formação de educadores crítico-reflexivos está na linha dos pressupostos teórico-metodológicos sustentados pela pedagogia freireana, possibilitando a formação de um egresso que vai construir sua práxis transformadora em sala de aula.

Segundo Carvalho (2008), por sua dimensão político-pedagógica, a Educação Ambiental pode ser definida como uma educação crítica voltada para uma cidadania expandida, enquanto Loureiro (2009, p. 23-24), fala de uma Educação Ambiental brasileira identificada com a "[...] transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalista e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade." O que está em conexão com Morin (2006, p. 38), quando afirma que ser humano e natureza são "[...] inseparáveis constitutivos de um todo [...], interdependente, interativo e inter-retroativo [...]". Para Leff (2001, p. 237), numa mudança de paradigma societário e de conhecimento moderno "[...] a educação converte-se num processo estratégico com o propósito de formar os valores, habilidades e capacidades para orientar a transição para a sustentabilidade."

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), é possível e necessário incorporar nos currículos a temática ambiental e sua inserção pode ocorrer, segundo o Art. 16: a) pela transversalidade, relacionando meio ambiente e sustentabilidade socioambiental; b) como conteúdo dos componentes curriculares já existentes; c) pela combinação dos dois primeiros. E, segundo o Art. 17, isto vai estimular uma visão integrada e multidimensional do meio ambiente; reconhecimento da diversidade e dos múltiplos saberes e olhares sobre o meio ambiente; superação das práticas escolares fragmentadas; cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida; construção da cidadania planetária; além de promover o estudo da natureza em ações pedagógicas que permitam a compreensão crítica da dimensão ético-política das questões socioambientais. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e em Nível Superior dos Cursos de Licenciatura (BRASIL, 2015), sinalizam que o processo educativo se

estabelece na relação criativa entre natureza e cultura, devendo contemplar sólida formação teórica e interdisciplinar, na experiência docente e nos diferentes saberes, tendo como princípio as questões socioambientais.

3 Metodologia

Neste trabalho se propõe uma pesquisa qualitativa exploratória, sob o foco de uma avaliação diagnóstica, que não nega os aspectos quantitativos ao buscar as relações entre a coleta de dados e a análise quali-quantitativa, mas as coloca em sentido de complementaridade. Em outras palavras, afina o olhar para a realidade ao preocupar-se com a profundidade e a intensidade do fenômeno em estudo que está em processo construtivo sócio-histórico, se delineando desde a fase inicial de definição do objeto até a sua conclusão (DEMO, 2005).

Neste sentido, há uma preocupação constante com a natureza socialmente construída da realidade em que a pesquisa busca compreender o "[...] modo como a experiência social é criada e adquire significado [...]", por isso, não toma como ponto de partida as estruturas fechadas, para ir em direção do real, mas busca, nessa relação com o real, construir as formas de apreendê-lo em investigações críticas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Sendo assim, o estudo do PPC foi realizado a partir de uma leitura flutuante que "[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...]" (BARDIN, 2009, p. 122), na busca de uma visão panorâmica do documento, para que posteriormente pudesse ser feita a seleção de Unidade de Registros (UR) que "[...] é a unidade de significação a codificação e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial [...]" (Idem, p. 130), permitindo assim uma análise interpretativa sobre a presença da dimensão ambiental no currículo da licenciatura de Ciências Biológicas, com vista à reflexão da formação de educadores ambientais. As UR selecionadas para esta pesquisa foram: ambiental, cidadania, consciência ambiental, conscientização, educação ambiental, educação crítica, Freire e sustentabilidade.

4 Resultados

Partindo de nosso objetivo que busca compreender como a temática socioambiental está inserida no processo de formação dos educadores, foi realizada a análise do PPC do curso de Ciências Biológicas da Unochapecó, tendo-se como base as UR que foram selecionadas. Desta forma, a partir da análise de conteúdo do documento, obtiveram-se os seguintes resultados que estão apresentados no quadro sinótico a seguir (Quadro 1).

A análise do PPC do curso resultou em 19 registros, sendo eles: ambiental - oito vezes; educação crítica - três vezes; consciência ambiental, educação ambiental e sustentabilidade - duas vezes; cidadania e conscientização - uma vez cada categoria. O curso de Ciências Biológicas está fundamentado em princípios éticos e numa percepção holística e integradora de natureza, que não dissocia a relação ser humano e meio ambiente, buscando formar educadores comprometidos com a sustentabilidade da sociobiodiversidade e da qualidade de vida no planeta, tendo por base a ética da responsabilidade diante da valorização e respeito de todas as formas de vida.

O processo de formação inicial deve capacitar os estudantes e prepará-los para a docência, com a compreensão de que serão responsáveis pela formação cidadã dos educandos na Educação Básica, e ainda, que se sintam habilitados a estabelecer o debate de questões relacionadas à dimensão ambiental nos diferentes espaços da sociedade. O curso também busca proporcionar o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão com a intenção de articular prática com teoria, para que posteriormente esses futuros educadores orientem suas práxis educativas no viés de uma educação crítico-reflexiva.

QUADRO 1 - PRESENÇA DA TEMÁTICA AMBIENTAL NO PPC DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNOCHAPECÓ

UR	REFERENCIAIS ORIENTADORES	MISSÃO	OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	PERFIL DO EGRESSO	EMENTA	PROCESSO PEDAGÓGICO
Ambiental	"O agravamento da crise ambiental vivido na atualidade, motivado pelo desejo de lucro e de benefício individual, será considerado no processo de formação dos professores de biologia sensibilizando-os para o compromisso com o amplo debate destas questões nos diferentes espaços da sociedade." (p. 15) "Assim, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Unochapecó terá como segundo eixo norteador a questão ambiental, pautando-se numa percepção holística e integradora da natureza, da qual não se dissocia o ser humano. A proposta orienta-se por uma ética ambiental, de respeito e valorização a todas as formas de vida." (p. 15)	Não consta UR	"Formar educadores na área das ciências biológicas capazes de exercer suas atividades profissionais com competência teórica e metodológica frente às complexas questões ambientais, sociais, políticas, econômicas, culturais e éticas decorrentes dos conhecimentos oriundos das ciências." (p. 21)	"Compreender a prática docente como uma proposta dinâmica de ação-reflexão- ação, consciente de suas implicações políticas, sociais, éticas e ambientais;." (p. 24)	"Crise ambiental e o surgimento da Conservação Biológica. Biodiversidade: importância, caracterização e panorama mundial. Ameaças à biodiversidade. Estratégias e práticas de conservação da diversidade biológica." (p. 83) "Histórico da gestão ambiental. Definições, conceitos e princípios da gestão ambiental. O desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade. A proteção e o gerenciamento ambiental nas atividades econômicas [...] As causas e os efeitos dos atuais problemas ambientais [...]" (p. 87) "Conceito jurídico de meio ambiente. Princípios de direito ambiental. Tutela constitucional do meio ambiente. Tutela administrativa: Política e sistema nacional e estadual do meio ambiente. Tutelas civil e penal do meio ambiente. Legislação setorial ambiental aplicável à proteção dos recursos hídricos e à biodiversidade (espaços territoriais especialmente protegidos)." (p. 94)	"O Projeto Pedagógico do curso objetiva formar educadores capazes de exercer suas atividades profissionais com competência teórica e metodológica frente às complexas questões ambientais, sociais, políticas, econômicas, culturais e éticas decorrentes dos conhecimentos oriundos das ciências." (p. 105)
Cidadania	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR	"Como educador, deverá ser capaz de intervir no processo ensino-aprendizagem	Não consta UR	Não consta UR

				consciente de seu papel na formação de cidadão, e deverá ter domínio teórico e metodológico de questões ligadas à docência." (p. 23)		
Consciência ambiental	"Busca difundir a consciência ambiental em um mundo cada vez mais afetado pela ação antrópica,contribuindo com a formação de profissionais e cidadãos comprometidos com a manutenção da diversidade e da qualidade da vida no planeta." (p. 15)	Não consta UR	Não consta UR	"Profissionais-cidadãos, com autonomia intelectual, consciência ambiental, criativos, protagonistas, críticos, com atitude investigativa, capacidade para a resolução de problemas [...]" (p. 23)	Não consta UR	Não consta UR
Conscientização	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR	"Práxis pedagógica: ensinar e aprender, teoria e prática. Ensino de ciências e cidadania;" (p.70)	Não consta UR
Educação ambiental	"Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências) e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002 (Regulamenta a Lei n o 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR	"A sociedade, o sujeito social. Cultura, ética e política. Transformações históricas e científicas: das formas de humanização/desumanização. Globalização. Direitos Humanos. Sociedades indígenas e afrodescendentes. Diversidade e Políticas Públicas Inclusivas. Educação ambiental e a relação sociedade-natureza." (p. 51)	Não consta UR

	Educação Ambiental, e dá outras providências);." (p. 19)				"Histórico, definição, interdisciplinaridade, transversalidade e objetivos da educação ambiental. Fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicas da educação ambiental. Elaboração de projetos de Educação Ambiental." (p. 84) "Conhecer a educação ambiental como um processo permanente de ensino/aprendizagem, baseado no respeito às formas de vida, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a qualidade de vida do planeta." (p. 84)	
Educação crítica	"A pesquisa será desenvolvida em dois semestres letivos, orientado pelo pressuposto de que a relação ensino-pesquisa, universidade-escola e teoria-prática, contribui para que os professores em formação, quando em situações de docência, empreendam uma prática docente crítica e reflexiva. (p. 18)	"Fornecer um ensino de qualidade que propicie a formação de um educador crítico, reflexivo e ético, com autonomia intelectual, conhecimento teórico-metodológico das questões relacionadas a docência, capacitado a atuar em equipes multidisciplinares e comprometido com a sustentabilidade." (p. 21)	Não consta UR	Não consta UR	"Contexto atual da educação; ciência, tecnologia e conhecimento; cognição e pensamento crítico;habilidades cognitivas básicas e avançadas; autonomia do pensar; pressupostos teórico-práticos da didática do pensamento crítico; estratégias de aprendizagem." (p. 84)	Não consta UR

Freire	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR
Sustentabilidade	"A formação profissional no âmbito da graduação tem como uma de suas finalidades centrais, a articulação ensino, pesquisa e extensão voltada para o desenvolvimento de perfis humanos comprometidos com a produção e a difusão do conhecimento como missão da Unochapecó e mais, além disso, articulado (o conhecimento) com as demandas regionais e com o desenvolvimento social sustentável." (p. 13)	"Fornecer um ensino de qualidade que propicie a formação de um educador crítico, reflexivo e ético, com autonomia intelectual, conhecimento teórico-metodológico das questões relacionadas a docência, capacitado a atuar em equipes multidisciplinares e comprometido com a sustentabilidade." (p. 21)	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR	Não consta UR

A missão do curso de Ciências Biológicas é a formação de um educador crítico, reflexivo e ético que articule uma práxis da sustentabilidade, com capacidade de atuar de forma multidisciplinar em atividades de cunho técnico e científico, ligados a Educação Ambiental, por isso, precisa estar em constante atualização, atuando com qualidade e responsabilidade em vista da conservação e manejo da biodiversidade e da gestão ambiental.

Os resultados obtidos na análise do PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas demonstram que o currículo está orientado para a formação de educadores ambientais, que posteriormente vão desenvolver suas práticas educativas numa perspectiva crítica, conscientes de seu dever na formação cidadã. Compreendendo os problemas emergenciais que estão presentes em nossos dias, que nos instigam na busca e na necessidade da conscientização e na capacitação de cidadãos que desenvolvam suas ações no viés da sustentabilidade socioambiental:

> [...] torna-se urgente também o desenvolvimento da dimensão ambiental no processo educativo – seja formal ou não, mas que depende prioritariamente da formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação e outros cursos) dos profissionais da Educação. (CARNEIRO, 2008, p. 57).

Portanto, é através tematização da dimensão socioambiental nos cursos de licenciatura, que a temática posteriormente será desenvolvida de forma efetiva na Educação Básica. Entretanto, para que isso tornar-se real faz-se necessário que ocorra uma mudança docente, institucional e curricular, de forma que a temática não seja abordada apenas de forma pontual e esporádica, mas que se tome consciência de sua importância para a formação desses futuros educadores. Para Marcomin e Silva (2009, p. 111):

> Se o educador é aquele que, por conceito, desempenha um papel de responsável pela condução de um processo de ensino-aprendizagem, é na assunção dessa responsabilidade que surge a necessidade de explorar todas as vertentes possíveis da ambientalização na universidade e de integrá-las num todo sinérgico, coerente e gerador de resultados efetivos para a sustentabilidade planetária.

Dessa forma, encontra-se na ambientalização curricular, em uma perspectiva de uma educação ambiental crítica, a possibilidade de fazer com que os educadores sintam-se capazes

de desenvolver com os educandos, um conjunto de conhecimentos e inquietações na busca de valores e atitudes necessários para lidar com os problemas socioambientais

Segundo Guerra e Figueiredo (2014) a ambientalização vem sendo abordada em três dimensões: a questão curricular, nas disciplinas e projetos político-pedagógicos na perspectiva do pensamento complexo, da inter e da transdisciplinaridade; na pesquisa, extensão e gestão ambiental dos campi universitários; e, na participação cidadã, nas ações individuais e coletivas dentro e fora dos muros da universidade. Para Marcomin e Silva (2009, p. 106) deve-se esperar que a sensibilização acadêmica com relação às questões socioambientais dentro do campus universitário "[...] seja acompanhada de uma gestão adequada, com plena cooperação entre as diversas instâncias e órgãos institucionais, entre decisores e funcionários, docentes e discentes."

5 Considerações finais

A partir dos resultados obtidos, tendo a compreensão da importância deste tema na formação dos educadores, que posteriormente estarão nas salas de aula e que precisarão trabalhar de forma efetiva a temática proposta, o que se pôde concluir a partir da leitura e análise do PPC é que o currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Unochapecó está orientado para a formação de educadores ambientais, de modo que há a inclusão da temática ambiental no processo de formação inicial dos futuros educadores, demonstrado a viabilidade de um curso com ênfase predominante nas questões ambientais – meio ambiente e biodiversidade –, que maximiza aspectos éticos, políticos e científicos, na perspectiva da cidadania planetária, relativos à constituição de um profissional com competência técnico-pedagógica para ser educador ambiental.

A intenção do curso em habilitar os estudantes para desenvolver práticas docentes de forma crítico-reflexiva, com autonomia intelectual, na articulação entre teoria e prática que é proposta através da participação em projetos de pesquisa e de extensão, possibilita que o egresso adquira o domínio sobre a prática pedagógica, além de se tornar um pesquisador que aperfeiçoará a sua prática no viés da formação de cidadãos atentos e conscientes de suas responsabilidades na preservação, no cuidado e no compromisso com o meio ambiente.

Embora o curso apresente resultados positivos, demonstrando que a formação dos acadêmicos permitirá que se identifiquem como educadores ambientais responsáveis pela formação cidadã e preparados para desenvolver um conjunto de conhecimentos e inquietações nos educandos na busca de valores e atitudes necessários para lidar com os problemas socioambientais, estimulando uma mudança de comportamento na sociedade, percebe-se que ainda encontram-se alguns limites a serem superados, de modo que a temática não é discutida de forma interdisciplinar, pois alguns componentes não apresentam nenhuma UR em suas ementas, sinalizando que talvez o desenvolvimento da temática esteja ainda ligado a alguns componentes do currículo ou a opção político-pedagógica de alguns educadores. Portanto, é necessário que a temática seja compreendida a partir de sua complexidade e que seja abordada em todos os componentes curriculares, compreendendo que as questões relacionadas à dimensão ambiental não são dirigidas apenas as disciplinas que abordam as ciências da natureza, mas sim, a todas as áreas e destinadas a todo o corpo docente.

LA TEMÁTICA AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LO CURSO DE CIENCIAS BIOLOGICAS DE LA UNOCHAPECÓ

Resumen: Entendiendo que es en la universidad que ocurre la formación de los educadores en general y de los educadores ambientales específicamente, el presente trabajo tiene cómo objetivo la comprensión de cómo el tema del medio ambiente es parte de este proceso, ya que es necesario cada vez más la inserción directamente en el plan de estudios de educación universitaria; y así permitirles desarrollar en la educación básica de manera inter y transdisciplinar las temáticas socioambientales. Con base en el marco teórico de la educación ambiental crítica – con Freire cómo autor principal –, fue elegido cómo método la análisis documental de lo PPC de los cursos de graduación Ciencias Biológicas de la Unochapecó, desde la elección de las categorías relacionadas con las preocupaciones ambientales. El proceso de revisión dio como resultado un cuadro sinóptico de la presencia de temas ambientales en lo plan de estudios, lo que demuestra cómo estos temas aparecen en el curso de Ciencias Biológicas.

Palabras clave: Formación de educadores ambientales. Graduación. Paulo Freire. Ciencias Biológicas. Educación ambiental.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Presidente em exercício: Paschoal Laércio Armonia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, 15 jun. 2012, n. 116, Sec. 1, p. 70.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Gilberto Gonçalves Garcia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, 02 jul. 2015, n. 1, Sec. 1, p. 8-12.

CARNEIRO, Sônia M. M. **Formação inicial e continuada de educadores ambientais.** *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,* Rio Grande, v. especial, dez. 2008.

CARVALHO, Isabel C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2 ed. Trad. de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DICKMANN, Ivo. **A formação de educadores ambientais:** contribuições de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

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

_____. **Pedagogia da autonomia.** Anca/MST: São Paulo, 2004.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Caminhos e desafios para a ambientalização curricular nas universidades: panorama, reflexões e caminhos da tessitura do programa Univali Sustentável. In: RUSCHEINSKY et al. (Orgs.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil:** caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCOMIN, F. E.; SILVA, A. D. V. **A sustentabilidade no ensino superior brasileiro:** alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na Universidade. *Revista Contraponto*, n. 2, p. 104-117, maio/ago. 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. **A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica:** um olhar sobre as licenciaturas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. especial, n. 3, p. 127-144, 2014.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FREIREANA ESCOLAR: CONSTRUINDO UM CONCEITO – ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Simone Ruppenthal[1]
Ivo Dickmann[2]

GT 16: Formação de educadores ambientais: diálogo epistêmico-metodológico com Paulo Freire

Resumo: Este artigo apresenta contribuições para construção de um conceito em torno da Educação Ambiental Freireana Escolar, tendo como base a epistemologia de Paulo Freire. A pesquisa é provocada a partir da carência de produções no que se refere à Educação Ambiental e Paulo Freire. Neste estudo nos propomos discutir a Educação Ambiental na Escola na perspectiva pedagógica freireana, tendo como referência as seguintes obras: *Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Indignação, Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática da Liberdade*, nas quais em uma releitura identificamos contribuições e a preocupações do educador com a Educação Ambiental na forma que o sujeito se relaciona e torna-se parte do mundo, da cultura e da natureza. As contribuições fazem parte de um estudo introdutório na perspectiva freireana ambiental na escola, tendo o Círculo de Cultura como método e, sua releitura, o Círculo Epistemológico, como instrumento de pesquisa e investigação.
Palavras-chave: Pedagogia Freireana. Educação Ambiental. Escola. Círculo de Cultura. Círculo Epistemológico.

1 Introdução

A temática desta pesquisa é um projeto que visa aprofundar a relação e iniciar a construção de um conceito entre Paulo Freire e Educação Ambiental especialmente no que se refere às contribuições epistêmico-metodológicas da pedagogia, apresentar aos leitores o cuidado, preocupação e a responsabilidade que Freire mantinha com o tema embora não esteja explicito claramente.

[1] Mestranda em Educação no PPGE da Unochapecó. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freireana – PALAVRAÇÃO. E-mail: ruppenthal@unochapeco.edu.br
[2] Graduado em Filosofia (IFIBE), Mestre e Doutor em Educação (UFPR). Professor titular do PPGE da Unochapecó. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freireana – PALAVRAÇÃO. E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br

A Educação Ambiental Freireana, propõe uma práxis educativa que evidencia a ação-reflexão, dos sujeitos, promovida via decodificação da realidade, que para Delizoicov (1983), ocorre pela discussão e análise do conjunto, através do que ele chama de "distanciamento", pois o investigador se projeta fora da situação vivida, como se fora dela a estivesse observando e analisando, potencializando desta forma uma crítica sobre o entorno e as condições sociais as quais estão expostos, superando a ideia conservacionista e tradicional ainda presente na Educação Ambiental Escolar. Conforme Sato (2001) é necessário definirmos a identidade de quem atua na Educação Ambiental não de maneira simbólica, mas sim uma identidade que se consolide nas ações cotidianas, de tal maneira que se enraíze no pensamento e nas ações, capaz de promover transformações político, econômico e social e para nós, Paulo Freire é o educador apropriado para nutrir essa discussão.

Segundo Loureiro (2012, p. 29) e Araújo Freire (2003), mesmo não sendo um ambientalista e não tendo escrito obras especificamente na ótica ambiental, Freire é base fundante para uma educação participativa, sua reflexão epistemológica, ética, política e pedagógica contribui muito para a Educação Ambiental.

Diante desta perspectiva, a Educação Ambiental está voltada à cidadania, construída em Freire via interdisciplinaridade e focada numa perspectiva sustentável de vida, que dialoga com uma dimensão educacional teórico-prática, sendo assim, partimos de algumas questões importantes para a construção deste conceito, estabelecemos assim um caminho a ser pesquisado durante este estudo: Definição de Ser Humano-Mundo e a Distinção de Cultura-Natureza na concepção freireana, bem como a análise criteriosa das fixas de cultura em sua obra Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 1980).

2 Problema da pesquisa e metodologia

Com base nos escritos de Loureiro (2009) sobre a Educação Ambiental e a sua relevância, podemos destacar o quão importante e complexa é a abordagem sobre o entendimento de natureza, cultura, ser humano, sociedade e educação. Para Araújo Freire (2003) essa postura leva o educando e o educador a uma reflexão dialógica gnosiológica entre EU-TU e o mundo.

Partindo das investigações desses autores e dos bancos de dados das produções científicas, especialmente artigos em revistas acadêmicas, pode-se perceber que poucos pesquisadores se debruçaram diretamente sobre as contribuições da pedagogia de Paulo Freire em uma ótica socioambiental sustentável, talvez pelo fato já anunciado de não existir estudos dele abordando diretamente esse assunto.

Buscando contribuir com a produção acadêmica e a construção de um conceito na Educação Ambiental Freireana, o presente trabalho parte da seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições epistêmico-metodológicas de Paulo Freire para a práxis da Educação Ambiental numa escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Chapecó-SC?

Para responder essa questão, nosso estudo está pautado pelo seguinte objetivo geral: Problematizar o contexto socioambiental do entorno da escola (situações-limites), na práxis da Educação Ambiental, tendo Paulo Freire como referência epistêmico-metodológica, em vista da transformação da realidade (atos-limites) e construção de alternativas (inéditos viáveis).

E, como estratégia para alcançarmos esse objetivo, estabelecemos alguns objetivos específicos os quais nos guiarão no desenvolvimento da pesquisa:

- Contribuir para a constituição política, epistemológica e metodológica da Educação Ambiental freireana através da pesquisa e da práxis pedagógica na escola (referencial teórico).
- Denunciar as situações-limite do entorno da escola e anunciar o inédito viável em vista da superação das contradições socioambientais através de atos-limite (investigação temática).
- Produzir fichas de cultura através de fotos do entorno escolar para uma exposição problematizadora da realidade (círculo de cultura).

Esta pesquisa está amparada em alguns pressupostos que servirão de fundamentos epistemológicos e metodológicos, na articulação entre a Educação Ambiental e o pensamento pedagógico de Paulo Freire:

- **Relação ser humano e mundo:** enquanto sujeitos inacabados, o ser humano estabelece uma distinção entre natureza e cultura, e se reconhecem como ser que não existe "fora do mundo", mas interconectado com a realidade-ambiente. Diante dessa relação que se estabelece entre ser humano e mundo natural-construído, considerado numa dimensão crítica,

é absolutamente vital que os homens e mulheres exerçam atitudes sustentáveis tendo consciência da problemática local-global, no que se refere às questões socioambientais. (DICKMANN, 2015; FREIRE, 2004, p. 79-83; DICKMANN; CARNEIRO, 2012).

- **Educação Ambiental**: deve ser compreendida como uma dimensão política no viés da cidadania, a qual busca problematizar a realidade a partir de princípios críticos, criativos, inovadores e éticos, refletindo sobre as dicotomias ser humano e mundo, que permite as ações predatórias e a subjugação da natureza ao capital e ao consumo. Numa postura crítica, ela aponta para a transformação da realidade, tomando a problemática do meio ambiente numa percepção holística, inter e transdisciplinar, como condição de entender a sua extensão e complexidade na busca da sustentabilidade socioambiental. (ARAÚJO FREIRE, 2003, p.11-19; LOUREIRO, 2004, p. 83-86; REIGOTA, 1994, p. 9-12; SAUVÉ, 2005a).

- **Investigação temática freireana**: será abordada a partir das obras *Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Indignação, Pedagogia do Oprimido, Educação como Prática da Liberdade* na relação com a Educação Ambiental. A abordagem e desenvolvimento a partir do pensamento de Freire potencializa um diálogo entre os sujeitos envolvidos, promovendo uma educação emancipatória, crítica, progressista e transformadora, estabelecida entre educador na dinâmica dos círculos de cultura, o qual promove uma interação com o meio, colocando o educando na situação de investigador, onde a partir do seu saber e experiências desvelam o entorno até então não problematizado, estabelecendo uma relação horizontal para com os demais investigadores, tendo como base os conceitos de situação-limite, ato-limite e inédito-viável. (DELIZOICOV; DELIZOICOV, 2014, p. 85-93; DICKMANN, 2015; FREIRE, 1980; LOUREIRO; FRANCO, 2012, ROMÃO, 2006).

- **Escola:** Estando a escola intimamente ligada à sociedade e as suas problemáticas, debater a Educação Ambiental e seu entorno sob a ótica socioambiental, contribui para a construção de uma visão crítica sobre a situação-limite presenciada pelos sujeitos nela inseridos. A dialética estabelecida entre educador e educando na sala de aula deve prever uma compreensão dos problemas globais, contudo as ações serão executadas de modo local apontando assim possíveis hipóteses geradoras para uma práxis dialógica colocando o ser

humano em um constante comprometimento com a mudança. (FREIRE, 2004, p.37-38; GADOTTI, 2007; LOUREIRO, 2014, p. 144-152).

Para Pernambuco e Silva (2006, p.211), a metodologia que propunha Freire está centrada na cultura como dimensão da formação de uma consciência crítica, e que permite aos sujeitos pelo diálogo interpretar a realidade. A abordagem metodológica desta pesquisa se dará via Círculo Epistemológico, o qual propõe transformar o Círculo de Cultura formulado por Paulo Freire em metodologia de investigação na relação pedagógica e em instrumento de pesquisa ou investigação científica (ROMÃO et al., 2006). Através dele junto com os sujeitos na escola, levanta-se as hipóteses geradoras para promover a decodificação de imagens (fotos) tiradas pelos educandos do em torno da escola, problematizando e estabelecendo uma condição de desvelamento da realidade.

3 Discussão Teórica

Embora não vamos deixar de estabelecer relações com outros livros e artigos, de modo a buscar uma maior contribuição para uma Educação Ambiental crítica, nos propomos enquanto obras de base, discutir e contribuir para uma Educação Ambiental na perspectiva pedagógica de Paulo Freire sob a luz da:

- **Pedagogia da Autonomia:** por se tratar de uma obra que Freire faz uma reflexão em torno, da relação ser humano e mundo e aponta as características fundamentais da dimensão crítica desta Educação – obra inclusive já utilizada por Dickmann (2010; 2015) em seus estudos sobre a contribuição de Paulo Freire para a Educação Ambiental e na formação de educadores ambientais;
- **Pedagogia da Indignação:** onde Freire estabelece uma discussão no campo pedagógico, onde propõe que o educando é capaz de criar a sua própria forma de ler o mundo como processo fundamental para a leitura das palavras, nesta obra é abordada as questões relacionadas aos desafios da educação, bem como a fala de Freire em torno da ecologia que é de fundamental importância e deve ser abordada em qualquer prática educativa de caráter crítico e libertador.

- **Pedagogia do Oprimido:** O livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire é de grande relevância nesta obra, pois vai relatar as relações entre opressores, oprimidos e de como é necessário uma práxis que possa orientar uma ação tendo em vista a superação dessas contradições em nome da vocação ontológica do ser humano, o Ser Mais.
- **Educação como Prática da Liberdade:** nesta obra o autor expõe as questões do "Método" de Alfabetização de Adultos de maneira minuciosa, contextualizando historicamente a proposta e expondo seus pressupostos filosóficos e políticos. Através de debates discute o homem como um ser de relações, e chega à distinção entre os dois mundos – o da natureza e o da cultura, mas não de maneira dicotômica. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo. Para compreender essa relação, propomos a análise das figuras apresentadas no apêndice do livro, onde se há situações existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura, acompanhada de alguns comentários, o que se faz importante analisar pois, é a partir dessas figuras que vamos prestar nossa contribuição para a reinvenção do método, contribuindo para a o fortalecimento da Educação Ambiental Freireana Escolar, estabelecendo um vínculo com as fotografias do entorno levantadas pelos alunos.

Nossa expectativa nesta investigação a partir da releitura de Paulo Freire, não é fazer síntese de ideias para a compreensão da sociedade contemporânea, outrora sim, é necessário analisar que pressupostos são centrais para a Educação Ambiental e como eles podem contribuir para uma formação libertadora e humanista (SATO, 2003, p.30).

4 Construindo Conceito Epistemológico na Educação Ambiental Freireana

Considerada na concepção freireana, como uma das mais importantes heranças deixadas pelas gerações e necessário para concretizar a vocação ontológica humana do “ser mais”, conforme nos relata Maciel (2011), a educação tem como premissa instruir a população e proporcionar instrumentos necessários para compreender pela cultura o seu papel como agentes transformadores da sociedade e pela pedagogia freireana buscar superar as relações verticais existentes.

Torres e Maestrelli (2012) destacam que para Freire a ação epistemológica é seu compromisso integral com a compreensão e explicação de tudo que se relaciona com a educação, um verdadeiro apelo convocando a todos para criticar e reinventar as práticas, modelos, experiências na perspectiva freireana, que não se constitui apenas em conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso histórico.

Araújo Freire (2002) a epistemologia freireana evidencia-se como pós-modernamente progressista, pela sua capacidade de não cristalizar-se, de libertar-se das amarras do depositado que nega a dinâmica da vida que é fazer-se existência.

Desprender das amarras é essencial para entender as premissas encontradas no pensamento freireano, evidenciar e compartilhar do respeito ao outro, a humanização e a capacidade de reinvenção, diante dessa contextualização, Gadotti (2002) nos apresenta sete teses sobre a construção do conhecimento: *O que é conhecer?* Para Freire, é ler o mundo e transformá-lo. *Como se conhecer?* Só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos evolvemos profundamente no que apreendemos. *O que conhecer?* Frente à disseminação e à generalização do conhecimento se faz necessário que educador e educando realizem uma crítica, pois há muita ideologia vinculado ao que se ensina. *Por que conhecer?* Porque a educação se funda no conhecimento e o conhecimento na atividade humana. *Conhecimento e interesse*, antes de conhecer o sujeito se interessa (Habermas), é curioso (Freire), é esperançoso (Ernst Bloch). *Todos podem conhecer*, ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. Todos nos educamos em comunhão. *Só é conhecimento válido o conhecimento compartilhado*, Método Paulo Freire.

Comprometida com o desenvolvimento sustentável, do sujeito as teses do conhecimento apresentadas por Gadotti (2002), encontra em Freire, contribuições significativas através de sua práxis, para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental Freireana Escolar problematizadora, pois propõe a concepção crítica reflexiva do ser humano diante da natureza, a conscientização política e a formação ética de responsabilidade para com os outros e com o meio em que vivem.

O educador Enrique Leff assim como Freire, percebe que a problematização das questões socioambientais devem iniciar a partir do *locus*, o qual o sujeito encontra-se inserido, como destaca:

> A educação ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural *onde se situam os sujeitos e atores* do processo educativo. Por um lado, isto implica a formação de consciências, saberes e responsabilidades que vão sendo moldados *a partir da experiência concreta* com o meio físico e social, e busca a partir dali soluções aos problemas ambientais locais (LEFF, 2012, p. 257, grifos meu).

Freire (2000, p. 22) propõe uma epistemologia comprometida, com a vida humana, particularmente com os oprimidos, "condenados da terra" e discriminados economicamente, está preocupado, com a luta pelo direito do ser humano em *ser mais.* Através da pedagogia emancipatória e problematizadora da realidade, por meio de uma reflexão filosófica consistente, desenvolve uma compreensão crítica da desigualdade social e a forma como a opressão leva a um mecanismo permanente de desumanização, busca a coerência entre a razão e a consciência, pela qual o homem pode transformar-se e transformar o seu contexto social, lutando contra a dinâmica estrutural que impede a tomada de consciência.

A concepção de conhecimento em Freire (2002, p. 13) tem como base o mundo, enquanto mediador do processo gnosiológico, o mundo dos sujeitos, que ao sentir-se parte, passam a problematizar e transformar o que antes os absorvia. Paulo Freire colocou o oprimido no palco da história, pelo seu engajamento político e pela sua teoria contra-narrativa ao discurso dos poderosos e privilegiados (GADOTTI, 2002, p. 52). Em condições de re-existenciar-se e desenvolver a capacidade crítica para interpretar, o discurso abstrato anunciado pela classe dominante (FIORI, 2002, p. 15).

Para Araújo Freire (2002, p. 09), o pensamento educativo de Freire é um desenvolvimento e aprofundamento dos pressupostos políticos, filosóficos, éticos, estéticos, gnosiológicos, antropológicos e pedagógicos de sua epistemologia ou, como ele mesmo gostava de afirmar: "[...] de minha compreensão de educação [...]". O desenvolvimento e aprofundamento dos pressupostos significa algo infinitamente maior que a concepção de um método, pois Freire partiu do âmago em que se refugia a dor, a miséria, o interesse, a

curiosidade do mundo e porque não dizer, as relações socioambientais degradantes em que os indivíduos são submetidos. Sua epistemologia consiste no processo de conhecer os pressupostos básicos que compõe o pensamento freireano, o que fundamenta a educação socioambiental, assim destacamos:

- **Pressuposto Político:** Freire não é um espectador na história de seu povo, suas ideias trazem de maneira explícita, as marcas da experiência vivida pelo Brasil nas últimas décadas, desta forma, sua práxis é contextualizada de acordo com a dinâmica social e histórica, em especial, destaca-se o seu compromisso com os oprimidos, o qual adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens (FREIRE, 1980, p. 9).

O educador, Paulo Freire contém em sua base pedagógica implicações políticas que interessam ao povo, não às elites, assim a educação faz-se um ato político, não há pedagógico, sem político e vice-versa, sendo uma ingenuidade estabelecer reducionismos, cada um tem a sua especificidade (FREIRE, 1995, p. 25)

Logo, ele não separa o ato pedagógico do político, pra o autor a educação sempre foi política, obviamente sempre a serviço da classe dominante. O compromisso com a educação deve ser um esforço crítico, certamente seria uma contradição se os opressores, praticassem uma educação libertadora, doravante trata-se de uma educação política, tão política quanto a outra que, posta-se a serviço da elite e proclama-se neutra. A concepção pedagógica mecanicista carrega consigo uma ideologia política conservadora, pensada e imposta pela elite da sociedade, muito bem trabalhado por Freire em sua Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2002, p. 127).

- **Pressuposto Filosófico:** A compreensão da educação como ferramenta de transformação da realidade, dado o seu caráter relevante, compõe a possibilidade de sujeitos construírem uma identidade sólida, baseada na liberdade, no diálogo e na conscientização, o que Freire (2004). pretende dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, nem tão pouco é a perpetuação da conjuntura que o dominante

As ideias filosóficas de Freire em síntese são gênese que se apoiam em fortes argumentos filosóficos e contribuem muito, para a compreensão das relações estabelecidas entre ser humano-mundo, natureza-cultura, nos apresentando as diferentes fontes das quais o

educador brasileiro se referenciou, desde o hegelianismo e o marxismo, o existencialismo e o humanismo, o personalismo, a fenomenologia e as teorias anti-colonialistas, sem deixar de notar a influência dos intelectuais do ISEB (DICKMAN, 2015, p. 36).

A partir desta compreensão, Freire percebe a necessidade de desenraizar os homens da manipulação, restituindo sua vocação humana, sendo a pedagogia o caminho que possibilita a prática da liberdade, situado e datado (FREIRE, 1980), [...] aqui está a grande intuição de Paulo Freire e porque não dizermos, a sua grande descoberta, sua originalidade: para que o homem oprimido pudesse se libertar, deveria ser o sujeito de seu agir e de sua história (SIMÕES JORGE, 1979, p. 24).

Sua filosofia permeia a existência do ser humano no mundo, estabelecendo um elo constante com o meio natural e social, sua prática pedagógica, é muito mais que uma técnica para ensinar a ler e escrever (AZEVEDO, 2010), constitui-se, na transmissão de uma filosofia de vida, é um perceber a realidade e as relações de opressão com olhos críticos em um devir histórico que se faz pelo sentir e pensar, "no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente "bem comportada", mas, na complexidade de seu permanente vir a ser" (FREIRE, 2002, p. 101).

- **Pressuposto Ético:** Refletir à luz de Paulo Freire sobre ética é antes de tudo uma postura coerente e honesta consigo e com o outro, é a postura à qual os homens em processo de humanização e, portanto de libertação, tem de assumir perante outros indivíduos e a sociedade, não somente de maneira individual, mas coletiva como já afirmava ele: "É exatamente a vida, que aguçando nossa curiosidade, nos leva ao conhecimento; é o direito de todos à vida que nos faz solidários; é a opção pela vida que nos torna éticos" (BARRETO, 1998, p. 11).

Partindo das definições apresentadas por Freire, projeta-se aí, uma ética da responsabilidade, que visa o respeito com a natureza, no sentido de cuidar do mundo, do Planeta, compromisso assumido enquanto vocação ontológica de ser mais (Freire, 1993, p. 38).

- **Pressuposto Estético:** Compreender e assumir o ser humano em sua complexidade e sua inteireza, como ser de compromisso histórico e como corpo consciente no mundo é

despertar para a realidade, é ampliar o processo de desenvolvimento sociocultural e sistematizar suas interações sociais que ao envolver-se como sujeito do processo, reconstrói no âmbito individual, as etapas históricas do pensamento científico, constituindo a historicidade de sua dimensão epistemológica, estética, Kosik (2002, p. 77-78) entende que reduzir a relação do homem, com a natureza como simples produtor é estabelecer um empobrecimento à vida é arrancar pela raiz a estética da existência humana. Assim como a ética, a estética é pressuposto de mudança, com fundamental importância no processo de *reinvenção* da escola e da comunidade.

- **Pressuposto Gnosiológico:** Para Freire (2004, p. 36) é fundamental compreender o conhecimento ainda não existente, as práticas de ensino aprendizagem e pesquisa, fazem parte de dois momentos no ciclo gnosiológico: "[...] o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente". Para Dickmann (2015, p. 95), assim como a educação em Freire, a Educação Socioambiental torna-se um ato cognitivo e gnosiológico, em direção à formação integral do ser humano em vista do desenvolvimento de sujeitos responsavelmente éticos, cidadãos politizados para com o mundo.

- **Pressuposto Antropológico:** A ideia central, que perpassa as obras de Paulo Freire, é a necessidade de conscientizar e elaborar, a partir de sua ação e reflexão uma filosofia de educação, um método de alfabetização de adultos aplicado, integral ou parcialmente, em diversas partes do mundo, Paulo Freire também constrói, de maneira não sistemática, uma antropologia (OLIVEIRA; CARVALHO, 2012). Para Freire o conceito de antropologia parte da distinção de natureza e cultura, é transcendental, pois ao relacionar-se com o mundo, cria e recria objetiva-se e torna-se um ser de existência um ser de práxis (FREIRE, 1980, p. 108).

O conceito antropológico de cultura esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação *(Idem*, 2002, p. 116), transformação que se inicia no mundo pelo do diálogo entre os homens, do encontro de consciências, que possibilita a formação coletiva, constituindo-se como sujeito e consciência histórica, "[...] se identifica com a própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história" (FREIRE, 1981, p. 31).

- **Pressuposto Pedagógico:** A educação em Freire sempre foi tomada sob uma perspectiva político-pedagógica transformadora, refletindo sobre práticas dessa ação, pode contribuir com os que desejam adotar a educação ambiental também como uma prática de mudança, por isso a conscientização é epistemológica, pois está relacionada ao conhecimento da realidade (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 95), nesta busca propõem a superação da ingenuidade e das ideologias contidas no programas educacionais em especial nas temáticas ambientais.

Considerado um dos maiores educadores deste século Freire e vem marcando o pensamento pedagógico pela sua contemporaneidade causa estranheza aos leitores que, procurando nele instrumento de libertação encontram o diálogo, ao passo que desejariam encontrar instrumentos revolucionários, violentos (SIMÕES JORGE, 1979, p. 33). O diálogo em Freire contém o que o homem detém de mais seu: a palavra, e ela existencializa o diálogo, pois se faz em uma relação de comunhão, entre o eu e o tu (AZEVEDO, 2010, p. 43).

Se o diálogo ocorre na relação eu e tu, se plenifica na comunhão, logo não é nas posições antagônicas que o homem se transforma, é necessário examinar e compreender as relações de poder vinculada de maneira formal e sistemática na escola, em especial as relações socioambientais, as quais são discutidas de maneira isoladas, em datas especificas ignorando o contexto real e cotidiano que estão inseridos, a Educação Ambiental "[...] não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, dai que seja impossível dar-se nas relações antagônicas [...], caso contrário, é vazio e estéril" (FREIRE, 2002, p. 53).

Reinventar Paulo Freire é esvaziar-se das ideologias, pré-noções, é romper com paradigmas e buscar desvelar a realidade que se apresenta por vezes mascarada de boas intenções, e que muitas vezes resulta em uma crise pragmática de teorias (ROMÃO, 1992, p. 33).

5 Considerações Finais

Demonstramos aqui, um caminho a ser investigado e construído nesta dissertação, estes são aspectos introdutórios que serão aprofundados ao longo da caminhada na perspectiva freireana. Propomos pensar e construir um conceito de Educação Ambiental Freireana Escolar, de maneira que as investigações realizadas possam potencializar os sujeitos à serem atuantes, críticos e que a partir da problematização do entorno possam transformar a realidade social a qual estão inseridos, fazendo-se um ser histórico, esse é o desafio apresentado enquanto pesquisadores.

Os paradigmas provocados pelas questões socioambientais e norteados por uma epistemologia ambiental implica recuperar, um diálogo que vai além de objeções científicas, políticas e epistemológica, é uma luta pela identidade dos sujeitos em seu contexto concreto, em vista de um mundo socialmente sustentável, que pretende reconstruir uma relação fraterna entre ser humano e mundo, cultura e natureza (CARNEIRO, 2006, p. 19). Esse é o desafio que esta pesquisa se propõe enfrentar, reinventar o pensamento de Paulo Freire tendo como foco a Educação Ambiental voltada para a cidadania e comprometida com a perspectiva da responsabilidade socioambiental, da ética universal do ser humano, em vista da construção de realidades geradoras de vida com dignidade é o que nos move enquanto investigadores.

EDUCACIÓN AMBIENTAL FREIREANA ESCOLAR: CONSTRUCCIÓN DE UN CONCEPTO – ASPECTOS INTRODUCTORIOS

Resumen: Este artículo presenta las contribuciones en la construcción de un concepto en torno de la Educación Ambiental Freireana Escolar, basado en la epistemología de Paulo Freire. La investigación es causada por la falta de producción en relación la educación ambiental y Paulo Freire. En este estudio nos proponemos discutir la Educación Ambiental en la escuela en la perspectiva pedagógica de Freire, con referencia a las siguientes obras: *La Pedagogía de la Autonomía, Pedagogía de la Indignación, Pedagogía del Oprimido, Educación y Práctica de la Liberdad,* que en una reinterpretación identifican las contribuciones y preocupaciones del educador brasileño con la Educación Ambiental en la forma en que el tema se relaciona y se convierte en parte del mundo, la cultura y la naturaleza. Las contribuciones son parte de un estudio introductorio sobre la perspectiva de Freire del medio ambiente en la escuela, que tiene el Círculo de Cultura cómo método y el círculo epistemológico como una herramienta de pesquisa y la investigación.

Palablas Clave: La Pedagogía de Freire. Educación ambiental. Escuela. Círculo de Cultura. Círculo Epistemológico.

Referências

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. O legado de Paulo Freire à Educação Ambiental. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs.).**Educação Ambiental e cidadania.cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

AZEVEDO, J. A. **Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire.** *Akrópolis,* Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan/mar. 2010.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte& Ciência, 1998.

CARNEIRO, Sônia M. M. **Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental.** *Educar em Revista.* Curitiba, n. 27, p. 17-35, jan./jun., 2006.

DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino da física e a concepção freireana de educação.** *Sociedade Brasileira de Física.* São Paulo, v. 5 n. 2, dez. 1983.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Educação Ambiental na escola. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. TORRES, Juliana R. (Orgs). **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2010.

_____. **A formação de educadores ambientais:** contribuições de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

_____; CARNEIRO, Sônia M. M. Paulo Freire e Educação Ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012.

FIORI, Ernani. M. Prefácio. In: FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

_____.**Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____.**Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, M. Los aportes de Paulo Freire a La pedagogia crítica. **Revista Educación,** v. 26, n. 2, p. 51-60, 2002.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFF, E. **Saber Ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____ et al. **Contribuição da teoria marxista para a educação ambiental crítica.** In: *Cadernos Cedes,* Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr., 2009.

_____.; FRANCO, Jussara B. **Aspectos Teóricos e Metodológicos do círculo de Cultura:** uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. *Ambiente e Educação,* v. 17, n. 1, 2012.

MACIEL, Karen de F. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** *Educação em Perspectiva,* Viçosa: v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Paulo C. de; CARVALHO, Patrícia de. **Alguns elementos da antropologia de Paulo Freire.** *Revista Eletrônica de Filosofia.* v. 4, n. 10, 2012.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental.** Brasiliense. São Paulo, 1994.

ROMÃO, J. E. **Poder Local e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____ et al. **Círculo epistemológico:** círculo de cultura como metodologia de pesquisa. *Educação e Linguagem*. São Bernardo do Campo: Ano 9, n. 13, p. 173-195, jan.-jun, 2006.

SATO, Michèle. **Apaixonadamente Pesquisadora em Educação Ambiental.** *Educação: Teoria e Prática,* vol. 9, n. 16, jan.-jun.-2001 e n. 17, jul.-dez. 2001.

_____. **Educação Ambiental.** São Carlos: RiMa, 2003.

SAUVÉ, Lucie**. Educação Ambiental:** possibilidades e limitações. *Revista Educação e Pesquisa,* São Paulo: v. 31, n. 2, p. 317-322. maio/ago, 2005a.

SIMÕES JORGE, J. **A ideologia de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1979 .

TORRES, Juliana R.; MAESTRELLI, Silvia Regina P. **Apropriações da concepção educacional de Paulo Freire na educação ambiental:** um olhar crítico. *Revista Contemporânea de Educação,* vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

OS DESAFIOS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES.

Junior Cesar Mota[1]
Jeferson Rosa Soares[2]

GT 16: Formação de educadores ambientais: diálogo epistêmico-metodológico com Paulo Freire

Resumo: As discussões sobre a formação de professores, particularmente com ênfase para a inserção da temática ambiental na Educação ambiental (EA) são necessárias diante das situações encontradas nos espaços escolares na Educação Básica. Sendo assim, este trabalho oriundo de primeiras leituras realizadas no curso de Doutorado em Educação Ambiental, na Universidade Federal do Rio Grande, tem por objetivo apresentar características e desafios das formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação, mais especificamente, dos educadores ambientais. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizado a pesquisa bibliográfica para estabelecer as discussões apresentadas. As conclusões apontam que as formações para educadores em EA ainda é um processo a ser conquistado e efetivado, tanto na parte teórica, quanto na prática. A ausência dessas formações não possibilitam aos educadores estabelecerem articulações dos princípios e objetivos da EA com outros componentes curriculares, impossibilitando a transversalidade desta temática nas aprendizagens construídas individual e coletivamente.
Palavras-chave: Formação de educadores. Educação ambiental. Educadores Ambientais.

1 Introdução

"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1991, p. 58). É a partir desta menção de Freire, que este trabalho foi desenvolvido tendo em vista a necessidade de promover e abordar discussões acerca das formações de educadores ambientais diante da atual crise civilizatória e planetária que vem emergindo na liquidez do tempo e do espaço.

[1] Doutorando em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestre em Educação. Grupo de pesquisa Educação Ambiental nos processos de gestão ambiental. Bolsista da CAPES. E-mail: juniormota@furg.br.
[2]Mestrando em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Grupo de Pesquisa: Educação Ambiental nos Processos de Gestão Ambiental. E-mail:

Ressalta-se que este trabalho é oriundo de primeiras leituras realizadas no curso de Doutorado em Educação Ambiental e tem como objetivo principal apresentar as características e desafios das formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação, mais especificamente, dos educadores ambientais, apontando como esta vem se constituindo ao longo do tempo e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

A relevância deste trabalho gira em torno da proposição de que a EA precisa estar articulada nas formações, tanto iniciais quanto nas continuadas dos educadores. Se assim não for, a *práxis* pedagógica envolvendo as dimensões socioambientais e da sustentabilidade não passará de utopia. É preciso que haja uma internalização dos objetivos e princípios de uma EA crítica, transformadora e emancipatória por parte dos educadores para que estes possam ser multiplicadores de práticas ambientais reflexivas, na comunidade escolar e local.

2 A formação como um processo contínuo e permanente

No âmbito educacional, a formação continuada pode receber diversas nomenclaturas. Para conhecimento, faz-se necessário iniciar buscando o significado de alguns termos e concepções utilizados no campo educacional. Sobre o uso das palavras, recorre-se a Zakrezvski e Sato (2001) quando é oportuno destacar a questão dos termos utilizados na formação do educador tais como: formação em serviço, formação continuada, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação. Haja vista a diversidade de termos e a vasta caracterização dos mesmos, nesse trabalho utilizaremos da nomenclatura formação continuada.

Para um melhor entendimento sobre o funcionamento e os desafios da mesma no âmbito educacional, é pertinente definir etimologicamente os termos que a constitui. O termo "formação", deriva do latim *formátio*, que significa configuração, ato de formar ou formar-se compondo um todo (FONTINHA, 1998, p. 830). Já "continuada", de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa *on-line*, provém do latim *continuare*, cujos significados se apresentam como: seguir imediatamente, juntar, suceder, prolongar e persistir. Estabelecendo um diálogo com Morales (2012, p. 24), conceitua-se formação como um "processo permanente e reflexivo, em que o significado de formar não está vinculado à ação

de dar ou tomar forma [...] e sim ao processo reflexivo de reorganização do saber frente à intervenção na transformação da realidade".

Ressalta-se que a formação dos educadores é uma conquista histórica no campo educacional. Em 1971, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/71), em seu Capítulo 5, Art. 38, determinava que "Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação" (BRASIL,1971). Entretanto, apesar da sua importância para a implementação da formação dos educadores, a referida Lei não explicitava estratégias e/ou metodologias de como o aperfeiçoamento e a atualização profissional deveriam acontecer (OLIVEIRA, 2003). Em 1996, a Lei 5692/71 foi substituída pela LDB 9394/96, em que a formação dos profissionais da educação foi instituída com maior clareza. A partir dela, a formação continuada apresentou crescimento e passou a ser vista e disponibilizada com maior qualidade, facilidade e variedade para os profissionais da área da educação (GATTI, 2008). O mito de que a formação, tanto a inicial quanto a contínua, acontecem somente no Ensino Superior (Graduação e Pós-graduação *Lato Sensu*, principalmente) entra em decadência diante das possiblidades de aperfeiçoamento que passam a serem oferecidas.

É fato que o "Ensino Superior apresenta caminhos para o desenvolvimento de habilidades à profissionalização docente [...]" (MAFRA; GUERRA, 2010, p. 5), entretanto esta é somente uma etapa a ser realizada ao longo do processo de aperfeiçoamento e crescimento profissional. Ao remeter a ideia de que a formação do educador é um processo que está em constante desenvolvimento, Fávero (1981, p.17) afirma que ela [...] não se concretiza de uma só vez. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada.

Ainda, é pertinente evidenciar que a formação continuada, na perspectiva de Falsarella (2004, p. 50), é compreendida como uma "proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo [...] que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica". Assim sendo, os educadores possivelmente teriam subsídios para articular teoria e prática nas suas

metodologias de ensino. Contudo, a formação continuada vai muito além da formação profissional. Ela é fator importante para a melhoria da qualidade de ensino. Com isto, os cursos ministrados para esse fim, precisam incorporar em suas metodologias os saberes científicos e culturais, proporcionando um diálogo crítico, com o objetivo de romper os paradigmas obsoletos e tradicionais que estagnam os modelos de ensino que visam à autonomia e a criticidade dos educandos.

Cabe ressaltar que os educadores desempenham função fundamental no processo de formação continuada. Algumas competências, descritas por Perrenoud (2000, p. 155), são necessárias para que esses profissionais consigam administrar de maneira significativa sua própria formação. São elas:

> [...] organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Ao assumir essas competências, o professor passaria a ser o articulador e o mediador do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, adquirindo "novos" saberes, "novas" metodologias e "novas" estratégias para solucionar eventuais problemas no cotidiano escolar. Nesses casos, o educador pode construir conhecimentos a partir das suas práticas, e, segundo ela, se isto acontecer é inevitável que haja uma reflexão investigativa sobre as mesmas para que não ocorram comodismos ou problemas que possam prejudicar a própria prática pedagógica e a aprendizagem dos educandos. Assim, o professor passaria a ser um pesquisador de sua própria prática.

3 Desafios na formação continuada dos profissionais da educação

Existe um estranhamento entre os educadores e os cursos de formação que permanece por tempos no ramo educacional. Segundo Gatti (2003) por mais vantagens que a formação continuada possa oferecer, é perceptível e inegável que muitas formações continuadas são realizadas de forma desconexa com o contexto cultural e social em que os profissionais

atuam, não oferecendo suporte para que as reais necessidades sejam sanadas, e isso pode ser um agravante para o âmbito educacional, pois são ineficazes.

Os conhecimentos podem ser assimilados, aceitos, incorporados ou não, em função de processos não somente cognitivos, mas principalmente no que se refere a processos socioafetivos e culturais. Para a autora, essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes (GATTI, 2003, p. 192). Quando as formações continuadas não conseguem atingir os educadores positivamente, o desinteresse e a desmotivação em participar de próximas aumentam consideravelmente.

Por essas e outras razões, muitos educadores ainda se encontram resistentes às mudanças referentes às concepções e práticas metodológicas (GATTI, 2003; NÓVOA, 1995). No campo da EA, há os casos, também, em que esses profissionais se encontram desanimados, cansados e sem motivação para se aperfeiçoarem na área em que trabalham. No entanto, esses mesmos educadores que, de certo modo, rejeitam a formação continuada, são aqueles que encontram dificuldades em estabelecer relações com os educandos, seja pela indisciplina dos mesmos ou por motivos diretamente interligados à questão do planejamento das aulas, o qual não consegue atingir os estudantes a ponto de motivá-los à curiosidade do saber.

Assim como na formação, a prática desses profissionais acontece "em constante tensão entre o controle externo do trabalho e as condições concretas de uma atividade em que a autonomia na reflexão intelectual é condição de sua realização" (TOZONI-REIS, 2012, p. 283). Diante disso,

> [...] se faz necessário mudar a concepção vigente sobre 'prática' e 'teoria'. **Prática educacional é prática social** com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos) (GATTI, 2013, p. 55. Grifos dos autores).

Por outro lado, alguns professores adquiriram certos hábitos durante os processos de formação. Alguns costumam esperar "receitas" e "dicas" de resolução de seus estranhamentos de sala de aula. Isso ainda acontece pelo fato de alguns profissionais resistirem à formação

continuada, pois há um efeito de rigidez que torna os professores indisponíveis para a mudança de metodologias e conceitos pedagógicos (NÓVOA, 1995). Entretanto, buscando sustentação em Freire (1991), sabe-se que a formação é um processo contínuo e que não há receitas prontas. O educador se forma educador permanentemente, na prática e na reflexão da própria prática.

Por consequência de uma formação sócio-histórica, na qual em tempos remotos o professor era detentor do saber, este não se via desafiado pelas atualizações repentinas das informações e nem pelos conhecimentos advindos dos educandos (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011). A modernidade, ao mesmo tempo que oferece inovação e comodidade, passa a ser um dos desafios maiores a ser ultrapassado para alguns profissionais em termos do desenvolvimento de uma série de habilidades e competências requeridas na atualidade, e que já eram requeridas há tempos pelos educadores, em nome da inovação educacional. Demo (1996, p. 273. Grifos dos autores), afirmava que

> Para encarar as **competências modernas, inovadoras e humanizadoras**, [o educador] deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, o professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho.

Nestes casos citados pelo autor, o educador necessitaria ter uma visão ampla das oportunidades que o cercam e priorizá-las. Necessitaria colocar as dificuldades em segundo plano, já que estas precisam ser superadas juntamente com os paradigmas educacionais tradicionais e rituais da escola. Uma forma disso acontecer seria a atualização constante desse profissional, buscando na leitura e nas tecnologias, suporte para que isso realmente acontecesse. Entretanto, naqueles tempos e na atualidade, fatores como dificuldades socioeconômicas e a falta de tempo, em função da exaustiva carga horária de trabalho (TAVARES; CARVALHO, 2010) também contribuem para o impasse da continuidade da formação, e consequentemente da melhoria do processo educativo.

Diante disto, é importante destacar a denúncia que já se apresentava naqueles tempos, e que ainda se repete nos primeiros quinze anos desse século, de que, normalmente, os profissionais do ensino são vítimas do processo da "precarização da profissionalidade docente" (CUNHA, 1999; OLIVEIRA, 2004), tais como a carga horária excessiva em várias

escolas, tarefas de correção de trabalhos e provas, baixa autoestima, entre outros, o que dificulta a participação em processos de formação.

A escola está marcada por uma cultura do desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica (TREIN, 2012, p. 304). Outros fatores que se repetem são a baixa remuneração salarial e a disponibilidade para a realização de formações dos profissionais da área. Não há muitas alternativas para escolha de cursos e/ou eventos para alavancar a formação contínua. Com isto, muitos se restringem a cursos fornecidos gratuitamente pelos órgãos estaduais e/ou municipais, e também aos que são adquiridos na formação online, pois podem apresentar um custo inferior aos eventos presenciais.

Em suma, a formação continuada dos profissionais da educação ainda é uma situação embaraçosa que vem se arrastando ao longo dos anos, como outras mazelas educacionais. Seja por resistência desses profissionais, da falta de oportunidades ou da desvinculação dos cursos de formação inicial oferecidos nas Instituições de Educação Superior (IES) com o contexto que os futuros educadores vão encontrar nas escolas, reproduzem-se no campo educacional os impasses que distanciam cada vez mais o alcance dos objetivos das formações, inicial e contínua.

4 Os desafios da formação de educadores em Educação Ambiental

As discussões sobre as formações com ênfase na EA são necessárias diante das situações encontradas nos espaços escolares. A predominância verificada em estudos como os de Trajber e Mendonça (2006), de que a EA é desenvolvida na maioria das escolas na forma de projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas, muitas vezes de forma tradicional, com destaque às datas ecológicas e a gestão de resíduos; a ausência de metodologias inovadoras para inserção da dimensão ambiental no ensino; o desconhecimento de concepções de ambiente, aprendizagem participativa, ambientalização curricular, e outros conceitos por parte dos professores, a falta de práticas voltadas à EA

inseridas nos Projetos Pedagógicos das escolas, são possíveis fatores que estagnam o processo de sensibilização ambiental das crianças, jovens e até mesmo dos adultos.

A EA na formação dos professores é uma necessidade. Em 1997, o governo federal da época estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[1]. Neles o meio ambiente foi considerado um tema transversal. O documento específico deste tema explicita que a EA é uma aliada de todas as disciplinas justamente por dar ao enfoque ambiental uma perspectiva interdisciplinar, proporcionando um grande leque de possibilidades de trabalhos que envolvam o meio ambiente e a sustentabilidade.

Por isso, afirmava o documento, "além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação" (BRASIL, 1997, p.25). Dessa forma, a temática ambiental "não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa" (Ibidem).

Posteriormente, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a EA, instituiu a PNEA e deu outras providências, em seu Art. 8º, § 2º, inciso I, recomendava "a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino". Além disso, em um Parágrafo único reafirmava que "os professores em atividade deveriam receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental" (BRASIL, PNEA, 1999). A Lei 9.795 foi regulamentada em 2002, com a criação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, coordenada pelos Ministérios da Educação, por meio da CGEA e do Meio Ambiente, o Departamento de Educação Ambiental (DEA), e com a participação de entidades e redes de EA.

Em 2005, após a conclusão da consulta nacional, o ProNEA, no que se refere à formação de educadores ambientais, delimita algumas diretrizes para esse trabalho de formação. Dentre elas, destacam-se a formação continuada de educadores e gestores

[1] A Lei 9394/96 (LDB), implementou os PCN, propondo uma nova orientação no currículo. Nela, estão estabelecidos os conteúdos para a temática ambiental a ser trabalhada nas escolas.

ambientais; a construção de planos de formação continuada; realização de parcerias entre escolas públicas e universidades, facilitando o acesso dos professores da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação Lato e/ou Stricto Sensu em EA; institucionalização de programas de formação em EA voltados aos profissionais da educação especial e a criação de redes de formação de educadores com a participação de universidades, escolas, empresas e organizações do terceiro setor (BRASIL, 2005).

Em 2006, foi lançado o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), cujo objetivo maior foi de

> Qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras (es) ambientais a partir de diferentes contextos (BRASIL, 2006, p. 5).

Diante das possibilidades de formação em EA, alguns profissionais da educação buscam no Ensino Superior preencher as lacunas em sua formação ambiental. Outros buscam aprofundar seus conhecimentos e refletir sobre suas práxis nos cursos de Pós-Graduação Lato e Stricto Senso. Sobre isso, Carvalho (2001) confirma o fato que "a temática ambiental tem encontrado principalmente na pós-graduação sua porta de entrada (CARVALHO, 2001, p. 167).

No entanto, cada educador necessita trilhar seu próprio caminho após a formação no Ensino Superior, "aprendendo na prática, nas pesquisas, nas observações, se tornando um profissional reconhecido e competente ao longo da sua caminhada profissional" (MAFRA; GUERRA, 2010, p. 5). Nesse sentido, uma formação para a EA vai além da conquista de um diploma acadêmico, necessitando, também, de atualização constante, de conhecimento de metodologias pedagógicas inovadoras, e abertura para o fazer interdisciplinar, compreendendo que as relações sociais são complexas e não podem ser reduzidas a projetos sem continuidade.

Essa busca pela formação ambiental no Ensino Superior exige das instituições que as mesmas se ambientalizem, utilizando metodologias e concepções inovadoras, que rompam com os paradigmas conservadores da educação tradicional, mais especificamente, a educação

tradicional ambiental. Pois, segundo Guimarães (2004, p.124) "os professores foram ou estão sendo formados, em sua maioria, na mesma perspectiva conservadora de educação". Ou seja, se não houver um esforço para renovar os paradigmas obsoletos em que se baseiam as práticas ambientais nas formações, há uma gradativa probabilidade de não ocorrerem situações de sensibilização e de mudança no modo de pensar e agir com responsabilidade diante da realidade da crise socioambiental nos espaços em que esses profissionais irão trabalhar.

A necessidade de formações destinadas à EA crítica é cada vez mais notória. Na vertente da EA crítica, o conhecimento para ser pertinente "não deriva de saberes desunidos e compartimentalizados, mas da apreensão da realidade a partir de algumas categorias conceituais indissociáveis ao processo pedagógico" (MORIN, 2002, p. 36). Com base nisso, os conceitos, as vivências, os discursos e os desafios ambientais se interligam em um contexto em prol da sensibilização ambiental e não estão desconectados como nas concepções tradicionais de ensino. Nesse sentido, a educação se propõe a formar dinamizadores ambientais educativos, que motivados pela reflexão crítica, mobilizem ações de intervenção sobre as dinâmicas estabelecidas e constituintes da realidade socioambiental. Desse modo, de acordo com Tozoni-Reis (2012, p. 1) a EA crítica e emancipatória "exige que os conhecimentos sejam apropriados, construídos, de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, voltados para a construção de sociedades sustentáveis".

Assim, a formação em EA possui o desafio de direcionar o olhar dos profissionais para compreenderem as transformações da realidade causadas pela problemática do desenvolvimento (in) sustentável cada vez mais constante. Implica em um processo de reflexão-ação, de reorganização de saberes e conceitos já estabelecidos, para que assim haja talvez a possibilidade desses profissionais intervirem nas ações cotidianas, visando às mudanças de atitudes na busca da transformação do mundo (LEFF, 2001).

Ainda, Loureiro (2002) aponta algumas lacunas existentes na prática pedagógica referente a atuação dos professores no contexto sócio-político escolar, nas reflexões e na construção de um currículo articulador e crítico.

> Na observação da prática de professores percebe-se que se preocupam com o bom profissionalismo, no que se refere à competência técnica, mas ignoram suas atribuições e compromissos sociais e políticos junto aos sujeitos com os quais se relacionam (a comunidade escolar) (2002, p. 90-91).

Diante disso, nota-se que há possivelmente uma resistência por parte dos profissionais às transformações curriculares voltadas às questões socioambientais e políticas. Logo, há de se concordar que a formação de um educador ambiental não é apenas de caráter instrumental técnico-metodológico. De acordo com Guimarães (2004), precisa além de tudo, fornecer uma formação político-filosófica para torná-lo um transformador, capaz de criar resistências, potencializar brechas e construir, gradativamente, currículos voltados à sustentabilidade e aos saberes socioambientais.

5 Considerações Finais

Diante do que foi exposto, verifica-se que a formação apresenta um aspecto histórico, considerando a cultura, os valores sociais e as tradições educativas, e também apresenta um aspecto pedagógico, no qual se estabelecem as normas, os conhecimentos e os critérios necessários para conduzir um ensino de qualidade nas escolas atualmente e futuramente. É um processo que não possui uma linha de chegada. A formação não é estática, e sim continuada, pois como afirmava Perrenoud (2000), nenhuma habilidade ou competência permanece adquirida por simples inércia.

Percebe-se ainda que, a formação continuada, oferece um suporte de conhecimentos específicos das disciplinas a serem utilizados em sala de aula. Entretanto, não é somente isso. Ela envolve todo um conjunto de temáticas que estão estreitamente interligadas ao desenvolvimento moral e ético do ser humano.

No que se refere às formações de educadores em EA, nota-se que esta ainda é um processo a ser conquistado e efetivado, tanto na parte teórica, quanto na prática. A ausência dessas formações não possibilitam aos educadores estabelecerem articulações dos princípios e objetivos da EA com outros componentes curriculares, impossibilitando a transversalidade desta temática nas aprendizagens construídas individual e coletivamente.

THE CHALLENGES OF CONTINUING TRAINING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: SOME REFLECTIONS.

Abstract: Discussions on the training of teachers, particularly with emphasis on the integration of environmental-themed environmental education (EA) is required under the situations encountered in school spaces in basic education. Thus, this work from first readings carried out in the Doctoral Program in Environmental Education at Federal University of Rio Grande-FURG, aims to present features and challenges of initial and continuing training of education professionals, more specifically, of the environmental educators. It is of a qualitative nature research, used the bibliographical research to establish the arguments presented. The findings point out that training for educators in and is still a process to be conquered and accomplished, both in theory and in practice. The absence of these formations do not allow educators to establish the principles and objectives of the joint and with other curricular components, preventing the transversality this issue on learning constructed individually and collectively.
Keywords: Training of educators. Environmental Education. Environmental Educators.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: MEC, 1971.

_____._____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: MEC, 1996.

_____._____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____._____. **Programa Nacional de Formação de Educadoras (es). Ambientais:** por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (PROFEA). Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental. MMA/MEC/UNESCO. Brasília, 2006.

_____._____. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3.ed. Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____._____. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. Diário

CARVALHO, I. C. M. **A Invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARQUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 13-24.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999, p. 127-147.

DEMO, P. Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (org.). **Professores**: Formação e Profissão. Campinas: Autores Associados, 1996.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, M. L. **Sobre a formação do educador**. A formação do educador: desafios e perspectivas. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FONTINHA, R. **Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Revisto por Joaquim Ferreira. Porto: Editorial Domingos Barreira, 1998.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GATTI, B. A. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan./abr, 2008. p. 57-70.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR. n. 50, out/dez, out./dez. 2013, p. 51-67.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

LEFF, E. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. Crise ambiental, educação e cidadania. In: LAYRARGUES, P. P.; et al. (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

MAFRA, A. I.; GUERRA, A. F. S. Formação continuada para educadores ambientais: reflexões e considerações. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul**, 2010, Londrina - Paraná. ANPED Sul. Londrina - PR: UEL, 2010. v. 1. p. 1-14.

MORALES, A. G. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2012.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33

OLIVEIRA, D. M. A legislação educacional dos anos 70 e anos 90: determinantes sócio-políticos e econômicos. **Instrumento**, Juiz de Fora, MG, v. v.5, n.n.1, p. 105-120, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc**., dez. 2004, vol.25, no.89, p.1127-1144.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Paraíba: Eduepb, 2011.

TAVARES, I. M. S.; CARVALHO, T. S. S. Inclusão escolar e a formação de professores para o Ensino de Libras: do texto oficial ao contexto. In: Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEA), 5., 2010, Alagoas. **Anais...** Alagoas: UNEAL, 2010. Disponível em: < http://dmd2.webfactional.com/media/anais/inclusao-escolar>. Acesso em: 23 fev. 2016.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre a prática dos professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, p. 276-288, 2012.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 256p.

TREIN, E. S. A Educação Ambiental Crítica: Crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, p. 304- 318, 2012.

ZAKRZEVSKI, S. B. B.; SATO, Michèle. Refletindo sobre a formação de professor@s em Educação Ambiental. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. (Orgs.). **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: RiMa, 2001.

O SENTIDO DE PERTENCIMENTO AO LUGAR E A CONSTITUIÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS EM PALMEIRAS DAS MISSÕES/RS.

Jeferson Rosa Soares[1]

Claudia da Silva Cousin[2]

Junior Cesar Mota[3]

GT 16: Formação de educadores ambientais: diálogo epistêmico-metodológico com Paulo Freire

Resumo: Este trabalho é resultante de uma pesquisa inicial de Mestrado em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, cujo foco é o sentido de pertencimento ao lugar e a importância deste na formação de educadores ambientais em Palmeira das Missões/RS. O objetivo principal é analisar o sentido atribuído ao lugar – Rio Macaco, fornecendo subsídios para a ampliação das discussões e trazer propostas de pesquisa e ensino para serem trabalhadas no âmbito da formação de educadores ambientais. Como se trata de uma pesquisa inicial, a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa bibliográfica, pautando em pressupostos fenomenológicos para a realização das articulações teóricas dos referenciais. Como não existem resultados advindos de dados analisados, chega-se, por ora, à conclusão de que há uma necessidade de que as formações de educadores ambientais consigam estabelecer uma *práxis*, pautada em uma EA crítica, transformadora e emancipatória, que permita compreender a importância do sentido de pertencimento ao lugar em que a comunidade escolar e local estão inseridas, para que os problemas socioambientais e o sentido de cuidado possam ser problematizados, tanto no individual quanto no coletivo, em busca de uma sociedade mais justa, menos desigual e ética.

Palavras-chave: Pertencimento ao lugar. Formação de educadores ambientais. Bacia Hidrográfica. Educação Ambiental.

[1] Mestrando em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande-FURG, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA, no Grupo de Pesquisa: Educação Ambiental no Processos de Gestão. E-mail: josoares77@gmail.com.

[2] Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Instituto de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Comunidade Aprendente em Educação Ambiental, Ciências e Matemática – CEAMECIM. E-mail: profaclaudiacousin@gmail.com

[3] Mestre em Educação. Doutorando em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Grupo de Pesquisa: Educação Ambiental no Processos de Gestão. Bolsista da CAPES. E-mail: juniormota@furg.br.

1 Introdução

A proposta inicial deste texto é apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação Ambiental (EA), na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, visando fornecer subsídios para a ampliação das discussões e trazer novas propostas de pesquisa e ensino para serem trabalhadas no âmbito da formação de educadores ambientais, aproximando as discussões acerca do sentido de pertencimento ao lugar e às Bacias Hidrográficas, aqui com ênfase ao rio Macaco, o qual faz o abastecimento na cidade de Palmeira das Missões/RS.

Ricklefs (2010, p. 513) atenta que "as tendências atuais do uso e disponibilidade da água sugerem que em metade dos países do mundo enfrentará falta de água por volta de 2025, e três quartos passarão por escassez de água por volta de 2050". Pautando nessas questões, é fundamental que a abordagem do uso da água e os problemas que envolvem a bacia possam ser trabalhados e discutidos em sala de aula, articulados aos objetivos e princípios da EA, transformando-se em um instrumento de alteração de padrões de comportamento e de valorização do meio ambiente e do lugar.

O que se percebe muitas vezes, é que a questão da água é abordada em seu aspecto comportamental de economia e uso racional nas residências, sem um contexto maior do entendimento das relações sociais e históricas que acontecem na bacia hidrográfica da qual fazem parte (OTALARA, 2008). Para qualquer projeto de EA, o diagnóstico da realidade local, incluindo aspectos sociais, culturais, naturais e históricos, entre outros, torna-se essencial, uma vez que não existem exemplos de EA que se adaptem a todas as realidades. Uma EA na perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, precisa fornecer elementos para a formação de um sujeito capaz, tanto de identificar a dimensão conflituosa das relações, quanto de se posicionar diante dela (CARVALHO, 2004).

Nesse aspecto, é relevante a indagação de Paulo Freire sobre "[...] a favor de quem e do quê, contra quem e contra o quê, fazemos a educação [...]?" (2011, p. 15). Reflexões como estas são necessárias para que os sujeitos, enquanto educadores ambientais, repensem suas práticas em prol de uma educação preocupada com as questões socioambientais e da

sustentabilidade, para a construção de uma sociedade que defenda uma vida mais justa, menos desigual e ética.

Posto isto, a discussão aqui a ser abordada, gira em torno da importância de se realizar trabalhos de formação de educadores ambientais, tendo como foco o sentido de pertencimento ao lugar, mais precisamente com o campo das bacias hidrográficas, visando subsidiar ações de uma EA crítica, transformadora e emancipatória, permitindo a esses educadores, uma (re)transformação ou outras formas de vivenciar e de construir conhecimentos na escola, relacionados às Bacias Hidrográficas que perpassam o município.

2 A cidade de Palmeira das Missões/RS e sua localização geográfica

O município de Palmeira das Missões é integrante da mesorregião Noroeste Rio-Grandense e da microrregião Carazinho, tendo sua área total de 1.471,40 km², com 639m de altitude em relação ao nível do mar. A distância oficial entre a cidade e a capital Porto Alegre é estimada em 368km (IBGE, 2016) (Figura 1). Ainda, conforme o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016), o município de Palmeira das Missões, em 2010, possuía uma população total de 34.328 habitantes, sendo que destes 29.831 habitantes eram urbanos e 4.497 habitantes eram rurais, ou seja, aproximadamente 86.90% da população era urbana.

Figura 1: Localização do Município de Palmeira das Missões

Fonte: IBGE (2016)

Ressalta-se que a região de Palmeira das Missões está posicionada na grande Bacia Hidrográfica do Rio Uruguai, na sub-bacia denominada Rio da Várzea. A sub-bacia do Rio da Várzea situa-se no norte do Estado, abrangendo 55 municípios, com uma área de drenagem de 9.324 km² e com uma população de 328.057 habitantes. Seus principais formadores são os rios da Várzea e Guarita. Palmeira das Missões tem seu abastecimento realizado pelo Arroio Lajeado Macaco (mais conhecido como Rio Macaco), o qual tem papel fundamental e importante para a área urbana e rural.

As transformações decorrentes da ação do homem sobre esse elemento natural e suas margens, num processo de construção social ao longo da história, resultaram nas paisagens atuais repletas de diversas camadas de significados (ANTUNES, 2006, p. 121). A ação do ser humano sobre os cursos d´água desencadeou uma série de intervenções que influenciaram de forma decisiva a maneira como esses elementos foram incorporados ao meio, expressão das relações sociais, frequentemente estabelecendo quebras de relações identitárias.

Santos (2012, p. 73) afirma que a paisagem "é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos", e a situação atual do rio Macaco reflete as relações entre sociedade e natureza acumuladas ao longo do processo de urbanização de Palmeira das Missões, assim como as consequências dessas na apropriação do elemento natural, comprometida pela degradação e poluição atual do rio. O sistema de abastecimento de água de Palmeira das Missões tem como base o suprimento por manancial de superfície denominado Arroio Lajeado Macaco, mencionado anteriormente.

3 O sentido de pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais

Antes de adentrar nas discussões acerca da formação de educadores e o sentido de pertencimento, faz-se necessário abordar a importância das escolas no processo de sensibilização ambiental para o resgate de uma percepção profunda sobre as questões socioambientais, bem como atribuir um significado do que vem a ser um educador ambiental. Aqui, as instituições escolares entram na pesquisa como o contexto maior da investigação, pois se constituem dos lugares mais apropriados para que uma problematização dos

problemas ambientais em que o Rio Macaco vem passando, possa acontecer. Essa problematização só será possível se partir dos professores, os quais serão os sujeitos da pesquisa, que precisam pensar em ações concretas para a diminuição desses problemas, e aqui entra a EA como uma ferramenta para contribuir neste processo.

Entretanto, para que os professores se tornem esses atores sociais, é necessário que haja formações em EA significativas. Para Paulo Freire (1996, p. 26), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Nessa perspectiva, a formação de educadores, particularmente, os ambientais, é uma ferramenta que trilha com a ideia de evolução, isto se acontecer de forma crítica, com propostas inovadoras, paralelamente a uma Educação Ambiental que visa à emancipação.

Mas o que é um educador ambiental? Segundo Carvalho (2005, p. 58-59), ser educador ambiental é algo definido sempre provisoriamente, com base em parâmetros que variam segundo o informante, suas filiações, moldando-se de acordo com a percepção e a história de cada sujeito ou grupo envolvido com essa ação educativa.

Ainda, para Molon (2006, p. 166),

> O educador ambiental pode contribuir para o debate e a transformação dos padrões de uso e distribuição dos bens ambientais, buscando formas mais sustentáveis, justas e solidárias nas relações sociais e nas relações com o meio ambiente, já que sua atuação tem uma dimensão política e educativa nas lutas pelo direito aos bens ambientais e à qualidade de vida.

Nesse viés, percebe-se que a necessidade de formações destinadas à EA crítica é cada vez mais notória. De acordo com Carvalho (2004, p.18)

> A educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação [...]. Paulo Freire, uma das referências fundadoras do pensamento crítico na educação brasileira insiste na defesa da educação como formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história.

Nessa vertente da EA crítica, o conhecimento para ser pertinente "não deriva de saberes desunidos e compartimentalizados, mas da apreensão da realidade a partir de algumas categorias conceituais indissociáveis ao processo pedagógico" (MORIN, 2002, p. 36). Com

base nisso, os conceitos, as vivências, os discursos e os desafios ambientais se interligam em um contexto em prol da sensibilização ambiental e não estão desconectados como nas concepções tradicionais de ensino.

Importante salientar que as formações ainda precisam abordar a interação dos espaços formais e não-formais, isto é, as abordagens sobre a temática ambiental precisam integrar e atender a comunidade escolar e local por meio das atividades curriculares como propósito dos indivíduos influenciarem a coletividade no sentido da transformação socioambiental (LOUREIRO, 2004). Sendo o ambiente escolar o lugar onde o processo educacional acontece mais teoricamente e está mais presente, a escola é na história o espaço do saber onde o mesmo pode ser construído, transformado e transmitido, onde a EA pode acontecer em todos os níveis ou áreas, transversalmente.

A respeito disto, destaca-se que a EA ganha destaque a partir da Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, através da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), designando sua obrigatoriedade em todos os níveis do ensino formal da educação brasileira. Esta é de extrema relevância na consolidação da história da EA no Brasil, pois resultou de um longo processo de interlocução entre ambientalistas, educadores e governos (BRASIL, 1999). Portanto, a EA ao ser integrada e trabalhada como tema transversal no currículo escolar em todos os níveis de ensino, pode ser uma importante ferramenta para contribuir na diminuição do desequilíbrio e degradação do meio ambiente, a partir de uma sensibilização ecológica e de valores socioambientais nos sujeitos.

No que se refere a integração da EA nos currículos, de acordo com Sato (2002, p. 25),

> Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados.

Como se percebe, as maneiras de integração da EA no contexto escolar são muitas, mas é necessário que esta integração esteja articulada com a realidade local em que as escolas estão inseridas, a modo que as aprendizagens a serem construídas ali sejam significativas. E

que para isto aconteça, *a priori*, é necessário que os professores tenham um sentimento de pertença ao lugar, para que *a posteriori*, consigam desenvolver e/ou potencializar este sentido nos alunos.

Desse modo, o território não se coloca apenas como uma dimensão material, embora possa ser assim representado, mas como o espaço onde se expressam as relações sociais. Albagli (2004) chama de territorialidade, o que se refere às relações do indivíduo com o seu meio de referência, em diversas escalas, expressando um sentido de pertencimento e um modo de agir no âmbito de um dado espaço geográfico e que rebate diretamente nas ações da sociedade sobre a natureza.

Trazendo essas reflexões para Palmeira das Missões e os rios que ali perpassam e se configuram de uma grande relevância para a cidade, é possível estabelecer um diálogo com Unger (2001, p. 136), segundo o qual, para as pessoas que vivenciam um rio cotidianamente, como é o caso dos moradores, "[...] o rio participa de tudo, desde as origens, desde sempre, refletindo e incorporando venturas e desventuras, as idas e vindas [...] entre a realidade e o imaginário [...]". Já para Chevalier e Gheerbrant (2007, p. 781) o rio simboliza sempre a existência humana e o curso da vida, com a sucessão de desejos, sentimentos e intenções, e a variedade de seus desvios.

Desse modo, o Rio Macaco sempre será um lugar para os moradores de Palmeira das Missões. Segundo Tuan (1980), quanto mais as pessoas atribuem significado e importância ao ambiente em que vivem, fazendo parte dele, mais este ambiente transforma-se um lugar. São as percepções de pertencimento que permitem a transformação de espaço em lugar; é a manifestação do amor humano pelo lugar. Ainda, segundo Tuan (1983), o "lugar é uma pausa no movimento" e essa pausa "permite que uma localidade se torne um centro de reconhecido valor". Assim, o Rio Macaco tem um grande valor para Palmeira das Missões. O rio Macaco é uma paisagem vivida e o lugar-vivido para os munícipes, pois segundo Yázigi (2001, p. 35): "o homem [...], quer se queira ou não, fica sendo o grande marco da paisagem".

Resgatando a importância da formação de educadores ambientais para as questões das discussões a respeito da sensibilização das problemáticas socioambientais e realidade local, de acordo com Tozoni-Reis (2002, p. 92), o educador tem "[...] função social de síntese, isto é,

que seja formado na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos". Daí a importância do lugar-vivido mencionado anteriormente a respeito do Rio Macaco, ser "compreendido como um espaço de vida, construído e representado pelos atores sociais que circulam neste espaço" (GOMES, 1996, p. 319).

Citando Husserl (apud DEPRAZ, 2008, p. 6), este lugar, mundo-vivido, compreende "os seres humanos com toda a ação e interesses humanos, trabalhos e sofrimentos". Relph (2012) complementa, afirmando que "o mundo é visto e experienciado não como uma soma de objetos, mas como um sistema de relações entre o homem e suas vizinhanças, como focos de seu interesse", articulando os objetivos e princípios da EA para contribuir na melhora e na criação de subsídios e ações para trazer melhorias a esse sistema de relações.

5 Considerações Finais

Por ora, vale-se fazer uso das palavras de Bachelard (2002), o qual salienta que a água aparece como um ser total, que tem um corpo e uma voz. Diante disto, destaca-se a importância do Rio Macaco, que é um lugar que pertence a cidade de Palmeira das Missões, um local afetivo, de integração e de pertencimento, muitas vezes não sentido e percebido. Ainda, é importante salientar que esse rio-lugar pertence a uma cidade-lugar, mostrando todas as suas circunstancialidades que incidem sobre Palmeira das Missões e dão a ela uma determinada corporeidade que se sobrepõem à história do lugar e dão ao mesmo outra forma de ser visto e sentido.

A apropriação do rio Macaco ao longo do tempo demonstra que a paisagem é uma construção, um processo que resulta de forças diversas e que contempla o espaço urbano e rural, dando formas e sentidos a ele. Por instante, é perceptível que falta um trabalho coletivo de EA voltado para a formação crítica de todos os envolvidos, buscando uma sensibilização e uma responsabilidade socioambiental da coletividade.

A relevância deste estudo é trazer uma contribuição do tema da dissertação para o avanço científico e suas condições de aplicabilidade por meio dos objetivos e princípios de

uma EA crítica, transformadora e emancipatória, articulando com os pressupostos teóricos de Paulo Freire, ao estudar Bacias Hidrográficas diante dos rios pertencentes aos nossos lugares.

Para que isto aconteça, há uma necessidade emergente que as formações de educadores ambientais consigam estabelecer uma *práxis* que permita um contato e um sentimento de pertencimento ao lugar em que a comunidade escolar e local estão inseridas, para que os problemas socioambientais e o sentido de cuidado possam ser internalizados tanto no individual quanto no coletivo.

THE SENSE OF BELONGING IN THE ENVIRONMENTAL EDUCATORS FORMATION IN PALMEIRAS DAS MISSÕES/RS.

Abstract: This work is the result of an initial research of Master's Degree in Environmental Education, at Federal University of Rio Grande-FURG, whose focus is the sense of belonging to the place and the importance of this in the formation of environmental educators in Palmeira das Missões/RS. The main objective is to analyze the meaning attributed to the place – Rio Macaco, providing subsidies for the extension of the discussions and to bring proposals for research and teaching to be worked within the formation of environmental educators. As this is an initial research, the methodological approach used was bibliographical research, focusing on phenomenological assumptions for theoretical articulations. As there are no results from analyzed data, for now, to the conclusion that there is a need for training for environmental educators can establish a praxis, based on a critical, transformative and emancipatory and allowing a contact and a sense of belonging to the school and local community are inserted, so that the environmental problems and the sense of caution can be internalised on both the individual and the collective in search of a more just society and ethics.
Keywords: Belonging. Environmental Educators Formation. Water Catchment Areas. Environmental Education.

Referências

ALBAGLI, S. Território e Territorialidades. In: LAGES, V.; BRAGA, C.; MORELLI, G. (Orgs.). **Territórios em movimento:** cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Sachs Prefácio. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Brasília, DF: SEBRAE, 2004.

ANTUNES, L. M. S. (org.). **Rios e Paisagens Urbanas em Cidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora Viana & Mosley: Editora PROURB, 2006.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. Governo Federal. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 1999.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: CARVALHO, I. C. M.; SATO, M. (orgs.) **Educação Ambiental:** pesquisas e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2005.

_____. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo, Cortez. 2004.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21. ed. Tradução Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

DEPRAZ, N. **Compreender Husserl**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, v. 22, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, P. C. C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: Brasil. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília, 2004.

MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Lívia de. Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MOLON, S. I. Vygotsky: um pensador que transitou pela filosofia, história, psicologia, literatura e estética. In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M. (orgs). **O pensar do ambiente:** bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

OTALARA, A. P. **O tema Água em livros didáticos de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental**. 2008. 126 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

RELPH, E. C. As bases fenomenológicas da Geografia. **GEOGRAFIA**. Rio Claro: São Paulo, v.4, n.7, p.11-25, abr. 1979.

RICKLEFS, R. E. **A economia da natureza.** 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: EdUSP, 2012.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Rio Claro: UNESP/DIFEL. 1980.

UNGER, N. M. **Da foz à nascent**e: o recado do rio. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

YÁZIGI, E. **A alma do lugar:** turismo, planejamento e o cotidiano em litorais e montanhas. São Paulo: Contexto, 2001

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E

III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De 28 a 30 de setembro de 2016

RESUMOS

2018

Mestrado em Educação PPGEDU

CAPES

URI FREDERICO WESTPHALEN

EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTEGRADORA: OS SABERES E A APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TRILHAS INTERPRETATIVAS

Rafaela Martinelli da Costa[1]
Leidinéia Ferri[2]
Claudia Felin Cerutti Kuhnen[3]
Gabriela Andrighe-Colombo[4]

GT 16: Formação de educadores ambientais: diálogo epistêmico-metodológico com Paulo Freire

Resumo: Ações simplificadas e pontuais descontextualizadas, sem o envolvimento de questões históricas, políticas e sociais, não são aplicáveis a Educação Ambiental, pois para alcançar os objetivos propostos, precisa-se trabalhar de forma contextualizada. Compreender, assimilar e aplicar temas como ética, sustentabilidade e Educação Ambiental, são formas de promover a união entre desenvolvimento tecnológico e equilíbrio ambiental. Trilhas Interpretativas são atividades didáticas - roteiros de caminhadas em áreas abertas com pontos estratégicos e relevantes observações sobre o ecossistema - utilizadas em Educação Ambiental - que permitem contato com a natureza, estimulando a ludicidade e os sentidos a partir da sensibilização com o natural. A busca pela compreensão e contato mais direto com ambientes naturais, pode ser considerada como uma das mais fortes tendências atuais, com o intuito de educar e sensibilizar sobre as questões ambientais, procurando modificar atitudes e posturas benéficas ao equilíbrio ambiental. Transformar a teoria da sala de aula em prática, usando recursos ecológicos, como as trilhas, são métodos importantes, pois não somente transmitem o conhecimento, mas também propiciam atividades que analisam e caracterizam o ambiente observado. As trilhas, atualmente, são meios utilizados na interpretação ambiental e em programas educativos ao público, que permitem o desenvolvimento de atividades de educação ambiental tanto em âmbito formal e informal, pois as trilhas não existem somente para a comunicação dos fatos, conceitos e datas, mas também para compartilhar experiências que levem aos participantes entender, sensibilizar e cooperar com a conservação de recursos naturais. Atividades de educação e lazer em ambientes com relevante potencial paisagístico e grande biodiversidade, tornam-se importantes ferramentas para a conservação e preservação ambiental. As trilhas interpretativas proporcionam ao participante algumas das dimensões da

[1] Discente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI-Câmpus de Frederico Westphalen. Projeto de Extensão: Trilhas Interpretativas, uma prática para a educação Ambiental. Fomento: URI Extensão. rafaela_th@hotmail.com
[2] Discente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI-Câmpus de Frederico Westphalen. Projeto de Extensão: Trilhas Interpretativas, uma prática para a educação Ambiental. Fomento: URI Extensão. leidy_ferri@yahoo.com.br
[3] Orientadora do Projeto de Extensão: Trilhas Interpretativas, uma prática para a educação Ambiental. Fomento: URI Extensão. claudia@uri.edu.br
[4] Bióloga, Licenciada e Bacharela. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI-Câmpus de Frederico Westphalen. gabrielacolombo@gmail.com

Educação Ambiental: A) Ética embasada na solidariedade; B) Política, no que concerne à participação e C) Estética, relacionada ao olhar e ao reencantamento do mundo, pois, o ambiente ao ser sentido faz com que o participante estabeleça uma relação afetiva com o lugar, ou com as atividades que se vivencia. Ainda, contemplar a paisagem, questionar os porquês da conservação ou da degradação do ambiente, buscar causas e raízes dos problemas ambientais, são atividades que promovem um encontro com o lugar, e ao estabelecer essa relação afetiva, geram-se resultados embasados em valores éticos, sociais e culturais. As trilhas interpretativas, além de proporcionarem a interação entre o homem e a natureza, também são eficazes na contribuição da consciência ambiental possibilitando a formação de valores e atitudes sensíveis à diversidade, à complexidade e a solidariedade. Por isso, além de informações teóricas, é necessário oferecer experiências de reconstrução da conexão homem e natureza sendo a interpretação ambiental uma oportunidade de desenvolver estímulos investigadores, levando a repensar modos de ver e sentir o planeta.

Palavras-chave: Espaços informais. Conservação da biodiversidade. Preservação ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PRINCÍPIO DE POTENCIALIZAR A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO ÀS ATIVIDADES DE PROTEÇÃO, RECUPERAÇÃO E MELHORIA SOCIOAMBIENTAL

Cleusa Vicente Vargas[1]
lessandra Claudia Piovesan Candatten[2]
Iracilda Pastório[3]
Neusa Vicente Lazaroto[4]

GT 16: Formação de educadores ambientais: diálogo epistêmico-metodológico com Paulo Freire

Resumo: Os ecossistemas sofrem influências antrópicas desde o surgimento da humanidade, porém nas últimas décadas o crescimento populacional juntamente com o desenvolvimento tecnológico, tem agravado a exploração dos recursos naturais e com isso surge a necessidade de uma educação voltada para a preservação ambiental, que priorize as discussões sobre os altos níveis de contaminação e poluição, que afeta direta e indiretamente toda a população. Baseando-se nisso, o presente trabalho tem por objetivo sensibilizar o educando para o uso consciente dos recursos naturais, através do diálogo e consciência enfatizando concepção freireana, como práxis educativa para a transformação do mundo. Estabelecer uma convivência harmoniosa com os ecossistemas é necessária e indispensável, para amenizar os impactos negativos, além de, desenvolver um olhar crítico, em relação aos princípios que levaram a desestruturação e destruição do meio biótico, pelas alterações do meio abiótico. Para tanto está sendo desenvolvidas ações no âmbito escolar como: campanhas de esclarecimento, levantamento de dado através de questionários, mutirão de limpeza e elaboração de vídeos de alerta pelos educandos. Os prejuízos ambientais causados pelo descarte do lixo em locais inadequado, uso abusivo de agroquímicos para o cultivo de produtos agrícolas e manejo inadequado dos resíduos da produção animal, são as principais fontes contaminantes tanto do solo quanto dos recursos hídricos, da comunidade escolar estudada. Como resultado desse projeto que vem sendo desenvolvido, é perceptível às mudanças de comportamento e postura dos estudantes em relação ao ambiente. No entanto para a efetivação dessa proposta é necessário um trabalho contínuo nas escolas. Transformar essa realidade e construir um uma nova postura, voltada para preservação, recuperação e uso

[1] Licenciada em Ciências Biológicas. Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Pós-Graduanda em Gestão Ambiental (UERGS). E-mail: cleusavvargas@hotmail.com
[2] Licenciada Ciências Biológicas. Pós-Graduação em Pedagogia Gestora. E mail: ale07candaten@hotmail.com
[3] Licenciada em Matemática e Física (URI). Pós-Graduação em Matemática e Física (IDEAU-GV/RS). Pós-Graduação Educação Especial em DI (FAISA-SA/RS)
[4] Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduação em Pedagogia Gestora. Pós-Graduanda em Mídias em Educação (UFSM). E-mail: neusalazaroto@yahoo.com.br

racional dos recursos naturais, dentro de uma perspectiva de inovação e reestruturação da proposta pedagógica oferecida nas escolas públicas, é um desafio para a Educação Interdisciplinar.

Palavras- chave: Educação Ambiental. Prática Pedagógica. Contexto Interdisciplinar.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 17

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE

Mestrado em Educação PPGEDU

URI FREDERICO WESTPHALEN

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De 28 a 30 de setembro de 2016

ARTIGOS COMPLETOS

2024

Mestrado em Educação PPGEDU

CAPES

URI FREDERICO WESTPHALEN

A CORPOREIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ACADÊMICOS BOLSISTAS DO PROUNI DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Vanusa Kerscner[1]
Arnaldo Nogaro[2]

GT 17: Formação de professores na América Latina e no Caribe

Resumo: O presente trabalho transcreve dados de dissertação acerca da corporeidade, em que se pesquisou alunos-ProUni do curso de Educação Física. Aqui, apresenta-se um recorte desta, tematizando a categoria "Corpo". Como objetivo deste artigo, busca-se compreender as manifestações sobre o corpo de bolsistas ProUni da licenciatura Educação Física no âmbito acadêmico, pessoal, social e profissional. A referida pesquisa ainda investigou questões relacionadas aos capitais social, cultural, econômico e simbólico sob a luz da teoria de Bourdieu, e de Foucault trabalhou-se os conceitos de vigilância e disciplina, como forma de melhor delinear esta trajetória acadêmica e analisar como estão inerentes ao corpo.
Palavras-chave: Corpo. Educação Física. ProUni.

1 Introdução

O presente trabalho transcreve dados de uma dissertação acerca da corporeidade, em que se pesquisou alunos bolsistas do ProUni do curso de Educação Física. Aqui, pretende-se apresentar um recorte desta, explicitando a categoria encontrada "Corpo". Assim, como objetivo deste artigo, busca-se compreender o corpo de jovens bolsistas do ProUni do curso de licenciatura em Educação Física no âmbito acadêmico, pessoal, social e profissional.

A referida pesquisa de campo ainda visou investigar questões relacionadas aos capitais social, cultural, econômico e simbólico, baseada na teoria de Bourdieu, e sob a teoria de Foucault trabalhou-se os conceitos de vigilância e disciplina, como forma de melhor delinear esta trajetória acadêmica e analisar como estão inerentes ao corpo. Isso porque compreender o corpo no processo educacional e profissional é compreender os aspectos que envolvem os

[1] Mestra em Educação e Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus Frederico Westphalen. Professora de Educação Física nos municípios de Ametista do Sul (RS) e Faxinalzinho (RS). Auxílio de financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: vanusa.ker@gmail.com
[2] Doutor em Educação. Professor da URI Erechim e PPGEDU URI Frederico Westphalen/RS. E-mail: narnaldo@uri.com.br

discentes e futuros docentes, principalmente, considerando as mudanças sociais e as relações de poder na atual sociedade.

Investigar a linguagem do corpo faz-se importante à medida que o movimento é a característica existencial do homem, é sua expressão. Através dele, o homem percebe o mundo e, consequentemente, aprende e reaprende com seu próprio corpo. Este perceber o mundo é perceber o corpo, suas sensações, percepções e ação. Por isso, atualmente, muito se tem falado em corporeidade, visto que esta implica na relação entre o mundo interior (subjetivo) e o mundo exterior (corporal). Isso porque as intenções subjetivas, da mente, se manifestam no Corpo, de modo que o indivíduo influencia o mundo e é influenciado por ele.

2 Alguns apontamentos teóricos

O corpo, atualmente, parece ter sido reduzido a um objeto de uso, uma ferramenta a ser utilizada conforme os interesses econômicos, políticos e ideológicos de determinados segmentos sociais. É muito difícil o questionamento sobre o significado do próprio corpo, pois sua imagem primária se constrói obedecendo a modelos impostos pelos valores culturais vigentes. A corporeidade vale-se da possibilidade crítica sobre um corpo que é, em si, existência e essência, em que o ser um corpo é diferente de tê-lo. É na corporeidade que o homem se faz presente, pois todo indivíduo se percebe e se sente como tal. O que caracteriza o homem e o distancia dos animais é a corporeidade vivida, significante e expressiva. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis na corporeidade.

Observa-se que todo sistema de relações humanas se constrói na e pela corporeidade. O fenômeno humano acontece na corporeidade significante e expressiva em direção ao outro. Conforme se vive a corporeidade, mais o ser torna-se significativo a si e aos outros, o que produz a comunicação (SANTIN, 2003).

Infelizmente, a sociedade atual, baseada no capitalismo e no sistema fabril, tem transformado o corpo em coisa, que possa suportar a exploração do trabalho mecânico e repetitivo (ARANHA; MARTINS, 1993), o que tem provocado uma visão material da corporeidade, baseada num corpo produtivo em menor tempo, em que se torna máquina para

produzir em série e com o cuidado de ser sempre manipulado e obediente. Não há a preocupação se é uma atividade prazerosa.

Essa ausência de sensibilidade corporal faz com que os indivíduos não compreendam seus limites, seus toques, sua fala etc., pois é preciso considerar que o corpo fala, demonstra seu cansaço, desejos e esforços. Entretanto, o indivíduo não dá importância a si, à sua percepção corporal. Simplesmente, exagera nas atividades diárias e tolera a dor, esquecendo-se de atender seu corpo.

Vale ressaltar que assim como a Corpolatria, entendido como culto ao corpo, pode levar o indivíduo às mudanças exageradas que agrida seu corpo, ela também pode ser benéfica se considerar os maiores cuidados que o indivíduo passa a ter com a saúde, bem-estar e na prevenção de doenças. Porém, para que isso ocorra, é preciso dosar e equilibrar esse "amor próprio", esse endeusamento do corpo. Infelizmente, pela forma como certos modelos são impostos à sociedade, fica difícil o questionamento da real existência da liberdade humana.

Ainda para melhor entender a proposta deste estudo e explicar que, embora autores como Foucault e Bourdieu não tenham escrito sobre a Corporeidade, é possível identificar em suas teorias a preocupação com o indíviduo enquanto corpo, ora falando especificamente do corpo como tem-se tornado mecanismo de poder ora como veículo do *habitus* e dos capitais e, portanto, como veículo de ascensão social, inclusive sendo um bem simbólico.

Como expressa Bordo (1997), a partir destes autores, o corpo não é apenas um texto da cultura, é um lugar prático direto de controle social, por meio, por exemplo, de maneiras à mesa e dos hábitos de higiene, bem como de rotinas, normas e práticas aparentemente triviais, convertidas em atividades automáticas e habituais, em que a cultura "se faz corpo". Dessa forma, os princípios políticos conscientes, os entrelaçamentos sociais e os esforços de mudança podem ser convertidos e traídos pela vida dos próprios corpos.

Busca-se, assim, nas concepções de Foucault (2002) investigar o papel do corpo e as relações de poder sobre ele, na forma com que ele desenvolve sua teoria de corpo dócil e disciplinado como medida preventiva a erros, considerando o discurso do poder penetrado no corpo, colocando em confronto e conformidade com outros corpos. Essa forma disciplinar de manipular o corpo é vista como forma de aliená-los, adestrá-los e monitorá-los; é possível de

instruí-los sem criticidade e/ou fabricar fisionomias, há a necessidade de regras, controle, normas e vigilância. O entendimento do autor citado leva a reflexões a respeito do corpo na contemporaneidade, colocando em foco dimensões fundamentais, como sensibilidade, expressividade e criatividade, o que exige o olhar atento às estruturas e instituições educativas e às suas formas de exercer poderes em relação aos educandos. Nesse sentido, a teoria foucaultiana oferece condições de tematizar o lugar do corpo na educação, contribuindo dessa forma com os debates atuais sobre corporeidade e educação.

Quanto à teoria de Bourdieu (1992, 2008, 2009) é considerada a noção de capital social, cultural, econômico e simbólico, de forma a explicá-los e compreendê-los nos espaços sociais, bem como no próprio corpo. Entender os diferentes capitais faz-se necessário, pois são aspectos inerentes à sociedade, inclusive levando a diferenciação de classes.

Quanto às distinções dos sexos, tematizadas por Bourdieu, Sayão (2003) enfatiza que o corpo é o local onde se inscrevem os elementos culturais vividos em sua existência e, dessa forma, é a primeira forma de identificação dos homens e mulheres. Segundo a autora, nossa corporalidade é identificada pelo sexo logo ao nascer, o que já seria um diagnóstico do que estaríamos condicionados. Assim, ser homem ou mulher concomitante às construções culturais provenientes dessa diferença evidenciariam mais as desigualdades e hierarquias. Nesse sentido, parece que o viés biológico do corpo, visa explicar ou justificar as intensas distinções entre homens e mulheres.

Bourdieu, em sua teoria, discorre sobre as relações de poder pela existência das posições dominantes, que buscam manter sua estrutura por meio de estratégias conservadoras. Estratégias essas que envolvem as ações simbólicas e consequentemente o poder simbólico. Neste sistema se expressam os desvios diferenciais das classes, como exemplo a linguagem e as vestimentas. Dessa forma, têm-se também os bens simbólicos, como os títulos profissionais e ainda em sua teoria busca-se o entendimento de noções de classe, campo social, *habitus* e *ethos* e como se dá essas relações de poder dentro das instituições e espaços sociais.

Também, não se pode deixar de destacar o corpo como uma poderosa forma simbólica (BORDO, 1997), ou seja, local onde as normas, as hierarquias e os comprometimentos de uma cultura são inscritos e reforçados por meio da linguagem corporal. Para Goldenberg

(2010), o corpo seria um capital físico, mas além disso simbólico, econômico e social, uma vez que a partir da teoria bourdieusiana, ela constatou que para a sociedade brasileira ele é um importante capital.

3 Percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa[1] em questão adotou como método de estudo a pesquisa qualitativa, com a utilização do estudo de caso, de abordagem hermenêutica. Quanto aos instrumentos para a coleta de informações foram utilizados dois questionários (socioeconômico e corporeidade) com questões abertas e fechadas simultaneamente. Os instrumentos foram aplicados aos acadêmicos licenciandos bolsistas do ProUni do curso de Educação Física da URI – FW, em processo de formação docente.

O universo investigado restringiu-se à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Frederico Westphalen (URI- FW), localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, tendo em vista que dentre os cursos oferecidos pelas universidades da Microrregião de Frederico Westphalen[2], ela é a única que apresenta cursos de licenciatura de modo presencial. A forma presencial de aula é crucial para a presente pesquisa, uma vez que permitem maiores relações sociais entre os acadêmicos, professores e a instituição em geral.

Quanto aos colaboradores da pesquisa, envolveu-se os licenciandos bolsistas do ProUni do curso de Educação Física. O critério utilizado para justificar a escolha dos alunos bolsistas do Programa ProUni, foi por serem estudantes de baixa renda e possuem nele uma oportunidade de ingressar na universidade. O Programa ProUni constitui-se de política pública recente que oportuniza o ingresso na universidade por uma modalidade diversa do vestibular, contemplando os estudantes que tenham melhor desempenho escolar e por isso pleiteiam sua bolsa no Ensino Superior. Portanto, por se tratar de um assunto novo, carece de

[1] A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade *lócus* da pesquisa e foi aprovada, sendo seu número do CAAE: 35008014.2.0000.5352.

[2] Municípios que pertencem à Microrregião de Frederico Westphalen: Alpestre, Ametista do Sul, Caiçara, Constantina, Cristal do Sul, Dois Irmãos das Missões, Engenho Velho, Erval Seco, Frederico Westphalen, Gramado dos Loureiros, Iraí, Liberato Salzano, Nonoai, Novo Tiradentes, Novo Xingu, Palmitinho, Pinheirinho do Vale, Planalto, Rio dos Índios, Rodeio Bonito, Rondinha, Seberi, Taquaruçu do Sul, Três Palmeiras, Trindade do Sul, Vicente Dutra e Vista Alegre.

maiores estudos que permitam avaliar sua eficácia e sua perspectiva de inclusão social como é seu objetivo. Além de poder situar como se inserem no universo acadêmico este contingente social com características específicas, especialmente neste estudo, no que se refere à sua corporeidade.

4 A corporeidade sob a perspectiva dos estudantes

Através dos dados coletados, foi possível constatar que o corpo e os atributos a ele podem ser características de distinção social, principalmente, em relação às normas exigidas pela sociedade, que leva o indivíduo a disciplinar-se. Bourdieu e Passeron (1992) explica que certas maneiras de tratar a linguagem e as roupas expressam desvios diferenciais no interior da sociedade. Desse modo, as roupas e os enfeites, entendidos como a moda, são a busca pela particularidade, pela marca simbólica de distinção.

No entanto, para os bolsistas não foi verificado essa busca constante pela moda, em que façam compras pelo simples consumo de imitar. 55% dos estudantes nunca fazem compras somente para estar na moda e 30% afirmam que às vezes o fazem. Outros 15% não responderam e não houve percentagem para a frequência “sempre”. A moda para esta classe, mesmo que baixa, torna-se irrelevante à medida que há outras necessidades mais prementes em questão.

Sobre imitação de comportamento, quando questionados se seguem pesquisas científicas sobre diferentes tipos de dietas, que poderiam ser entendidas como úteis e funcionais, conforme Bourdieu e Passeron (1992), 46% afirmam que nunca seguem, 24% afirmam que às vezes, 15% dizem que sempre e outros 15% não responderam. Não há o rigor de imitação, em seguir tendências e/ou moda como padrões de dietas. No entanto, há um controle em disciplinar-se quanto aos cuidados com a alimentação. Isso porque 46% dos estudantes procuram controlar e cuidar da alimentação sempre, 39% às vezes e 15% não responderam. Verifica-se o surgimento do poder da disciplina e da vigilância, cuja fome e o apetite são controlados por meio da alimentação, sob um discurso de se levar uma vida saudável ou responder às exigências de padrão de corpo da sociedade. Nota-se, entretanto,

que os estudantes não se deixam dominar por estes micropoderes, entendido como as pesquisas científicas sobre dietas que poderiam ditar normas.

Ainda a vigilância em Foucault (2002) surge como um dispositivo de poder pelo olhar, pelo observatório, a fim de que os olhares controlem uns aos outros. Com base no Panoptismo descrito pelo autor, pode-se transferir essa ideia de laboratório do poder à sociedade, onde há a observação, a eficácia e a capacidade de penetração no comportamento humano.

Associando a ideia de panoptismo à sociedade, nota-se que a vigilância acaba por ser internalizada de tal forma que o indivíduo se torna impassível e temendo que algum signo ou detalhe possa traí-lo, torna-se seu próprio vigia. Desse modo, entre os estudantes nota-se que há uma vigilância modesta quando o assunto é preocupação do que os outros possam pensar em relação a ele. Isso porque 39% deles responderam que às vezes se preocupam com que os outros possam pensar ao seu respeito e 23% responderam que sempre se preocupam ao passo que 23% responderam que nunca se preocupam, outros 15% não responderam. A vigilância que o próprio indivíduo internaliza se observa quando perguntados se refletem ou questionam sobre seu próprio comportamento, onde 55% responderam que sempre se questionam, 30% às vezes e 15% não responderam. Aqui, percebe-se que realmente o indivíduo torna-se seu vigia, em que ocorre a dissimulação do corpo, o qual não pode "trair". Uma dissimulação que, conforme Cochart e Haroche (1987), pode ser desejada pelo sujeito ou imposta a este.

A partir dessa internalização, as técnicas e práticas induzem o comportamento em movimentos sem questionamentos e levam os indivíduos a uma busca pela perfeição, pureza, felicidade ou poder, de modo que se modificam e transformam suas condutas, comportamentos e pensamentos. O discurso da saúde ou da beleza estética aparece, com frequência, na prática de atividades físicas ou esportes, onde 46% afirmam sempre fazer atividades e 39% às vezes fazem, os demais 15% não responderam.

Quando questionados sobre a sensação de entrar num local onde não conhecem ninguém, 47% afirmam que às vezes ficam nervosos, 23% nunca, 15% sempre e 15% não responderam. Se costumam ficar ansiosos com a possibilidade de não causar boa impressão, 54% responderam que às vezes costumam ficar, 23% nunca ficam, 8% sempre ficam, enquanto 15% não responderam. Esses elementos evidenciam a teoria bourdieusiana de

distinção de que há o "corpo para o outro", em que é produto da representação social que perpassa o olhar e o discurso alheio. Isso porque há o constrangimento de quem não se sente bem em seu corpo e em sua linguagem. Desse modo, o indivíduo observa-se com os olhos dos outros, vigiando-se, corrigindo-se e retratando-se. Ele se autodisciplina. São práticas em que os corpos assimilam com naturalidade tornando-se dóceis, como afirmava Foucault (2002) e permitindo o controle minucioso das suas ações corpóreas.

O confronto de olhares, propriamente dito, é aceito pelos estudantes, talvez com a naturalidade de que consideram necessário, onde a maioria (69%) nunca se sentem perturbados pelo fato dos outros tentarem adivinhar o que se pensa apenas olhando para ele. Inclusive, quando questionados se aceitam ser olhados firmemente nos olhos pelos outros, 46% afirmam que sempre, 23% com facilidade, 15% não responderam, 8% afirmam que nunca aceitam, bem como 8% afirmam aceitar com dificuldade. A percepção de ser olhado é justificada por alguns como necessário, como destacam E9: "[...] olhar nos olhos transmite firmeza e sinceridade" e E12: "[...] olhar é fundamental para a interpretação humana". Por outro lado, para outros a dificuldade em aceitar está no seu significado, como responde E3: "[...] entendo como um sinal de intimação", bem como na percepção de si perante o que os outros vêem: "[...] sou um pouco tímida" (E1) e "[...] não me acho bonita" (E13). É possível diagnosticar que o confronto de olhares age sobre o corpo. Ainda quando questionados se conseguem identificar as mensagens corporais transmitidas pelos outros, 46% afirmam que às vezes, 39% sempre e 15% não responderam. O olhar torna-se necessário nas relações à medida que tem a função de disciplinar-se e controlar suas atitudes corporais.

Quando a questão é satisfação com o próprio corpo, 46%, afirmam sentir-se satisfeito às vezes, 39% sempre e 15% não responderam. Porém, 46% dos estudantes afirmam que pensar no seu corpo físico às vezes interfere na sua capacidade de se concentrar em outras atividades, enquanto 39% julgam nunca interferir e 15% não responderam. As ações corporais agem sobre a subjetividade, denotando o caráter simbólico do corpo. Mesmo que a satisfação predomine entre os estudantes, é notável que haja uma dificuldade em conciliar o corpo com outras atividades, como ler, conversar e assistir televisão, influenciando na subjetividade.

Apesar disso, quando indagados sobre a possibilidade de mudar algo no corpo, 62% são enfáticos de que gostariam sim de mudar algo, 15% não responderam e 23% afirmam não querer mudar nada. Dentre os que gostariam de mudar algo no corpo, destaca-se a insatisfação com a altura entre 26%, bem como com o porte físico, com a musculatura para 26%. Para 12% a insatisfação é mais subjetiva, onde afirmam querer mudar o cérebro e o conhecimento, outros 12% mudariam a testa, seguido de 12% para o peso, onde há a rotulação de que é uma pessoa gorda e 12% mudariam a magreza, dados estes últimos contraditórios e apresentados pelo público feminino. No entanto, 100% dos estudantes não pensariam em intervenções cirúrgicas, apesar das citações insatisfatórias. Nesse sentido, para os bolsistas, o corpo não aparece como capital econômico visto a não necessidade de investir nele nem vê-lo como valor mercantil, como afirmava Goldenberg (2010) em seus estudos a partir de Bourdieu.

Porém, o dado em que um grupo quer a perda do peso e outro grupo quer adquiri-lo, por se considerar muito magra, chama a atenção pelo discurso contraditório que figura entre o público feminino. A ideologia de ser magra é sentida por um grupo que ainda se sente subestimada a uma condição imposta de forma coercitiva por um padrão social que rotula e normaliza o corpo magro como ideal, de modo que a mulher se vê constantemente gorda, mesmo que em termos estéticos isso não é visível. Por outro lado, a magreza experimentada por um grupo não é algo satisfatório, como tanto se imagina e se rotula. Isso desmistifica a magreza como sinônima de felicidade. Assim, concorda-se com Goldenberg (2010), de que a insatisfação constante com o corpo leva as mulheres a experimentar a distância entre o corpo real, a que estão presas, e o corpo ideal, o qual procura infatigavelmente alcançar.

Quanto às ações realizadas quando ficam bravos, 62% adotam o silêncio como melhor saída, 15% o choro, 8% questionam com argumentos e 15% não responderam. Sobre o silêncio, E9, por exemplo, justifica que: "[...] prefiro ficar quieto e pensar na solução", já quanto ao choro, E13 diz que: "não consigo brigar, então choro". O corpo, então, aparece como representação subjetiva e é também uma estratégia de poder destas classes, repassadas pela forma segura e confiante de viver. No entanto, a partir de Bourdieu (2008) é possível definir que as atitudes reservadas são típicas da distinção de classe, por não sentir-se bem. Esse constrangimento foi verificado quando os estudantes foram questionados sobre o

sentimento de inferioridade e de rejeição nas diversas situações diárias. 70% afirmaram que às vezes sentem-se rejeitados, 8% sempre, dado esse correspondente à classe negra, 8% nunca e 14% não responderam.

Aspectos disciplinares da teoria foucaultiana ainda ficam evidentes nas respostas dos estudantes sobre a percepção de si enquanto aluno e enquanto desempenho escolar. Nesse sentido, eles se atribuem um desempenho bom, excelente e promissor, tendo em vista que conforme E5: "[...] estou cursando todas as disciplinas sem atrasos". O fator disciplinar de Foucault (2002) está justamente nesse corpo aplicado e obediente, organizado a partir do controle do tempo e do comportamento de que nada distraia. Isso é observado nas justificativas dos estudantes, onde E1, por exemplo, diz que: "[...] meu empenho tem dado resultado", para E2: "[...] poderia ser melhor se dispusesse mais de tempo para estudos" e E9 afirma que: "[...] me dedico, não atrapalho, busco dialogar".

Enquanto alunos buscam se descrever como dedicados, responsáveis, estudiosos, esforçados, aplicados, sérios, curiosos, criativos, prestativos e perseverantes corroborando com a teoria de Foucault (2002). Segundo E2: "Um aluno esforçado que sempre questiona e se posiciona frente algumas teorias" e E11: "Aplicado, curioso em aprender mais e sempre muito esforçado". Inclusive, trazem elementos da disciplina, enquanto norma, visto que, conforme E7: "Tento ao máximo desempenhar meu papel como aluno na universidade, direitos e deveres". Através da norma, componente da disciplina, buscam compreender o que são comportamentos de alunos na universidade e, desse modo, segui-los.

Cabe ainda destacar o valor disciplinar na formação familiar dos estudantes, em que foi possível registrar a manipulação dos corpos, tornando-os úteis e obedientes. Isso porque eles alegam que a formação de caráter deles esteve ligada a uma conduta disciplinada e ordeira como afirma E10: "Uma formação de caráter, com os valores e princípios bem formados e uma conduta disciplinada e ordeira", onde dão destaque à educação rigorosa capaz de torná-los educados, é o que alega E11: "[...] a rigorosidade aplicada a minha educação me tornou um homem consciente e educado".

5 Considerações finais

A partir dos dados fornecidos pelos alunos, identificamos que estes estudantes não fazem da moda um elemento de consumo e de imitação das outras classes, nem seguem padrões de comportamentos destas quando o quesito é seguir pesquisas científicas sobre alimentação, contradizendo a teoria de Bourdieu. Fica evidente, no entanto, que seguem aquilo que acreditam como necessário e significativo. Ou seja, ainda sobre os cuidados com a alimentação, os estudantes são cautelosos, buscando controlá-la, o que remete ao processo disciplinar de Foucault, onde se vigiam sob um discurso de se levar uma vida saudável ou responder às exigências de corpo vigentes na sociedade. Porém, não se deixam dominar por padrões imitativos ou de normas como as pesquisas que surgem a todo o momento.

Estes estudantes sentem-se desconfortáveis em conciliar uma visão de si com outras atividades, outros ambientes e talvez outras pessoas, o que demonstra o quanto as ações corporais são determinantes sobre a subjetividade, reforçando uma visão simbólica do corpo. Demonstrando contradição, afirmam estarem satisfeitos com seus corpos, mas ao serem perguntados sobre a possibilidade de mudar algo, afirmativamente dizem que gostariam, embora não fariam nenhum tipo de intervenção cirúrgica para atingir determinado objetivo.

No entanto, esse possível desejo de mudanças pode ser diagnosticado como próprio do ser humano, de sua busca incessante pelo inatingível, em que há sempre a queixa por alguma parte que o desagrade, possivelmente, reflexo de uma imagem padrão que cada um possui. Um exemplo eficaz para entender como a população está sempre em busca de um contentamento que para outros talvez seja um desagrado, ficou explícito nas respostas das alunas. Um grupo deseja a perda do peso, por se ver “gorda” e outro deseja um ganho de peso, por se caracterizar como muito magra. Ou seja, aquilo que um determinado grupo vê como ideal não é sentido por outro grupo. Desse modo, as pessoas estão em constante dissintonia com o corpo que tem e do que vê como padrão. Fica nítida a visão simbólica do corpo, de que seja capaz de proporcionar felicidade e satisfação ou descontentamento e baixa-estima.

Situações que os deixam irritados são relevadas pelo silêncio, não como forma de aceitação, mas como estratégia para pensar numa melhor solução. O silêncio é visto como relaxante, permitindo meditar, introspecção, recolher-se. Esses dados confirmam o corpo

como capital simbólico dado às representações subjetivas criadas por eles. Isto se constitui em uma forma de subordinação às estratégias de poder circulantes na sociedade.

Ainda preocupam-se com o que os outros possam pensar a seu respeito e questionam-se sobre seu próprio comportamento, sintonizando-se com a teoria de Foucault, na qual o próprio ser torna-se vigia de si para controlar atitudes. Essa vigilância em Foucault surge como um dispositivo de poder pelo olhar, pelo observatório, a fim de que os olhares se controlem uns aos outros.

A teoria panóptica de Foucault pode ser transferida à sociedade, pelo fato de estarmos em constante vigilância, a qual internalizamos, levando-nos a uma busca pela perfeição e pela felicidade, induzindo comportamentos e pensamentos que se sobrepõem à nossa vontade originária. É perceptível isso ao verificar que por estarem vinculados à um curso que discursa sobre a saúde, muitas vezes, afirmam realizar práticas de atividades físicas ou esportes. Surge o cuidado com a aparência e com o comportamento. Esses dados remetem a Bourdieu e sua teoria de que o corpo seja representação social e que perpassa o olhar alheio. O indivíduo observa-se com os olhos dos outros, vigiando-se, corrigindo-se e retratando-se. O confronto de olhares, componente das relações de poder, surge como micropoder.

Ao olhar os demais indivíduos, gostam de tentar perceber seus pensamentos, pois destacam que conseguem identificar suas mensagens corporais e aceitam, da mesma forma, serem olhados. Esse confronto de olhares permitirá o controle das atitudes corporais. Surge um cuidado que perpassa o viés subjetivo e agride o físico, em que buscam controlar sua alimentação e realizar práticas de atividades físicas. Afinal, se está "cercado" socialmente por vigilâncias panópticas. Diante disso o indivíduo busca se autovigiar.

Constatamos que há intensa relação da corporeidade com a trajetória dos indivíduos, principalmente, por estarmos condicionados à uma sociedade vigiada, disciplinada e regrada, onde desvios serão punidos, como já destacava Foucault. Essas trajetórias ainda serão condicionadas aos capitais de Bourdieu, tão importantes para entendermos a sociedade e a posição das classes, refletindo no *habitus*.

Sobre a educação familiar, por considerarem rígida e disciplinada é capaz de levá-los a um bom comportamento, de modo que Foucault (2002) já afirmava que, por meio da

educação, o homem adquire autocontrole e aprende a seguir as normas sociais. Uma educação que não compete somente ao ambiente escolar, mas à família. Contudo, concorda-se com Romani e Rajobac (2014) de que a educação se vale de ser um espaço aberto, mas que em seu intento molda desde os primeiros passos da aprendizagem, onde seu poder regula, produz, molda indivíduos, fabrica imagens-modelos e avalia.

Após as interpretações dos dados, reiteramos a importância desse estudo como forma de compreendermos quem são os alunos bolsistas do ProUni que chegam à universidade. Sobre corporeidade, torna-se necessário esse tipo de estudo, como meio de compreendermos o Corpo no processo educacional e profissional, bem como seus processos de satisfação e de aprendizagem, fornecendo um diagnóstico da realidade local, baseado no *habitus* e na cultura dos discentes.

CORPORALITY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PROUNI SCHOLARSHIP STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION DEGREE

Abstract: The present paper transcribes thesis data from a study on corporeity in which ProUni students from the Physical Education Degree were analyzed. In this paper, an excerpt of this study, whose theme is the body, is presented. The objective of this paper is to understand the manifestations over the body of ProUni scholarship students of Physical Education Degree in the academic, personal, social and professional areas. This research also investigated issues related to social, cultural, economic and symbolic capital in light of Bourdieu's theory; from Foucault, the concepts of surveillance and discipline were used in order to better delineate this academic trajectory and analyze how they are inherent to the body.
Keywords: Body. Physical Education. ProUni.

Referências

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando:** introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, Zouk, 2008.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **O poder simbólico.** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. **Gênero, corpo, conhecimento.** Rio de Janeiro: Record Rosa dos Ventos, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOLDENBERG, M. **O corpo como capital**: corpo, gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SAYÃO, D. T. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 01, p. 121-149, jan/jun.2003.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN

Daléia Cebuliski[1]
Cláudia Battestin[2]

GT 17: Formação de professores na América Latina e no Caribe

Resumo: O presente artigo versa sobre a temática: A educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a prática e formação docente no município de Frederico Westphalen. Para sabermos qual é o olhar dos docentes que atuam com a EJA no município de Frederico Westphalen, buscamos através de entrevistas, analisar e refletir sobre as percepções desses educadores, quais as limitações, dificuldades, anseios e quais as condições que os mesmos possuem enquanto estrutura física e materiais de apoio para o ensino desta modalidade. A pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativa, buscou mostrar que a EJA vai muito além do ato de ensinar a ler e a decodificar símbolos e palavras, sendo capaz de mudar os rumos, ampliar as possibilidades de uma formação mais abrangente, capaz de ressignificar o ato de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, este estudo contempla uma abordagem sobre a relevância da atuação docente para a formação e o processo de construção do ensino e aprendizagem no ensino da EJA, que busca garantir a continuidade do ensino rigor e caráter ético, capaz de emancipar tanto os educadores como os educandos que vivem essa experiência de ensino.
Palavras-chave: EJA. Educador. Formação.

1 Considerações Iniciais

A Educação de Jovens e Adultos - EJA[3] é uma modalidade de ensino que visa atender indivíduos que não concluíram o ensino fundamental ou médio e almejam seguir na formação e no aprendizado por inúmeros motivos e fatores. A grande maioria busca ampliar a formação para ter uma melhor oportunidade no campo profissional, no mundo do trabalho. Outros buscam realizar um sonho ou um desejo de finalizar os estudos e obter um diploma, e há

[1] Estudante do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. E-mail:daleiacebolinha@hotmail.com
[2] Doutora em Educação. Professora do programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação-GPE. E-mail: battestin@uri.edu.br
[3] A Sigla EJA será utilizada no decorrer do texto para referenciar a Educação de Jovens e Adultos.

quem deseje obter conhecimento, a fim de compreender e resignificar o seu lugar na sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos se alicerça como base para a garantia ao direito da cidadania, buscando sempre a inserção desses cidadãos nos mais diversos segmentos da sociedade atual, atuando de forma crítica e produtiva, com um olhar voltado a sua realidade sempre com a perspectiva de interferir no meio em que os mesmos se encontram, melhorando assim, a qualidade de vida, do ensino, e também a dignidade humana.

Um estudo mais abrangente e investigativo se fez necessário e é fundamental para explicar a importância da EJA para a construção de uma educação aberta e democrática, pois por esta via é possível perceber que a EJA vai muito além de ensinar a ler e decodificar símbolos e palavras, trazendo possibilidades de uma formação mais abrangente, envolvendo ainda inúmeros outros aspectos que envolvem a qualidade de vida dessas pessoas, o relacionamento pessoal, a inserção no mercado de trabalho e a sua permanência de maneira produtiva. A EJA possibilita e oportuniza aos protagonistas desta história construírem seu próprio caminho num processo que compreende muito mais que somente alfabetizar, escrever as palavras e pronunciá-las, mas sim, agregar valores para a vida, para o crescimento e para tomada de consciência.

Para responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as percepções dos educadores de Jovens e Adultos de Frederico Westphalen sobre a prática docente e sua formação, foram realizadas entrevistas[1] com os educadores que atuam na escola Estadual Cardeal Roncalli e no Núcleo Estadual de Jovens e Adultos(NEEJA), buscando conhecer os desafios da docência na modalidade EJA, bem como formação, prática dos professores e recursos utilizados em sala de aula, bem como a visão dos professores sobre o que buscam os alunos de EJA atualmente.

Dessa forma podemos afirmar que essa pesquisa foi importante para analisar as contribuições que a EJA apresenta tanto para a área acadêmica como para a sociedade. A relevância de uma pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos se encontrou na busca

[1] Para realização das entrevistas com os professores este trabalho foi primeiramente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Câmpus Frederico Westphalen.

por novas possibilidades de alicerçar o conhecimento e a leitura de mundo como componentes essenciais para a conquista da liberdade de pensamento, da consciência crítica e a socialização.

2 A Educação de Jovens e Adultos no Município de Frederico Westphalen: Um diálogo aberto

A necessidade de compreender como estão acontecendo as práticas educativas na EJA no município de Frederico Westphalen resulta na tentativa de saber como ocorre a construção de novos saberes e experiências que são e serão utilizados durante toda trajetória de vida de quem passou pela EJA. Dessa forma, buscar a concepção dos educadores sobre os processos educativos que se inserem na proposta da EJA e como ela se encontra atualmente no município de Frederico Westphalen, constitui-se como informações importantes para a compreensão de como o ensino está sendo estruturado e se está de acordo com os objetivos esperados.

Para responder o problema de pesquisa: Quais as percepções dos educadores de Jovens e Adultos de Frederico Westphalen sobre a prática docente e sua formação, utilizou-se o método qualitativo, pois tem como objetivo pesquisar as contribuições da Educação de Jovens e Adultos no decorrer dos processos de emancipação e construção da autonomia dos sujeitos, bem como seu percurso histórico e a visão dos professores sobre o processo de ensino.

Os instrumentos utilizados para realizar este estudo foram entrevistas semi estruturadas com uma amostragem de três professores que trabalham com turmas de Jovens e Adultos no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) e dois professores que atuam na EJA na Escola Estadual Cardeal Roncalli, no município de Frederico Westphalen, sendo que as entrevistas foram compostas por quatro perguntas que tinham como objetivo observar os apontamentos dos professores sobre a formação, prática e os maiores desafios em sala de aula.

A Escola Estadual Cardeal Roncalli oferece a modalidade EJA presencial para o Ensino Fundamental. Já o NEEJA trabalha com a modalidade do Ensino Fundamental e Médio, onde os alunos se inscrevem para realização das provas do exame supletivo, e a eles são oferecidos materiais para estudo e os professores ficam a disposição do aluno para tirar dúvidas e

trabalhar os conteúdos para a realização das provas, não sendo obrigatória a presença do aluno em aula. O aluno não possui matrícula no NEEJA, somente inscrição, e em Frederico Westphalen são ofertadas as provas do exame supletivo divididas por áreas do conhecimento quatro vezes por ano, sendo umas delas a possibilidade de concluir uma etapa através do ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.

Os professores com os quais foram realizadas as entrevistas serão identificados enquanto: A, B, C, os professores que atuam no NEEJA, e os professores D e E que atuam na EJA na Escola Cardeal Roncalli.

Inicialmente apresentaremos as entrevistas, que são realizadas com os professores das duas escolas, posterior, será feito uma reflexão sobre as respostas a fim de avaliar o perfil dos professores em relação a formação, docência, aos alunos e os impasses que envolvem o planejamento na Educação de Jovens e Adultos.

Questão 1- Foi referente aos **recursos e métodos utilizados para a realização das aulas.**

Professor A:

Há bastante dificuldade em trazer recursos inovadores para sala de aula, pois o tempo para trabalhar os conteúdos de cada disciplina é muito curto, tendo em vista que o Plano de Ensino para o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos sofreu uma reformulação, agora são três meses para trabalhar o conteúdo de três anos e após esse período o aluno poderá realizar as provas que são divididas por áreas do conhecimento, se atingir a nota mínima o aluno conclui todo o ensino médio ou fundamental em um período muito curto. Completou ainda dizendo que conduz sua aula através da leitura e discussão de textos, de maneira bem sintetizada, dizendo que infelizmente as aulas acabam se tornando a velha prática de "despejar conteúdos".

Professor B:

Tem enquanto prática, fazer um diagnóstico da realidade do aluno, procurando conhecer o que o aluno deseja ao voltar a estudar, o que a vida já lhe ensinou, e a partir das suas necessidades, planejar as aulas, fazendo relações a partir de uma problematização, a fim de ampliar o seu conhecimento e fazer com o aluno busque alternativas para de aprender.

Professor C:

Também colocou que trabalha com leitura e discussão de textos e aula expositiva, em alguns dias da semana trabalha com turmas de EJA no presídio no município de Frederico Westphalen, e nesse local, não há muita interação entre o professor e o aluno, pois há grades que o dividem da turma, necessitando assim um planejamento voltado para essa realidade.

Professor D:

Utiliza vários recursos, há momentos em que usa o livro didático, realizando leituras, atividades com questionários presentes no livro. Também trabalha com vídeos, filmes, videoaulas e com computadores na sala de informática. Além disso, não deixa de lado o modo tradicional de trabalhar as aulas, usando o quadro-negro, pois para ele esse recurso é essencial.

Professor E:

Destaca que na Educação de Jovens valoriza-se muito o conhecimento que cada aluno possui, o que permite conhecer as diferentes realidades e a partir daí construir uma metodologia de ensino. Em suas aulas trabalha com diferentes tipos de textos, vídeos, períodos de leitura e os conteúdos básicos previstos.

Questão 2- Envolvia apontamentos sobre as **maiores limitações/problemas e desafios encontrados em sala de aula**.

Pr

ofessor A:

Avaliou que um dos maiores problemas encontrados nas aulas é o tempo muito curto para trabalhar os conteúdos, e ainda segundo ele a nova reformulação do NEEJA, deixou os professores perdidos, sem um norte para planejarem as aulas devido ao acumulo de conteúdos para pouco tempo e a falta de preocupação por parte do governo com a aprendizagem dos alunos ao elaborar essa reformulação, que aconteceu para cortar gastos, afirmando que dessa forma a Educação de Jovens e Adultos só existe para cumprir uma lei, sem significado algum e perspectiva de mudança para os indivíduos que cursam essa modalidade.

Professor B:

Um dos desafios de sua prática é integrar o aluno nas aulas e fazer com que ele internalize o que está sendo estudado, pois muitas vezes o aluno que ficou muito tempo longe da escola volta com um conhecimento distorcido, obtido através das mídias, e até mesmo de grupos religiosos, dificultando a prática do professor, que precisa articular maneiras de promover um novo olhar para essas ideias pré-fixadas, já que esses conhecimentos nem sempre condizem com a realidade.

Professora C:

O maior desafio também se trata do tempo para trabalhar os conteúdos previstos, dificultando com isso também a participação e debate dos alunos, pois precisa trabalhar todos os conteúdos no tempo previsto de três meses.

Professor D:

As maiores dificuldades são as seguintes: a maioria dos alunos têm pouca base cultural e muitas dificuldades de aprendizagem. Alguns alunos frequentam a escola porque são obrigados pelo poder judiciário e o interesse em aprender é mínimo, querem acabar o ensino fundamental e isso basta para eles. Há violência entre os alunos, entre outros fatores. O maior desafio é contribuir para reverter este quadro negativo.

Professora E:

Um dos desafios é atender aos diferentes níveis de conhecimento e de faixa etária de idade presentes na sala de aula, além da falta de comprometimento por parte de alguns.

Questão 3- Questionou-se os professores a respeito da **frequência com que eles participam de cursos de formação, e os locais onde acontecem**.

Professor A:

Participa de reuniões semanais que acontecem na escola mesmo (NEEJA), onde os professores discutem questões que envolvem a prática, as dificuldades dos alunos e oportunizam a troca de experiências e sugestões. Além disso participa ainda de programas de formação permanente, com iniciativa do município.

Professor B:

Semanalmente participa de encontros de formação que acontecem no NEEJA. Afirmou ainda que busca estar em constante formação e atualização através de leitura, pois acredita

que a área de Ciências Humanas está sempre em desenvolvimento, sendo necessário estar inserido nesse processo.

Professora C

Participa de reuniões de formação que acontecem no NEEJA e outros cursos de formação que acontecem nas universidades, sempre que possível.

Professor D

Salienta ainda que a própria Coordenação Pedagógica da escola proporciona encontros de formação, e que para ele é muito importante manter a preocupação com a atualização, por isso a Direção da escola permite que em determinados momentos os professores participem de cursos e palestras de formação.

Professora E:

A escola oferece cursos de formação continuada, mas não específica para a EJA. Sempre que tem oportunidade participa de cursos oferecidos pelas universidades locais.

Questão 4- Os professores foram questionados **a respeito da importância da Educação de Jovens e Adultos na vida das pessoas que voltam a estudar.**

Professor A:

Acredita que a oportunidade que a EJA possibilita é muito importante para esses cidadãos, pois muitos não estariam estudando se não fosse a Educação de Jovens e Adultos, para muitos alunos ela é fundamental na sua trajetória, pois vem de longe para estudar e valorizam o conhecimento. No entanto, as políticas governamentais não estão contribuindo para o crescimento da EJA, e as mudanças ocorridas foram um retrocesso, em sua opinião.

Professor B:

Segundo ele o ensino da EJA é fundamental, pois é uma nova oportunidade de recuperar o tempo perdido, e poder ingressar no ensino superior, já que atualmente as condições de acesso estão mais fáceis. Os alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos podem mudar a sua vida através da educação, sem estarem condenados a receber o salário mínimo.

Professora C:

Afirmou que a Educação de Jovens e Adultos não contribui de uma maneira satisfatória no crescimento dos que voltam a estudar, pois poucos têm a vontade de concluir o ensino na EJA e após cursar uma faculdade ou um curso técnico, da mesma forma ela ainda acrescenta que poucos pensam em melhorar profissionalmente e alguns desejam realizar concursos, mas a maioria somente passa pela EJA para ter o certificado. Pra ela a EJA acaba sendo uma fuga para os alunos que são excluídos ou são vistos como o "problema" da escola regular, e dessa forma esperam os dezoito anos para ir pra EJA.

Professor D:

Ressaltou que a EJA é fundamental na caminhada dessas pessoas, pois mesmo para aqueles que não têm tanto interesse, ela abre caminho para o acesso ao nível médio, e mesmo que não continuem estudando, eles podem conquistar um emprego melhor, devido à conclusão do Ensino Fundamental. Para os que querem realmente aprender, ou seja, que vem para a escola com o único objetivo de estudar, não sendo forçados pela Promotoria, a Educação de Jovens e Adultos tem a grandeza de inseri-los ao mundo escolar, ou re-inseri-los, possibilitando assim, recuperar o tempo perdido nos estudos.

Professora E:

A EJA é uma possibilidade de recuperar o tempo perdido e buscar uma vida mais digna, um trabalho melhor, ser mais esclarecido, para que de fato esses indivíduos exerçam a cidadania e estejam inseridos na sociedade de forma ativa e crítica.

2.1 Considerações e percepções sobre as entrevistas com os educadores de EJA

As considerações abordadas trazem os apontamentos numa perspectiva crítica e avaliativa acerca da pesquisa campo realizada com os professores que atuam na EJA no município de Frederico Westphalen, procurando relatar a relevância dessa pesquisa, bem como os principais aspectos observados e considerados pertinentes de serem enfatizados.

A partir das entrevistas e do contexto de ensino da EJA pesquisado é possível visualizar que ela representa uma possibilidade de aprendizado para quem não teve oportunidade ou não

estudou na época dita certa. Os professores ressaltaram de uma forma bem clara como a EJA contribui na vida desses sujeitos, sendo na compensação do tempo perdido, nas relações pessoais, na busca pela autonomia e cidadania, e ainda a expectativa por melhores vagas de trabalho e continuidade nos estudos.

Com relação aos alunos e o que eles buscam com o ensino da EJA pode-se afirmar que parte desses alunos busca a continuidade nos estudos e novas possibilidades na área profissional, mostrando que a EJA está contribuindo com o crescimento pessoal e a autonomia dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino da EJA.

Entretanto a realidade relatada pelos professores também mostra que a EJA encontra-se atualmente num sentido desconfigurado de seu objetivo central que é oferecer um ensino de qualidade, pensado na realidade dos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade anteriormente. Tendo em vista que a maioria busca somente o certificado de conclusão do ensino médio ou fundamental, fica evidente que essa forma de compreender a EJA está em desacordo com uma proposta de aprendizado e possibilidade de crescimento.

Koenig, Scheibel e Lehenbauer (2011, p.19) salientam sobre as propostas que a EJA precisa contemplar: “Erradicar o analfabetismo, proporcionar oportunidade aos que não tiveram acesso à educação no tempo ideal, integrar o homem à sociedade e dar-lhe oportunidade no mercado de trabalho; estas parecem ser algumas premissas sobre os finalismos da EJA.”

Leite (2013, p. 290) traz algumas considerações sobre o ensino da EJA e a sua realidade atualmente:

> Torna-se fundamental propiciar medidas que atendam a realidade dos problemas educacionais e a permanência dos alunos com qualidade de aprendizagem. Corre-se o risco de surgir uma nova vertente da EJA para sanar os problemas desse público que acumulou certificados mas continua excluído do direito de aprender.[...].

Outro fator importante a ser ressaltado é a visão da EJA como uma fuga ou como um depósito de alunos que não deram certo na escola regular, por apresentarem dificuldades para aprender, pela falta de interesse em estudar ou até mesmo pela evasão escolar, sendo que a EJA acaba sendo a opção para concluir mais rápido o ensino fundamental ou médio. Dessa

forma, percebe-se que muitos ainda são os obstáculos a serem enfrentados no campo da EJA, enquanto atitudes como essa forem encaradas como certas e como a maneira mais fácil de resolver o problema da educação.

Para melhor entender os problemas atuais da EJA, Ireland (2009, p.40) aponta para outro aspecto sobre os alunos: "Há um problema sério. Muitos jovens que saem da escola semi analfabetos se matriculam na EJA. Eles não deveriam migrar para essa modalidade por falta de qualidade na escola regular".

A formação de professores para atuarem com turmas de jovens e adultos é uma necessidade para que se avance nas questões que envolvem o planejamento, metodologia e recursos para trabalhar a EJA, bem como um olhar resignificado e atento as diversas realidades presentes nas turmas de EJA. O educador reflexivo e preparado poderá ser o impulsionador de novas possibilidades de ensino para essa modalidade, com propostas que envolvam o aluno e mostrem a importância da aprendizagem e a participação em sua caminhada.

Para reafirmar a importância da formação dos educadores, Barreto (2006, p.97) enfatiza que:

> Não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de idéias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age.

Um planejamento que contemple uma proposta emancipatória para jovens e adultos precisa abranger os diversos anseios que trazem os sujeitos da EJA, que vão desde o desejo de aprender a ler e escrever, até conhecimentos que vão utilizar em seu trabalho, seus afazeres domésticos e na comunidade que convivem, propiciando um ambiente com múltiplos saberes e experiências, explorando as capacidades que possuem e valorizando o conhecimento que trazem consigo.

Ribeiro (1999, p.195) salienta a importância das práticas inovadoras ao trabalhar com jovens e adultos: "Os jovens e adultos merecem experimentar novos meios de aprendizagem e

progressão nos estudos, que não aqueles que provavelmente os impediram de levar a termo sua escolarização anteriormente".

Para enfatizar a importância de um planejamento especifico para a EJA, Calháu (1999, p.53) coloca que: "No caso da educação de jovens e adultos, o planejamento precisa levar em conta as exigências do contexto social no qual estão inseridos, as características de cada grupo, suas aspirações, projetos e necessidades".

A EJA é um assunto que envolve toda a sociedade, tendo em vista que existem muitos brasileiros analfabetos e com inúmeras dificuldades de se inserir ativamente nos atos que envolvem a comunidade, expressando opiniões, ideias e tomada de decisões a cerca de inúmeros fatores. Precisamos encarar o analfabetismo como um assunto relevante e atual, que está presente na vida de muitas pessoas. É fundamental considerarmos que a alfabetização de jovens e adultos analfabetos precisa contemplar não somente a aquisição da leitura e escrita, mas também a oportunidade de exercerem efetivamente seus direitos e responsabilidade de cidadania, além de promover um melhor desempenho em tarefas ligadas ao trabalho e a rotina diária.

Inserir o aluno de EJA num contexto emancipatório e socializador é um desafio constante para o educador, pois através das respostas dos entrevistados percebemos que os alunos encontram-se desmotivados e com pouco interesse em adquirir conhecimentos que irão possibilitar novas oportunidades, além da maioria não estarem dispostos a dar continuidade nos estudos e na formação acadêmica.

Podemos relacionar a fala de Leite (2013, p.49), sobre os sujeitos e as necessidades básicas que a EJA precisa abranger:

> A modalidade EJA é formada por um público complexo, diferente, com inúmeras necessidades de aprendizagem. Na EJA estão os analfabetos, os analfabetos funcionais, os jovens que se encontram em situação de distorção idade-série, os jovens e adultos que buscam a escolarização. A EJA demanda políticas públicas condizentes com sua realidade que possibilite não só o retorno a escola, como a permanência e sua continuidade e tudo isso permeado por uma aprendizagem real, satisfatória. Os sujeitos da EJA precisam de uma escola que parta das suas características, que respeite o seu tempo de aprendizagem e que lhe dê condições de seguir adiante sempre. Uma educação continuada com possibilidade para a vida toda. Só assim poderá realmente se efetivar o compromisso e o dever do Estado.

A continuidade nas pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas abrangências se faz necessária, pois é preciso encarar os desafios pertinentes a essa modalidade de ensino para que possamos avançar e criar propostas que realmente favorecem o ensino de qualidade, que leve em conta o aprendizado e a construção de novas experiências e não somente a obtenção de um certificado de conclusão de uma etapa. Pesquisar a Educação de Jovens e Adultos e suas raízes históricas e atuais é adentrar num campo que envolve a sociedade em sua totalidade, pois exercer a cidadania é um direito de todos e o acesso a educação é necessário para sua construção.

3 Considerações Finais

A pesquisa campo realizada através de entrevistas com os professores que atuam na EJA no município de Frederico Westphalen possibilitou conhecer a realidade em que se encontra essa modalidade, onde percebeu-se que os desafios para alcançarmos os objetivos da EJA são inúmeros e precisam ser encarados num esforço coletivo por mudanças e novos rumos para a EJA.

Conhecer os processos que envolvem o ensino da EJA se constituiu como uma forma de reconhecer a sua importância para quem volta a estudar e para sociedade como um todo, pois o conhecimento é uma ferramenta valiosa nos dias atuais em que as informações são transmitidas de várias formas, considerando também as exigências do mundo contemporâneo, em que as pessoas necessitam estar preparadas para lidarem com os novos desafios da sociedade, interpretando as ideias e fatos de forma critica e participativa.

A EJA é um campo que ainda encontra-se pouco notório e sem expansão no que se refere a pesquisas no seu âmbito educacional, bem como nas universidades e na sociedade, que em grande parte desconhece a sua importância e os seus reais objetivos, ficando claro que novos projetos para seu desenvolvimento seriam essenciais, uma vez que a investigação não encontra-se fechada, e sim, aberta para novos passos. E nós enquanto educadores e educandos, temos a possibilidade de lutar e exigir que a EJA consiga manter na essência a ideia de dialogo e emancipação dos sujeitos.

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UMA MIRADA SOBRE LA PRÁCTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN

RESUMEN: El presente artículo trata de la temática: La Educación de jóvenes y Adultos: una mirada sobre la práctica y formación de profesores en el municipio de Frederico Westphalen. Para sabernos cuál es la mirada de los profesores que actúan con la EJA en el municipio de Frederico Westphalen, buscamos por medio de entrevistas, analizar y reflexionar sobre las percepciones de estés educadores, cuáles las limitaciones, dificultades, anhelos y cuáles la condiciones que los mismos poseen como una estructura física y material de apoyo para la enseñanza de esta modalidad. La pesquisa de naturaleza bibliográfica y cualitativa procuró mostrar que la EJA vaya más allá del acto de enseñanza y aprendizaje. En esta perspectiva, este estudio contempla una abordaje sobre la relevancia de la actuación de los profesores para la formación y el proceso de construcción de la enseñanza y aprendizaje en la enseñanza de la EJA, que busca garantizar la continuidad de la enseñanza rigor y carácter ético, capaz de emancipar a los educadores y los estudiantes que viven esta experiencia en la enseñanza.
Palabras-llaves: EJA. Educador. Formación.

Referências:

BARRETO, Vera. Formação Permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD-MEC/UNESCO Belo Horizonte: Autêntica, p. 93-101, 2006.Disponível em:http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

CALHÁU, Maria do Socorro M.. Planejamento e Avaliação..In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação à distância. **Salto para o futuro**. Educação de jovens e adultos. Brasília, DF, p.53-61, 1999. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002698.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

KOENIG, Karin; SCHEIBEL, Maria F.; LEHENBAUER, Silvana. Sem Preconceitos: valorizando a EJA. In: SCHEIBEL, Maria F.; LEHENBAUER, Silvana. **EJA: pertinência e perspectivas.** 1.ed, Curitiba: Editora CRV, p.19-27, 2011

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil:** um resgate histórico e legal. 1.ed.- Curitiba: CRV, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. A Formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade,** nº 68, dez/1999. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068 >. Acesso em: 07 set.2015.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIENCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gleide Cátia Presotto Bedenaroski[1]
Analice Horn Spinello [2]
Camila de Fatima Soares Dos Santos[3]
Laís Regina Jaeger [4]

GT 17: Formação de professores na América Latina e no Caribe

Resumo: No presente artigo, discutem-se as concepções de aprendizagem sob o olhar da Neurociência para a formação de professores. Trata-se de um estudo fundamentado em uma pesquisa bibliográfica, cujas fontes foram bibliotecas e meio eletrônico, os principais autores que serviram de embasamento para esta pesquisa foram: Cosenza; Guerra (2011); Leite (2014); Moran (2007); Perrenoud, Altet e Charlier (2001); Rezende (2008); Silva; Morino (2012), dentre outros. A formação de professores é um assunto que tem se conservado como tema de estudo e de análise, por demonstrar insistente inquietação de diferentes segmentos: formadores, estudantes, dentre outros, sendo estes profissionais uma das base para uma mudança de valores na sociedade. Conclui-se mostrando que Neurociência não só deve ser considerada uma disciplina, mas um conjunto de ciências cujo eixo primordial de pesquisa é o sistema nervoso, cujo empenho busca investigar como as atividades do cérebro se relacionam com o comportamento e a aprendizagem.
Palavras-Chave: Neurociência; Comportamento; Ensino e Aprendizagem.

1 Introdução

Atualmente, a escola requer uma pedagogia que não tenha em vista especificamente transmitir conteúdos intelectuais, mas necessariamente, descobrir metodologias capazes de suprir as dificuldades existentes às áreas ligadas à aprendizagem.

A Neurociência cresceu aceleradamente, a partir do século XX, motivando novas abordagens, novas perguntas, novas direções, novos recursos e uma aplicação mais apropriada do conhecimento cerebral. Porém, inúmeras incógnitas ainda pairam na cultura brasileira a

[1] Mestranda. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de pesquisa: Ética e Educação. E-mail: gleide.katia@hotmail.com.
[2] Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação da URI – Campus Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa: Ética e Educação. E-mail: analicespinello@gmail.com
[3] Mestranda. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de pesquisa: Educação. camilas@uri.edu.br.
[4] Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação da URI – Campus Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa: Ética e Educação. E-mail: laisjaeger@outlook.com

respeito do cérebro. "Neste contexto, surge, ainda, a necessidade dos educadores dialogarem dentro de uma visão inovadora, com os temas abordados em sala de aula" (REZENDE, 2011, p. 29).

Por isso, pretende-se mostrar com este artigo, a importância da Neurociência como um campo fundamental a ser estudado na formação docente. Dessa forma, defende-se a imprescindibilidade das autoridades educacionais inserirem em seus currículos de cursos educacionais de formação docente a Neurociência cognitiva como disciplina, cuja finalidade seja garantir um melhor e mais amplo entendimento do processo do ensino e de aprendizagem.

Este artigo, tem como objetivo discutir as concepções de aprendizagem sob o olhar da Neurociência para a formação de professores. Para tanto, discorre-se sobre conceitos e caracterização gerais de aprendizagem e da Neurociência. Assim sendo, optou-se por um estudo bibliográfico, cujos principais autores utilizados são: (COSENZA; GUERRA, 2011); (LEITE, 2014); (MORAN, 2007); (PERRENOUD; ALTET; CHARLIER, 2001); (REZENDE, 2008); (SILVA; MORINO, 2012).

2 Concepções de Aprendizagem

Segundo Leite (2014), no contexto escolar, o professor é o mediador entre o objeto do saber e o sujeito, para que este possa ser autor do seu próprio conhecimento, "Uma aprendizagem eficiente é aquela construída sobre a base da crítica e da reflexão sobre o objeto do conhecimento, e dessa forma, então, proporcionar o sujeito a capacidade de perceber o mundo que o cerca e seu significado nesse contexto. (LEITE, 2014, s/p.).

No que concerne ao conhecimento, Giusta (1985, p. 45), acredita que ele possa " [...] ser definido como uma cadeia de idéias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

Corrobora com os autores anteriormente citados, as concepções de Vygotsky sobre aprendizagem das crianças, sendo que para ele:

> [...] Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e

> ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança. A Aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1973, p. 161).

A educação, portanto, é um dos meios para se aprender, dessa forma ela é a soma de todos os processos de transmissão do conhecido, do culturalmente adquirido e de aprendizagem de novas ideias, procedimentos e soluções desenvolvidos por pessoas, grupos, instituições, podendo ocorrer de forma organizada (como é o caso das instituições escolares), bem como espontaneamente formal (em uma ambiente onde há troca de informações), ou informalmente (em lugares e momentos em que não se buscam novos conhecimentos) (MORAN, 2007, p. 16).

O conhecimento não se impõe, todavia constrói-se. O grande desafio da educação é ajudar a desenvolver durante anos, no aluno, a curiosidade a motivação, o gosto por aprender. O gosto vem do desejo de conhecer e da facilidade em fazê-lo. A facilidade depende do domínio técnico da leitura, da escrita, da capacidade de análise, comparação, síntese, organização de ideias e sua aplicação. Não há gosto sem a facilidade que vem com a prática e o domínio. Não há motivação se esse gosto não foi desenvolvido constantemente, se não foi criado em um clima de estímulo, de liberdade e de orientação positiva (MORAN, 2007, p. 43).

Em uma escola autoritária, pode haver domínio técnico, entretanto torna-se mais difícil despertar a curiosidade e o gosto por aprender. O conhecimento constrói-se num clima de estímulo, de colaboração e até mesmo de uma sadia competição. O professor não pode conhecer pelo aluno; pode informá-lo, ajudá-lo, aprender com ele, mas quem desenvolve níveis mais superficiais ou profundos de conhecimento é cada indivíduo. (MORAN, 2007, p. 43). Não obstante, a transposição do conhecimento precisam acontecer de forma colaborativa entre professores e alunos, para que ele realmente seja aprendido e aprofundado. Além disso, o professor deve buscar inteirar-se de novas pesquisa, bem como conhecer o contexto que o cerca e as novas alternativas para o ensino e a aprendizagem, visando ampliar sua formação e, consequentemente, a dos alunos. Contudo, ressalta-se que o professor não pode ver e ter o

conhecimento – ou conteúdo – como principal objeto e objetivo de seu trabalho, deve, portanto, centrar seus esforços no desenvolvimento de conhecimentos, os quais se apresentem como relevantes para o seu aluno e para que haja realmente a aprendizagem, resultando em possíveis interversões sociais, ambientais, econômicas, políticas, etc.

Para que aconteça a aprendizagem, destaca-se a importância da motivação para o processo ensino e aprendizagem, pois nos dias atuais, em que a multimídia é o centro de atenção tanto da criança, quanto do jovem, não é aceitável crer na possibilidade de uma aprendizagem significativa do aluno sentado em frente ao quadro de giz apenas ouvido o professor. A utilização de diferentes canais de acesso ao cérebro além do verbal se faz necessário, estes que podem ser possíveis quando da utilização de diferentes metodologias de ensino, de real conhecimento e de contextualização deste.

Observa-se, porém que, as gerações mais antigas aprendiam principalmente por meios dos textos escritos, todavia atualmente os jovens têm à sua disposição uma quantidade imensa de material multimídia, especialmente através da *internet*, "[...] o que é muito bom, uma vez que há oportunidade de construir uma rede neural mais complexa. Neste caso, talvez o papel mais importante do professor seja auxiliar na seleção e orientação, para a exclusão das muitas informações pouco confiáveis ou irrelevantes" (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 72).

Segundo Silva e Morino (2012) há a necessidade de se reconhecer que, a aprendizagem é o conceito principal da educação, isso que enfatiza a ideia de que determinados descobrimentos da Neurociência podem ajudar a entender de forma mais ampla os processos de aprendizagens dos educandos e em resultado, possibilitando aos professores ensinar de maneira mais apropriada, efetiva e motivadora.

3 Concepções da Neurociência

Para Cosenza e Guerra (2011) o cérebro é responsável pela forma como se processam as informações, armazena-se o conhecimento e seleciona-se o comportamento, dessa forma compreender seu funcionamento, seu potencial. Focam-se nesse estudo as áreas de saúde mental e de educação, as quais buscam favorecer o pleno desenvolvimento cerebral.

A Neurociência não só deve ser considerada uma disciplina, mas um conjunto de ciências cujo sujeito de investigação é o sistema nervoso com particular interesse em como a atividade do cérebro se relaciona com a conduta e a aprendizagem. A finalidade da Neurociência é entender como o encéfalo produz a marca individual da ação humana. No que diz respeito ao termo Neurociência, este, inclui todos os tipos de estudo do cérebro (SILVA; MORINO, 2012).

Neurociência é um termo recentemente aplicado, que indica a ciência que estuda o sistema nervoso (VASCONCELOS, RODRIGUES, FARIAS, 2009). Atualmente, encontra-se um moderno campo da ciência cognitiva, conhecido como a era do novo cérebro, voltado para:

> O estudo dos mecanismos cerebrais responsáveis por nossos pensamentos, emoções, decisões e atos. Portanto, a Neurociência é um termo que reúne algumas disciplinas biológicas que estudam o sistema nervoso, especialmente a anatomia e a fisiologia do cérebro humano. Com isso, englobam-se três áreas principais: a neurofisiologia (estuda as funções do sistema nervoso), a neuroanatomia (estuda a estrutura do sistema nervoso, em nível microscópico e macroscópico) e a neuropsicologia (estuda as modificações comportamentais) (REZENDE, 2008, p. 29).

A Neurociência comportamental e a Neurociência cognitiva tratam das capacidades mentais mais complexas, típicas do ser humano como a linguagem, a autoconsciência e a memória. Identificar a zona do cérebro responsável por cada função da mente tem sido uma força motriz da Neurociência desde o seu nascimento (VASCONCELOS; RODRIGUES; FARIAS, 2009).

O aparecimento do termo "Neurociência cognitiva", data dos primeiros anos da década de 1970, trata de uma área bastante nova e circulam muitas informações sobre ela. Como algumas, são de pouca cientificidade provocam desconfiança, por não possuírem fundamento verdadeiro, acabando por se constituir em mitos e distorcer seu real entendimento e suas verdadeiras contribuições. (NOGARO, 2012).

Recentes avanços na tecnologia permitiram aos neurocientistas descobrirem mais funções do cérebro humano. Técnicas de neuro-imagem funcional, que medem a atividade no

cérebro, podem ser realizadas usando ressonância magnética possibilitando maiores conhecimento do cérebro e da mente (BLAKEMORE; FRITH, 2000).

A Neurociência se apresenta como uma forte aliada do professor, visando o auxiliar-a identificar o educando como um ser único, pensante e que aprende ao seu modo. Para Leite (2014, p. 1):

> Ao analisar o processo de aprendizagem, deve-se perceber um múltiplo enfoque, explanando propriedades psicológicas, neurológicas e sociais do indivíduo, já que a construção da aprendizagem considera aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e do meio que constroem o ser e embasei-a a sua evolução.

Segundo Leite (2014, s/p.), o neurocientista "é um especialista que trará uma sublime contribuição para a ação pedagógica por compreender as estruturas e o funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), "palco" da aprendizagem".

Os conhecimentos de psicologia cognitiva e da neurobiologia, não trazem um receituário para a construção de uma estratégia que seja totalmente eficaz para ser utilizada no ambiente escolar. No entanto, o que se pode afirmar é que:

> As estratégias eficientes serão aquelas que atendem para os princípios do funcionamento do cérebro, que devem ser respeitados para uma aprendizagem mais eficiente, por exemplo, a repetição e a elaboração são importantes, e ainda mais se **combinadas com a consolidação** (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 73).

O diferencial de um professor em sala de aula esta em criar oportunidades para trabalhar "assuntos", ou seja, rever através de diferentes pontos de vista, aquilo que esta sendo trabalhado, para não cair na mesmice.

Por sua vez, Cosenza e Guerra (2011, p. 73) ressaltam a importância da consolidação "[...] resultante de novas conexões entre as células nervosas e do reforço de suas ligações, demanda tempo e nutrientes e, portanto, não ocorre de imediato. Não aprendemos tudo o que estudamos de um dia para outro e muito menos o que presenciamos em sala de aula."

Em conformidade com os autores acima citados , a consolidação acontece durante o sono, pois os períodos de descanso ajudam a fixar o que foi aprendido e preparam o cérebro para novas associações. Além disso, os intervalos curtos de estudo são mais eficientes do que

um esforço prolongado. Com vistas nisso, Cosenza e Guerra (2011, p. 73) recomendam que os períodos de estudo sejam realizados em menor tempo, pois com este método é mais fácil manter a atenção, além disso, a repetição é importante, então, "se dispomos de 8 horas para aprender algo, é melhor fazê-lo em quatro período de duas horas do que em dois períodos de quatro horas, especialmente se nos intervalos ocorrerem períodos de sono", pois é nesse momento que ocorre a aprendizagem.

4 A Aprendizagem com o olhar da Neurociência para Formação de Professores

Todo saber científico constrói-se com base em paradigmas, isto é, em núcleos de princípios e hipóteses fundamentais que determinam tal ou qual modo de abordagem de uma realidade. As práticas sociais também se referem a paradigmas. Assim no domínio da formação de professores, coexistem muitos paradigmas, ou seja, "núcleos de representação e de crenças quanto à natureza do ensino e quanto a maneira como se aprende a ensinar" (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 135).

Conforme Leite (2014), a formação da consciência do eu tem na escola um local apropriado para sua realização através de um ensino eficaz e participativo, apto para superar os impasses e insatisfações vividas, de modo geral pela escola na atualidade, as quais estão calcadas nos modos tradicionais de ensino. Diante dessa realidade verifica-se que é necessário:

> Usar o conhecimento que o professor já dispõe sobre o trabalho escolar com a informação baseada no livro que atesta a importância que as informações da Neurociência traz a educação. Vivemos em uma sociedade em que o conteúdo está em baixa, temos muitas informações, mas pouco conteúdo, sutilmente estamos sempre defasados ao que acontece no mundo, as informações são muitas ,pouco se apreende, **É a Neurociência que seria este norteador para nos mostrar as possíveis falhas do sistema Educacional** (LEITE, 2014, s/p).

Por sua vez, Rezende (2008) traz a seguinte contribuição:

> Adequar o conhecimento cerebral ao Ensino de Ciências implica inserir os estudantes numa cultura que, inicialmente, não lhe pertence e dar condições para que eles se apropriem dela e a relacione com outras dimensões de sua cultura e com a realidade concreta da vida, em suas múltiplas dimensões: o cérebro, a maior delas.

> Tanto as crianças como os nossos jovens precisam entender que ao aprender Ciências percorrem uma história de transformações científicas e como seres históricos fazem suas próprias histórias. Basta percebê-las e encaixá-las em seu dia-a-a-dia (REZENDE, 2008, p. 16).

Do ponto de vista neurobiológico, a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar. Professores podem facilitar o processo, mas em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 38).

Com um conhecimento mais apurado sobre o funcionamento do cérebro e como as pessoas aprendem, o professor, terá mais subsídios para auxiliar os estudantes à aprenderem significativamente. Segundo Nogaro (2012, s/p), isto permite ao educador desenvolver um "ensino bem sucedido desencadeando alteração na taxa de conexão sináptica que afeta a função cerebral isto também depende da natureza do *currículo*, da capacidade do professor, do método de ensino, do contexto da sala de aula e da família e comunidade"

Para complementar o tema proposto por este artigo, cabe apropriar-se dos estudos de Cosenza e Guerra (2011) do livro "Neurociência e educação" onde relatam que a educação é caracterizada por um processo que envolve aprendizagem, assim sendo:

> [...] mediada pelas propriedades estruturais e funcionais do sistema nervoso, especialmente do cérebro. Para estes autores, os conhecimentos neurocientíficos avançaram muito nas últimas décadas e chegaram ao público leigo por meio da divulgação científica. Os educadores se reconheceram como mediadores das mudanças neurobiológicas que caracterizam a aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 146).

Segundo os autores, a Neurociência e a educação são áreas autônomas do conhecimento, ainda que possam possuir interfaces em comum. A Neurociência não propõem uma nova pedagogia e tão pouco prometem solução para as dificuldades de aprendizagem, no entanto, auxiliam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, evidenciando quais estratégias de ensino, estas que

respeitam a forma como o cérebro funciona, trazem possibilidades de serem mais eficientes na aprendizagem.

Na interconexão entre educação e Neurociência, de acordo com Cosenza e Guerra (2011), emergem desafios como a divulgação adequada das Neurociências para os educadores e público em geral, o estudo dos mecanismos de aprendizagem em sujeitos com dificuldades educacionais especiais e a inclusão das Neurociências na formação inicial do educador.

5 Considerações Finais

O professor que se forma de modo adequado desenvolve a docência de maneira bastante especial, com qualidade e direcionada para o aluno. Assim sendo, o presente estudo objetivou evidenciar como a Neurociência contribui para o bom desempenho do professor em sala de aula e como pode ser um importante auxílio para melhorar processos de ensino e aprendizagem.

A Neurociência não traz uma receita de ações infalíveis a ser utilizada no ambiente escolar, como um meio de aprendizagem. Contudo, sabe-se que as estratégias eficientes serão aquelas que atendem para os princípios do funcionamento do cérebro, que devem ser acatadas para uma aprendizagem mais eficiente.

Por fim, a Neurociência não só deve ser considerada como uma disciplina, mas um conjunto de ciências, cujo eixo de investigação é o sistema nervoso com particular empenho em como a atividade do cérebro se relaciona com o comportamento e a aprendizagem.

CONTRIBUCIONES DE LA NEUROCIENCIA PARA LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Resumen:
En este artículo se analizan las concepciones del aprendizaje de la perspectiva de la neurociencia para la formación docente. Se trata de un estudio basado en una revisión de la literatura, cuyas fuentes fueran bibliotecas y medios de comunicación electrónicos. Los principales autores que sirvieron de base fueron: Cosenza; Guerra (2011); Leite (2014); Moran (2007); Perrenoud; Altet; Charlier (2001); Rezende (2008); Silva; Morino (2012), entre otros. La formación del profesorado es un tema que se ha mantenido como un objeto de estudio y análisis, este artículo demuestra que es una preocupación persistente de diferentes segmentos: formadores, estudiantes, entre otros. Se concluí mostrando que la neurociencia no

sólo debe se considerar una disciplina, sino un conjunto de ciencia cuyo eje de investigación es el sistema nervioso con especial compromiso con la forma en que la actividad del cerebro se relaciona con el comportamiento y de la aprendizaje.

Palabras-claves: Neurociencia; Comportamiento; Enseñanza e Aprendizaje

6 Referências

BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta. The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning. Disponível: http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Blakemore2000.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende: São Paulo: Artmed, 2011.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educ. Rev**. Belo Horizonte (1): 24-31, julho, 1985. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n01/n01a06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LEITE. Suely de Fátima Brito de Souza Calabri. **Neurociência**: um novo olhar educacional. 2014. Disponível em: < http://revistaprofessor.com.br/neurociencia-um-novo-olhar-educacional/>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 4. ed. Campinas: FALTA A EDITORA, 2007.

NOGARO, Arnaldo. **Neurociência, formação de professores e práticas pedagógicas.** 2012. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/neurociencia-formacao-de-professores-e-praticas-pedagogicas/90118/>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências Profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação In: Perrenoud, Philippe et all. **Formando Professores Profissionais:** Quais estratégias? Quais competências?. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais**: quais estratégia? Quais competências?. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REZENDE, Mara Regina Kossoski Felix. **A Neurociência e o ensino-aprendizagem em ciências:** um diálogo necessário. p. 143. Mestrado (Dissertação) - Ensino de Ciências na Amazônia Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2008.

SILVA, Fiderisa da; MORINO, Carlos Richard Ibañez. A importância das Neurociências na formação de professores. **Momento**, Rio Grande, 21 (1): 29-50, 2012. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/momento/article/viewFile/2478/2195>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VASCONCELOS, Sandrelli Virginio de; RODRIGUES, Ana Cláudia; FARIAS, Ana Paula de Souza. Caracterização das publicações periódicas em fonoaudiologia e Neurociências: estudo sobre os tipos e temas de artigos e visibilidade na área de linguagem. **Rev. CEFAC**. 2009 Jan-Mar; 11(1):50-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n1/107-07.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VYGOTSKY, Lev, S. Lo Sviluppo psichico del bambino. Roma: Riuniti, 1973.

EDUCAÇÃO, SAÚDE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Lídia Oliveira Magalhães[1]
Arnaldo Nogaro[2]
Elisabete Andrade[3]
Renel Prospere[4]

GT 17: Formação de professores na América Latina e no Caribe

Resumo: O texto em pauta resulta de pesquisa de campo realizada com o objetivo de identificar se as ações preventivas e procedimentos de cuidado relacionados à saúde estão presentes nas atividades desenvolvidas por professores que atuam com crianças de zero a seis anos de idade que frequentam a educação infantil. Quanto à metodologia empregada tem enfoque qualitativo e utiliza-se da hermenêutica como abordagem filosófica, utilizou questionário como instrumento para coleta de dados. Foram questionados professores de duas escolas públicas municipais de educação infantil localizadas em uma cidade do Norte do Estado do Rio Grande do Sul, num total de vinte sujeitos. Os professores de educação infantil avaliam como de grande importância o saber relacionado aos cuidados com a saúde que possa contemplar a criança com qualidade de vida na escola e fora dela, embora muitos sintam-se inseguros e com pouco domínio em relação ao mesmo. Com base na pesquisa realizada, constata-se que se faz necessário a elaboração de conteúdo específico que contemple os conhecimentos relativos à saúde, os quais devem ser abordados e estudados durante a formação docente.
Palavras-chave: Criança. Educação infantil. Ações preventivas. Procedimentos de cuidado em saúde.

1 Introdução

As características próprias do desenvolvimento da primeira infância, a proximidade e frequência de contato que o educador tem com seu educando fazem com que seja, via de

[1] Mestre em Educação URI. Prefeitura Municipal de Erechim. Grupo de pesquisa Ética e Educação. E-mail: lidia.o.magalhaes@gmail.com
[2] Doutor em Educação UFRGS. URI Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen/RS. Grupo de pesquisa Ética e Educação. E-mail: narnaldo@uri.com.br.
[3] Doutora em Educação nas Ciências UNIJUÍ. PPGEDU Frederico Westphalen/RS. Grupo de pesquisa Ética e Educação. Filiação institucional. E-mail: andrade@edu.uri.br
[4] Doutor em Educação UFPEL. PPGEDU Frederico Westphalen/RS. Grupo de pesquisa Ética e Educação. E-mail: rentinp@gmail.com

regra, um dos primeiros observadores, de suas alterações físicas, emocionais e intelectuais, sejam fisiológicas ou patológicas, gerando ou não limitações a partir de tais modificações.

A observação diária dá ao educador infantil um olhar capaz de notar nas crianças pequenas diferenças físicas, assim como a convivência frequente o propicia a capacidade de identificação das alterações emocionais e do progresso intelectual. Segundo Weiss (1999) tratando da contribuição da área da saúde no cuidado na educação infantil, a relação do cuidar e educar tem forte entrelaçamento no universo deste ambiente.

A atenção a ser dedicada pelos professores a seus alunos, na educação infantil, norteia o desempenho intelectual que se espera daqueles que são por eles guiados, de forma tão próxima. Os educadores envolvidos na atividade educacional da primeira infância professam valores que possivelmente serão perenes, uma vez que o contato precoce da criança com outros indivíduos desenvolve a capacidade de interagir, como também de desempenhar atos de conexão com o meio que a cerca.

O trabalho que dá vazão a esta produção textual guiou-se pelo objetivo de investigar se as ações preventivas e procedimentos de cuidado relacionados à saúde estão ou não presentes nas atividades desenvolvidas por professores que atuam com crianças de zero a seis anos de idade que frequentam a educação infantil.

Para concretizar este objetivo realizou-se uma pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário aplicado aos docentes. Os sujeitos da pesquisa são professores que atuam com crianças da Educação Infantil na faixa etária de zero a cinco anos de idade, envolvendo duas escolas[1], totalizando vinte professores, dez de cada escola, que participaram por adesão voluntária, após o convite da pesquisadora. A pesquisa é de natureza qualitativa e adotou o enfoque filosófico hermenêutico. Este permite que sejam extraídos os sentidos e os significados do entendimento que os professores têm a respeito do objeto de estudo. Permite "olhar" o discurso elaborado dos sujeitos que interpretam o mundo em sua complexidade. Segundo Ghedin e Franco (2008), ela possibilita o aclaramento dos horizontes de significados impostos pela força do próprio questionamento da realidade.

[1] Foram duas Escolas Municipais, que oferecem Educação Infantil, de um município da Região do Alto Uruguai gaúcho (RS).

Desta forma, o artigo aqui apresentado sistematiza os resultados encontrados no trabalho de investigação realizado, seu entrelaçamento com a base teórica e o cotejamento dos pesquisadores sobre os mesmos. O desenvolvimento desta pesquisa permitiu uma maior compreensão do significado profundo que possuem saúde e educação para a constituição do ser humano desde sua mais tenra idade.

2 Interfaces Cuidado, Educação E Saúde

Apresentamos na sequência os dados da investigação e seu contraponto com a literatura, ao mesmo tempo que refletimos sobre os mesmos. Os resultados conduzem para uma reflexão que supere as questões cotidianas da prática ou de aspectos relacionados ao professor como indivíduo e remetem a um pensar mais profundo a respeito dos processos de formação e da responsabilidade das políticas públicas, das instituições formadoras e dos gestores educacionais em criar as condições e oportunizar espaços para que o professor tenha formação condizente e adequada ao seu exercício profissional. Desta forma convidamos o leitor para seguir a trajetória de análise e interpretação dos dados da investigação aqui relatada.

No tocante à qualificação profissional dos educadores[1], dois destes, correspondendo a 10% dos responderam ao questionário, tiveram formação em curso normal. O restante, 18, correspondendo a 90% do total, graduou-se em nível universitário. Um número de sete professores, correspondendo a 35% do grupo que participou da pesquisa, cursou pós-graduação. E os demais 11 professores, 55% do total, mantiveram-se com sua formação universitária inicial.

Ao questionar-se aos educadores infantis se consideraram importante a obtenção de conhecimentos relacionados à saúde da criança, 19 destes, 95%, respondem que consideram tais conhecimentos importantes ou relevantes para sua atuação em sala de aula. Um único professor, 5% da totalidade pesquisada, não considera tais conhecimentos necessários e justifica afirmando que: “Penso ser a saúde responsabilidade da família” (Professor 1).

[1] Para preservar a identidade dos sujeitos vamos identificá-los por números.

Justificando a relevância deste conhecimento relacionado à saúde, os professores fazem várias citações, algumas delas sobressaindo-se pela pertinência à atividade docente. Um deles levanta a questão da convivência com as crianças por longo período na escola, dizendo que "As crianças permanecem na escola por período significativo". Outro indivíduo cita a sua utilidade na docência, pois é "[…] necessário saber como proceder em situações relacionadas à saúde".

O desafio de entender a criança com sua situação peculiar e prestar-lhe todo apoio não está somente sob a responsabilidade do professor, as escolas precisam prover outros serviços de apoio como coordenação pedagógica, profissionais da saúde, psicólogo, fonoaudiólogo, dentre outros, para que possam ser diagnosticados sintomas ou dificuldades de aprendizagem, de fala, emocionais ... e haja a intervenção oportuna e a tempo a fim de que a criança possa sentir apoio e estar em equilíbrio no ambiente escolar e assim desenvolver-se normalmente sem nenhum tipo de barreira ou dificuldade por falta de amparo da escola.

Vários dos educadores que participaram da pesquisa referem de maneiras variadas que cuidados emergenciais se fazem necessários em situações diversas, incluindo nestas as ocorrências de acidentes e imprevistos. No entender de Moyles (2010), para reconhecer verdadeiramente cada criança como única, precisamos compreender profunda e significativamente o desenvolvimento global e universal das crianças e o contexto das experiências de vida de cada uma, individualmente.

No tocante à formação docente constata-se que 11 professores, 55% do total, possuem conhecimentos relacionados à saúde da criança. Os outros 45% do grupo, 9 professores, dizem que tal conteúdo não lhes foi oferecido durante sua formação. Porém, 100% dos que responderam não ao questionamento, consideram que tais conhecimentos poderiam estar inseridos ou oportunizados no processo de graduação.

Quando em situações que requeiram ação, estando estas relacionadas às questões de saúde da criança durante a atividade docente, 30% dos professores, o que corresponde a 6 deles, sentem dificuldade de solucionar ou lidar com o acontecido. Os outros 70%, 14 professores, referem recorrer ao aconselhamento junto à coordenação pedagógica, assim como ao contato direto com os familiares.

Para melhor ilustrar a forma ou a dinâmica que os professores da educação infantil adotam para sanar alguma dificuldade relacionada à saúde da criança, são trazidos alguns relatos expressados pelos mesmos.

É dito por um professor que a forma como lida com as situações é: "Conversando com pessoas que tenham experiência nesta área, principalmente conversando com os pais". Outra citação faz referência a "[…] buscar auxílio junto à coordenação pedagógica e a equipe de apoio da escola para melhor auxiliar a criança e sua família". Tal qual exposto anteriormente, tal conduta é frequente, pois muitos professores não se sentem preparados ou seguros para intervir pessoalmente frente às questões relacionadas à saúde da criança. De acordo com Redin (1998) toda relação humana é educativa. Todo contato com a criança deixa marcas que definem posições. No caso da educação infantil, fica difícil distinguir o que é específico da escola do que é assistência, higiene e saúde.

Posicionamentos tais como "[…] tenho filhos e também alguns anos de experiência, fico mais tranquila em resolver problemas" e "Além de estar sempre estudando, ser mãe me ajuda muito a detectar alguns sintomas comuns", demonstram que, por vezes, os conhecimentos relacionados à saúde da criança que os professores se utilizam são aqueles adquiridos em seu cotidiano e convivência familiar, mostrando desta forma que suprem uma lacuna de formação com soluções pessoais oriundas de sua condição como genitoras ou mães, o que provoca um questionamento a respeito de como agem as professoras que não são mães e não obtiveram a formação condizente?

Esta condição das educadoras remete a pensar no quanto são estratégicos e importantes de serem adquiridos estes conhecimentos na sua formação. No entanto, se a formação não lhe oportunizar tais conhecimentos acreditamos ser adequado que o educador pense sua trajetória profissional como percurso de formação buscando estes saberes quando já inserido no contexto de trabalho. Cabe ao educador estar atento neste sentido e realizar processos formativos que lhe oportunizem conhecimentos que a dinâmica do dia a dia lhe exige e que não foram adquiridos no processo de formação inicial.

Uma vez interrogados a respeito dos saberes que adquirem em sua formação relativos à saúde infantil são expressos sob diferentes perspectivas e abordados nas respostas dos

questionários. Referem-se a assuntos em que o conhecimento, relacionado a cada um dos tópicos citados, pode vir a modificar a trajetória de desenvolvimento da criança.

O tópico mais citado como de conhecimento adquirido durante a formação docente é o desenvolvimento motor, sendo apontado por 75% do grupo, 15 professores. Segue-se em número de citações a alimentação infantil, por 12 educadores, 60% do total.

Referências à higiene ambiental e de materiais como ensinamento transpassado durante a graduação docente foram feitas por 8 professores, 40% dos questionados. A higiene da criança, como saber acadêmico, foi citado por 30% do total, 6 educadores infantis. O saber relacionado à saúde da criança menos citado é o calendário vacinal. Apenas 4 professores, 20% do grupo, dizem ser este um conhecimento adquirido na formação docente.

As informações relativas ao desenvolvimento motor, tópico mais citado, têm sido valorizadas durante a formação profissional dos professores, especialmente por constar nas matrizes curriculares disciplinas da área da Psicologia e Educação Física que tratam deste assunto. Tal situação se justifica, pois, a observação do desenvolvimento adequado repercute na prática docente e no aprendizado, bem como reflete a extensão dos aspectos que cada criança demonstra, explicitando a progressão física, mental e intelectual, individualmente. A maior incidência destes conteúdos está relacionada ao fato de que nos cursos de formação é muito comum a presença de disciplinas relacionadas à Psicologia do Desenvolvimento que oportuniza o conhecimento deste assunto.

Objetivamente, existem parâmetros de aceitação daquilo que é considerado como dentro da normalidade do desenvolvimento, porém as condições observadas, próprias de cada criança, são tão diversas quanto são múltiplas as condições sociais e culturais em que vivem. Sendo assim, tem-se a necessidade de observar o desenvolver como sendo um processo individualizado, que segue um ritmo variável, porém continuado, direcionando a capacitação física e intelectual para autonomia. No entender de Maturana e Verden-Zöller (2004) devido à epigênese, o modo como uma criança vive sua corporeidade, nos primeiros anos de vida, não é indiferente para o seu desenvolvimento. “Em consequência, também não o é para o desenvolvimento de suas possibilidades de consciência individual e social, bem como para o desenvolvimento de sua capacidade de auto aceitação e aceitação do outro”.

A alimentação da criança destaca-se como fator fundamental e facilitador do crescimento adequado. A observância de critérios como necessidades e restrições pode determinar uma dieta adequada para cada fase da infância. Assim sendo, a nutrição tem como função viabilizar condições orgânicas que favoreçam o crescimento físico e o desenvolvimento intelectual.

Não se pode esquecer que a alimentação correta, além de propiciar a nutrição adequada, tem papel essencial na prevenção de desordens orgânicas como obesidade, manifestações precoces de patologias crônicas como hipertensão arterial sistêmica, diabetes e outras doenças endócrinas e/ou metabólicas. Como também existem as implicações de ordem psicológicas que possam advir da exacerbação destas patologias.

O conhecimento relativo à higiene ambiental e de materiais de uso da criança estimula e determina que o espaço frequentado pelos pequenos seja adequado a idade e livre de possibilidades que possam se tornar potencialmente perigosas ou passíveis de acidentes.

Em respeito a autonomia da criança, a oferta de um ambiente livre de obstáculos que possam dificultar o seu deslocamento e o estímulo do uso adequado dos objetos ao seu alcance, inclusive brinquedos, permite que a experimentação de atividades não rotineiras aconteça. “A capacidade de intervir adequadamente em um determinado momento do brincar depende de sermos sensíveis ao que sabemos sobre aquela criança e da observação de seus comportamentos e expressões corporais, faciais e verbais” (DAVID, 2010, p. 164). Neste mesmo viés, os procedimentos de higienização do espaço de permanência da criança, seja de atividades e convívio, de alimentação ou de repouso, devem ser disponibilizados com a frequência que se faça necessário.

Saberes relacionados à higiene da criança propiciam-lhe conforto e bem-estar. São medidas pertinentes na prevenção de doenças, reduzindo a possibilidade de que estas ocorram, ou contribuindo com a diminuição do risco de que haja agravos quando moléstias já se façam presentes. O atendimento da criança em seus aspectos globais resulta em maior qualidade de vida e bem-estar a ela.

Algumas das ações preventivas relacionadas à saúde da criança são executadas de maneira muito simples. Entre elas, pode-se citar: oportunizar a exposição ao sol nos horários

adequados, respeitar o tempo necessário de sono, vestir a criança de forma adequada para a temperatura ambiente e proceder ao processo de higienização pessoal, por parte do profissional que lida com a criança, antes do contato com a mesma.

A higiene da criança deve acontecer com a frequência que se fizer necessário, visto que a consequência não é somente o desconforto. A limpeza corporal dos pequenos previne a manifestação e perpetuação de doenças infecciosas transmitidas por contato direto, de grande potencial contagioso, como fungos (*saprófitas* ou não), bactérias (flora comum ou não) e parasitas como pediculose ou escabiose.

Ao analisar-se o conhecimento do calendário vacinal, o menos citado, vê-se que o conteúdo relacionado a este saber relativo à saúde tem valor preventivo, tanto de forma individualizada como de maneira coletiva, em relação a um grupo de convívio. Sendo assim, se não houver zelo e observação por parte da família ou responsáveis, a supervisão adequada, quando necessária, evita que a criança possa contrair doenças, ou que venha a ser uma possível transmissora. Em ambos os casos, o andamento das atividades desenvolvidas no ambiente escolar ficaria prejudicado, comprometendo todos os envolvidos, uma vez que alunos e professores podem ser igualmente afetados.

A incidência com que os tópicos que abordam conhecimentos relativos à saúde estão inseridos na graduação docente é muito variável, em observação aos dados acima relatados, uma vez que não existe formação específica para tal.

Ao ser perguntado se se sentiam aptos a perceber as alterações comportamentais, 80% dos professores da educação infantil participantes da pesquisa, em número de 16, responderam que sim. Apenas 1 professor, 5% do grupo, não se considerou apto para tal. Os 15% restantes, 3 professores, não responderam ao questionamento. Este número de docentes representa um percentual significativo e evidencia que os professores possuem dificuldade de entender o que significa "estar apto" para perceber as mudanças comportamentais na criança. Pergunta-se: como alguém que convive diariamente com crianças e possui responsabilidade para com elas assume a condição de neutralidade em relação às percepções possíveis sobre seu comportamento? As crianças são deixadas pelas famílias sob a responsabilidade da escola e esta precisa corresponder a esta confiança com atitudes adequadas que preservem a

integridade das mesmas, mas se o professor não se sente apto para isso, como resolver esta questão?

Vários professores valorizam a experiência profissional como fator de aptidão à percepção das alterações comportamentais da criança, sendo dito que o fazem "[…] observando, convivendo a tanto tempo, o que torna mais fácil perceber se algo está comprometendo o seu desenvolvimento ou a sua saúde" ou "Com a prática e a vivência do dia a dia". Na compreensão de Parker-Rees (2010), há necessidade de o educador desenvolver uma "comunicação primária" que lhe permita estabelecer um canal de intercâmbio com a criança a fim de que ela seja compreendida e o educador saiba identificar os sinais que ela transmite por meio de sua linguagem, muitas vezes corporal ou não expressa em palavras.

Outros professores da educação infantil fortalecem o pensamento de que existe a necessidade de haver formação que possibilite o conhecimento relacionado à saúde da criança. Por estes é dito: "Observando, reconhecendo a criança. Mas estou consciente que precisamos de muito mais informações, cursos, formações dirigidas especificamente a esta área" ou "Observando com atenção as atitudes e comportamento das crianças. Mas é necessário aprender muito mais através de cursos e formações específicas desta área".

Os dados aqui apresentados permitem criar uma ideia de que a criança precisa ser observada, não apenas do ponto de vista educacional, mas, como ser único com necessidades individuais, como um ser singular, mesmo que esteja inserida em um grupo. Isto é o que se defende no pensamento contemporâneo, inclusive em documentos e políticas públicas, como é o caso dos Parâmetros nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). Segundo eles, os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra.

Os resultados da pesquisa deixam algumas interrogações sobre os processos de formação de professores e o que lhes cabe aprender. Suscitam questionamentos a respeito dos conhecimentos mais amplos como os relacionados à saúde estarem ou não presentes nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para a educação infantil. Sobretudo, da necessidade de o educador entender que trabalhar com crianças demanda um

cabedal de conhecimentos teóricos e práticos mais extensos e profundos do que o saber técnico ou de aplicação prática, ou seja, o educador mais preparado, mais qualificado é o que pode atuar na educação infantil e não aquele que não dá conta da disciplina ou do controle de turma dos estudantes maiores. Desta forma, pensamos que o trabalho realizado nessa etapa exige dos profissionais, um olhar cuidadoso, criterioso e atencioso acerca das necessidades da infância.

3 Considerações Finais

O reconhecimento do sentimento de infância modificou o olhar social encaminhado à criança. A mudança de paradigma, em relação a elas, acompanha a transformação da sociedade de cada época, a partir da aceitação da importância do ser humano e do reconhecimento de seus direitos. O avanço das leis e políticas públicas voltadas às crianças se faz em paralelo com ao desenvolvimento da sociedade brasileira, isto é, existem avanços intercalados com retrocessos, no que diz respeito a educação infantil.

A pesquisa permite afirmar que os conhecimentos relacionados à saúde são conhecidos por poucos educadores, mesmo que considerados importantes. Acreditamos que tal fato se deva a não existir, na formação profissional, o reconhecimento da real necessidade deste saber.

Cremos, também que a diversidade de informações adquiridas de maneira informal, no cotidiano da vida, permite aos educadores sentirem que estão aptos a lidar com as situações de rotina, porém, quando em momentos que necessitem condutas diferenciadas ou imediatas, preferem se aconselhar com a direção da instituição ou com familiares da criança. Dito isto, é importante lembrar que nem sempre é possível contatar, a tempo hábil, com aqueles que podem administrar a solução do problema.

É visto, que, aqueles professores da educação infantil que estão por um maior tempo em atividade e educadores que já têm filhos são os que se acham melhores preparados para os acontecidos, que fujam do habitual. Porém, nada do dito faz crer que as soluções encontradas possam ser resolutivas, ou que, de alguma maneira, possam ter aplicabilidade em outros episódios de características similares.

Vemos, com muita relevância, a existência da observação das alterações corporais e comportamentais por parte dos professores, sendo que cada um o faz da forma que acha adequado, para que sirva de parâmetro de comparação das condições ditas de normalidade. O certo é que, como não há um conhecimento científico adquirido para tal, toda e qualquer objetividade sobre a situação se perde.

Poucos são os educadores que se sentiram aptos a considerar a sua formação adequada, em relação ao conhecimento relacionado à saúde. Entretanto, existe um olhar quase unânime que considera estes saberes importantes para a formação do educador infantil. Acreditamos que, por haver necessidades muito específicas por parte das crianças de zero anos a seis anos de idade, mesmo as poucas informações transmitidas, na formação profissional, podem fazer a diferença no trabalho docente.

Permitimo-nos pensar que se deve preparar o professor de educação infantil para o reconhecimento precoce de condições físicas ou intelectuais, consideradas como fora do padrão aceitável para a normalidade, observando a faixa etária da criança. Este pode ser o primeiro passo para que ela venha a ter a melhor qualidade de vida possível, quando em situação que possa, ou não, evoluir cronicamente.

A construção de conteúdo específico relacionado a ações preventivas e procedimentos de cuidados relacionados à saúde da criança de zero a seis anos de idade na graduação profissional do professor, pode abrir perspectivas de entendimento das particularidades destes pequenos, visto que o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, intelectual e emocional se dá de forma individualizada. Predisposições genéticas, condições econômicas, formação cultural familiar e meio social a que pertence são apenas alguns dos fatores de influência no crescimento, na infância.

A criança frequenta as instituições educativas muito cedo, muitas desde os primeiros meses de vida. Este fato tem-se tornado muito frequente, e provavelmente, deverá continuar a acontecer. Muitas são as causas, mas a expressiva presença da mulher no mercado de trabalho talvez seja determinante para que os pequenos estejam presentes, cada vez mais e por um período mais longo, na educação infantil. E, incluímos nesta mesma equação, a

obrigatoriedade legal de inserção escolar para todas as crianças de quatro anos, determinando o crescimento das escolas de educação infantil em número e em oferta de vagas.

As oportunidades de contato frequente e por tempo prolongado do professor de educação infantil com a criança faz que ele, por vezes, seja o primeiro a observar quando e como acontecem as alterações corporais, emocionais e intelectuais, na infância. Como também é importante salientar que este educador exerce um papel de influência na vida dos pequenos, seja na aquisição de valores morais, ou como incentivador do desenvolvimento de capacidades e habilidades.

Acreditamos que a capacitação por meio de conhecimentos específicos relacionados à saúde, durante a formação do educador, traga benefícios que permitam a promoção de qualidade de vida, que perdurará por toda a existência da criança. Imagino, como um grande auxiliar na conduta e na rotina do professor de educação infantil, o saber relacionado a ações preventivas e procedimentos de cuidados relacionados à saúde, adquirido através de conteúdo que contemplaria conhecimentos de desenvolvimento motor, alimentação infantil, higiene da criança, calendário vacinal, higiene ambiental e de materiais de uso da criança, desenvolvimento cognitivo, aspectos emocionais e de socialização, entre outros.

Sabemos que a saúde e a educação, juntas, têm potencial de ação, frente à existência. Podem modificar as condições desfavoráveis assim como podem propiciar e conservar os aspectos que definem e garantem a qualidade de vida. A educação e a saúde devem fazer parte da construção do indivíduo. Como instrumentos qualificadores, eles são, também, o objetivo pretendido. São, para a sociedade, o meio e o fim. São, para o indivíduo, a viagem e o destino. São, para o intelecto, o sonho e a meta.

EDUCATION, HEALTH AND EDUCATION TEACHER TRAINING CHILDREN

Abstract: This text results from field research conducted in order to identify if the preventive and health-related care procedures are present in the activities developed by teachers who work with children from birth to six years old who attend early childhood education. As for the methodology applied, it has qualitative approach and makes use of hermeneutics as a philosophical approach, also was used a questionnaire covering data collection. Were questioned teachers form two public schools within those who work with early childhood education, in a city of the north of Rio Grande do Sul, forming a total of twenty subjects. The

early childhood education teachers evaluated as very important the knowledge related to the health care that can contemplate the child with quality of life within school and beyond, although many feel is insecure and with little knowledge over the same. Based on the conducted research, it is verified that the creation of a specific content that addresses the knowledge concerning health is needed the during teachers formation.
Keywords: Children. Early Childhood Education. Preventive actions. Healthcare procedures.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília/ DF, 2006, v.l.

DAVID, T. Do nascimento aos três anos: a necessidade de uma força de trabalho amorosa e preparada. In: MOYLES, J. **Fundamentos da educação infantil**: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010. 320 p.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. 264 p.

MATURANA, H.; VERDER-ZÖLLER, G. **Amar e brinca**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Pallas Atena, 2004. 266 p.

PARKER-REES, R. Comunicação primária: o que os adultos podem aprender com os bebês? In: PAIGE-SMITH. **Fundamentos da educação infantil**: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010. 320 p.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! Porto Alegre: Mediação, 1998. 85 p.

WEISS, E. M. G. O cuidado na educação infantil-contribuição da área de saúde. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 99-108, jan/jun. 1999.

POLITICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORIGEM, HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

Walter Strobel Neto [1]
Maria de Lourdes Pinto de Almeida[2]
Fernando Rodrigo Dall igna [3]

GT 17: Formação de professores na América Latina e no Caribe

Resumo: Este texto tem por objetivo historiar as Políticas de Educação Superior que impactaram na Formação de Professores no século XX para refletir sobre a origem da Pedagogia construindo um histórico no âmbito internacional, brasileiro, estadual e local, e está organizado de maneira onde explana-se sobre o a origem conceitual da Pedagogia, percorrendo o cronograma histórico com os fatos e ações políticas que influenciaram no curso, até a legislação vigente e as implicações que esta impôs às DCN´s. Metodologia utilizada foi a histórico-crítica. Este estudo é relevante, pois auxiliará em uma construção de considerações por meio dos dados levantados, e possibilitar a compreensão de alguns fatos contemporâneos que certamente interferem no momento em que o estudo é realizado.

Palavras-Chave: Pedagogia; Educação Superior; UNOESC.

Introdução

Esta pesquisa está inserida em estudos das Políticas de Educação Superior, e sendo assim, por meio de nosso recorte temporal, vale ressaltar que o século XX foi recheado de fatos e acontecimentos que geraram vários conflitos nos mais diversos campos de estudo, com revoluções intelectuais, econômicas e políticas. Diante do exposto, não podemos afirmar que

[1] Graduado em Design pela Universidade Tuiuti do Paraná com especialização em Marketing e Design de Produto. Mestrando do PPGE Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. walstrobel@gmail.com
[2] Graduada em Pedagogia e História pela Unicamp. Mestre e Doutora em Educação pela FE da Unicamp. Pós doutora em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Unicamp e em Políticas Educacionais pela USP. Docente Pesquisadora do PPGE Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina e URI/RS. Pesquisadora associada da FE da Unicamp. malu04@gmail.com
[3] Graduado em Educação Física pela Unoesc com especialização em Educação Integral pela UFFS. Mestrando do PPGE Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. profidrf@gmail.com

durante um século um único pensamento pedagógico predominou, pois a ebulição de posicionamentos filosóficos não possibilitou isso. O que podemos sustentar, é que no continente Ocidental houve um predomínio do sistema capitalista, onde as decisões políticas estão relacionadas ao mercado. Sendo assim, historicamente percebe-se um afastamento do início do século para com conteúdos voltados às linhas das discussões filosóficas, e em contrapartida, um aumento dos componentes e priorização de fundamentos práticos e científico, voltados principalmente às áreas exatas.

Assim este posicionamento pode ser o ápice do rompimento epistemológico na pedagogia contemporânea. Este novo olhar proporcionou algumas relações que antes não eram tão consideradas, que de alguma maneira auxiliaram "esta" pedagogia a perceber-se e reconstruir-se. Por meio dos novos fatos ocorridos na sociedade, a prática aproximou-se do cotidiano do pensamento pedagógico, o que proporcionou um crescimento enquanto às questões de fundo teórico e experimental. A postura de posicionar-se "do outro lado" auxiliou assim a pedagogia a exercitar o movimento de sempre possuir um olhar crítico quanto à sua própria conduta, guiando-se em um reordenamento de sua nova postura. Assim, esta pesquisa possui este olhar de sempre realizar a complementação das ações práticas, quantitativas, e subsidiá-las pela teoria no viés qualitativo. Os pensamentos deixam de ser desassociados e passam a ser complementáveis.

Desta maneira percebe-se uma angústia em realmente construírem-se definições que auxiliem a iluminação do que se está vivendo, na realidade diante da construção histórica dos fatos e as intenções impostas por aqueles que de alguma maneira interferem no conflito, a fim de contribuir para o sucesso do que é pretendido.

Sobre a Pedagogia

A pedagogia então deve ser percebida como uma grande agente na formação humana, inserida em uma sociedade por meio de relações de antagonismo, construindo uma emancipação em um indivíduo em transformação, por meio de pesquisas e conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos. Para tanto, o estudo da pedagogia desvela que estes processos não ocorrem somente na escola ou ambientes educacionais, mas também por meio

da família e pelos dogmas socioculturais. Logo, o profissional pedagogo estará inserido em práticas educativas, assim como nos processos de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na formação. Vale ressaltar, como já estudado, que o profissional deve ser formado por meio da pesquisa, e não somente pelos conteúdos práticos, pois trabalhará em meio a fatores sociais e históricos que vão além da sala de aula.

Estas ideias mantem-se inclusive durante o regime militar, entre metade da década de 1960 e os anos 1970. Este regime também contribuiu para a decadência da educação e da formação do professor, pois este adotou um modelo econômico baseado em associações com países, no caso os Estado Unidos, o que nos impôs um modo organizacional utilizado pelas empresas que aqui chegavam, visando a produtividade por meio de uma mão de obra preparada. As ideias acabaram influenciando o campo da educação, que passou a assumir ideias de racionalidade e de controle.

Todo o processo então é controlado pelo sistema, e cabe ao aluno e ao professor executarem o que foi previamente definido. Porquanto, mais uma vez a formação do professor deve ser quase que neutralizada no sentido dos conteúdos filosóficos, sociais e psicológicos. O que se assume neste período são ações formais de orientação da escola e definições das atribuições dos alunos dos cursos de Pedagogia, futuros professores.

Além do castramento intelectual, todo trabalhador não docente no âmbito escolar ou sistemas escolares também deveria possuir curso superior em Pedagogia, onde durante o curso deveria optar em cursar os conteúdos didáticos ou administrativos, reafirmando a ideia do técnico em educação. Pimenta (1998) aponta que ao final da década de 1970 existe um movimento que quer redefinir a identidade do curso e do profissional pedagogo, mas que este não era reconhecido pela concepção tecnoburocrata, pois como já comentado, os educadores não eram chamados para construir as políticas de educação. Pode-se identificar tal fato quando se identifica que os documentos de movimentos de professores não são considerados nos textos das legislações da época. Esta pesquisa propõe exatamente o contrário do ocorrido, pois a intenção é ter como início a voz dos professores dos cursos de Pedagogia a fim de construir uma legislação que nasça na outra ponta do sistema.

O início da década de 1980 é marcado pelo enfraquecimento do período militar e pela redemocratização do país. Todavia ainda serão fortes as influencias dos movimentos internacionais perante as ações tomadas, principalmente ao que se refere à organização econômica e política para a inserção da concepção mercadológica do sistema capitalista.

Assim a década foi bastante conturbada quanto a movimentos e posicionamentos políticos e sociais. Abre-se uma discussão em torno do campo educacional nacional, onde um dos temas é a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. De qualquer maneira ainda existem resquícios do sistema da década de 1960, favorecendo conteúdos voltados às ciências, matemática e tecnologia, assim como uma coerência de temas a fim de estandardizar os resultados. Estes debates possibilitam um cenário fértil para o crescimento de pesquisas no campo educacional, e também o surgimento de associações em prol da profissão de educador.

O reposicionamento da formação do profissional educador possibilitou a construção de novos entendimentos sobre a pedagogia e sobre a formação do ser humano, o que reaproximou áreas como a Filosofia e a Sociologia, possibilitando orientações voltadas ao social e à formação.

Percebe-se que pela primeira vez os próprios educadores estariam construindo os saberes a partir de seus posicionamentos e conceituações. Assim, o foco de disputa era em combater o que havia sido imposto nos movimentos anteriores, que prevaleciam o ideário capitalista e tecnicista. Logo, a educação absorve a responsabilidade de quebrar as brigas entre as classes, por meio de teorias emancipatórias, denunciando questões que possibilitavam a alienação.

Mais uma vez em combate ao movimento de que o pedagogo poderia atender a várias funções na escola, concentraram-se no posicionamento de que a formação do mesmo deveria privilegiar a didática. No entanto, o que se percebeu no decorrer do tempo foi um enfraquecimento a questões voltadas ao campo pedagógico na docência, em um esvaziamento das discussões epistemológicas e teóricas. Na prática o que ocorreu foi mais um afastamento e falta de prestígio do campo. Este sentimento de desvalorização pode ser compreendido ao fato de que o Pedagogo e consequentemente os professores exercem uma função carregada de cargas que envolvem a formação do ser humano, que está inserido em diferentes realidades e

sujeito a várias interferências políticas e sociais. Além disso, os profissionais ainda tem que lidar com revoluções científicas e tecnológicas, ao ponto de que o perfil de aluno atualiza-se tão rapidamente quanto o entorno, não podendo assim tomar-se um posicionamento ético diante de tantas variações do mundo atual.

Construir relações entre os mais diversos fatores, como conhecimentos científicos, técnicos, filosóficos, fez com que a realidade promovesse novas metodologias a fim de trabalhar com posicionamentos diferenciados de formação humana. Estas então foram caracterizadas no sentido de combater as metodologias crítico-reprodutivas que estavam em vigor. Desta maneira Saviani (2007, p. 400) aponta que "naquele momento a necessidade era de construir pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados." Assim o pensamento quanto ao campo pedagógico adapta-se e tem de se reconstruir na sua formação.

Ao final da década de 1980 o país ainda passou por uma redemocratização, por meio de eleições diretas, retirando o regime militar da governança do país. A partir deste ponto, mais uma vez existem várias percepções quanto a um rumo educacional, onde são implantados diversos tipos de "pedagogias", com focos totalmente diferenciados. Neste sentido, a formação do professor também se encontra à deriva quanto a posicionamentos e diretrizes para sua construção.

Assim, a década de 1990 inicia-se com uma Constituição com apenas dois anos, onde se organiza toda a estrutura das políticas para com a educação.

As novas legislações então são marcadas pela falta de comprometimento por parte do Estado no sentido de proporcionar uma educação de qualidade, e descentraliza esta responsabilidade a fim de fragmentar e poder habilitar-se somente como gestor da avaliação e da distribuição dos recursos. Assim, os Estados e municípios são levados a assumir a educação em diferentes níveis, e a construir suas próprias Diretrizes e Bases. Isto causa uma falta de unidade no ensino brasileiro.

Na medida em que as novas legislações afastam a União da responsabilidade, cria situações favoráveis para a implantação e crescimento das redes privadas de ensino, o que gera uma promiscuidade do interesse do capital. Estas instituições particulares de ensino

acabam por pregar uma pedagogia do utilitarismo, foco do movimento neoliberal, e evita promover temas como a cultura, para não possibilitar a emancipação. Assim, as escolas podem ser vistas como um centro de conteúdos práticos, que devem ser visualizados como módulos, e desta maneira, completam-se várias fases a fim de chegar a um conjunto mínimo de horas para aprovar seu histórico. A escola passa ser um supermercado, onde os alunos pegam nas prateleiras os conteúdos que lhes convém, e ao final saem com seus carrinhos repletos de "produtos" empacotados.

O que se percebe posteriormente é um retorno do Estado ao setor privado, para realizar a compra de seus sistemas educacionais e implantá-los dentro dos sistemas públicos de ensino. Em uma via de mão dupla, primeiro as regras prevalecem o setor privado, e posteriormente estes fornecem o material pronto. Como já mencionado em outras partes desta pesquisa, este também pode ser considerado um financiamento do setor privado por meio do setor público. Neste cenário, além do capital influenciar nas políticas públicas, este ainda confeccionará e ditará os materiais e conteúdos que a escola pública deverá estudar.

Assim, o mercado comanda a educação dos menos favorecidos, lhes proporcionando um "belo mundo", sob uma falsa sensação de liberdade e independência. Neste sentido, toda a formação do professor será direcionada a fazeres práticos, por meio principalmente de materiais didáticos padrões produzidos em larga escala, a fim de dominar e construir uma educação conforme seus próprios interesses.

Esta pedagogia técnica e científica tem por objetivos e características advindas do positivismo, a fim de distanciar-se do ensino católico, auxiliando a construção das características burguesas e organizando o Estado como um gestor social, tudo por meio de processos fundamentados nos conceitos da eficiência e da eficácia, das competências e das habilidades.

A educação então acaba sendo posicionada como uma demanda da sociedade mergulhada no sistema onde o mercado prevalece e o Estado distancia-se das questões de resolução de problemas. Assim as políticas educacionais são dependentes da economia hegemônica dominante e vistas como mercadoria, com valor econômico e, às vistas da

situação, um bem de produção de capital, "produzindo" alunos qualificados tecnicamente, produtivos e rentáveis.

Pelo processo, o professor acaba sendo vitimado duplamente, pois este tem de se posicionar como empregado e como educador. Em um primeiro momento este é aquele que necessita se qualificar e competir constantemente por uma vaga de emprego na escola, e sujeitar-se às condições impostas, e em um segundo momento é aquele que acaba tendo que reproduzir os conteúdos limitados e específicos à luz das DCN´s, formando um aluno tecnicamente competente.

O docente, então, desde sua formação é direcionado a posicionar-se como um tutor que auxiliará o aluno no processo pré-estabelecido, onde este é responsável pela sua própria construção por meio de questionamentos fragmentados e limitados, não havendo possibilidade de uma formação como indivíduo, cortando-se debates e discussões sobre o social e a ética. Para Boneti e Batistela (2011, p. 334) "o convívio diário do docente com esta racionalidade instrucional o faz assumir uma postura burocrática, priorizando o controle e desprezando as questões singulares, individuais e emotivas".

Pedagogia no Estado de Santa Catarina e na UNOESC

Também é objetivo deste estudo, estudar a Pedagogia no Estado de Santa Catarina e na Unoesc, e desta maneira apresentar a construção da história do curso junto às políticas nacionais vigentes em cada época e como tal fato foi trabalhado no Estado.

A primeira tentativa da criação de um curso de Pedagogia no Estado de Santa Catarina deu-se dentro da Faculdade Catarinense de Filosofia, no ano de 1953, que estava diretamente ligada à Faculdade de Direito e aos jesuítas do Colégio Catarinense.

Mesmo à época, percebe-se que já havia um interesse em, por meio da educação, separar as classes, construindo junto à elite um estudo diferenciado, e como diz a autora assegurar uma educação a um povo uniforme a fim de estes posicionarem-se como elite, e onde a Igreja católica pretende manter sua "doutrina social." Na essência dos fatos na metade final do século XX, por meio de interesses diferenciados, a manipulação de uma sociedade utilizando-se o campo educacional faz-se idêntico.

A intenção deste curso então era formar professores que estivessem aptos a lecionarem no ensino secundário e superior, atendendo a uma demanda das escolas. Esta formação possibilitaria a construção de um profissional diferenciado, não ligado a determinadas profissões, como médicos, engenheiros ou advogados, mas sim um profissional voltado à carreira científica, a fim de trabalhar com questões culturais. Existia na época uma ampla necessidade de formar professores para atuarem no ensino secundário, pois estas vagas estavam sendo ocupadas por professores normalistas. No ensino superior a lacuna de professores com habilitação em docência também era precária.

Neste cenário, sem uma efetiva identidade no viés do real sentido da formação do professor, abre-se a lacuna quanto aos estudos e pesquisas no campo pedagógico. Com o passar dos anos e com as sugestões de novas diretrizes aos cursos de pedagogia, o curso da UFSC foi adaptando-se e reconstruindo-se conforme as necessidades e situações das várias épocas.

O segundo curso de Pedagogia do Estado de Santa Cataria é público e estadual, resultante de um conflito político e partidário, como comentado anteriormente. O curso é criado dentro da Faculdade de Educação (FAED), que está inicialmente inserida no Instituto Estadual de Educação (IEE). De maneira inovadora, o governo do Estado então agrega na IEE todas as fases do ensino, incorporando assim a FAED, o curso normal, o curso secundário e a Escola Primária de Aplicação.

A fim de atender a tais necessidades, a FAED cria o então Centro de Pesquisa e Estudos Educacionais (CEPE), que conforme Decreto da Secretaria de Educação n° 563/63 “tem por finalidade o aperfeiçoamento do magistério primário e médio, e a melhoria dos métodos e condições do ensino”.

Desta maneira o CEPE auxiliou, por meio de pesquisas financiadas pelo Governo Estadual, com pesquisas que legitimaram as reformas educacionais catarinense, como por exemplo, o Plano Estadual de Educação 1969-1980.

Diante das histórias de implementação dos primeiros dois cursos de Pedagogia do Estado de Santa Catarina, na UFSC e na UDESC, respectivamente, é possível perceber que devido às necessidades impostas pelo novo capitalismo da metade do século XX, os espaços

educacionais superiores acabaram por virar centros de treinamento de educadores e deficientes de questionamentos teóricos.

A fim de aproximar com o objeto deste estudo, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), vale estudar a formação deste singular modelo de IES, uma vez que se baseia em um sistema fundacional municipal.

Desta maneira, foram criadas IES pela municipalidade, onde faculdades eram criadas por municípios ou associações de municípios. Posteriormente estas faculdades foram transformando-se em Universidades e paulatinamente desvinculando-se das administrações municipais. Para a estruturação, integração e desenvolvimento dessas IES, em 1974 surge a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), auxiliando na organização e expansão do sistema fundacional.

O curso de Pedagogia da Unoesc possui sua origem na década de 1970 e passou por várias reformulações conforme as necessidades foram sendo impostas por novas legislações e diante dos novos cenários percebidos pelos colegiados dos cursos. Assim o curso foi unificado na instituição e reestruturou-se em 2006, com implantação em 2007, "motivado por novas diretrizes definidas em nível nacional e por opções institucionais que imprimiram características próprias ao curso." (UNOESC, 2011, p. 9) Este projeto unificado passa a ser oferecido nas cidades de Joaçaba, Capinzal, Campos Novos, Videira, São Miguel do Oeste, Maravilha e Xanxerê. Em 2008 e 2011, o projeto passa por um processo de ajustes e adequações, aprovadas então pela RES. 88/CONSUN/2008.

Assim, os PPC´s 2004 e 2006 serão estudados em nossa pesquisa, a fim de que entendamos a compreensão da história, nos auxiliando na construção de possíveis relações entre o objeto da pesquisa e os dados levantados, pois a compreensão histórica contemporânea interferiu no efetivo estágio em que o estudo pretende contribuir. Assim este capítulo pretendeu historiar as Políticas de Educação Superior que repercutiram na Formação de Professores no século XX e na origem do curso de Pedagogia, no âmbito internacional, brasileiro, estadual e local.

Considerações Finais

A pedagogia então deve ser percebida como uma grande agente na formação humana, inserida em uma sociedade por meio de relações de antagonismo, construindo uma emancipação em um indivíduo em transformação, por meio de pesquisas e conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos. Para tanto, o estudo da pedagogia desvela que estes processos não ocorrem somente na escola ou ambientes educacionais, mas também por meio da família e pelos dogmas socioculturais. Logo, o profissional pedagogo estará inserido em práticas educativas, assim como nos processos de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na formação. Vale ressaltar, como já estudado, que o profissional deve ser formado por meio da pesquisa, e não somente pelos conteúdos práticos, pois trabalhará em meio a fatores sociais e históricos que vão além da sala de aula.

Faz-se necessário a conceituação do principal foco do estudo para termos um posicionamento concreto daquilo que possuímos como definição. Neste sentido, a pesquisa deve também apresentar as várias fases históricas que a Pedagogia passou, incluindo a realidade social e política à época de estudo. Como também já mencionado, este recorte temporal perpassa o século XX, uma vez que este influenciou os posicionamentos ativos no mundo contemporâneo.

Diante de todo o exposto vale então caracterizar que o direcionamento de todo o campo da educação aos princípios da cientificidade, por meio das políticas propostas e impostas, cada vez mais ocorreu um distanciamento da pedagogia para com o conhecimento filosófico, e uma aproximação do campo científico. Isto fez com que ocorressem situações onde a pedagogia poderia ser observada como uma ciência da educação, onde trataria da instrução do ensino, por meio de instrumentos e técnicas incompreensíveis pelo campo epistemologicamente pedagógico, necessitando da ajuda de profissionais de outras áreas para as compreensões e tratamentos necessários.

POLICIES OF HIGHER EDUCATION AND TEACHER TRAINING : ORIGIN, HISTORY AND PEDAGOGY OF DEVELOPMENT IN BRAZIL AND SANTA CATARINA

Abstract: This text aims historicizing Higher Education Policies impacting in Teacher Education in the twentieth century to reflect on the origin of the Pedagogy building a track

record in the international arena, Brazil, state and local, and is organized in a way where it explains about oa conceptual origin of Education, covering the historical timeline with the facts and political actions that influenced the course until the current legislation and the implications that this imposed on DCN's. Methodology used was the historical-critical. This study is significant because it will assist in a construction considerations through the data posed, and enable an understanding of some contemporary facts that certainly interfere at the time the study is conducted.

Keywords: Teacher Training; Pedagogy; College education; UNOESC.

Referências

BONETI, Lindomar wessler; BATISTELA, Airton Carlos. **Educação & Capitalismo: o contexto dos novos processos socioculturais.** In: ALMEIDA, Maria de L. P.; SOUZA, Sônia R. **Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2007.

UNOESC. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura.** Joaçaba: Unoesc, 2011.

PRÁTICA PEDAGÓGICA, VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES-ALUNOS DO PARFOR

Arnaldo Nogaro[1]
Idanir Ecco[2]
Neusa Pereira Machado[3]
Daniela Veronese[4]

GT 17: Formação de professores na América Latina e no Caribe

Resumo: O artigo em pauta resulta de pesquisa de campo realizada junto a gestores e Professores-alunos - PA[5] do Plano Nacional de Formação de Professores - Parfor de uma universidade privada do Norte do Rio Grande do Sul. A pesquisa possui enfoque histórico-crítico, de natureza qualitativo e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevista com vinte e cinco gestores e vinte e cinco estudantes que frequentam o Parfor presencial dos cursos de Química, Pedagogia, Matemática e Letras. O objetivo da pesquisa centrou-se em investigar os impactos que a formação recebida provocou na prática pedagógica, na vida pessoal e profissional dos cursistas. Os resultados apontam na direção de grandes transformações e impactos positivos que o Parfor propiciou aos PA que frequentam o curso. Os ganhos são percebidos em termos de crescimento pessoal e profissional, além de se constituir em uma oportunidade ímpar para estudar para muitos alunos que ingressam na universidade depois de muitos anos como professores e só o fizeram pelas características do Programa, dentre as quais ser um curso gratuito.

Palavras-chave: Parfor; Prática pedagógica; Professores.

Introdução

Significativos recursos públicos são investidos pelo governo brasileiro em Programas para fomentar a formação inicial e continuada de professores, especialmente durante a última década. O Parfor é um destes programas sob a responsabilidade direta da Capes. Torna-se fundamental verificar qual o retorno efetivo destes investimentos. O que se espera da formação oferecida é que ela produza impactos ou provoque mudanças na vida pessoal,

[1] Doutor em Educação – UFRGS. Professor da URI Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen. E-mail: narnaldo@uri.com.br.
[2] Mestre em Educação – UPF. Professor da URI Erechim. E-mail: idanir@uri.com.br
[3] Acadêmica do Curso de Psicologia da URI – Erechim. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC. E-mail: evapmachado@hotmail.com.
[4] Licenciada em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim, Mestranda em Educação pela URI – Frederico Westphalen. E-mail: dveroneze@hotmail.com
[5] Utilizamos esta denominação para nomear os professores que atuam na rede pública de ensino e são alunos que frequentam os cursos do Parfor.

profissional de quem frequenta os cursos do Parfor, na prática educativa e na qualidade de ensino da escola pública, além de representar melhoria nos indicadores educacionais, nos números relativos à certificação e formação de professores no Brasil, que em algumas regiões são precários no que tange à formação superior. Como saber se isto está ocorrendo? O que representou em termos de qualidade para a educação da Região a oferta destes cursos? As escolas onde estes educadores estão lotados tiveram benefícios pedagógicos? Os educadores-alunos desenvolveram-se pessoal, profissionalmente e melhoraram sua prática educativa?

Com o intuito de buscar resposta ao questionamento realizamos uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, envolvendo vinte e cinco gestores de escolas públicas onde os acadêmicos atuam e vinte e cinco PA que frequentam cursos do Parfor em uma Universidade comunitária filantrópica do Norte do Estado do Rio Grande do Sul. A investigação oportunizou saber mais sobre a importância dos Programas de formação de professores decorrentes de políticas públicas, permanentes e com financiamento específico.

Em busca das respostas à investigação proposta procedemos à interpretação dos dados da pesquisa. Acreditamos trazer boas contribuições para o debate sobre a formação de professores e para fomentar novas iniciativas de formação inicial e continuada.

Metodologia

A coleta de dados realizou-se com dois grupos de sujeitos: gestores e PA. Para coletar os dados junto aos gestores utilizamos questionário (diretores ou coordenadores) onde os PA atuam, para averiguar o impacto do processo formativo. A coleta de dados junto aos acadêmicos ocorreu por meio de entrevista.

Como os estudantes frequentam semestres avançados pode-se ter um diagnóstico bem preciso e fidedigno do impacto da formação recebida, especialmente porque um dos requisitos para cursar o Parfor é estar em sala de aula, o que permite acompanhar sua trajetória de atuação concomitante com a formação recebida. O que ficou confirmado pelos dados, pois, o tempo de atuação como docentes dos PA varia de cinco a vinte e seis anos.

Transcreveremos as falas e organizamos as mesmas em categorias para sua interpretação: Parfor: frequência e oportunidade; Repercussões na vida pessoal e profissional; Transformação na prática pedagógica; Ressignificação das concepções teóricas; Conclusão.

Parfor: frequência e oportunidade

A gênese desta categoria está na pergunta feita aos sujeitos[1]: O que te levou a escolher e frequentar um curso do Parfor? Como você vê esta oportunidade de frequentar um curso subsidiado pelo governo federal? Os respondentes, quase que de forma unânime, afirmaram que só conseguiram estar na Universidade frequentando o curso superior pelo fato de ser gratuito. Reforçam que não ingressaram antes por não possuírem condições financeiras para pagar o curso, além dos custos com deslocamento e material. Além da questão financeira, há acadêmicos que fizeram a tentativa de iniciar o curso superior presencial ou experimentaram ensino a distância e não conseguiram adaptar-se à sua metodologia. "Na verdade, eu sempre desejei fazer uma faculdade, tanto é que eu iniciei há anos atrás e não consegui porque na verdade não tinha condições de pagar" (PA 4). "O que me levou a cursar foi a gratuidade, por eu não ter condições financeiras de fazer uma faculdade" (PA 12).

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), os professores que atuam na rede pública de ensino, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, são provenientes de camadas menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, fator este que tem influência direta no desenvolvimento desses professores, comprometendo seu repertório educacional e limitando as alternativas para trabalhar com os fatores de diversidade cultural.

A realidade da Região pesquisada apresenta características peculiares e que são também de outros lugares do Brasil que se constituem em obstáculos para que os professores possam sair e fazer suas capacitações: distância do espaço onde os cursos são oferecidos, dificuldades de deslocamento, professores que trabalham em pequenas escolas rurais plurisseriadas, Exemplo disto é a fala do PA 3: "Sempre queria fazer um curso superior, mas

[1] Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa identificaremos os mesmos com números de acordo com a sequência em que foram feitas as entrevistas. Professor-aluno 1 = PA1; Gestor 1= G1.

muitas vezes, a distância se tornava muito difícil para a gente, porque além dos custos de pagar essa faculdade a gente tinha que custear também o transporte e aí não ganhava o suficiente".

A baixa remuneração dos professores é um fator que repercute concretamente sobre sua vida profissional, pois a pauperização social atrelada à baixa remuneração prejudica o acesso aos bens culturais, imprescindíveis no trabalho docente e a falta desses bens culturais pode significar comprometimento do trabalho desenvolvido em sala de aula (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A qualificação dos professores que atuam na rede pública de ensino, é vista pelos gestores como fundamental, já que são estes docentes são os responsáveis pela formação de muitos cidadãos pelo País afora. A qualidade da educação da rede pública de ensino está diretamente vinculada à qualidade da formação dos professores, daí a importância de políticas públicas que visem à sua capacitação. "A qualificação profissional, bem como os momentos de formação continuada, são excelentes oportunidades de construção de conhecimentos, troca de ideias e experiências" (G6).

A necessidade de qualificação é ressaltada por diversos PA, que reconhecem a importância de aprimorar suas capacidades e conhecimentos para uma boa relação aluno-professor. O sucesso na formação acadêmica destes professores reflete diretamente em sala de aula, onde os mesmos reproduzem seu aprendizado para os alunos das séries iniciais. Como exemplo, podemos ressaltar a fala do PA 25: "Pois o aperfeiçoamento é indispensável neste caminho tão fascinante que é o de educar".

Dentre os cursistas há vários que já possuem uma formação superior, porém fora da área que atuam. A oportunidade de fazer o segundo curso com financiamento público foi louvada e reforçada em diversas falas. Citamos uma para ilustrar. "Venho duma graduação na área de administração, porém eu tinha magistério, assumi um concurso público e senti em mim que existia a necessidade de ter uma graduação na área, porém, por questões financeiras, eu protelei por mais um ano e daí houve a possibilidade do Parfor" (PA5).

Há PA que se sentem privilegiados ao poder fazer parte de um projeto desta dimensão, que visa beneficiar não somente professores que se dispõem a fazer uma

licenciatura, mas também a educação do País no geral, por sua capacidade de alcance. "Eu recebi esse curso com muito orgulho. Licenciatura gratuita, um sonho. Pois, nem todos os profissionais tinham o curso superior para atuar em sala de aula" (PA 19). A lei nº 9.394/96 afirma que a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciaturas, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da Educação Básica, desde que tenha capacitação adequada. Segundo Dalberio e Bertoldi (2012), de acordo com as disciplinas estudadas durante a formação do professor, o mesmo tem a permissão para atuar em sala de aula, em áreas distintas da sua. Ocorrência essa justificada pela falta de profissional formado na referida área, ou mesmo pela própria ausência deste.

Os entrevistados consideram o Parfor um programa que oportuniza uma situação diferenciada de qualificação, especialmente aqueles que fazem a primeira licenciatura, realizando o sonho de ter um curso superior. "Eu acho uma política pública interessante de estar subsidiando a primeira formação, ela está intrinsicamente ligada à qualidade do ensino, eu posso estar constantemente com novos conhecimentos e estar refletindo sobre a minha atuação" (PA 6).

Os entrevistados destacam também que das escolas de onde vieram outros professores não têm formação superior, mas não se interessam e por isso estão muito gratificados com a oportunidade. De acordo com Lourencetti (2014, p. 13-32), "[...] não há muito interesse pela carreira docente porque os baixos salários, as condições de trabalho não são adequadas e pela pouca atenção que tem sido dada ao magistério".

Os respondentes veem no Parfor uma proposta que permite socializar e refletir seus saberes, valorizando sua prática. Sentir que seu trabalho é reconhecido e bem visto gera satisfação e consequentemente, motiva os professores a trabalhar com mais dedicação e afinco, fatores estes que contribuem para o sucesso e bom desempenho de alunos e professores envolvidos nesse processo. "Tem uma metodologia diferente, valoriza nosso trabalho, tem aquele espaço para estudo. A metodologia que os professores usam também é bem adequada à nossa profissão" (PA 9).

Os dados revelam o significado profundo que a formação do Parfor tem para a vida dos docentes que o frequentam. As razões de frequentar o curso e a oportunidade aproveitada são valorizadas pelos PA que reconhecem a importância deste programa do governo federal.

Repercussões na vida pessoal e profissional

Para obtenção destas informações, a seguinte pergunta foi feita: Identifique mudanças que ocorreram em sua vida durante ou após o ingresso no curso do Parfor? Na vida pessoal? E profissional? Em geral, obtivemos respostas de melhoria e ganhos na vida dos PA. A segurança está presente em grande parte dos relatos. A mudança é decorrente do acréscimo dos conhecimentos e se expressa na forma de passar conteúdos, de explicar teorias com as quais os acadêmicos não eram íntimos, assim como tomar as rédeas da própria vida. "O português veio também a melhorar, nesse decorrer do curso, no profissional como frisei antes, a gente já tinha uma experiência, mas veio tornar o processo educativo mais seguro do que antes" (PA 2). Segundo Tardiff (2013) a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devem problematizar, objetivar, criticar, melhorar.

Os cursistas destacam que a formação continuada é necessária, pois acompanhar o ritmo de evolução dos educandos é indispensável para o bom resultado no combate às disparidades educacionais. "É uma formação continuada diária, muito rica em novos saberes, visto que somente com o magistério e a graduação em Matemática, ainda tenho muito a aprender sobre a Educação Infantil e Anos Iniciais e gestão escolar" (PA16).

Dentre os fatores que mais se destacam, encontramos a mudança na forma de atuar em sala de aula, a revisão de conceitos pedagógicos e a forma mais aberta de comunicação com os demais. A troca de informações sobre a própria cultura, sobre os métodos de trabalho, bem como relatar experiências de vivências dentro da sala de aula, são fatores que permitem um maior desenvolvimento desses PA. "Houve muita contribuição. As aulas são enriquecedoras. Saímos das aulas satisfeitos com os docentes que preparam as aulas para sanar nossas dúvidas e inquietudes profissionais" (PA 24).

A análise da práxis pedagógica ocorre em várias situações, onde os PA procuram rever seus conceitos. Tem destaque também, a evolução da sua competência linguística, bem como do relacionamento dos mesmos com os demais, incluindo suas relações pessoais e profissionais. "Na minha vida pessoal eu cresci muito, vejo quanta coisa errada eu cometi, até na convivência familiar, que hoje eu vejo que não era esse o caminho, é outro" (PA1). "Eu já estudava bastante, passei a ler mais, passei a estudar muito mais do que estudava. Passei a escrever mais, escrever melhor, passei a olhar diferente para minha práxis pedagógica, para o meu fazer docente na escola" (PA 6).

Segundo Azevedo (2007), os atuais cursos de formação de professores, buscam oferecer uma formação mais adequada às necessidades educacionais das crianças do mundo atual, os professores precisam pautar-se numa concepção de formação docente como práxis-reflexiva.

Um fator negativo apontado está relacionado à falta de tempo com a qual os PA, de modo geral, tiveram de adaptar-se. Seus novos horários acabaram repercutindo em muitos aspectos de suas vidas, tiveram que estar em atividade por mais tempo para conseguir dar conta das novas demandas que a vida lhes impunha naquele momento. O que agravou o problema do tempo foi que em muitas escolas, os gestores não entenderam que estes docentes estavam em formação e não flexibilizaram horários de planejamento e outras atividades extracurriculares, acirrando mais ainda a premência do tempo. "Para começar na vida pessoal eu precisei reorganizar, porque sou casada, moro no interior, então é uma jornada de ônibus para chegar até a escola onde trabalho, mais uma para chegar até aqui. Aí encontrar tempo para as leituras, para os trabalhos" (PA7).

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), cabe questionarmos, à luz das políticas postas em ação pelas instâncias governamentais do Brasil, se estas traduzem uma posição governamental articulada com clareza de direção, com metas compreensivas e integradas, onde se pretende chegar ou que processos educacionais pretende-se desencadear. Sacristán (1997) alerta que a base principal da qualidade de todo sistema educacional consiste em dispor de um professorado bem formado, socialmente considerado, que possa trabalhar em condições adequadas para dedicar-se a seu trabalho e seu aperfeiçoamento.

Os PA sentem-se mais confiantes, pois estão amparados por conhecimentos que antes não possuíam. Percebem que o campo de trabalho tem expandido e consideram-se mais valorizados como profissionais da educação. "Na minha vida pessoal é que eu percebo mais confiança no trabalho, na escola, no dia-a-dia. Na minha vida profissional, o campo de trabalho que está se abrindo, existe uma deficiência, principalmente de professores de química" (PA9).

Os gestores expõem suas percepções frente às mudanças dos acadêmicos em termos de profissionalismo. O conhecimento traz consigo a segurança na hora de transmitir os conteúdos, facilitando o empoderamento dos cursistas sobre sua função que é a de ensinar. O maior comprometimento dos mesmos, bem como aumento do sentimento de pertencimento ao espaço onde estão inseridos, são fatores fortemente destacados. "Maior comprometimento, aumentou o sentimento de pertencimento ao espaço que atua, maior empatia pelos colegas de trabalho e estudantes, maior diálogo e flexibilidade e implementação de novas metodologias na resolução de problemas e conflitos" (G2).

Ao questionar os gestores sobre possíveis mudanças na vida pessoal dos PA, procuram enfatizar a relação dos mesmos com os demais profissionais da escola onde atuam. Após o ingresso no Parfor, os cursistas aprimoraram suas relações pessoais, apresentam maior entrosamento com os colegas estão mais seguros em suas tarefas. "Estão mais animadas e seguras. Percebo que obtiveram outra visão no que se refere ao trabalho do professor em sala de aula, bem como da gestão escolar" (G1).

Para Gatti, Barreto e André (2011), existe a necessidade de um novo perfil profissional para enfrentar os desafios da docência. Este fato requer que o professorado adquira maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e que seja dada às escolas maior responsabilidade com maior descentralização da gestão de seu pessoal.

Os depoimentos parecem se sobrepor em relação aos ganhos que sua formação lhe oportuniza e novas perspectivas profissionais que se abrem. Isto contabiliza sobremaneira em favor deste programa cuja iniciativa é do governo federal. Os relatos fazem por merecer os recursos investidos, pois repercutirão em práticas pedagógicas renovadas e educadores mobilizados e sentindo-se valorizados.

Transformação na prática pedagógica

Para obtenção dos resultados, partimos da questão: Você mudou algo em sua prática? O que? Pode dar exemplos? A possibilidade de conhecer novos métodos de ensino propicia aos educadores o desenvolvimento de novas técnicas de trabalho, as quais passam a ser mais produtivas e dinâmicas, aumentando o interesse dos alunos, bem como proporciona maior aquisição de conhecimento. Os acadêmicos destacaram vários aspectos positivos, dando maior ênfase para as atividades que foram desenvolvidas dentro da universidade, as quais foram levadas para as escolas onde atuam, como é o caso do PA2. "Olha em termos de atividade a gente teve uma bagagem imensa, atividade**s** diferentes, novas, a gente com certeza levou para dentro da sala de aula, e compartilhou com nossos alunos". Segundo Pimenta e Ghedin (2002), conhecer é mais que obter informações. Conhecer é trabalhar com as informações disponíveis, ou seja, analisar, identificar suas fontes, contextualizar, relacioná-las com a forma de organização da sociedade.

A mudança como profissional da educação é destacada pelos gestores das escolas onde os cursistas estão lotados, percebe-se uma significativa evolução dos mesmos enquanto educadores. Os gestores destacam que alteraram suas práticas após o ingresso no Parfor, estão permeadas de mudanças significativas para o contexto educacional. "Na escola esse professor possui muito comprometimento profissional, destacando-se dos demais ao implementar estratégias metodológicas e formas inovadoras de compreender e agir" (G2). Para Pimenta e Ghedin (2002), o saber docente não se forma somente da prática, mas também através das teorias da educação. A teoria então tem fundamental participação na formação dos professores, pois permite que os indivíduos desenvolvam pontos de vista diferenciados, o que lhes propicia um olhar crítico sobre o contexto histórico, social, cultural e organizacional, bem como, sobre si mesmos como profissionais da educação.

O ato de ensinar consiste em proporcionar aos educandos, espaço e ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de novas construções a partir da elaboração de conhecimentos anteriores, incrementando-os e aprimorando-os. Neste sentido, a evolução na maneira como os cursistas dirigem suas aulas, após o ingresso no Parfor, é unanime. Os PA destacam sua

mudança em relação às crianças e à forma de transmitir o conteúdo que os mesmos vêm aprendendo na universidade. "Muito, desde a relação com as crianças, o olhar para elas, a atividade pedagógica e outras visões de não dar a aula pronta, mas construir a aula com as crianças" (PA 7). Para Nogaro e Silva (2015), é preciso ressignificar a prática pedagógica, tomando a reflexão como a ferramenta que norteia o trabalho do professor, buscando a mudança de postura frente aos acontecimentos.

Os acadêmicos ressaltam o aumento das aulas práticas, as quais anteriormente eram negligenciadas. Percebem nessa atitude, uma forma de fazer com que os estudantes se interessem mais e passem a ter um melhor desempenho. O PA 12 consegue aproximar os conteúdos ao cotidiano dos estudantes através da formação recebida. "Consegui fazer mais aulas práticas, relacionar mais conteúdos de química com o dia-a-dia, que antes tinha mais a parte teórica, mas não tinha muita relação com fatos do dia-a-dia" (PA 12).

Não é difícil para identificarmos que a formação do Parfor provoca reflexos na atuação docente na sua prática do cotidiano. De acordo com Macedo (2009), assim como desenvolvemos conhecimentos e crenças gerais acerca do ensino, dos alunos, da escola ou do professor, a matéria que ensinamos ou pretendemos ensinar não fica à margem de nossas concepções. A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinamos. Portanto, uma formação que propicia mudança de concepções em torno do conhecimento e da prática pedagógica interfere diretamente no fazer do professor e é isto que identificamos em relação ao Parfor.

Ressignificação das concepções teóricas

Os dados desta categoria foram obtidos através de pergunta feita aos cursistas sobre mudanças em suas concepções teóricas. De modo geral, constatou-se mudança em todos os participantes, o que mais se destaca, porém é o acréscimo de conhecimentos. A ampliação é significativa e evidente, em todas as falas dos entrevistados. "Quanto mais conhecimento a gente vai adquirindo, mais formas diferentes de ver as coisas. Isso faz com que se consiga mudar concepções, jeito de atuar perante uma situação ou outra" (PA3).

Um processo de formação diferenciado pode redirecionar o olhar do professor em relação às situações com que se depara no cotidiano e oportunizar uma visão esclarecida pode auxiliar na resolução de problemas que, sem a luz formativa, parecia intransponível. Como afirma Nóvoa (2015) trata-se da importância de um conhecimento que vai para além da teoria e da prática e que reflete sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas. É o que aponta o PA7. "Não que tenham mudado para pontos opostos ou contraditórios, mas sim, eu acho que elas evoluíram. Elas se aperfeiçoaram com o Parfor".

Os gestores afirmam que a mudança dos cursistas está também na busca por qualificação, o que acarreta em uma fazer pedagógico cada vez mais satisfatório. A preocupação com o desenvolvimento pessoal e profissional acaba por incentivar também os colegas de trabalho, melhorando assim a qualidade do ensino oferecido na escola onde eles atuam. "Incentiva os colegas e auxilia em suas ideias. Aumentou o nível de compreensão intelectual e se destaca dos demais por qualificar-se cada vez mais, oferecendo serviços educacionais satisfatórios e qualificados" (G2). "A qualificação profissional certamente gera mudanças pessoais, na forma de pensar e agir" (G6).

Os PA reconhecem que sua evolução enquanto profissionais da educação influencia diretamente no desempenho dos alunos aos quais eles transmitem o que aprendem diariamente. O professor que domina os conhecimentos que transmite sinaliza para o estudante a importância dos mesmos e provoca a curiosidade do saber, pois abre as avenidas fundamentais por meio de suas provocações e indagações indicando que o estudante pode adquirir este conhecimento do mesmo modo que ele o fez. "A gente conseguiu perceber que a criança aprende também como nós, estudando, então a gente muda também a maneira de trabalhar com eles" (PA 4).

O excerto da fala do PA incide naquilo que cada um de nós imagina que deveria ocorrer com os processos de formação docentes: melhorar a aprendizagem dos estudantes. O professor se considera parte da conquista obtida pelos alunos, inserido no processo que deflagrou o bom desempenho e identifica a aquisição de conhecimento e diferentes estratégias

frutos no processo formativo como responsáveis pelo seu êxito. Nóvoa (2015, p. 7) reforça a importância do componente pessoal do professor estar em evidência para que os resultados de seu trabalho possam surtir maior efeito. "A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais".

Conclusão

A oportunidade de cursar o ensino superior de forma gratuita é vista pelos PA, de forma unânime, como uma excelente forma de melhorar o ensino no Brasil. Oportunizar a qualificação daqueles que ensinam novas gerações é de extrema importância, para que possa existir uma melhora significativa na educação básica em todo o território Brasileiro.

Destacamos sua evolução como profissionais da educação, assim como, para o seu crescimento pessoal, que se dá pela troca de experiências decorrente da convivência com outros profissionais da área e também pela oportunidade de conhecer mais a fundo as teorias sobre as quais, estes professores-alunos se embasam para a construção das aulas.

Os cursistas ressaltam que o Parfor é uma ótima oportunidade para aperfeiçoar seus conhecimentos e abrir novas portas para seu crescimento. Afirmam que somente não está se especializando quem não quer, enquanto o curso é gratuito, o governo estadual ajuda os acadêmicos com vínculo empregatício no estado com uma bolsa de duzentos reais mensais. O curso foi bem recebido por todos os graduandos e percebe-se nas suas falas o anseio pela continuação do programa, no formato de Pós-Graduação. Visto como um programa de oportunidades veio a acrescentar na vida pessoal e profissional de quem frequenta o curso.

A oportunidade do Parfor é reforçada por todos os entrevistados desta pesquisa. Destaque é dado para a oportunidade gratuita oferecida pelo Governo Federal, a qual traz como resultados a evolução pessoal e profissional dos PA que frequentam os cursos oferecidos. Muitos desses sujeitos, não tinham condições financeiras de pagar pelo ensino superior e conseguiram entrar na universidade graças à gratuidade do ensino. Também pode-

se salientar a melhora gradual na educação básica, já que a qualificação dos profissionais da educação vem diretamente ao encontro do desenvolvimento intelectual dos cidadãos que ingressam no ensino público.

EDUCATIONAL PRACTICE PERSONAL LIFE AND PROFESSIONAL TEACHER OF PUPILS PARFOR

Abstract

The article in question results from the research conducted with managers and teacher – students from the National Plan for Teachers Training – PARFOR from a private university from north of Rio Grande do Sul. The research has a historical-critical approach of qualitative nature and the data were collected through interviews with twenty-five managers and twenty-five students attending PARFOR in courses like Chemistry, Education, Mathematics and Literature. The objective of the research focused on investigating the impact that the training received resulted in pedagogical practice in personal and professional life of teacher - students. The results point toward major changes and positive impacts that PARFOR led to student - teachers who attend the course. The gains are perceived in terms of personal and professional growth, and constitute a unique opportunity to study for many students who enter the university after many years as a teacher and only did it because of the characteristics of the program, among them, to be a free course.

Keywords: Parfor; Pedagogical practice; Teachers.

Referências

AZEVEDO, H. H. O. **A construção da profissionalidade docente***:* O papel dos formadores. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. S.L., ano 14, n.2, p.45-62, jul./dez., 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. CAPES; Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica; Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica. **Plano nacional de formação de professores da educação básica – Parfor presencial**: manual operativo. Distrito Federal, 2009.

DALBÉRIO, O; BERTOLDI, A.B. O desafio da formação e da atuação do professor. **Ensino em Re-vista**. Uberlância/MG, v.19, n.1, p.51-62, ago./dez., 2011.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A; BARRETO, E.S.S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte**.** Ministério da Educação. Brasília, Set., 2011.

LOURENCETTI, G.C. **A baixa remuneração dos professores**: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. Revista Educação Pública**.** Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 13-32, jan./abr. 2014.

MACEDO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 1-8, ago./dez., 2009.

NOGARO, A.; SILVA, H. C. **Professor Reflexivo:** Prática Emancipatória? Curitiba, CRV, 2015.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 2015.

PIMENTA, Selma Garrido**.** Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil:** Gênese e Crítica de um Conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Entrevista: Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina. **PÁTIO:** Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 01, nº 0, fevereiro/abril 1997.

TARDIFF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.34, n.123, abr./jun., 2013.

RESUMOS

CONSTITUIR REFERÊNCIAS PARA GARANTIR A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIA, CONHECIMENTOS E SABERES

Cecília Maria Ghedini[1]
Luciane Cerati Borges[2]
Lesie Nicolao Barbacovi[3]
Angelita Cristine dos Santos[4]

GT 17: Formação de professores na América Latina e no Caribe

A Educação do Campo, a partir do final dos anos 1990, tem se constituído por referências e espaços específicos, dentre os quais se destaca o Paraná, região sul do Brasil. Produziu-se como política pública pela qual as escolas têm oportunidade de transformar sua realidade com base na legislação e em fundamentos teórico-metodológicos vinculados aos saberes e experiências locais. Apresenta-se aqui um projeto de trabalho[5] com Educação do Campo, face ao horizonte de fechamento das escolas do campo, no bojo de uma agricultura cada vez mais industrializada e da mercantilização da educação. Têm-se como objetivo do projeto criar conteúdo e forma da modalidade através de ações como formação de professores, planejamento coletivo, auto-organização e inserção da escola no espaço local e regional. A metodologia prevê produzir referências que constituam experiência, agregando processos de objetivação e subjetivação, articulados aos vínculos culturais que o sujeito estabelece (GHEDINI, 2015). Desdobra-se em quatro dimensões: a formação através do planejamento coletivo que articula o conhecimento escolar desde os conceitos científicos tendo como contraponto uma porção da realidade como catalisador da existência dos sujeitos. A auto-organização[6] que inclui a perspectiva da coletividade da escola como espaço formativo-educativo e envolve a capacidade dos estudantes de organizar suas atividades participando ativamente do processo, ao focar na efetivação de instrumentos, com a intencionalidade de

[1] Doutorado, Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas, campus de Francisco Beltrão. Grupo de Pesquisa Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP) E-mail: cemaghe@gmail.com.
[2] Graduanda, Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas, campus de Francisco Beltrão, Grupo de Pesquisa Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), E-mail: lucianecerati@hotmail.com
[3]Graduanda, Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas, campus de Francisco Beltrão. Grupo de Pesquisa Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), E-mail: lesienicolao@hotmail.com
[4] Especialista em Metodologia do Ensino em História e Geografia, Licenciada em Geografia, Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Enéas Marques – PR, E-mail: angelitacs89@gmail.com.
[5] Este Projeto de Extensão se desenvolve em três escolas públicas de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio da rede estadual do Paraná, respectivamente: Colégio Estadual do Campo Paulo Freire em Francisco Beltrão - PR, Escola Estadual do Campo Pinhalzinho e Escola Estadual do Campo de Vista Alegre município de Enéas Marques – PR.
[6] Esta perspectiva de planejamento e auto-organização baseia-se nas referências históricas das experiências escolares desenvolvidas no contexto da Revolução Russa, especialmente a coordenada por Moiséy Pistrak.

colocá-los em movimento na relação com sua aprendizagem. Um grupo estudos com a metodologia da Sistematização de Experiências[1] a fim de reconceituar a vivência dos professores e articular os conhecimentos sistematizados aos saberes dos sujeitos, desde os vínculos com a realidade em que a escola está inserida, aprofundando-os pela teoria. Espera-se ampliar o conhecimento a respeito dos fundamentos e métodos da Educação do Campo e recriar o processo de inserção da escola do campo tornando-a lugar de socialização de conhecimentos e saberes e, fortalecendo a identidade dos sujeitos. Além disso, constituir mais uma referência e enraizar a Educação do Campo em escolas públicas convencionais. Projetos como este se tornam essenciais na estratégia de perceber os camponeses como sujeitos de direitos e produzir políticas públicas para que se concretize a legislação conquistada na Educação do Campo. O processo tem permitido perceber esta realidade por meio das ações em curso, nas quais as referências que vão se constituindo passam a ser replicadas como conteúdo e forma desta modalidade.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Educação do Campo. Escola Pública do Campo. Referências.

[1] A Sistematização de Experiências Populares inscreve-se como uma metodologia da Educação Popular que, dentre outros elementos pode ser compreendida como um processo produtor de conhecimentos desde práticas populares, um processo permanente e cumulativo a partir de referências de intervenção numa realidade social.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 18

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA/PARA A ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES

Fernanda Furini[1]
Neusa Maria John Scheid[2]
Cláudia Battestin[3]
Fabiana Cavalheiro Scalei[4]

GT 18: Formação e Trabalho Docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: Este artigo apresenta uma contextualização da política de educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva no Brasil, traz presente a inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional e aborda, especialmente, a formação de professores a partir da reflexão desta realidade inclusiva. É visível que ainda existem fragilidades, resistências quanto à inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. E, nesta mesma perspectiva, existem vários questionamentos quanto à formação de professores, como: quais são os profissionais que podem trabalhar com a inclusão; há uma formação em área do conhecimento melhor adequada; quais as competências um professor deve apresentar para trabalhar a inclusão das pessoas com deficiência; enfim, muitos são os questionamentos que suscitam ideias sobre como os professores podem realizar o seu trabalho de forma verdadeiramente inclusiva e coerente, considerando também o fato da inclusão ser um processo recente que vem acontecendo gradativamente, conforme as possibilidades ofertadas por todo sistema ensino, para cumprimento da sua função sócio educacional. Nestes termos, compreendemos que refletir sobre o investimento na formação de professores é um fator indispensável neste processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência.
Palavras Chave: Formação de professores. Inclusão. Pessoas com deficiência.

1 Introdução

Ao realizarmos esta investigação, consideramos importante primeiramente, contextualizar, delimitar, resgatar a temática proposta – da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – para mantermos uma relação de temporalidade, capaz de

[1] Discente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI - Frederico Westphalen – RS. E-mail: psifurini@yahoo.com.br.
[2] Docente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI - Frederico Westphalen – RS. E-mail: scheid.neusa@gmail.com.
[3] Docente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI - Frederico Westphalen – RS. E-mail: battestin@uri.edu.br.
[4] Discente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI - Frederico Westphalen – RS. E-mail: fabianacscalei@gmail.com.

contribuir para compreensão e visualização de como determinados acontecimentos ocorreram, possibilitando assim, uma melhor perspectiva sobre os fatos históricos e a influência destes, quanto à formação de professores junto ao referido contexto.

Assim, torna-se oportuno e necessário pensarmos a política de educação especial, para compreendermos o caminho percorrido pela educação inclusiva, quanto à inclusão das pessoas com deficiência em âmbito escolar e com isto, a necessidade da formação de professores para atuarem nas escolas inclusivas.

Neste anseio, a partir deste artigo, almejamos refletir sobre vários questionamentos em relação à formação de professores, como: quais são os profissionais que podem trabalhar com a inclusão; há uma formação em área do conhecimento melhor adequada; quais as competências que um professor deve apresentar para trabalhar a inclusão das pessoas com deficiência; enfim, ter a percepção de como o investimento na formação de professores é importante e indispensável para que o processo inclusivo aconteça e corresponda com a sua proposição e demanda.

Desta forma, de maneira introdutória, será feita a contextualização da política de educação especial, a partir de importantes aspectos da sua trajetória, subsequentemente, a abordagem a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e, em especial, algumas reflexões sobre a formação de professores neste contexto inclusivo.

É nesta perspectiva que o texto segue, na tentativa de refletirmos sobre os avanços ocorridos com o passar dos tempos, bem como, o quanto ainda precisamos avançar e lutar, em especial, para garantia da inclusão das pessoas com deficiência e nesta relação, para a formação de professores, contribuindo de forma efetiva com a política de educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva em âmbito sócio educacional.

2 A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A política de educação especial no Brasil, vem se (re)construindo com o passar dos anos, devido a transformações estruturais e conceituais. Parte dessas mudanças está estruturada nas perspectivas da educação inclusiva, com definições particulares descritas como: pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação.

No ano de 2008 foi implantada a nova política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que passou a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da educação especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas educacionais de ensino (BRASIL, 2013). Assim, as pessoas com deficiência (PCDs) não permaneceriam somente em instituições como as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), teriam que estar matriculadas na rede regular de ensino, com as mesmas obrigações e responsabilidades dos demais alunos. Já as instituições de ensino regular, teriam que adaptar-se às exigências da nova "clientela". Neste sentido, Veiga-Neto e Lopes, observam que, nem sempre a *inclusão* ocorreu, pois neste jogo de inclusão-exclusão:

> [...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses "todos" (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (2007, p. 958).

Temos, portanto, uma dupla via na escola que pretende ser inclusiva: se esta não atende verdadeiramente às necessidades dos *incluídos*, torna-se uma potencial fonte de exclusão.

Segundo dados (BRASIL, 2013), os Princípios e Fundamentos da Educação Básica e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, bem como, os objetivos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, são de fato a via de acesso, visando à participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, das habilidades/superdotação em escolas regulares, assegurando desta forma, a permanência destes alunos e buscando a superação da visão do caráter substitutivo da educação especial.

Esta política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, nos remete a uma análise do real sentido da Constituição Federal de 1988, a qual faz referência, em seu Artigo Nº 208, parágrafo III, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a

garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988) não abordando, em momento algum, que esse atendimento deveria ser substitutivo a rede regular. Ainda, interpreta esta modalidade atual como da escolarização comum, definindo a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente, no atendimento a rede pública de ensino (BRASIL, 2013).

A partir do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o atendimento educacional especializado deve acontecer em turno inverso ao da rede regular comum, visando o atendimento dos alunos da Educação Básica, dentro da modalidade de educação especial, tendo como função eliminar e diminuir as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas e complementando sua formação autônoma dentro e fora da escola (BRASIL, 2013). Desta forma, o profissional responsável pelo AEE deverá ter licenciatura e formação específica para atuar na sala de recursos multifuncional, que são também, espaços públicos que se associam à estrutura existente anteriormente nas redes estaduais e municipais e ainda, o projeto político pedagógico (PPP) da escola deve contemplar esse atendimento.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também reafirma o atendimento aos alunos na rede regular de ensino através da meta nº 4 a qual, tem por objetivo:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014) .

Assim, o referido plano ampara que, independentemente das condições físicas e intelectuais da população entre quatro a dezessete anos, todos terão oportunidade de serem acolhidos na escola regular, ou seja, terão direito ao acesso à Educação Básica. Este acolhimento deverá acontecer em consonância com atendimentos especializados em suas próprias escolas, ou em escolas conveniadas.

Desta forma, o sistema educacional atual considera relevante a necessidade de que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade centrada na atenção das suas necessidades individuais. Este objetivo coincide plenamente com a finalidade da educação inclusiva, reconhecendo a diversidade existente entre os alunos de uma classe, determinando que eles recebam uma educação de acordo com suas características, uma vez que incrementa as possibilidades de aprendizagem para todos.

3 A inclusão de pessoas com deficiência em âmbito escolar

A educação especial insere-se nos diferentes contextos e níveis de educação escolar: educação básica, na qual engloba a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e também, a educação superior (contextualizando a educação de jovens e adultos, educação profissional e a educação indígena) e em qualquer um destes níveis a pessoa com deficiência poderá estar incluída, dependendo do nível educacional em que se encontra. Assim, compete à escola, ao professor da rede regular, "acompanhar e avaliar o desenvolvimento da criança com a participação da família; verificar e sugerir ações em relação à eliminação de barreiras cultuais, arquitetônicas, atitudinais e principalmente, curriculares" (BRASIL, 2001, p.33).

A partir dessa definição é esperado que, na escola, os professores possam em sua formação, ter a capacidade de criar ou utilizar outros meios de ensino, adotando um planejamento flexível, explicitando um novo contrato didático. Neste contrato é esperado que se reinventem os saberes pedagógicos com base na prática social da educação, podendo assim encontrar instrumentos que viabilizem o processo de aprendizagem, considerando que uma pessoa com deficiência é capaz de aprender e de estar incluída na escola comum de ensino regular.

Não se pode deixar de ressaltar que, dentro da proposta inclusiva, o respeito e a valorização da diversidade dos alunos, exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações, contemplados no projeto político pedagógico da Escola (PPP), para possibilitar a criação de espaços inclusivos. Com relação a esta concepção, analisaremos três importantes fatores apresentados por Rodrigues (2008, p.4):

> 1. A Integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola, na medida em que não houve diminuição da reprovação ou da evasão e acabou-se criando uma escola paralela, utilizando o turno inverso para o atendimento aos alunos com necessidades especiais. 2. A escola inclusiva acabou por classificar os alunos em *normais* e *deficientes*, trazendo apoio aos que necessitam, mas permanecendo com seu currículo inalterado. 3. O aluno *incluído* sempre teve um papel condicionado ao seu aproveitamento e comportamento, pois ao contrário, poderia sempre ser "devolvido" à escola especial. Assim o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola, mas tão só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava.

Nesta perspectiva, quanto à formação de professores na escola inclusiva, esta deverá ocorrer de maneira ampla, privilegiando não somente as deficiências mais ligeiras (*sic*), mas alicerçada na "compreensão da diversidade humana que vai das altas habilidades até à deficiência e dando a noção que os casos muito difíceis são uma minoria e que na grande maioria as dificuldades são discretas e leves" (RODRIGUES, 2008, p.7). Assim, o autor supõe que a verdadeira escola inclusiva deverá conhecer as reais diferenças para promover a inclusão e não para justificar a segregação, em uma maneira de economizar recursos com fechamento das escolas especiais.

No Brasil, de acordo com o Artigo 13 da LDB Nº 9.394/96, em seus incisos I e II, há necessidade de adequação dos professores no processo de construção coletiva do PPP Escolar, compreendendo que não é o aluno aquele que deverá adaptar-se à escola e sim a escola que, conscientemente, deverá saber da sua função, colocando-se à disposição do aluno. Desta forma, evidencia-se como um espaço inclusivo, a fim de atingir os objetivos da educação geral.

Dadas estas circunstâncias, é fundamental o cumprimento da lei, lembrando que o Estado tem o dever de assumir o atendimento escolar direto, por meio das redes de ensino. Cumprindo a lei (LDB Nº 9.394/96), no que diz em seu artigo 59 – Parágrafo III: "Professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como, professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos" (BRASIL, 1996).

Assim, para que aconteça a inclusão de pessoas com deficiência em âmbito escolar, pensando a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é necessário o aumento quantitativo e qualitativo na formação de educadores. Além de formação continuada

aos professores e propostas de formação inclusiva, é necessária a garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico público e privado especializado, compreendendo que, a partir do cumprimento legal e fatorial destas necessidades, poderá efetivar-se o real acolhimento/inclusão das pessoas com deficiência na escola. A fim de manter uma organização diferenciada de aprendizagem, a escola regular,

> [...] se quiser ser capaz de responder com competência e com rigor à diversidade de todos os seus alunos necessita de recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc.) e necessita dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados (RODRIGUES, 2008, p.9).

É nesta expectativa que destacamos a importância de buscar e promover de forma contínua a valorização e o aceso, estimulando a comunidade acadêmica a fortalecer o trabalho em conjunto com outros centros de interesse. O importante é que ocorra um ponto de encontro, de diálogo, de consonância, de união, a fim de que todos possam lutar pelos direitos e deveres das pessoas com deficiências.

4 Reflexões sobre a Formação de Professores no contexto da Educação Inclusiva

Pensar então, especificamente a formação de professores no contexto da educação especial, da inclusão das pessoas com deficiência, nos remete a refletirmos como visualizamos esta relação do ensino regular e educação especial: seria de maneira dicotomizada? Será que com esta forma de pensar a educação estamos sendo realmente inclusivos?

Mantoan (2003) refere que mais urgente em nível de formação e especialização dos professores, é haver uma formação inicial e continuada aos mesmos, que desta maneira, seria possível atender "às necessidades educacionais de todos os alunos, no ensino regular, como proposto pela inclusão escolar" (MANTOAN, 2003, p.09). E que, os professores precisam sim, de uma boa formação não necessariamente porque estão trabalhando com alunos incluídos, mas, porque todos os alunos carecem de um ensino de qualidade com professores em condições para transmitir estes conhecimentos.

Verifica-se atualmente, que com todas as mudanças tecnológicas, entre outras que estão pairando nos ambientes, inclusive no escolar, o professor carece de mais e mais conhecimentos para o desenvolvimento de sua prática de ensino. Mas, é fundamental explicitar que este processo não se dá somente ao professor *inclusivo*, mas, a todos os professores que atuam nas escolas, ao considerar que as turmas escolares não são homogêneas, que existem diferenças e estas, precisam ser respeitadas e trabalhadas. Assim, com alunos com deficiência e ou, somente com os então, ditos *normais*, os professores, terão que estar preparados para além de capacitações específicas que objetivem diferenciar e categorizar as diversas deficiências.

Compreende-se que a escola precisa estar aberta as diferenças, pois, no seu cotidiano sistematicamente, haverá alunos, por exemplo, com problemas de aprendizagens, os quais, nem todos terão algum tipo de deficiência e o professor buscará aprimorar o que já tenha aprendido em sua formação inicial, além é claro de poder ter consciência de suas limitações, para ir ampliando o seu processo de formação, conforme nos propõe Mantoan (2003) ao apontar que o professor terá que suplementar o seu saber pedagógico

> [...] com outros, mais específicos, como o sistema braile, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilinguismo nas salas de aula para ouvintes e surdos (MANTOAN, 2003, p.09)

Enfim, percebe-se que a formação de professores, pode ser global, ao passo que também a quem vai transmitir este conhecimento encontra-se fazendo parte *de*, do contexto como um todo, não de forma a marcar as diferenças e as deficiências se estas existirem. A inclusão escolar é um processo deflagrado que não tem volta, está e vai continuar acontecendo e com isto, percebe-se também que não há

> [...] como ensinar aos professores em formação inicial ou em serviço práticas heterogêneas e inclusivas, a partir de uma política de formação de professores que enfatiza a deficiência, que categoriza os aprendizes e seus professores e que, assim procedendo, opta pela homogeneidade das práticas e exclui os que nela cabem em uma modalidade específica de educação (MANTOAN, 2003, p. 09).

Regressamos com isto, ao início deste ponto, quando abordávamos a relação de dicotomia, a qual, Mantoan (2003, p. 09) nos afirma:

> Na verdade, o ensino dicotomizado em regular e especial, define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa divisão perpetua a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares. Há mesmo um exagero em tudo o que se relaciona à educação especial, que desqualifica o ensino regular e os professores que não terem a habilidade de ensinar essa clientela.

Dito de outra forma, o professor em seu processo de formação tem condições de trabalhar com todo o tipo de clientela, o que se criam são tabus, para que ao invés de agregar em sua produção, acabe por dividir, diminuir, como se fosse possível, acreditarmos que, aquele que tem habilidades e competências para o ensino regular, não teria para o especial ou vice versa. O professor carece ser trabalhado na sua condição de autonomia e suficiência, no sentido ainda mais restrito e pontual, na sua confiança, considerando que se atua no ensino regular, têm condições de trabalhar com os alunos incluídos, ao passo que, o diferencial está no tempo de aprendizagem de cada um, pois, os alunos aprendem, diferentemente.

O que se faz necessário e fundamental, segundo Silva et al (2007), quanto à formação de professores é que estes tenham uma compreensão do que seja o ensino inclusivo e as escolas inclusivas. Para então, visualizar um formato de articulação metodológica e didática que favoreça na sua atuação profissional e na formação cidadã de seus alunos. Compreendendo que a formação não é algo estagnado, cristalizado, mas sim, que é uma constante e precisa ser desenvolvida através de programas e conteúdos as competências e habilidades dos professores, pois, todos as têm, só precisam ser trabalhados e estimulados.

Já Lima (2011) aborda o processo inclusivo em formação de professores, marcando que cada professor também é sujeito de sua história e vai conseguir pensar, viver, realizar a inclusão de pessoas com deficiência a partir de como consegue elaborar este processo, a partir de si: escutando, falando sobre esta temática.

Assim, a partir de todos estes posicionamentos, pensar a formação de professores pode nos remeter a ideia de um fracionamento hipotético da palavra, obtendo: *formar uma*

ação, mas, de que maneira? Qual ação? Como? Então, algumas reflexões: podemos formar uma ação a partir da nossa relação com o objeto em questão, no caso a inclusão de pessoas com deficiência, nos colocando enquanto sujeitos, donos de uma história de vida, abertos a escuta e ao acolhimento. Também, através do conhecimento, do exercício constante e da maturidade em relação ao plano que se tem e o objetivo que se pretende atingir para formar uma ação concisa e verdadeira quanto ao processo de inclusão de pessoas com deficiência.

E, neste contexto a aproximação da política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e a formação de professores, conduzem a uma mesma perspectiva e ideia, para a efetividade da real inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, em âmbito educacional, podendo refletir também, sobre o espaço escolar: não de forma que veicule a divisão, a distinção a quem é incluído, mas, que se consiga ir além da associação do estereótipo e do que se espera de forma linear de todos: a mesma capacidade intelectual, social e até mesmo cultural, atendendo a expectativa e demanda escolar. Acreditar em novas possibilidades e numa escola acolhedora, que dê espaço de voz e vez a todos, cada um com a sua singularidade e especificidade é o desejado, almejado. Existem novas possibilidades, inclusive, com tecnologias educacionais, porém, todo o sistema precisa ser repensado e reavaliado constantemente, pois, uma escola para todos, requer:

> [...] a elaboração e a execução de currículos, em todos os níveis de ensino, implicam em interação e não mais em distribuição e transmissão do saber por via unilateral e hierarquicamente direcionada, do professor para o aluno. Ambos podem e devem ser co-autores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, do planejamento à avaliação, e respeitando-se mutuamente (MANTOAN, 2003, p.11).

A construção é verdadeiramente, isto: a participação de todos para que o processo se efetive, "os investimentos atuais e futuros da educação brasileira não devem repetir o passado, mas considerar, verdadeiramente, o papel da escola e de seus educadores ao ensinar a importância da diversidade em todas as suas manifestações" (MANTOAN, 2003, p.12), não esquecendo de forma alguma, da sua própria espécie e isto quem sabe seja o mais marcante e equalizador para pensarmos, refletirmos desde como a educação especial foi se construindo enquanto política pública no Brasil, até a implicação e os investimentos à formação de professores, neste processo da inclusão dos alunos com deficiência.

5 Considerações Finais

Contextualizando a política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, podemos verificar que com o transcorrer do tempo, paradigmas foram modificados e novas formas de pensamento permitiram uma retomada de discussões e providências constitucionais para garantir o direito das pessoas com deficiência. Com a efetividade desta política pública de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, mudou o formato de acolhimento a estas pessoas com deficiência em âmbito educacional. Considerando que, se por algum momento a exclusão era algo comum, hoje, podemos afirmar que muito superamos e avançamos, por mais que, as conquistas não possam estagnar, temos muito caminho ainda a trilhar.

Assim, a política pública de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva busca, através da relação de legalidade, de constitucionalidade, contemplar o que deve acontecer nas escolas comuns da rede pública e privada, sabendo que precisam, impreterivelmente, valorizar as peculiaridades de cada aluno, atendendo a todos e incorporando a diversidade sem nenhum tipo de distinção.

Neste panorama, há varias vertentes e pontos de ancoragem que podemos pensar para refletir sobre a educação inclusiva, contudo, eleger a formação de professores é indispensável, pois, o professor é um dos grandes mediadores deste processo para que haja a inclusão das pessoas com deficiência na escola, na rede regular de ensino.

O que se ilustrou nesta escrita foram reflexões quanto a alguns questionamentos e com isto, possibilidades relacionadas à formação de professores. Neste contexto, abordar o desacomodar, o repensar as demandas deste sistema de ensino e com isto, verificar que o professor carece sim de uma formação para atuar, mas, que com a sua formação inicial, também tem condições de ir agregando conhecimentos e se autorizar a trabalhar com a inclusão, não dissociando a educação: regular/especial, mas, conduzindo as suas fragilidades e dificuldades a partir de uma realidade de possibilidades, pois, estas existem efetivamente, basta haver a implicação e a busca constante de resolutividade das situações problemas.

Assim, as barreiras poderão ser dissipadas ao passo que, haja um envolvimento e um desejo protagonista de assumir este lugar de professor inclusivo, com uma formação continuada e a busca pelas respostas quanto as suas inquietações. Lembrando que diferenças há em todos, pois, somos iguais em direitos, mas, diferentes em nossa subjetividade e constituição.

Dialogicamente, nossa abordagem contextual quanto à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi contemplativa, além do pensar a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional e a reflexão sobre a formação de professores que culminou com a ideia da dignidade existencial a inclusão das pessoas com deficiência. À medida que, o investimento na formação de professores é um dos fatores importante e indispensável que contribui com todo este processo.

A inclusão de pessoas com deficiência em âmbito escolar, nas classes regulares de ensino, representa um avanço significativo e histórico em relação à dignidade e humanização às mesmas. Assim, consideramos fundamental que todos os envolvidos neste processo possam realmente implicar-se com o mesmo, protagonizar, a fim de construir juntos, uma educação possível, através de escolas e profissionais acolhedores, na perspectiva da inclusão.

TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: REFLECTIONS

Abstract: This paper presents a context of special education policy from the perspective of inclusive education in Brazil, brings this the inclusion of people with disabilities in the educational context and addresses especially teacher training from the reflection of this inclusive reality. It is apparent that there are still weaknesses, resistance to the inclusion of people with disabilities in regular schools.In this same perspective, there are several questions about the training of teachers, such as: what are the professionals who can work with the inclusion; there is a training area best suited knowledge; what skills a teacher must present to work the inclusion of people with disabilities; Finally, there are many questions that elicit ideas about how teachers can do their job of truly inclusive and coherent way, also considering the fact that inclusion is a recent process that has been going on gradually, according to the possibilities offered by the entire school system, exercise of their functions educational partner. Accordingly, we understand that reflect on investment in teacher education is an essential factor in this process of educational inclusion of people with disabilities.
Keywords: Teacher training. Inclusion. Disabled People.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562p.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação**. Referencial Curricular para educação infantil: estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

LIMA. I. M. C. O processo inclusivo em formação de professores – histórias de formação e experiência. In.: **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: Edufbra, 2011, p. 69-92.

MANTOAN, M. T. E. **Educação especial no Brasil - da exclusão à inclusão escolar.** Apostila (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2003.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SILVA, L. S. BACALHAU, M. M. LIMA, F.J. **Formação do professor: a base do processo inclusivo**, 2007. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/formao%20do%20professor%20a%20base%20do%20processo%20de%20incluso.pdf. Acesso em 10/01/2016.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. Inclusão e governamentabidade. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, 2007, p. 947-964.

A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS

Claudinara Botton Dal Paz[1]
Aniele Elis Scheuermann[2]
Vera Lucia Rodrigues de Moraes[3]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: Atualmente estamos discutindo a inserção do professor de Educação Física na docência nos anos iniciais, bem como sua atuação na Educação Infantil. Para isso, buscam-se estratégias de ensino que melhor atendam ao desenvolvimento das crianças. Entre essas estratégias está a utilização do lúdico nas aulas de Educação Física a fim de propiciar atividades atrativas e motivadoras que buscam a construção de conhecimento. Portanto, é através de aulas ministradas para crianças dos anos iniciais, e a leitura de alguns autores que propusemos analisar a importância do lúdico nas aulas de Educação Física descrevendo o que são as atividades lúdicas e como elas se desenvolvem no cotidiano das crianças. O espaço lúdico é visto como propulsor do desenvolvimento de múltiplas habilidades e atitudes que podem contribuir, significativamente, para com a sistematização dos aprendizados construídos. Essa contribuição se reflete no campo motor, afetivo cognitivo e social das crianças, sendo a ludicidade uma forte aliada das aulas de Educação Física desde que ministradas de forma coerente e responsável.
Palavras chave: Educação Física. Ludicidade. Anos Iniciais.

1 Introdução

Atualmente no âmbito educacional, vem se discutindo a real participação dos docentes de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica. Em vista disso, abordam-se diferentes estratégias de ensino que visam melhorar a aprendizagem das crianças nas escolas. Entre essas estratégias está a utilização da ludicidade nas aulas de Educação Física para as crianças como um elemento chave para a construção do conhecimento dos alunos.

[1] Mestre. Docente do Curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Câmpus de Frederico Westphalen RS. Grupo de pesquisa...claudinara@uri.edu.br.
[2] Mestranda em Educação. Docente do Curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen RS. Grupo de pesquisa...aniele@uri.edu.br.
[3] Mestre. Docente do Curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen RS. Grupo de pesquisa moraes@uri.edu.br.

A discussão dos docentes parte do pressuposto da obrigatoriedade do ingresso das crianças na escolas de Educação Infantil quando estas completam 4 anos de idade. Contudo, os municípios devem adequar-se a essa lei até o presente ano de 2016. Podemos identificar isso na LDBEN de 1996 (Lei nº 12.796) com alteração de 4 de abril de 2013, que diz:

> I- A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
> a) pré-escola;
> b) ensino fundamental;
> c) ensino médio;
> II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com eficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

A partir dessa obrigatoriedade passamos a refletir se os profissionais habilitados para trabalhar com essa faixa etária estão preparados para contribuir com o processo de ensino aprendizagem dos alunos utilizando atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas.

Através de leituras da legislação vigente e de alguns autores da área da Educação Física realizadas no Grupo de Estudo de Educação Física....., vinculado ao Curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, e da experiência docente com alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais que buscamos conceituar a ludicidade e descrever o que são atividades lúdicas, bem como, entender como essas se desenvolvem nas ações das crianças. Com isso, temos como objetivo analisar a importância do lúdico nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, iniciamos este artigo conceituando ludicidade e atividades lúdicas estabelecendo a importância das mesmas para as crianças. Em seguida adentramos na utilização do lúdico nas aulas de Educação Física e finalizamos com a reflexão sobre a importância da utilização do lúdico nas aulas e na formação do professor de Educação Física.

2 A ludicidade e as atividades lúdicas

A ludicidade se origina da palavra "ludos" que, Segundo Santin (1994), é relativo a jogo, é uma atividade livre por excelência, corresponde à brincadeira, ao brincar. Assim, o que define a ludicidade, pra Pereira (2001), é a existência do jogo, dos brinquedos, e brincadeiras, do faz de conta e tudo que traz alegria, prazer e divertimento.

No século XXI o jogo passa a ser uma atividade organizada por um sistema de regras, onde um perde e outro ganha, perdendo as características fundamentais da ludicidade. Surge então o esporte de rendimento, sendo este adotado fortemente nas escolas, visando a formação de atletas, de campeões, relacionando-se ao modelo econômico vigente, o da produtividade.

Passa-se a negar o lúdico de forma ampla pela sociedade devido a vários fatores: o sistema de trabalho produtivo, onde não se perde tempo com brincadeiras inúteis e sim com trabalho; o fato de sermos educados de maneira que se privilegia o desenvolvimento do raciocínio através de pensamentos lógicos e matemáticos; a valorização dos atletas vitoriosos; entre outros fatores. Devido a isso se percebe a dificuldade de se consolidar a ludicidade como elemento importante nas aulas de Educação Física.

Segundo Santin (1994) uma atividade lúdica existe quando aquele que brinca torna lúdica sua ação, são seus valores vividos e realizados. Essa ação lúdica, atrelada ao seu inventor, depende de alguns elementos indispensáveis para a sua compreensão.

Dentro desses elementos está a capacidade de simbolizar, sendo o ser humano o único dotado disso. Para Santin (1994), o brinquedo nasce do simbolizar, pois atribuímos aos objetos e recursos utilizados na brincadeira representações que queremos e isso é o que as crianças fazem. Segundo o mesmo autor a ludicidade propicia "ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos". (p 03).

Isso é facilmente observado no dia adia das crianças, que atribuem diferentes significados para diferentes objetos utilizados em suas brincadeiras. De acordo com Pereira (2001) as crianças levam para o faz-de-conta as situações que não podem ser vivenciadas no mundo real e soluções que só podem ser tomadas por meio da fantasia.

A criatividade é outro elemento que possibilita a capacidade de simbolizar. O homem, que tem capacidade de simbolizar, cria mundos através da sua imaginação e fantasia. Essa criatividade é fundamental para o desenvolvimento da criança. (SANTIN, 1994).

É indispensável que a criança tenha a liberdade de criação. Sem liberdade a fantasia e a criatividade não conseguem aflorar. A criança fica limitada às regras impostas diminuindo assim a motivação para a criação, para a capacidade de simbolizar. Contudo, brincar durante a aula não se traduz em deixar a criança fazer o que quiser, o professor tem o papel de mediador da atividade para que a verdadeira situação de aprendizagem aconteça por parte do aluno.

A gratuidade da atividade surge quando a brincadeiras basta por si mesma, não precisa de resultados, vitórias e complementações. O brinquedo dá prazer enquanto é realizado, e isso é o que importa. Esse sentimento de prazer nada mais é que o sentimento de alegria da criança em brincar.

Assim sendo, é através desses elementos que identificamos a atividade lúdica. Partindo disso, viabilizam-se meios para a implementação dessas atividades nas aulas de Educação Física, ressaltando os benefícios que estas trazem para o desenvolvimento das crianças.

3 O Lúdico nas aulas de Educação Física

A ludicidade nas aulas de Educação Física faz com que a aula se torne mais atraente, mais estimuladora para a construção de conhecimento dos alunos. É através da brincadeira que os alunos criam sua própria história, evitando a repetição dos jogos industrializados. Tem-se o espaço lúdico como propulsor do desenvolvimento de múltiplas habilidades e atitudes que podem contribuir, significativamente, para com a sistematização dos aprendizados construídos.

Negrine (1994, p. 20), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica".

Para Queiroz e Martins (2002) a brincadeira possibilita a criança recursos para o enfrentamento da realidade, muitas vezes não compreendida por ela, criando um sistema de

expressão dócil e submisso às suas vontades, permitindo-lhe maior mobilidade e amplitude de seus pensamentos e ações. Foi através de brincadeiras que foi propiciado aos alunos do Ensino Infantil a possibilidade deles criarem seus mundos imaginários, repletos de encanto e magia, favorecendo o ensino aprendizado. Dessa forma, é que a criança usa suas interpretações para aceitar, ou não, o que lhe convém, sendo mais fácil para ela mudar os acontecimentos, transformar os fatos do dia-dia, usando sua imaginação.

A criança precisa estar envolvida no ato brincar, para poder organizar suas idéias e, assim, exteriorizar os seus sentimentos mais profundos, que permitam colocá-la sempre em desafios e situações que a façam aprimorar a própria construção do seu aprendizado. O lazer do brincar deve ser prazeroso, implicando num mundo de fantasias, de imaginação, onde a criança esteja despreocupada com as sutilezas, regras e conceitos em relação aos acontecimentos do mundo real.

Da mesma forma que o aprendizado é importante ao desenvolvimento intelectual da criança, o lúdico é 'peça' fundamental para tal, pois as novidades do cotidiano são cada vez mais mutáveis e velozes, nas diversificadas maneiras de desvendar as curiosidades das crianças. As crianças aprendem partindo da curiosidade pelas atividades novas, diferentes, as quais as possibilitam viajar no mundo da fantasia, e isto percebemos durante as aulas, onde as brincadeiras mais simbólicas eram as mais aceitas e as que traziam maiores resultados.

Segundo Pikunas apud Marcon (1992):

> Para uma criança pequena, brincar é um meio de converter poderes adormecidos em várias habilidades e perícias. A abordagem de brincalhona das crianças em relação a pessoas e objetos e situações permitem-lhes testá-los e sem assumi as responsabilidades pelas conseqüências. "Eu estava apenas brincando", e a desculpa freqüente quando alguma coisa sai errada. Brincar é uma modalidade chave para aprender a respeito das leis da natureza, bem como sobre os relacionamentos inerentes dentro e entre pessoas e objetos. Brincar também serve ao propósito de adaptação às situações frustradoras de vontades e desejos não satisfeitos. Quando uma criança brinca e tem prazer nisso, é completamente criança - suas ondas cerebrais alfa ganham em amplitude e as experiências eureca (sensações de prazer ao descobrir algo novo) ocorrem frequentemente, a ponto de predominarem durante longos períodos de tempo. (p 34 e 35)

Nesse momento de construção do conhecimento, em que a criança perpassa os seus desejos e a condição ao novo, para poder agregar outros pensamentos e ideias modificadoras

do seu estado de aprendiz, é fundamental o reconhecimento de que a ação lúdica pode interferir construtivamente nesse processo. Quanto mais a criança estiver suscetível a aprender brincando, maior será o seu desenvolvimento cognitivo, pois poderá satisfazer, ou não, suas vontades.

Por meio do desenvolvimento lúdico, que envolve plenamente a criança no conjunto corpo e mente, é que se percebe uma integração absolutamente estreita, já que o corpo não pára e a mente tampouco, trabalhando para realizar as ações previstas e/ou criadas, a fim de que os dois entrem em sintonia.

Melo (2005) afirma que educar não é transmitir conhecimentos mas construí-los através dos jogos e brincadeiras. Estes, por sua vez, devem utilizar da cooperação dos participantes, dos seus engajamento e divertimento sendo que os materiais utilizados desde recursos humanos ou físicos, trazem resultados magníficos nas áreas motoras, afetivas, cognitivas e sociais.

Sendo assim, de acordo com a proposta de oferecer atividades lúdicas para as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é que percebemos o quanto essas atividades são significativas, o quanto contribuem para o desenvolvimento dos escolares. A partir disso observamos na prática o verdadeiro engajamento dos alunos nas aulas de Educação Física.

4 Considerações Finais

Acreditamos que este trabalho de revisão, aliado com a prática docente veio ajudar a esclarecer, contribuir para o melhor entendimento acerca da temática peculiar do universo infantil, de tamanha relevância, que é a ludicidade como elemento presente nas aulas de Educação Física.

Entendemos, a partir dos princípios aqui expostos, que o professor deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando às manifestações corporais encontrarem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo. Fazendo a relação com o trabalho desenvolvido em escolas

municipais e estaduais, percebemos mais nitidamente a presença do caráter lúdico na vida das crianças, nos seus cotidianos, e avalio o quanto são importantes para as suas formações essas atividades lúdicas.

Pra Negrini (1994) é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica. Com isso deve-se analisar a prática docente de maneira com que atenda ás necessidades do desenvolvimento das crianças, buscando aprimorar seus conhecimentos, suas metodologias de ensino.

Avaliamos que as disciplinas de estágio curriculares dos cursos superiores sãoum meio satisfatório de conhecimento da realidade docente, uma maneira colocar em prática teorizações vistas durante os cursos bem como analisar determinadas estratégias de ensino que se estudam. Sendo assim, acreditamos que a ludicidade é uma forte aliada das aulas de Educação Física, sendo esta trabalhada de forma coerente e responsável. A partir disso surgem algumas indagações sobre o profissional dos anos iniciais: O professor titular da turma está utilizando o lúdico em suas aulas? Analisando o brincar como elemento fundamental para a criança, seria o professor de Educação Física habilitado para tal função? Essas são questões que valem a pena pensar a fim de aperfeiçoar nossos conhecimentos acerca da Educação Física e seu vasto campo de atuação.

A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS

Resumo
Atualmente estamos discutindo a inserção do professor de Educação Física na docência nos anos iniciais, bem como sua atuação na Educação Infantil. Para isso, buscam-se estratégias de ensino que melhor atendam ao desenvolvimento das crianças. Entre essas estratégias está a utilização do lúdico nas aulas de Educação Física a fim de propiciar atividades atrativas e motivadoras que buscam a construção de conhecimento. Portanto, é através de aulas ministradas para crianças dos anos iniciais, e a leitura de alguns autores que propusemos analisar a importância do lúdico nas aulas de Educação Física descrevendo o que são as atividades lúdicas e como elas se desenvolvem no cotidiano das crianças. O espaço lúdico é visto como propulsor do desenvolvimento de múltiplas habilidades e atitudes que podem

contribuir, significativamente, para com a sistematização dos aprendizados construídos. Essa contribuição se reflete no campo motor, afetivo cognitivo e social das crianças, sendo a ludicidade uma forte aliada das aulas de Educação Física desde que ministradas de forma coerente e responsável.

Palavras chave: Educação Física. Ludicidade. Anos Iniciais.

Referências

KISHIMOTO, T. M. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEI nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Alteração da LDBEN de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acessado em 25 de junho de 2016.

MARCON, S, M, F. Abrangência dos conteúdos na Educação Física. Monografia (Especialização em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1992.

MELO, C. M. R. As atividades lúdicas são fundamentais para subsidiar ao processo de construção do conhecimento (continuação). Información Filosófica. V.2 nº1 Cruz Alta RS/2005 p.128-137.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PEREIRA, M. D. O Mundo Fantasia e o Meio Líquido: o processo de ensino-aprendizagem da natação e sua relação com o Faz-de-Conta, através de aulas temáticas. 2001.. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2001.

QUEIROZ, T. D., MARTINS, J. L. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2002.

SANTIN, S. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 3.ed.Porto Alegre: Est Edições, 1994.

AUTORREFLEXÃO NA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS – UM ESTUDO INICIAL

Maristani Polidori Zamperetti[1]
Flávia Demke Rossi[2]
Fabiana Lopes de Souza[3]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: O presente texto parte de uma pesquisa desenvolvida no grupo de pesquisa "Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais" (CA/UFPel). Por meio de entrevistas com docentes atuantes na rede de ensino do município de Pelotas – RS, durante o período de 2012 a 2014, procurou-se identificar as relações que estes estabelecem entre pesquisa e ensino, conhecendo as suas vivências e experiências docentes e pessoais. As indagações sobre a formação, os saberes e a aprendizagem profissional da docência tornaram-se relevantes à pesquisa, visto que a mesma se insere nos estudos sobre a subjetividade do docente e as circunstâncias envolvidas na sua formação. O referencial teórico apoia-se em Charlot (2000), García (1992), Larrosa (2000) e Tardif (2002). As informações contidas nas pesquisas possibilitaram a reflexão e o conhecimento acerca da formação docente, de suas práticas profissionais, das condições de trabalho, ou seja, a realidade atual do ensino da arte no município. Bem como, foi possível conhecer as reflexões dos docentes sobre as suas trajetórias profissionais, sobre os resultados das suas práticas de ensino, sobre o que eles pensam sobre arte/educação, dentre outros temas.
Palavras-chave: Autorreflexão. Ensino de Artes Visuais. Experiência.

1 Introdução

A presente pesquisa, que se encontra em fase de conclusão, busca compreender as relações estabelecidas entre o ensino e a pesquisa na formação e docência em Artes Visuais. Da mesma forma, possibilita conhecer os docentes atuantes na rede de ensino do município de Pelotas – RS, identificando através de seus depoimentos, as relações que estes estabelecem

[1] Licenciada em Artes Visuais, Graduanda em Especialização em Artes. Centro de Artes/Universidade Federal de Pelotas. Grupo de pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (UFPel/CNPQ). Órgão de fomento: CNPQ. E-mail: flavia.demkerossi@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Centro de Artes/PPGE (FaE) - Universidade Federal de Pelotas. Líder do Grupo de pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (UFPel/CNPQ). E-mail: maristaniz@hotmail.com
[3] Mestra em Artes Visuais. Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas, RS. Grupo de pesquisa Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (CNPQ/UFPel).E-mail:fabiana.lopess2013@gmail.com

entre pesquisa e ensino, conhecendo as suas vivências e experiências docentes e pessoais. Assim, promove o conhecimento acerca destes profissionais e do exercício da função docente, motivando à autorreflexão e o autoconhecimento pessoal e profissional dos discentes da Graduação, que futuramente serão professores de Arte.

As indagações sobre a formação, os saberes e a aprendizagem profissional da docência tornaram-se relevantes à pesquisa. Inseridos nessa temática estão os estudos sobre a subjetividade do docente e as circunstâncias envolvidas na sua formação (LIMA, 2003; TARDIF, 2002). Entende-se, desta forma que a formação docente ocorre por toda a vida, sendo produzida também pelos professores em seus contextos de trabalho.

Para Lima (2003), a formação do professor é um processo constituído por uma série de concepções prévias, crenças pessoais, encontrando ecos nas " [...] experiências pessoais e profissionais já consolidadas, articulado às vivências de sala de aula e às experiências diárias em sala de aula" (LIMA, 2003, p. 38), o qual precisa ser explicitado e assumido como parte integrante das aprendizagens profissionais.

O processo de elaboração de experiências vivenciais é significativo, dando importância a posterior reflexão sobre a experiência ocorrida. A experiência então se configura como um meio propositor de abertura para o conhecimento, pois tem a capacidade de ser um agente autoformativo ao professor, resultante de seu empreendimento e determinação (JOSSO, 2004).

Biasoli (2009) em sua tese Docência em Artes Visuais: continuidades e descontinuidades na (re) construção da trajetória profissional assegura que para os professores, "[...] os eventos e experiências, passados e presentes [acontecidos em diferentes locais e ambientes] configuram a vida e a carreira e suas expectativas acerca do futuro, [fazendo] desse professor uma pessoa total" (BIASOLI, 2009, p. 155).

A reflexão dos professores sobre a sua prática, permite-lhes repensar teorias, formas de atuação e atitudes. Assim, García (1992, 1999) evidencia o valor da prática docente como elemento de análise e reflexão para o professor, que deve questionar as atividades cotidianas de sala de aula e das equipes escolares, de forma participativa, aberta e investigativa.

A presente pesquisa de caráter qualitativa foi conduzida a partir da metodologia da pesquisa-ensino (PENTEADO, 2010) desencadeada por meio de processos de ensino e aprendizagem de alunos de cursos de graduação e pós-graduação (Especialização e Mestrado) do Centro de Artes. Com os dados levantados, realizou-se análises e interpretações procurando perceber ideias centrais e/ou núcleos de sentido (MINAYO, 1992) que emergiram com a investigação.

Os dados para a pesquisa provieram de entrevistas com professores de Arte da cidade de Pelotas realizadas nos anos de 2012, 2013 e 2014 pelos alunos da disciplina de "Fundamentos do Ensino da Arte I", do curso de Artes Visuais – Licenciatura, com o objetivo de refletir sobre a atuação e a formação destes profissionais da educação. No ano de 2012, obtiveram-se dezesseis entrevistados, enquanto nos anos de 2013 e 2014, treze e quatorze professores, respectivamente.

Esta pesquisa buscou através de entrevistas e questionários, possibilitar a escuta e o conhecimento acerca dos arte/educadores que atuam no município de Pelotas, por meio do relato de suas experiências pessoais e docentes. Através destas, obteve-se subsídios necessários para investigar a formação e docência em Artes Visuais, considerando os aspectos subjetivos de cada educador pesquisado para melhor compreensão de como estes influenciam na sua atuação como professor.

As informações contidas nas pesquisas ao longo deste período, tornaram-se dados importantes para a reflexão e o conhecimento acerca da formação docente, de suas práticas profissionais, das condições de trabalho, ou seja, a realidade atual do ensino da arte no município. Aliado a isto, pode-se conhecer os professores de arte em seus aspectos mais subjetivos: suas reflexões sobre a trajetória profissional, sobre os resultados das suas práticas de ensino, sobre o que eles pensam sobre arte/educação, dentre outros temas. Enfim, através de seus depoimentos, pode-se observar de certa maneira, que os eventos e experiências, acontecidos na vida dos professores configuram suas profissões e suas expectativas em relação às suas atuações futuras em sala de aula.

O método utilizado na presente pesquisa, que se dá por meio de entrevistas com questionamentos relacionados às práticas de ensino e o ensino de Arte, é uma maneira de

promover momentos de autorreflexão ao professor. As perguntas referem-se a escolha da profissão, a concepção que o professor tem sobre arte e a importância de seu ensino, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da profissão, as suas sugestões de mudanças para conquistar mais espaço para a Arte, o modo como é realizada a avaliação junto aos alunos e se o professor faz o uso das novas tecnologias como suporte para o ensino. Desta forma, ao ser questionado sobre sua atuação presente, dentre outros pontos de análise, verificou-se que o professor apresenta indícios de processos autorreflexivos que o permite entender sua forma de ação e pensamento em relação à docência.

Assim, cabe aqui enfatizar a importância da reflexão sobre as experiências e vivências do professor para os processos de autoformação no exercício da profissão e mesmo na formação inicial de professores.

2 Autorreflexão e docência – alguns apontamentos

As entrevistas realizadas nos anos de 2012, 2013 e 2014 proporcionaram uma quantia significativa de informações importantes em relação à docência em Artes. Verificou-se transformações no decorrer do tempo transcorrido na pesquisa, por exemplo, em relação ao uso da tecnologia em sala de aula.

No ano de 2012, os depoimentos dos professores apontavam que o uso da tecnologia era incipiente. As causas disto variavam entre a falta de recursos materiais na escola e certa resistência dos professores no aproveitamento dos recursos em suas práticas docentes. Nos anos seguintes, notou-se que aparelhos como o telefone celular passaram a ser introduzidos como recursos didáticos para aulas de fotografia e vídeo, por exemplo. No ano de 2014, a grande maioria dos professores já fazia o uso das novas tecnologias em sala de aula e alguns deles já contavam com recursos como lousa digital e *tablets*, além de computadores, televisores e *datashow*, estes últimos que são os recursos que a maioria das escolas dispõem. Um fato significativo quanto ao uso dos recursos tecnológicos no ano de 2014, foi a reflexão de alguns professores sobre a banalização do uso da tecnologia pelos estudantes e como isto relaciona-se com as práticas artísticas, ocasionado um certo "saudosismo" quanto ao retorno aos fazeres convencionais.

De fato, a reflexão e a autorreflexão do professor, se fizeram presentes nas entrevistas, contribuindo, talvez, para promover alguns pontos de indagação em relação às suas práticas de ensino. Isto é perceptível no depoimento desta professora no ano de 2013:

> [...] Acredito já ter mudado um pouco a metodologia de ensino, pois anteriormente a professora só distribuía folhinhas. Cheguei com um novo propósito em que as crianças descubram em si suas próprias potencialidades criadoras entrando em contado com vários materiais e artistas em que possam apreciar e explorar, ampliando a habilidade de identificar, criar, desenhar, pintar, desenhar, modelar e improvisar (Professora 1).

Para Dewey (1979), o pensar reflexivo tem por meta a criação de uma situação inusitada, nova, clara, e que tende a substituir os períodos de confusão, perturbação e desorganização, presentes na profissão docente. O autor considera o pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar. A reflexão engloba dois momentos: o estado de dúvida ou dificuldade que necessita ser enfrentado e a pesquisa do material necessário ao encaminhamento e resolução do problema percebido. Assim, toda atividade reflexiva dos professores é válida, independente de êxito ou fracasso, podendo servir de estímulo para uma nova reflexão, e para mudanças nos seus posicionamentos, práticas e paradigmas adotados. Neste ponto é importante considerar que, apesar da reflexão empreendida, nem sempre este esforço promove modificações consideráveis em suas atuações docentes. De toda a forma, conforme assegura Dewey (1979), todo processo reflexivo deve ser considerado, ainda que, em parte, possa trazer frustração inicial e que possa, a seguir, gerar novas considerações a respeito do experimentado.

O processo reflexivo relaciona-se com a dimensão afetiva do saber-fazer e do conhecimento. O saber-fazer não é apenas uma relação com o saber e, sim, com um conjunto organizado de relações. “Toda a relação com o saber é também relação consigo próprio, [...] está em jogo [aí] a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si”, afirma Charlot (2000, p. 72).

As questões relativas ao professor reflexivo são estudadas por Larrosa (2000). O autor considera a conquista da reflexão na ação profissional como parte de um processo de autorreflexão. Segundo ele, a criação de espaços de produção e mediação da experiência de si promove no professor o questionamento tanto sobre a área pessoal como profissional. Além

dos conhecimentos pertinentes a cada área de estudo e/ou interesse e à competência docente, o professor também aprende com o valor e o sentido que ele confere à sua prática, com a sua maneira de ser, com a sua autoconsciência profissional, ao que denomina experiência de si. Portanto, refletir sobre as questões educacionais implica em construir uma determinada "autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e [para a] transformação da prática, [atuando como] base para a auto-identificação do professor" (LARROSA, 2000, p. 50). Para tanto, o autor propõe que a inserção de práticas pedagógicas de si aconteça em espaços onde a problematização e a reflexão sobre as práticas pessoais e profissionais se façam presentes.

A reflexão do professor se faz necessária em todas as etapas da sua prática docente. Porém é no momento da avaliação que frequentemente a autorreflexão torna-se mais evidente, pois ao avaliar o trabalho desenvolvido pelo estudante, é comum que o professor também realize uma autoavaliação de si e da metodologia que utiliza em suas aulas. Percebe-se que cada professor possui seus critérios avaliativos que vão ao encontro das suas crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem da Arte. O depoimento da professora a seguir, expõe que a sua avaliação se encontra em consonância com a ideia de melhoria processual do aluno no decorrer das atividades:

> Eu sou muito apaixonada pelos trabalhos deles, eu me apaixono pelo que eles produzem, por que eu acho assim, eles ficam tão felizes... A delícia que é o teu aluno chegar [...] e dizer: olha aqui professora! Se ele está dentro da tua proposta, eu sempre digo, não é por que ta amassadinho ali, ou borradinho aqui, não importa... então assim, eu avalio o processo, não obra final Eu avalio todas as habilidades desde o início: as cognitivas, as motoras, até eu conseguir dele o retorno que eu quero. E eu estou conseguindo até hoje (Professora 2).

Proporcionar ao professor um espaço para a reflexão sobre a sua trajetória docente e suas práticas, faz com que o mesmo elabore as suas próprias concepções sobre si enquanto sujeito/professor. Desta forma, poderá refletir sobre a importância que ele concede ao seu fazer, como se pode perceber no depoimento a seguir:

> Nós, professores de arte, trabalhamos com o sensível, somos capazes de nos tornarmos inesquecíveis para uma pessoa. Temos o dom de acrescentar um saber sensível e mostrar as coisas além do que o olho pode ver. Trabalhamos com o pensamento e com a imaginação. O lúdico, muitas vezes, toma conta dos espaços que para muitos alunos, é espaço "quadrado", que é a sala de aula. Trabalhando sempre com amor e com responsabilidade. O tempo é arte (Professora 3).

As experiências e vivências partilhadas pelos professores nas entrevistas mostram vários aspectos da profissão sob a ótica dos docentes, dentre eles a escolha pela docência em arte. As respostas a este questionamento apresentam muitas semelhanças, e a mais significativa é um sentimento de ligação pela arte, que na maioria das vezes remete a própria infância dos docentes. Já a escolha por ser professor, não é tão genuína e varia de acordo com o entrevistado. Muitos professores, inclusive relataram que a escolha pela profissão aconteceu por ocasião da experiência nos estágios curriculares da graduação, como foi o caso desta professora:

> Sempre tive influência artística na família e sempre gostei de arte, me senti na obrigação de exercer o que mais amava e amo. Sempre me prendi na beleza de esculturas e quadros e me via reproduzindo os mesmos no futuro, totalmente encantada com mundo da arte, mas sem imaginar a hipótese de ensinar arte, da qual foi algo que nasceu no curso (Professora 4).

As concepções que os professores têm sobre arte que transitam desde uma perspectiva multicultural até uma visão sensível para as percepções do cotidiano e as relações sociais. O depoimento a seguir enfatiza o aspecto sensível na arte-educação e demonstra um pensamento contemporâneo e pessoal sobre o que é arte:

> Eu a vejo como uma linguagem, uma comunicação, uma conexão, esta linguagem pode ser entre as pessoas ou contigo e o mundo, uma maneira de conexão do que tu és com o teu exterior, tua percepção de mundo. A arte é provocadora, ela te desestabiliza, ela conecta o interior com o exterior, ela te faz pensar sobre coisas do teu cotidiano e que na maioria das vezes te passa despercebido, sem te dar as respostas te provoca a pensar (Professora 5).

Outro aspecto relevante é a importância do ensino da arte na escola. Nesta questão houve unanimidade dos professores em considerar as Artes Visuais como uma das disciplinas mais importantes, mas que por vezes é desvalorizada dentro da escola. É interessante observar que, por vezes, o professor se coloca como um agente que contribui para a valorização da arte, concedendo a si mesmo uma grande responsabilidade.

> Como já disse, a arte é fundamental. Essa ideia tem que ser passada na escola. Os alunos têm que saber que precisam de arte para viver melhor. [Os alunos] não gostam de arte. Na verdade eles gostam do professor que gosta, que sabe o que faz e os convence. O professor que não é convencido do que faz, não convence ninguém. A repercussão dos alunos é boa. Em geral é um que outro que não quer nada com nada, mas não é só em artes que acontece (Professora 6).

A afirmação da professora ressalta a importância do papel do professor na valorização da sua disciplina, provocando nos alunos um apreço e uma vontade de ter o conhecimento naquela área. Ainda assim é importante salientar que a responsabilidade não está somente na figura do professor e sim, no conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas dentro do contexto escolar e no meio cultural onde estes se inserem.

Porém, como apontam Esteban e Zaccur (2002) existe dificuldade no exercício da reflexão docente. Apresentam o pensamento de que, em função da cisão entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar, conjugados às ideias errôneas de que a docência caracteriza-se por uma simples aplicação de metodologias criadas em instâncias superiores à sala de aula, os futuros professores não se consideram capazes de produzir conhecimentos na área. As autoras fazem uma análise dos percursos de formação de professores e sustentam a ideia de que a qualificação deles como pesquisadores redimensiona a relação pedagógica através da percepção da complexidade deste processo.

Entendemos, conforme sugere Nóvoa (1997), que o desenvolvimento profissional do docente acontece nas trajetórias de renovação permanente, que definem a sua profissão como um ofício reflexivo e científico, a partir de seus próprios saberes e práticas organizadas, porém, somente a reflexão sobre a prática não é suficiente para a formação continuada de professores. Porto (2000, p. 68) considera que a participação dos professores na própria formação os "encaminha para seu desenvolvimento profissional articulado com a escola e seus projetos".

O que se percebe é que as pesquisas sobre a formação do professor ressaltam a importância da formação e autoformação do docente ser considerada como um processo contínuo, de acordo com as vivências e experiências obtidas pelos docentes em seus cotidianos de trabalho.

3 Possibilidades conclusivas

Verificou-se, pelas entrevistas, que os professores, através da partilha de vivências experienciais, refletiram sobre as situações cotidianas enfrentadas, abrindo-se à autoformação,

no momento em que se tornam capazes de descrever, definir e compartilhar suas vivências profissionais.

Os professores explicitam terem uma identificação pessoal com o seu trabalho, o que foi relatado nas entrevistas. Entendemos desta forma, que o conhecimento que ele constrói depende de tomadas de decisão e de reflexões práticas e deliberativas sobre a sua ação, promovendo mudanças no seu pensar e fazer, reorganizando, assim, suas formas pedagógicas e interação social na escola. Em várias situações, o professor se responsabiliza pela valorização da arte na escola, concedendo a si mesmo um grande compromisso, visto que esta situação depende de transformações maiores no contexto sócio-político.

A escolha pela docência em arte geralmente ocorre por um sentimento intenso de relação com a arte, em especial, no período da infância. Da mesma forma, varia em muitos pontos – alguns escolheram a partir da experiência no estágio supervisionado e outros, por uma necessidade de trabalho futuro, provavelmente mais assegurado por uma profissão docente do que por um curso de bacharelado.

A presente pesquisa tem proporcionado ao longo deste tempo de execução, momentos de reflexão aos estudantes de Artes Visuais – Licenciatura, da disciplina de "Fundamentos do Ensino da Arte I e II", bem como aos integrantes do grupo de pesquisa referido anteriormente. A reflexão ocorre a partir das discussões acerca da prática docente e suas implicações, de modo a proporcionar alguns questionamentos a respeito da formação e atuação docente e da realidade do Ensino de Artes Visuais.

SELF-REFLECTION IN TEACHING IN VISUAL ARTS - A INITIAL STUDY

Abstract: This text part of a research developed in the group "Research, Teaching and Teacher Education in the Visual Arts" (CA/UFPel). Through interviews with teachers working in the school system in the city of Pelotas - RS, during the period 2012-2014, we tried to identify the relationships that they establish between research and teaching, knowing their experiences and teachers and personal experiences. The questions about the training, knowledge and professional learning of teaching became relevant research, since it is inserted in the study of the subjectivity of the teacher and the circumstances involved in their training. The theoretical framework is supported by Charlot (2000), Garcia (1992), Larrosa (2000) and Tardif (2002). The information contained in surveys allow for reflection and knowledge about

teacher education, their professional practices, working conditions, ie, the current reality of art education in the municipality. As well, it was possible to know the thoughts of teachers on their professional careers, on the results of their teaching practices, about what they think about art / education, among other topics.
Keywords: Self-reflection. Visual Arts Teaching. Experience.

Referências

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **Docência em Artes Visuais: continuidades e descontinuidades na (re) construção da trajetória profissional**. 2009. 307f. Tese(Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação.Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de et al. A sala de aula como experiência de si. In: 26. REUNIÃO ANUAL DA ANPED: novo governo, novas políticas. **[Anais da...]** Poços de Caldas, 2003. p.1-6.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DPA, 2002. p.11-23.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação**. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (orgs.). Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 33-44.

PORTO, Tania Maria Esperon. A organização do trabalho na escola: Pedagogia da Comunicação. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v. 6, n. 35, p. 58-71, set./out. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

BIFURCAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Juliane Della Méa[1]
Ilse Maria da Rosa Vivian[2]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: O presente estudo tem por finalidade contribuir para a compreensão de como as práticas elaboradas e evidenciadas nos diferentes contextos de realidade constituem as bases para uma Educação que vai ao encontro do saber, do fazer, do pensar e do entender-se sujeito sócio histórico nas amarras da sociedade contemporânea. Sendo importante, investigar a metodologia repassada pelo corpo docente, que tem por base a legislação brasileira vigente, com o intuito de refletir sobre a formação acadêmica dos professores, e a forma com que enfoca a leitura na Educação Básica. Uma vez, que a gênese universitária de baixa qualidade contribui para o atraso do corpo discente e a contradição dos PCNs, que visam a formação de leitores críticos. O professor que em sua formação não observa as demandas para que possa trabalhar com elas, automaticamente não formará alunos com preparo para atuação na sociedade, alunos preparados para a vida. Enquanto a prática consistir em memorizações vazias a serem aplicadas em provas, a formação humanística será mera proposta descrita nos planejamentos governamentais e dos professores.
Palavras – chave: Leitura; Formação Docente; Legislação

1 Introdução

Em sala de aula, estimular a leitura não é empreitada simples, a escola geralmente tende a bifurcações. É verídico afirmar que o sistema de educação subjuga-se ao que era aplicado no século XVII, quando o principal objetivo não era assimilar esquemas estabelecidos pelo poder social, não pensar. Com a passagem dos séculos, poucas foram as mudanças na área que tange à educação e, consequentemente, nos cursos de formação docente.

[1] Graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. Professora da rede Pública e Privada do Estado do Rio Grande do Sul. Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas. Especialista em Literatura Brasileira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: dmjuli79@hotmail.com.
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen.

Alguns entraves para o desgosto da leitura é a oposição de valores - alunos que não leem por preferir o universo eletrônico, versus professores que pregam a leitura, mas não a exercitam demonstrando a formação deficiente presa a esquemas. O corpo docente que reclama da desenvoltura dos alunos, o que faz com que se desmotivem. Os discentes de ensino fundamental e médio demonstram repúdio à leitura, pois, no seu entender, entrelaçado ao ato de ler se depara a obrigação de realizar resumos e ou avaliações bimestrais, o que associa a tarefas repetitivas, sem agregação pessoal e de mundo.

No contexto democrático, o poder de escolha dos livros didáticos ganha espaço. O professor vive a alienação de pensamentos e reflexões no instante que utiliza tais instrumentos pedagógicos, empurrados pelas editoras, praticando não a construção para pensar, mas a cópia, a memorização de informações, que uma vez é praticada em sala de aula e, posteriormente, se aplica na prova.

Outro agravante que conduz para o distanciamento da teoria e da prática é o difícil acesso às bibliotecas escolares, além da falta de profissionais habilitados para o atendimento nesse setor e a decadência de referenciais teóricos e literários. Muitas das escolas estaduais brasileiras não dispõem de uma área destinada e atuante à leitura: a biblioteca, o que resulta na dificuldade da atualização dos professores de Letras, critério fundamental para o estímulo dos alunos em sala de aula, e para o cumprimento da legislação (PCNs) quanto à prática como unidade de ensino, enfocando a compreensão da tríade: leitura, análise linguística e produção textual; o que em geral é considerada tarefa do professor com formação em Letras que ministra aulas de Língua Portuguesa e ou Literatura.

Incluso a tríade referida acima, a literatura passa a ser não uma leitura de textos e contextos diversos, mas um pretexto, como diz Marisa Lajolo (1988), para a repetição de regras gramaticais em atividades e interpretações sem acréscimo ao conhecimento, reforçado pelos livros didáticos ao trazer textos fragmentados, desarticulados e sem continuidade, o que faz com que os alunos desconsiderem a leitura como fonte de expansão de criatividade, curiosidade e meditação.

Perante essa conjuntura, muitos professores discutem e executam estratégias experimentais com o enfoque de aperfeiçoar a prática da leitura, o que muitas vezes deixam a

desejar. Aguiar e Bordini (1988) questionam a metodologia utilizada pelos professores, classificando-a como prática arcaica, pobre de desenvoltura e resultados.

> Uma leitura descompromissada, livre e estimulante da imaginação e da criatividade ou do senso crítico não é enfatizada. A cada leitura correspondem atividades de responder exercícios gramaticais e de redação, sem qualquer relação com o caráter artístico de um texto literário, ou de interpretação com itens programados e direcionados para uma compreensão literal e primária. (...) O debate, a livre discussão e atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula são esquecidos. As fórmulas mais carentes de criatividade e mais tradicionalmente empregadas, como aulas expositivas e exercícios escritos e orais de interpretação, são praticadas pela maioria, o que também promove a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 33).

Embora as inúmeras tentativas por parte dos professores para a valorização da leitura, a didática utilizada permanece sendo ineficaz ao utilizarem de atividades meramente repetitivas. Diante desse quadro, se observa que o problema tem início anteriormente ao acesso à escola. Famílias que não incentivam a leitura e não têm o hábito de ler, acreditam que a alfabetização é de responsabilidade escolar, assim, a relevância da significação, da interação de leitura com o mundo, como defende Freire (2008), acaba por se restringir à decodificação de letras e sua reprodução.

Analisando essa alfabetização superficial de mero "backup", Ezequiel Theodoro da Silva, no livro intitulado *Elementos de pedagogia da leitura*, indaga sobre a formação desses sujeitos, pois "os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça mediação com o social, com o concretamente vivido" (SILVA, 2008, p.4), ou seja, aquele que lê não consegue atribuir ao texto significância pessoal, social e tão pouco consegue se perceber como coadjuvante literário em tempo e espaço real.

No entanto, manobras de cobrança do ato de ler permanecem perpassando décadas como evidenciam as famosas "fichas de leitura" onde aspectos textuais, como tempo, espaço, clímax, enredo e personagens seguem compondo a base de avaliação da leitura, repetindo técnicas que conduzem para a fácil manipulação de massa, situação em que os questionamentos se restringem aos interesses governamentais e políticos e o pensar é bitolado e desnecessário à sociedade em geral.

O que causa maior estranhamento é que a formação atual dos profissionais de Letras pouco ou nada mudou. Mesmo com a constatação da ineficácia de tarefas periódicas e o aumento da depreciação da leitura, aulas de graduação, cujo objetivo é a formação teórica do profissional, mantém a mesma fragmentação, momento em que a literatura/leitura é abordada através da periodização e da historiografia literária, muito embora o século XX tenha sido decisivo para a reformulação do currículo literário brasileiro, como escreve Tânia Franco Carvalhal em sua obra *Literatura comparada* (2006), ao se referir à institucionalização da literatura comparada como disciplina acadêmica.

A dificuldade do estímulo para a leitura não provém apenas da teoria (ausência de disciplinas curriculares), mas uma constante na prática, professores que não desenvolveram o interesse pela leitura na graduação, efetuam trabalho ineficiente para desmistificar que esta deve ser feita pela coação disciplinar. Quem pouco lê conceitua a leitura como "aquisição de hábito" e não a própria literatura que analisa, critica, reflete sobre o todo que o cerca, que sequencia a formação cidadã e posterior atuação social.

2 Leitura que se aprende é o que se ensina no Curso de Letras?

Nesse processo de qualificação para suprir as falhas do sistema educacional brasileiro, recusado pela submissão a uma ideologia implantada pelo sistema governamental, muitas foram as normas e resoluções criadas, destacadas e reformuladas. No entanto, para o êxito, é necessário que se pense na escola como um contexto que permite o vislumbre de diversos horizontes. É visível que "a estrutura e o funcionamento das escolas brasileiras está longe de ser homogêneo" (VIEIRA, 2009, P. 150), mesmo que os PCNs tenham sidos criados para qualificar, atribuindo competências como: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização social; todas com propósito da interdisciplinaridade sem a perda da identidade de cada componente curricular.

O processo humanista, referência curricular dos PCNs, é embasado no individualismo do aprendizado. O compromisso do corpo docente é estabelecer um ensino/aprendizado que respeite as individualidades sociais e culturais, administrando e repassando o conteúdo

contido no currículo de forma presente no relacionamento humano, considerando a dimensão político-social. Na visão de Vera Maria Candau (2012),

> a ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma, entendida e praticada como se fosse uma ação neutra. "Ela é uma atividade que se faz ideologizada; está marcada em sua própria raiz pela" colocação" do projeto histórico que se delineia no decorrer da própria ação. A ação do educador não poderá ser então, um "que fazer neutral", mas um "que fazer" ideologicamente definido. (CANDAU, 2012, p. 28).

A interatividade formativa e significativa da ação teoria/prática no processo de desenvolvimento do currículo deve estar alicerçada a uma prática educativa que vise conhecimentos teóricos e práticos a partir de estratégias de reflexão/ação, que vinculem a mediação de conhecimentos históricos vivenciados e a gênese do caráter.

Com o propósito de colaborar com a escola e auxiliar os professores, o MEC elaborou os PCNs com conteúdos mínimos para a formação obrigatória do aluno e que ganha o conceito de "ativismo pedagógico":

> O "ativismo pedagógico" com fim em si mesmo é taxativamente duvidoso e perigoso, uma vez que faz da prática pedagógica uma prática altamente mecânica, tornando-a insignificante tanto para o educador como para o educando. O "ativismo pedagógico" mostra a ineficiência da "ação pela ação", tornando o fazer didático um mero instrumento desligado de seu verdadeiro fim. (CANDAU, 2012, p.49).

Com atividades e metodologias determinadas, o professor tende a se tornar mero executor de tarefas educativas, as quais são apoiadas nos livros didáticos, tornando o aprendizado reflexivo distante da atuação real, o que evidencia o desencontro do que se aprende para o que se ensina.

Nos PCNs, mais precisamente no terceiro tópico, o enfoque é para a Língua Portuguesa, suas competências e suas habilidades, seus critérios de escolha de conteúdos e avaliações, assim como a formação do professor. O mesmo documento exibe o texto *O sentido do aprendizado na área*, cujo conteúdo apresenta a concepção de linguagem adotada, bem como um conjunto de disposições e atitudes "de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos" (PCN, 1999, p. 13), sendo principal meta a comunicação e seu entendimento, o dialogismo e sua criticidade, desfazendo-se dos conteúdos tradicionais.

> Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar com a objetivação das competências em questão (PCN, 1999, p. 46).

Estratégia do governo, esse parágrafo procura justificar a pouca menção presente nos documentos, referentes à literatura e à leitura, uma vez que essas permanecem "ocultas nas entrelinhas", ou são consideradas pouco necessárias? Esse desmembrar de disciplinas que instigam à reflexão é herança burguesa, e segundo a pesquisadora Ana Aparecida Arguelho de Souza, em seu texto *Porque ler os clássicos,*

> tal postura indica a vinculação de Comenius[1] com as forças sociais burguesas porque é compatível com a nova sociedade, voltada para a economia política, para o trabalho e o mercado, onde não há espaço para a reflexão filosófica contida nas literaturas e nem necessidade dela. Por essa via, somando o fato de a escola ser instrumento de vinculação do ideário burguês, torna-se mais compreensível o descaso para com a literatura, na escola moderna (SOUZA, 2010, p. 12).

Ao rejeitar o ensino da gramática descontextualizada, os PCNs entram em contradição com a prática exercida em sala de aula, uma vez que as aulas são ministradas com fragmentos textuais e exercícios repetitivos. O plano de aula desenvolvido pelo professor rege em torno pelo livro didático, uma vez que o material disponibilizado pelo governo é apenas este e não há recursos para subsidiarem a formulação ou duplicação de outros materiais coniventes as propostas desenvolvidas pelo professor, desvalorizando o conhecimento prévio do sujeito, fato que Lígia Chiappini (2005), em seu livro *A reinvenção da catedral*, esmiúça ao propor o uso de textos informativos relevantes ao contexto social do educando.

As aulas têm objetivo de preparar para os processos seletivos e o mercado de trabalho, culminando em educandos que não sabem as regras gramaticais, as nomenclaturas e tão pouco sua aplicabilidade, sendo censurados por desconhecerem a "língua materna", fato que desestimula o apreço pela disciplina de Língua Portuguesa e consequentemente pela leitura.

[1] Jean Amos Comenius pedagogo do séc. XVII, predecessor do filósofo Jean Jacques Rousseau, foi oriundo do movimento da reforma educacional que visava o humanismo e a preparação para a vida eterna, definiu as bases da pedagogia burguesa, em sua obra *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (1957).

"E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?" (PENNAC, 2011, p. 73), essa interrogação instiga ponderações acerca da prática educativa docente que vincula os mecanismos de processos homogêneos e não socioculturais.

A contrariedade teoria/prática e a ausência do valor da leitura ficam evidentes em poucos trechos que compõe os PCNs, especificamente na área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*[1]. Num deles se observa que "o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos, a literatura integra-se à área de leitura" (PCN, 1999, p. 38). O texto se resume a apenas uma citação, sem observações e ou sugestões de como desenvolver tais competências; orientações obscuras, sem enfoque para a devida importância da prática da leitura no que se remete ao desenvolvimento cidadão pleno do indivíduo, manifestado na Constituição Brasileira.

Os manuais didáticos, ferramenta de apoio pedagógico, segundo os parâmetros seguem o percurso oposto do propósito a que foram concebidos. Visando um ensino globalizado e de comum qualificação, esse material pedagógico elaborou e selecionou textos e afins por intermédio de um conceito homogêneo, o que inibe a criatividade e curiosidade ao apresentar apenas o que se considera importante para a formação do aluno.

> No seu esforço de aproximar-se das camadas mais humildes da população escolar, ao invés de trazer até elas o conhecimento universal, por meio de grandes obras, o manual didático percorreu o caminho inverso. Garimpou textos produzidos por essas mesmas camadas e ofereceu-lhes de volta, sustentado no discurso de que é preciso partir da realidade do aluno. Essa postura, diga-se, é profundamente desrespeitosa e até cruel para com os jovens das periferias. A realidade dos alunos de classe econômica baixa é, na verdade, o capitalismo excludente. É esse que lhe sonega bens materiais e culturais, portanto, é o capitalismo que eles devem compreender para fazer o enfrentamento necessário. E o manual didático, ao sonegar os elementos da cultura ocidental, construída ao longo da história, torna-se, igualmente, um fator poderoso de exclusão social porque não faculta ao jovem ir além do que lhe foi permitido pelo capitalismo (SOUZA, 2012, p. 137).

Souza (2010) define justamente o que é abordado nos PCNs, a não relevância aos temas transversais. As temáticas que deveriam abordar o cotidiano da comunidade escolar com o propósito de contribuir para a formação cidadã são substituídas por "grandes obras"

[1] As disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa se inserem nessa área.

presentes nos livros didáticos que se tornam de certa forma excludentes à população social de baixa renda, pois

> de um lado predominava a concepção de uma leitura enquanto exemplaridade: leem-se nomes consagrados pela crítica e história da literatura porque são modelos a serem seguidos (...) De outro lado, contudo, o livro que é portador deste modelo de leitura permanece fora do alcance de seu virtual destinatário (ZILBERMAN, 1991, p.50).

A afirmação de Regina Zilberman é uma das causas que gera desconforto a grande parte de pesquisadores, mesmo atribuindo ao livro didático à função de material pedagógico, a leitura não é obtida no contexto escolar. Um dos motivos é a fragmentação de textos contida nos materiais impressos destinados às escolas, que não envolvem o aluno, tão pouco desperta o fascínio pela leitura e a compreensão de que ela pode transforma-lo em agente de sua própria história.

A independência do aprendizado ligado à leitura e à literatura é mencionado nos PCNs dos primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, ao constituir a disciplina de Língua Portuguesa, sendo imprescindível o trabalho da leitura de "contos, novela, romance, poema, textos dramáticos" (BRASIL, 1998, p. 54). Essa preocupação de enfocar a linguagem (leitura/literatura) é expandida no PCNEM, onde agrega a ação de valorizar os conhecimentos do aluno.

> O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o principio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base da ação (PCN Ensino Médio, Parte II, 2000, p. 17).

No entanto, em momento algum faz parte do PCNEM como alcançar esse desenvolvimento literário. Não há contribuições que orientem e garantam um trabalho de qualidade que atenda às propostas descritas, sendo superficiais as colocações do referido documento. O MEC, com o intuito de suprir as lacunas, publica em (2002) o PCN+, que evidencia a história da literatura sem grande preocupação com a formação do leitor.

Em sequencia, atendendo à manifestação dos professores referente a dúvidas existentes nos PNN$_{+,}$ no ano de 2006, o governo publica as Orientações Curriculares

Nacionais de Ensino Médio (OCNEM), que buscam orientar os professores quanto à forma de ministrar as aulas para a formação de leitores críticos. Como metodologia de trabalho, essas orientações sugerem a utilização da biblioteca, do laboratório de informática, da sala multimídia e outros espaços que permitam a leitura silenciosa, partilhada e de mundo. Proposta utópica, levando em conta que a maioria das escolas brasileiras não dispõe de livros literários, infraestrutura básica, profissionais qualificados, dentre outras demandas, para seu funcionamento e excelência de qualidade educacional.

As políticas educacionais procuram ensinar, criando documentos que direcionam o professor para a elaboração e execução do currículo em sala de aula, vale ponderar se esses ensinamentos são coerentes à realidade apresentada pelas escolas e seus profissionais de educação. O professor consegue desenvolver essas atribuições impostas pelo governo, se sua formação ainda é frágil e incompleta?

Ao retomar a LDB/96, referente à formação dos profissionais correspondentes aos cursos de licenciaturas, em especial aos profissionais de Letras, se obteve poucas alterações. Mesmo constando a autonomia dos Cursos nos PCNs, esses continuam a formar professores aptos a ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura que não se identificam com a leitura o que vai ao desencontro da proposta do curso, de disseminar a leitura como prática ativa e reflexiva. O professor "precisa gostar de ler muito, precisa envolver-se com o que lê" (LAJOLO, 2010, p.108), para construir em seus educandos o gosto pela leitura, evidenciando práticas pedagógicas dialógicas, reflexivas, culturais e sociais.

O livro de João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula* (2003), tece reflexões e críticas acerca do ensino arcaico, com didáticas tradicionais de trechos para análise, exercícios periódicos, regras padrão de linguística e reverência exclusivamente aos cânones; aspectos que afastam os graduandos do real objetivo de aprender a ensinar a língua portuguesa materna de forma dialógica, crítica e com intuito social.

Diante da realidade defasada dos cursos de Letras, é imprescindível a substituição curricular que visa à historicidade, à memorização de autores e obras, bem como às regras e nomenclaturas pela leitura ou a lição, lectio, segundo Larrosa (2003, p.140), que "implica a relação de cada um consigo mesmo e com os outros", ou seja, o professor é o responsável por

remeter o texto, nas palavras do teórico "dar a ler o que se deve: ler", dessa forma a leitura obrigatória e maçante, abre espaço para a leitura prazerosa.

Utópico pensar que todos os professores graduados tenham ou adquiram essa percepção na sua graduação, pois a maioria das universidades que oferecem cursos de licenciaturas, em especial curso de Letras, seguem com um currículo defasado, ineficaz e sem incentivo algum a ferramenta primordial que é a leitura.

Como os PCNs buscam uma formação contínua e globalizada do indivíduo, os mesmos exigiram das universidades a reformulação de novos PPIs que fossem ao encontro da legislação vigente, estabelecendo o prazo de dois anos para a formulação dos novos projetos políticos-pedagógicos, segundo a Resolução 02/CNE[1], de 1ª de julho de 2015, artigo 6º, o qual profere sobre a elaboração do Projeto de formação e desenvolvimento por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, que contemple:

> I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
> II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
> III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
> IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
> V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
> VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, 2015, p. 05).

Essa direção apontada pelos Parâmetros Curriculares põe em ascensão a linguagem como um fenômeno social, cujas manifestações discursivas acontecem através de diversas formas e contextos interacionais. Sendo o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL), de responsabilidade da instituição para a redução e ou acréscimo de carga horária e disciplinas.

[1] Esta Resolução entrou em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.
Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028.

Essa atribuição, por vezes se torna contraditória, no momento em que o Projeto Pedagógico destaca certos conhecimentos e práticas como essenciais e a carga horária não as confirmam como centrais. Outro fato comum que merece destaque são as disciplinas de metodologia e de prática docente e seu processo de avaliação, tão enfatizado nos PCNs, que não condizem com a atuação realizada. Disciplinas essenciais para a formação docente de profissionais Letrados como Literatura Infantil e Juvenil, nem sempre fazem parte do currículo da instituições enquanto aparecem disciplinas como "Projetos Integradores" ou "Seminários", repetidas em vários semestres, mas cujos conteúdos não são definidos deixando vago o que se propõe. Conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e jovens é tema quase totalmente ausente em muitos currículos de Letras. No entanto, são conhecimentos necessários ao professor para o planejamento de seu trabalho e o desenvolvimento de suas práticas e na relação com os alunos.

Dentre outros, os fatores mencionados contribuem para a "crise literária" que afeta todo o Brasil, em especial a educação básica, da qual alunos se deparam com alta dificuldade no ensino/aprendizado da língua materna e suas competências. Nesse sentido, aos Cursos de Letras, cabe uma reflexão sobre a relação coerente entre conhecimento de área e os aspectos da relação pedagógica, que é o eixo do trabalho do professor na escola, na direção de propiciar aos alunos aprendizagens relevantes, significativas e permanentes.

Ataliba Teixeira de Castilho em seu livro, *A língua falada no ensino de português* (1998), aponta três supostos colapsos para a "crise" vivenciada na Educação Básica e Nível Médio, que enfrentam os professores em sua prática: a crise social, a científica e a do magistério.

De acordo com o autor a sociedade se encontra em grandes mudanças de cunho sócio linguístico cultural, por conta do processo de urbanização, grande parcela da população que migra do campo com destino aos grandes centros em busca de melhores condições de vida e maiores oportunidades, modifica o quadro discente escolar, causa do desconforto dos professores que não foram preparados para essa clientela. Os professores de língua portuguesa necessitam de maior aprofundamento linguístico para oscilar entre a Linguística homogênea (produto a ser examinado independentemente) e a heterogênea (onde existem variações na

semântica, no enunciado que variam seu sentido). Quanto à crise do magistério, essa é resultante das demais, por que

> as mudanças sociais do país e o atual momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a "o que ensinar", "como ensinar", "para quem ensinar" e, até mesmo, "para quê ensinar" (CASTILHO, 1998, p. 13).

Ao procurar preencher as lacunas de décadas que se referem à língua materna (gramática tradicional, estruturalismo, gerativismo), a intenção dos PPCL é adornar às novas tendências linguísticas, hibridando as mudanças iniciadas pelos PCNs para a ampliação do segmento de aspecto social de abordagens da linguagem predominante na Educação Básica de Língua Portuguesa; um ensino interacional, dialógico (BAKHTIN, 2003).

Posterior a uma vasta reformulação de resoluções e normas, ainda faz-se necessário que o curso de Letras contemple a metodologia que visa à linguagem como eixo. Luiz Carlos Travaglia, em sua obra *A leitura em perigo,* entende que não se deve apreciar apenas teorias, e sim o "conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizado para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa" (TRAVAGLIA, 2003, p. 17), nessa perspectiva o que "importa é ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira" (GERALDI, 2003, p. 121); por esse viés é provável que se reverta a tão receosa "crise da leitura" compreendendo que ler não é absorver o texto, mas dissolvê-lo segundo suas próprias vivências.

3 Considerações Finais

A leitura é uma descoberta de mundo, provinda da imaginação e da experiência individual, quando o texto interage com o sujeito. Ao discorrer sobre o sentido do texto para a leitura, Koch e Elias apontam a complexidade de levar em conta os conhecimentos do leitor, para desenvolver interação-texto-sujeito.

> É por essa razão que falamos de um sentido para o texto, não do sentido, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugares sociais, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais (KOCH; ELIAS, 2007. p. 19).

Esse contato pessoal, livre e descomprometido com a leitura propicia o prazer de ler; quando há interação com a obra se desenvolve o potencial criativo, crítico, reflexivo e participativo, ideia-base do pensamento bakhtiniano (tudo que eu falo têm a fala de outro/um texto dialoga com outro). O que Bakhtin propõe não é alcançado em salas de aula que aderem a fragmentações literárias, livros didáticos que restringem o pensar e leituras com o propósito do melhor empenho acadêmico em vestibulares e processos seletivos educacionais, mas sim em ambientes que proporcionam o dialogismo, a integração e interação entre todos.

Em referência à legislação brasileira, William Roberto Cereja (2005) escreve na obra intitulada *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura,* que a teoria (legislação), além de se contradizer no que se refere às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura de níveis Fundamental e Médio, encontra-se enraizada aos moldes europeus, com metodologias pedagógicas que rememoram o período ditatorial, quando a historicidade marca a época e importância do texto, trilhando caminhos estanques ao que realmente se conceitua como leitura; a ferramenta que liberta e contribui para a formação individual/coletiva do indivíduo em seu meio social.

"Ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor" (SOARES, 2005, p.25). A afirmação de Magda Soares permite concluir que a leitura e sua formação cidadã não é prioridade governamental e tão pouco das instituições de educação brasileiras, segue a incoerência da teoria para com a prática alargando o distanciamento do livro e seu leitor.

Se o texto não fomentar novas ideias, não der sentido a algo ou à vida, torna-se retórico, inútil. O professor que em sua formação não observa as demandas para que possa trabalhar com elas, automaticamente não formará alunos com preparo para atuação na sociedade, alunos preparados para a vida. Enquanto a prática consistir em memorizações vazias a serem aplicadas em provas, a formação humanística será mera proposta descrita nos planejamentos governamentais e dos professores.

BIFURCATIONS BETWEEN PRACTICAL THEORY AND IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract: The present study it has for purpose to contribute for the understanding of as the practical ones elaborated and evidenced in the different contexts of reality they constitute the bases for an Education that goes to the meeting of knowing, of making, thinking and understanding themselves subject historical partner in mooring cables of the society contemporary. Being important, to investigate the methodology repassed for the faculty , that has for base the effective Brazilian legislation, with intention to reflect on the academic formation of the professors, and the form with that focuses the reading in the Basic Education. A time, that gênese university of low quality contributes for the delay of the student staff and the contradiction of the PCNs, that they aim at formation of critical readers. The professor who in its formation does not observe the demands so that he can work with them, automatically will not form pupils with preparation for performance in the society, pupils prepared for the life. While the practical one to consist of empty memorizations to be applied in tests, the humanistic formation will be mere proposal described in the governmental planejamentos and of the professors.
Keywords: Reading. Teaching formation. Legislation

Referências

AGUIAR, Vera T. de; BORDINI, Maria da Glória. **A formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais**. MEC, 1998.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação básica.** Brasília. MEC/SEF, 2002.

_____. **Diretrizes nacionais para os cursos de letras**. Brasília. MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio: bases legais. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **PCN Ensino Médio, Parte II**. Brasília. MEC/SEF, 2000.

_____. **Lei 9.394**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 02 de fev. de 2016.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 08 de maio de 2001.

CANDAU, V. M. (Org.) **A didática em Questão**. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto." In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA,Ezequiel Theodoro. ZILBERMAN, Regina. **Leitura, perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Editora Ática, 2008.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura - perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 18-29.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Porque ler os clássicos. In: GOMES, Nataniel dos Santos e ABRÂO, Daniel (Org). **Pesquisa em Letras:** questões de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica:** política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

ZILBERMAN, Regina**. A leitura e o ensino da literatura. 2ª ed. São Paulo: Contexto,** 1991.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PNEM NA GERED DE CHAPECÓ - SC

Sandra Maria Zardo Morescho[1]
Nadir Castilho Delizoicov[2]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: Neste trabalho, apresentamos dados iniciais de uma pesquisa em andamento que trata sobre a formação continuada de professores, ofertada através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM. Trata-se de pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas feitas com professoras do quadro da Gerência de Ensino – GERED da região de Chapecó, no oeste de Santa Catarina. Os depoimentos das professoras partiram das seguintes questões: qual o parecer das mesmas sobre o PNEM? Como avaliam a formação recebida? E quais foram os pontos positivos e negativos observados? Os resultados apontam que as professoras consideram o PNEM de suma importância para a formação continuada de professores, que contribuiu significativamente para esse processo. No entanto, as docentes continuam na expectativa em saber se haverá ou não a retomada do programa e a continuidade do PNEM, pois reconhecem a necessidade de uma formação permanente.
Palavras-chave: Formação continuada de professores. PNEM. Ensino Médio.

1 Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, realizada com professores que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, pertencentes à Gerência de Ensino de Chapecó – GERED, que participaram da formação continuada realizada através do Plano Nacional do Ensino Médio - PNEM. O objetivo do estudo foi identificar, tomando como amostra três professoras integrantes da formação do PNEM, como avaliam a formação recebida, se ela atendeu ou não às expectativas e necessidades enfrentadas no trabalho com o ensino médio. Os depoimentos das professoras foram recolhidos através de entrevista semiestruturada (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002) e seus relatos foram

[1] Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC. Atua no grupo de pesquisa de formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos. E-mail samaza@unochapeco.edu.br.
[2] Professora Dra. do Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Atua no grupo de pesquisa de formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos. E mail: ridanc.nadir@gmail.com.

examinados tendo como parâmetro os princípios da análise de conteúdo de Bardin (1979). O texto está organizado de forma a tecer algumas informações sobre a formação continuada, o PNEM, e sobre a apresentação e análise dos dados coletados juntos às professoras entrevistadas.

2 A formação continuada de professores

Ao longo da carreira docente, muitos são os saberes que vão se constituindo na bagagem de conhecimento do professor. Saberes que envolvem a vivência no cotidiano escolar, a experiência de vida e o processo formativo, o qual tem grande peso na atuação docente.

Poder-se-ia pensar que a formação inicial seria suficiente para exercer a docência, uma vez que é no seu decorrer que o futuro professor se apropria de teorias e de saberes necessários à profissão. "Nesse sentido a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, [...]" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

No entanto, os tempos mudam, os conhecimentos modificam-se, ocorrem os avanços tecnológicos, a quantidade de informações e a velocidade com que as mesmas são disseminadas multiplicam-se em ritmo cada vez mais acelerado. Professores e alunos estão envolvidos nessa dinâmica. Assim, a formação inicial não é mais o bastante para a carreira do professor, ele próprio sente a necessidade de novos conhecimentos, de novos saberes que o auxiliem nas atividades escolares. Assim sendo, a formação continuada constitui uma das possibilidades para ajudar o professor em seu fazer pedagógico, visando qualificar o trabalho com o aluno

> A problemática da formação continuada de professores adquire no momento atual especial relevância e destaque entre nós. A busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola de primeiro e segundo graus comprometida com a formação para a cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à formação continuada. (CANDAU, 1996, p. 140).

Através dos apontamentos de Candau (1996) é possível observar que a preocupação com a formação continuada não é algo recente[1] . Particularmente nos anos 1990[2] , a formação continuada passou a ser considerada como uma estratégia fundamental para a construção de um novo perfil do professor no Brasil, constituindo-se numa "[...] trajetória sócioepistemológica marcada por diferentes concepções, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira" (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 59).

Os processos de formação continuada podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, pois de acordo com André (2010, p. 176) "[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula". No entanto, o professor, mesmo tendo papel fundamental na educação, por si só não dá conta, havendo a necessidade de um processo conjunto, envolvendo a atuação dos gestores escolares, a organização do trabalho na escola, estrutura e materiais pedagógicos, participação da família e particularmente políticas públicas (ANDRÉ, 2010).

3. O PNEM

Conforme a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, publicada no Diário Oficial da União (2013), ficou instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, assumido em parceria pelo Ministério da Educação – MEC, secretarias estaduais e distrital de educação, as quais "assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores que atuam no ensino médio público [...]" (BRASIL, 2013, p. 24). De acordo com o portal do PNEM (BRASIL, 2016), essa articulação contribui para criação e execução de políticas públicas que resultem na elevação dos padrões de qualidade do ensino médio brasileiro, incluindo a todos que a ele têm direito e assegurando a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

[1] A autora emprega as expressões primeiro e segundo graus, referindo-se aos hoje denominados Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.
[2] 4 Para mais informações sobre as pesquisas sobre formação continuada de professores no Brasil, ver Araújo, Araújo e Silva (2015) e Araújo e Silva (2009).

No artigo 3º da portaria 1.140/2013, constam os objetivos do PNEM:

> I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (BRASIL, 2013, p. 24).

Dessa forma, tem-se que o objetivo maior é a promoção da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, formação essa que se articula com as políticas desenvolvidas pelo MEC e pela Secretaria de Educação, na tentativa de superar os seguintes desafios: universalizar o atendimento dos 15 aos 17 anos até 2016; ampliar a jornada para Ensino Médio Integral; realizar o redesenho curricular nacional; formar professores e profissionais da escola; superar ou minimizar a carência de professores nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Inglês e em regiões específicas; ampliar e estímulo ao Ensino Médio diurno, bem como ampliar e adequar a rede física escolar; ampliar a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio e universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2016).

Os professores que aderiram à formação continuada foram cadastrados pelos diretores de escolas no SisMédio que consiste num "[...] sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do pacto" (BRASIL, 2016). O professor participante do PNEM recebeu uma bolsa mensal de R$ 200,00. A formação presencial foi realizada nas próprias escolas em que os professores atuavam em sala de aula, e devendo estar registrados no Censo Escolar do ano de 2013 (BRASIL, 2016). O eixo estruturante do material para formação do professor pelo PNEM teve como tema: "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral" (BRASIL, 2016).

A primeira etapa foi composta pela formação comum a todos os participantes, através dos cadernos: Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; Currículo do Ensino Médio; Áreas de Conhecimento e Integração Curricular; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio.

A primeira etapa foi composta pela formação comum a todos os participantes, através dos cadernos: Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Jovem como Sujeito do Ensino

Médio; Currículo do Ensino Médio; Áreas de Conhecimento e Integração Curricular; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio.

Na segunda etapa, os cadernos direcionaram-se para a Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio e para as áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. A recomendação foi a leitura e reflexão dos cadernos de todas as áreas por todos os professores que realizaram a formação do Pacto, com "[...] o objetivo de aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar" (BRASIL, 2014, p. 04), uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio requerem que os professores IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES "ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, [...] (BRASIL, 2014, p. 04). Essa compreensão deverá dar-se

> [...] a partir de quatro dimensões fundamentais: a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos. (BRASIL, 2014, p. 04)

Observa-se a importância de direcionar o olhar para o educando, conhecendo-o e visando identificar suas necessidades para relacionar o conteúdo à sua realidade. No entanto, há uma preocupação com a carência de professores, em especial nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Inglês, um desafio a ser considerado no ensino médio (BRASIL, 2016).

Essa preocupação não é recente. O documento Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais, de 2007, já fazia o alerta, demonstrando a preocupação com o déficit de professores para atuarem nesse nível de ensino. De acordo com o documento, "[...] o Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores" (BRASIL,

2007, p. 09), fator que contribui para a diminuição da procura pela carreira do magistério. Esse mesmo documento propõe a criação do piso salarial nacional para o professor, o qual se consolidou em 16 de julho de 2008, através da Lei n° 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008).

Outra proposta destacada no documento refere-se à necessidade de criar mecanismos que elevem o desempenho e a promoção do professor durante sua carreira, melhorando a qualidade do ensino oferecido, influenciando a motivação e autoestima de alunos e professores (BRASIL, 2007). O PNEM surge como uma possibilidade que complemente a proposta mencionada no referido documento, pois trata-se de um programa de formação continuada que valoriza a formação dos professores que atuam no ensino médio

O documento Escassez de professores no Ensino Médio (2007), através dos dados do INEP, revela a alta evasão nos cursos de licenciatura, decorrente das repetências nos primeiros anos e de fatores econômicos, que dificultam aos alunos manterem-se na universidade, mesmo quando pública, entre outros fatores (BRASIL, 2007). Nesse documento, observa-se, ainda, a preocupação com a diminuição de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério, mediante os baixos salários, as condições de ensino inadequadas, a presença da violência nas escolas e "[...] da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente" (BRASIL, 2007, p.17).

Frente às inúmeras angústias enfrentadas em relação à formação continuada de professores e às dificuldades da educação básica, especialmente em relação ao ensino médio, foi realizada uma investigação com três professoras que realizaram a formação proposta pelo PNEM. Na sequência, apresentamos a análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas.

4. Apresentação e análise dos dados

Com o intuito de obter informações em relação à formação ofertada pelo PNEM, foi realizada uma pesquisa com três professoras pertencentes à GERED de Chapecó/SC, que participaram da formação continuada do PNEM. As informações foram obtidas através de

entrevistas semiestruturadas compostas pelas seguintes questões: a) qual o parecer das professoras sobre o PNEM, ou seja, como avaliavam a formação ofertada? b) a formação atendeu às expectativas e necessidades enfrentadas no trabalho com o Ensino Médio? c) quais os aspectos positivos e negativos da formação?

As entrevistas foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas. Para garantir o anonimato das professoras, as mesmas estão identificadas neste artigo por letras do alfabeto, ou seja, Professora A, Professora B e Professora C. De acordo com as questões de pesquisa, foram eleitas três categorias de análise, determinadas a priori (LUNA, 2002) conforme são apresentadas na sequência

Avaliação da formação ofertada

As professoras, em seus relatos, ressaltaram a importância do PNEM para a formação do professor e, consequentemente, para a prática pedagógica, conforme os depoimentos: Foi uma formação que contribuiu muito, porque minhas aulas melhoraram (Professora A); Fazíamos a formação no período noturno. Eu achei de suma importância (Professora C); o PNEM era um programa bom, [...] buscávamos solucionar nossos problemas nas discussões e reflexões nos encontros realizados (Professora B).

Observa-se que as professoras consideraram positivas as discussões e reflexões durante a formação, pois conforme Mizukami (1996, p. 61), possibilitam aos professores avaliarem suas práticas, pois "[...] aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal". Já Balzan (1996) destaca a importância da socialização profissional, da troca de informações e socialização de experiências, ações que permitem a aprendizagem e atualização constantes entre os docentes

Atendimento das Expectativas

Quanto às expectativas e necessidades enfrentadas no trabalho com o Ensino Médio, de acordo com as professoras, houve contribuições do PNEM: Considero que sim. Nos relatos de experiências e discussões procurávamos estar relacionando com as aulas do ensino médio [...]. Buscávamos o que poderia ser realizado em sala de aula para melhorar o ensino médio

(Professora B); [...] pude melhorar [...] minhas aulas. A partir da leitura dos cadernos, trabalhávamos bastante com as questões da juventude, nas diferentes formas de se trabalhar [...]. Nós precisávamos muito disso (Professora A); já a professora C demonstrou uma posição mais crítica, ao apontar algumas lacunas da formação, conforme segue:

> Acredito que [a formação contribuiu] em partes. O curso em si, o material foi muito significativo […], há uma infinidade, uma gama enorme de problemas que demandam sentar, estudar, organizar o próprio currículo, a própria avaliação. Em relação ao ensino noturno, teria que ter uma outra cara, teria que ter uma outra visão, teria que ter uma outra linha de pensamento. As atividades desenvolvidas com esses alunos, mesmo sendo planejadas e executadas com outra metodologia, não tiveram o mesmo efeito. Considero que tenha atendido em partes, porque a gente precisa de muita coisa ainda. [...] Eu acho que ele serviu pra gente dar um passo que já precisaria ter se engatado, não dá para parar. Quando existe um curso que te estimula, traz coisas novas, você aprende e aplica lá na tua prática. Tem que ser um processo contínuo e permanente. (Professora C).

Nos depoimentos das professoras, observa-se que os trabalhos da formação do PNEM eram planejados e realizados tendo como base a realidade dos alunos, o que permitiu a melhora do trabalho em sala de aula. O espaço e a realidade escolar contribuem para a formação, estando em consonância com o que Candau (1996, p. 143) aponta em relação à escola [...] "O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola, isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus".

Aspectos positivos e negativos

As professoras apontaram os seguintes pontos positivos do PNEM: As questões teóricas eram direcionadas ao tratamento com os jovens; Cadernos da formação muito bem elaborados (Professora A); Envolvimento dos alunos, [...] planejamento interdisciplinar (Professora B); Qualidade do material, voltado para as questões da cidadania [...] troca de experiências entre os colegas do grupo (Professora C).

Observa-se, nos depoimentos das professoras, que a formação continuada foi de suma importância, uma vez que reconhecem a boa qualidade dos cadernos de formação, avaliando o material como bem elaborado, com discussões atuais, pertinentes e direcionadas às questões

da cidadania e da juventude. Outro ponto foi a abordagem das questões da escola, possibilitando a reflexão e elaboração de ações direcionadas às necessidades e problemáticas do cotidiano escolar. O planejamento interdisciplinar foi apontado como ponto forte da formação, pois envolvia todos os participantes, oportunizando a troca de experiências e conhecimentos no grupo.

Quanto aos aspectos negativos, apontaram: a ruptura do curso, já que o professor necessita obter uma formação continuada do início ao fim de sua carreira (Professora A); Dificuldades em realizar as práticas com o ensino médio noturno, pois devido ao fato de trabalharem durante o dia, os alunos já chegam cansados à escola (Professora B); Não saber se e quando o PNEM terá continuidade (Professora C).

As professoras referiram-se à dificuldade em realizar as práticas propostas pelo PNEM no ensino noturno, reconhecem as dificuldades em relação à concentração e ao rendimento dos alunos, uma vez que muitos saem direto do trabalho para a escola. Destacaram que a formação não teve continuidade e que o Pacto deveria ser permanente, pois a continuidade contribuiria para melhorar o trabalho com o ensino médio, especialmente no ensino noturno. A formação permanente, ponto importante na posição das professoras, permitiria a realização de um planejamento constante, reflexões, discussões direcionadas às problemáticas da escola. A formação permanente relaciona-se com a noção de inacabamento do homem enquanto ser humano, pois "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (FREIRE, 1996, p. 58).

As professoras aguardam a possibilidade de uma segunda etapa a ser realizada. Com o intuito de obter informações sobre a continuidade ou não do PNEM, procuramos uma das orientadoras de estudo, mas ela, assim como as professoras, não sabe se o PNEM foi finalizado ou terá continuidade.

5 Considerações finais

A condição de homens e mulheres serem seres inconclusos, que se constroem dia a dia nas relações com seus pares, num processo de constante formação, como apresentado por Freire (1996), se aplica também ao processo de formação de professores. Um processo de

inacabamento, no qual sempre haverá mais a aprender, que se associa à necessidade de uma formação permanente, que ocorra constantemente, a fim de contribuir não apenas para a prática pedagógica do professor, mas para que ele possa ter uma formação no sentido de ser mais, como ser humano em construção que possa provocar a reflexão para ação na busca pela libertação dos homens (FREIRE, 2014).

O PNEM, como um processo de formação continuada, foi considerado de suma importância para o ensino médio. A qualidade do material, com temáticas atuais voltadas aos jovens, articulando a formação de modo que contemplasse a realidade escolar, permitiu um trabalho interdisciplinar que mobilizou alunos e professores das escolas envolvidas.

No entanto, a formação não supriu todas as necessidades, pois ficou evidente a angústia das professoras entrevistadas para este trabalho em relação à necessidade de ampliar os estudos acerca do trabalho com o ensino médio noturno, composto por jovens trabalhadores. As adversidades por elas enfrentadas no dia a dia são fatores que podem ocasionar a desmotivação, contribuindo com a manutenção dos casos de reprovação e evasão escolar.

A ausência de um processo de formação permanente foi considerado como ponto negativo com o término do PNEM. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de um processo de formação permanente, que contribua para que os professores possam realizar um trabalho mais bem qualificado no ensino médio.

A continuidade do PNEM seria uma esperança para dar prosseguimento aos processos de discussão e reflexão para a solução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Esses movimentos de ruptura constante nos processos formativos docentes evidenciam a necessidade de lutar para que sejam criadas políticas públicas efetivas, que possam contribuir com uma formação permanente de professores para um ensino de qualidade.

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS: PNEM IN THE GERED OF CHAPECÓ – SC

Abstract: This paper presents initial data from a study in progress about the continuing education of teachers offered under the National Pact for Strengthening High School Education (PNEM). The information is the result of the statements of teachers from the

Educational Administration of Chapecó, Santa Catarina (GERED). It is a qualitative study that used semi-structured interviews for data collection. The statements of the teachers were responses to the following questions: What is their opinion of PNEM?; How do they evaluate the education they received, and what are the positive and negative issues? The indicate that the teachers believe that PNEM is highly important for teacher education and contributes significantly to this process. Nevertheless, the teachers wonder if the program will continue or not and recognize the need for permanent education.

Keywords: Continuing teacher education. PNEM. High School.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n.3, p.174-181, set. / dez. 2010. Disponível em: http://revistaseletronicas. pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719. Acesso em 25 jan. 2016.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.95, p.57-73, jan.- abr., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00057.pdf. Acesso em 08 jan. 2016.

BALZAN, Newton Cesar. Discutindo o processo de Socialização Profissional. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCAR, 1996. p. 47-91.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL, Ministério da educação. Câmara de Educação Básica. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. 2007. Disponível em: http://portal.mec. gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf. Acesso em 09 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Piso Salarial Profissional Nacional. 2008. Disponível em: http:// portal.mec. gov.br/piso-salarial-de-professores. Acesso em 09 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12& category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. PORTARIA Nº - 1.140. Diário Oficial da União. Nº 228, 2013, p. 24-25. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug= janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. Organização do Trabalho Pedagógico do Ensino Médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. 49 p. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_2_1.pdf. Acesso em 09 de jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22. Acesso em: 09 Jun 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCAR, 1996. p.139-152

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. Pedagogia do Oprimido. 58. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014, 253 p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

LUNA, S. Vasconcelos. Planejamento de Pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCAR, 1996. p. 59-89.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectivas para análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org). Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 63 - 84

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS

Neila Carla Camerini[1]
Marlina Oliveira Schiessl [2]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: Este estudo faz parte de uma revisão teórica sobre a formação continuada de professores. Tendo em vista que o mesmo perpassa na escola, procuramos compreender alguns processos formativos na docência e o que os autores consideram acerca do assunto. O objetivo deste trabalho é realizar uma revisão literária sobre os aspectos relacionados a formação continuada de professores buscando visar a reflexão dos docentes sobre sua prática cotidiana. A abordagem metodológica é de caráter qualitativo, realizando levantamento bibliográfico e documental de alguns autores sobre o assunto. Ao final percebemos que a formação continuada em serviço contribui efetivamente para qualificação da prática pedagógica dos professores e ampliam um diálogo na escola enquanto espaço formativo.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Formação em serviço

1 Introdução

Muitos são os desafios para a construção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, a valorização da carreira do magistério por meio da oferta da formação continuada constitui-se um desafio para as políticas educacionais no Brasil, mas também se configura importante instrumento de transformação e qualidade do ensino.

A função docente por natureza é complexa. Desafios diários se manifestam no fazer pedagógico. Como, compreender cada fase do desenvolvimento da criança ou adolescente, diagnosticar avanços e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, elaborar atividades específicas para a superação das dificuldades percebidas, buscar teorias e articular com sua prática em sala de aula.

Diante deste exposto, trazer a prática de formação em serviço para o bojo das discussões, é uma oportunidade de dialogarmos com as políticas de formação de professores,

[1] Mestranda em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. E-mail: neilacamerini@hotmail.com
[2] Mestranda em Educação Profissional. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. E-mail: marlinaschiessl@gmail.com

a formação continuada e a escola enquanto espaço de formação. Entendemos que essas temáticas estão intimamente ligadas umas as outras.

2 Formação De Professores

Historicamente a profissão docente é marcada por diversas lutas. A superação da desvalorização social, a melhoria de salários, a regularização da jornada diária de trabalho, e principalmente a ruptura da concepção de que esta profissão é um sacerdócio onde a abnegação, o sacrifício e a paciência sejam as competências necessárias para o fazer profissional de um professor.

Segundo dados coletados por meio de estudo do Conselho Nacional de Educação, realizado no ano de 2012 e citados por Gatti (2011) existem no Brasil um déficit de 250 mil professores, e as causas desta falta de profissionais perpassam pelas questões acima citadas.

Nesta perspectiva concordamos com Gatti (2011) quando diz que:

> "considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais" (GATTI, 2011, p. 11)

Sendo assim recorremos às políticas públicas para a formação de professores, a fim de compreendermos como o país vem tratando questões como formação inicial e continuada, plano de cargos e carreira, condições de trabalho, piso salarial e jornada de trabalho.

A perspectiva é por políticas públicas recentes e inovadoras que visem o desenvolvimento do estudante, aprimorando métodos e estratégias para atuação com distintas realidades almejando o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para tanto, visa-se uma pedagogia de aprimoramento, na qual Barbosa (2004) friza ser necessária

> a valorização do trabalho decente, a remuneração pela atribuição de salários mais justos, a implementação da escola em tempo integral , para o desenvolvimento de múltiplas atividades, a aproximação dos pais da escola , a redução do número de alunos pôr salas, a mudança na forma de organização da escola, avaliação das

> escolas e dos sujeitos, o incentivo a auto-organização dos estudantes, a ênfase na formação continuada, a construção coletiva de professores, pais e estudantes no projeto político pedagógico. Uma pedagogia da formação de professores deve garantir o direito do profissional da educação de intervir na definição das políticas de sua formação (BARBOSA, 2004, p.111).

Gatti (2012) nos faz perceber e analisar o quanto se faz necessário aprofundarmos nossos conhecimentos a respeito das políticas voltadas à formação docente.

Considerando que é mediante a prática reflexiva que o professor esclarece os problemas e dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula, deve visar que sua opinião é extremamente importante para se obter uma formação que atenda as dificuldades encontradas a fim de superá-las no momento da formação continuada (BRASIL, 2007).

Alarcão (1996) também faz sua contribuição sobre o professor reflexivo em suas atividades de docência

> o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente, ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos. (ALARCÃO, 1996, p.177)

Visamos a existência da formação inicial e continuada de professores, onde o objetivo perpassa em buscar conhecimento e aperfeiçoar saberes docentes. A construção da identidade do professor e ser sujeito da sua própria formação são aspectos imprescindíveis para as ações educacionais, pois Lüdke (1995, p. 119) explica que “esta perspectiva de formação de professores centrada na investigação encoraja o professor reflexivo a examinar o seu próprio ensino, com vistas a uma mudança nas práticas”.

A reflexão sobre a ação torna-se um instrumento para as formações na escola. Podemos pensar em futuras mudanças de busca de aprendizagens a fim de considerar a todo momento as reais necessidades postas pelos educadores e as que estão imersas na área educativa.

Acerca do docente reflexivo Nóvoa (1995, p. 25) posiciona que "a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada". Na medida em que formação é visada com reflexividade dos educadores contempla-se o trabalho diário do professor.

Através dos diferentes programas e financiamento vem-se tentando atender a necessidade quanto à formação de professores. Dentre os apontamentos da pesquisa destacaremos três fatores a fim de argumentar sobre a relevância acerca da necessidade dos estudos em políticas de formação docente:

> Estudar as novas competências que o professorado deve adquirir na sociedade atual. • Tornar a profissão mais atrativa, seja na entrada, seja no seu percurso, para reduzir a escassez de professores em muitos países (melhorar o salário, a imagem e o prestígio social, a carga de trabalho, a segurança no trabalho e a carreira). • Tornar a instituição educativa mais autônoma, mais responsável pela sua gestão pedagógica, organizativa e de pessoal (GATTI, 2012 p. 17).

A formação inicial é o ponto de partida de um processo de formação que deverá perdurar todo tempo do exercício da função de professor e tem fundamental importância junto às políticas de formação docente. Visto que constantemente as discussões se voltam aos currículos, oferta e avaliação dos cursos formadores é importante salientarmos que a formação em serviço, insere-se na efetivação de uma política pública, e está fundamentada na Lei Federal 11.738/08 que cumpre a função de estabelecer um Piso Salarial e reorganiza a jornada de trabalho do professor.

Esta significativa conquista abriu importante janela na carga horária do professor da educação básica, promovendo assim a oportunidade do professor usufruir 33% da sua carga horária fora da sala de aula em atividades de estudo, elaboração de atividades, organização de recursos didáticos, entre outras questões inerentes à profissão, que precisam ser exercidas além da regência. Porém esta realidade ainda não está concretizada em todo território nacional.

Esta lei federal foi criada justamente para efetivar o já disposto na Constituição Federal ao passo que estabeleceu, além do piso, a jornada de trabalho a ser exercida pelo profissional, a fim de que o professor disponha de um tempo maior para a elaboração de suas aulas, bem como na participação nas demais atividades que envolvem a sua função.

3 A Formação Continuada Em Serviço

A formação em serviço é atualmente defendida por diversos autores que compreendem o local de trabalho como uma extensão da formação do professor, e percebem na formação continuada um movimento entre a formação inicial (local em que a teoria se constrói na antevisão das práticas futuras), e na formação continuada (onde as práticas se antecedem à teoria).

Basicamente, esta visão de formação continuada promovida pela formação em serviço vem romper com aquela[1] lógica de formação continuada, muitas vezes ofertada pelas secretarias de educação, esporadicamente, com temáticas que por vezes não vem ao encontro do interesse do professor.

Nas palavras de Placco (2003):

> Formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO, 2003, p. 26-27)

Assim, a partir deste entendimento, é que a escola enquanto lócus de formação continuada é compreendida como espaço propício para o professor se desenvolver profissionalmente. Libâneo (2004) nos traz uma reflexão que "as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão". (p. 2)

[1] Este termo faz menção à forma como se concebeu formação continuada por muitos anos, treinamentos, esporádicos, específico marcado pela descontinuidade.

A formação inicial trata-se do primeiro passo para a iniciação da carreira profissional, sendo que nela é desenvolvido um currículo formal visando à preparação mínima para o mercado de trabalho. Neste sentido defendemos o argumento de que a formação continuada em serviço vem contribuir efetivamente na superação das possíveis lacunas deixadas pela formação inicial.

Pois concordamos com Nóvoa (1995) que a formação continuada de professores visa momentos de socialização, integração e configuração pessoal, acreditando ser local propicio para a troca de conhecimentos e técnicas novas para adaptar ao cotidiano escolar.

Ao considerar a escola como lócus do processo de formação continuada, Candau (1997) afirma que

> considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes. (CANDAU, 1997, p. 57)

Desta forma constituem-se práticas coletivas, formadas por educadores em conjunto a fim de buscar a reflexão ação sobre a prática exercida.

Canário (2006) salienta que a escola pode ser definida como o lugar onde os professores aprendem sobre o essencial: a sua profissão. Perceber a escola por esse viés é legitimá-la como espaço formador, propício para o movimento ação-reflexão-ação, tendo a sala de aula como o ponto de partida e o ponto de chegada da formação em serviço.

A efetivação da formação em serviço propícia um enriquecimento pessoal, promove a troca de experiências entre os indivíduos e, principalmente, contribui para uma melhor prática docente, ideia que na visão de Charlier vai ainda além:

> A formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano. Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa conciliar imperativos individuais e projetos de

> grupo; significa considerar a formação como um co-investimento no âmbito de desenvolvimento do projeto do estabelecimento. (CHARLIER, 2001 p. 101)

De acordo com Nóvoa (2002, p. 23) aprender se concretiza em dois pilares: "a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente". Dessa maneira, a escola vai se constituindo como um espaço de aprendizagem para os seus professores.

Christov (2003) salienta ainda que:

> No dia-a-dia da profissão o conhecimento transforma-se em ação, e a ação transforma-se em conhecimento – é o movimento dialético que concilia a perfeição da utopia do ideário universalizante e a crueza dos limites da realidade escolar particularizada. Dessa forma, à custa de profundo esforço intelectual, torna-se possível a construção da teoria específica de cada professor, a qual estabelece harmonia entre os autores renomados e uma experiência localizada (no espaço e no tempo). (CHRISTOV, 2003, p. 32)

André (2004, p.18) chama a atenção para o cotidiano escolar e aponta para um número variado de papéis assumidos por seus sujeitos, institucionalmente definidos como professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores, serventes, merendeiras, dentre outros, e os conceitua como coletivo escolar.

Na perspectiva da formação em serviço é necessário, nos voltarmos também ao sujeito Coordenador Pedagógico que sob o ponto de vista de Chistov:

> Atribuição essencial do coordenador pedagógico está sem dúvida alguma associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de formação continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais, como na literatura recente sobre formação em serviço.(2003, p. 9)

Com base nessa constatação pode-se afirmar que o coordenador pedagógico é o profissional que direciona as ações para a transformação, para a construção de um projeto transformador que mobilize a equipe docente proporcionando, assim, mudanças e transformações significativas a cada indivíduo inserido no ambiente escolar. Destacando a contribuição de Orsolon (2003) referente à:

> A promoção de um trabalho pedagógico que ultrapasse as fronteiras do conhecimento e das funções/ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola, por meio de uma gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto-político-pedagógico da escola, colaborando na discussão, a partir de seu olhar e de sua experiência propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de maneira menos compartimentada, mais compartilhada, e integrada.(ORSOLON, 2003, p.21)

A intervenção na prática pedagógica do professor sem sombra de dúvidas é um dos fazeres mais complexos para o coordenador pedagógico, muitas vezes é fator que provoca tensões no ambiente escolar.

Orsolon (2003), neste sentido, faz-se necessário a compreensão de que o coordenador pedagógico é mais um dos sujeitos que compõem o coletivo da escola, e seu trabalho não pode se dar de maneira isolada, nem sua postura ser de detentor de todo saber pedagógico, pois a ação do coordenador, tanto quanto a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser, e um saber agir, inerente de cada função, no qual ambos saberes corroboram para o sucesso do coletivo.

Concorda-se com Almeida (2003), quando diz que na relação entre o coordenador pedagógico e o professor, é extremamente importante identificar um no outro os seus saberes, dificuldades e necessidades, em outras palavras atuação do coordenador pedagógico deve estabelecer uma parceria que reconhece, compreende e identifica as dificuldades que emergem da sala de aula de cada professor (a).

Despertando assim um sentimento de pertencimento, que resultará na constituição de vínculos que gerarão respeito, confiança e credibilidade oportunizando espaço privilegiado para o diálogo as trocas e a construção do conhecimento.

Efetivar a escola um lócus de formação em serviço é acima de tudo contribuir para o que Sartori (2009) define como emancipação profissional, pois a partir do momento em que os conteúdos das práticas formativas são propostos a partir das necessidades que surgem do interior da sala de aula de cada professor, estamos presenciando o surgimento de um professor investigador, “voltados à reconstrução da crítica das teorias pedagógicas e de seu fazer, procurando transformá-lo ou inová-lo mediante um rigoroso processo de autocrítica.” (Sartori,

2009 p. 23). Ocasionando assim, a oportunidade do professor teorizar sua própria prática docente.

Flóride e Steinle (2008) destacam algumas contribuições ofertadas pela formação em serviço:

> nas estratégias de formação em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento onde ora são professores "ensinantes" ora professores "aprendentes"; • esta modalidade de formação, por estar mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento; 12 • por estar centrada nos reais problemas da escola, a probabilidade de adesão e de comprometimento coletivo, com certeza, será maior; • favorecendo o envolvimento coletivo alunos e professores só terão a ganhar, pois professores conscientes de sua ação, através da prática pedagógica refletida, consequentemente, alunos aprendendo mais e melhor e professores mais satisfeitos. (FLÓRIDE E STEINLE, 2008, p. 12)

Esta perspectiva de formação continuada, sem sombra de dúvidas aponta um caminho para as transformações tão esperadas em educação, mas, sobretudo anuncia a necessidades das instituições escolares, dos gestores e equipe docente, efetivar a prática da formação em serviço.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente o que precisamos é que a formação docente venha a atender as reais necessidades e dificuldades que se apresentam no cotidiano escolar, trazendo assim novas concepções no campo educacional e no trabalho pedagógico.

Garantir aos educadores momentos e espaços necessários à construção do conhecimento, avaliação e reflexão sobre a prática, planejamento e construção dos mecanismos de intervenção pedagógica em função do educando é um caminho para a construção da qualidade da educação em nosso país.

Contudo a formação continuada em serviço contribui efetivamente para qualificação da prática pedagógica dos professores e ampliam um diálogo na escola enquanto espaço formativo.

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS: REFLECTIONS ABOUT THE FORMATIVE PROCESSES

Abstract: This study is part of a theoretical review about the continuing education of teachers. In view of that it permeates the school, we try to understand some formative processes in teaching and what the authors consider about the subject. The objective of this paper is to review the literature on aspects related to continuing education of teachers, seeking to target the reflection of teachers about their daily practice. The methodological approach is qualitative, performing bibliographical and documentary survey of some authors on the subject. At the end, we realized that the continuing education in service effectively contributes to qualify the pedagogical practice of teachers and expand dialogue in school while formative space.

Keywords: Teacher training. Continuing education. Training in service.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança.* 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ANDRE, Marli. *O cotidiano escolar um campo de estudo*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p.9-19

BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004.

BRASIL. *Congresso Nacional*. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. *Congresso Nacional*. Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.Disponível em < www.google.com.br>. Acesso em: 19/12/15

_____. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. *PRADIME:* Programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação. Marcos Legais da Educação Nacional / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF : Ministério da Educação, 2007.

CANÁRIO, R. *A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas*. São Paulo: Artmed, 2006

CANDAU, V. M. (org). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad, Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
CHRISTOV, L. H. S. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FLORIDE, M. A., STEILE, M. C. B. *Formação continuada em serviço*: uma ação necessária ao professor contemporâneo. Portal Educacional do Paraná. Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <HTTP://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2016

GATTI, B. BARRETO, E.S. e ANDRÉ, M. E**.** *Politicas docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasilia: Unesco, 2011

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2012. (Relatório de pesquisa).

LIBÂNEO, J. C *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências profissionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.

LUDKE, M. Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: *Cadernos CRUB*, Brasília, v.1, n.4, 1995.

NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____*Revista Nova Escola.* Agosto/2002, p.23.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA L. R. O sucesso da coordenação pedagógica no projeto classes de aceleração. In:ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SARTORI, J. *Formação do professor em serviço*: da (re) construção teórica e da ressignificação da prática. 2009. 209 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de pós graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

FORMAÇÃO PARA PAIS E DOCENTES: UMA PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Adrieli Signorati[1]
Rosangela Maria Boeno[2]
Fernando Campanhã Bechara[3]
Jheniffer Valmira Warmling[4]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de um projeto de extensão desenvolvido numa parceria entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Dois Vizinhos, a Prefeitura e o Núcleo Regional de Educação deste município. Este projeto consolidou-se por meio de palestras aos pais e educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Finais do Ensino Médio, ministradas por docentes e acadêmicos dos Cursos de Licenciatura da referida universidade. O objetivo central deste projeto consistia na sensibilização do público sobre a importância de impor limites na criança desde a infância. Após as palestras foram aplicados questionários para avaliação das palestras. Pode-se perceber que estas sensibilizaram pais e educadores em relação aos limites que devem ser estabelecidos desde a infância e também os auxiliaram na compreensão da importância da inter-relação família e escola a qual contribui significativamente na construção da autonomia e incorporação de limites pela criança.

Palavras-chave: Criança. Limites. Palestras.

1 Introdução

O artigo se refere aos resultados obtidos através de um projeto de extensão, intitulado "Pais e Educadores Informados, Filhos e Educandos Disciplinados", o qual foi desenvolvido em uma parceria entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois

[1] Graduada em Ciências Biológicas. Mestranda em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail:adrielisignorati@hotmail.com.
[2] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora do Magistério Superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná . E-mail: rosangelaboeno@utfpr.edu.br.
[3] PhD pela University of California, Berkeley, doutor em Recursos Florestais pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná . E-mail:bechara@utfpr.edu.br
[4]Graduada em Ciências Biológicas. Mestranda em Agroecossistemas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: jheniffervalmira@hotmail.com
* Os resultados parciais deste trabalho foram publicados no Seminário de extensão e Inovação da UTFPR – 5º SEI – UTFPR, em Campo Mourão em 2015.

Vizinhos (UTFPR–DV), a Prefeitura e o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos – PR.

O projeto teve início no ano de 2012, com formação aos pais e docentes nos centros de educação infantil e escolas de ensino fundamental (anos iniciais, sendo expandido em 2013 para escolas estaduais (anos finais do ensino fundamental) e, em 2014 e 2015, além das escolas de ensino fundamental – anos finais foi aplicado também em colégios de ensino médio.

A formação se originou a partir da necessidade percebida pelos pais e docentes, na dificuldade de se impor limites nas crianças e adolescentes e do diálogo das necessidades de formação entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

O tema do projeto foi "Limites", e no decorrer das palestras se enfatizou a importância da inter-relação família-escola para o bom desenvolvimento do educando. Como objetivo principal, o projeto visava proporcionar aos pais e docentes informações sobre a importância da imposição de limites desde a infância.

Sobre a temática, o que se percebe é que a falta de limites interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, ocasionando muitas vezes mau desempenho do aluno durante as aulas, bem como, dificulta o cumprimento de regras na família, na escola e consequentemente na sociedade, daí a importância do trabalho com esta temática na formação de pais e docentes.

2 Materiais E Métodos

A formação para pais e docentes foi desenvolvida por profissionais da UTFPR-DV e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Educação do Campo da universidade.

Esta formação se deu durante as reuniões de pais. A opção pela realização das palestras nesses momentos de reuniões se justifica por ser um momento de maior participação dos pais na escola. . A formação como já mencionada se desenvolveu por meio de palestras sobre o tema "Limites". Na ocasião, integrada a esta temática abordando-se os seguintes

assuntos: autonomia, educação alimentar, sexualidade, tema de casa, tempo de convívio dos pais com os filhos e relação família-escola.

Ao final de cada palestra, foram distribuídos questionários para pais e docentes, para avaliar a percepção que estes tiveram sobre a palestra e o tema abordado. Além do questionário, foi entregue ao público participante um termo de consentimento livre e esclarecido, para autorização do uso de suas respostas para futuros trabalhos e pesquisas.

O questionário foi aplicado para 291 pessoas que representa 40% do público participante, uma vez que o total de público foi de aproximadamente 700 pessoas. O questionário era composto por cinco questões. Após os questionários respondidos, estes foram coletados e organizados no aplicativo Excel da Microsoft® e posteriormente foi realizada uma análise qualitativa dos resultados. É importante ressaltar que neste trabalho, considerou-se apenas os dados coletados às formações realizadas no ano de 2015, portanto, para docentes e pais de alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio .

3 Resultados

Os resultados da pesquisa foram organizados em cinco gráficos, a partir dos dados obtidos nas questões formuladas e aplicadas para os pais e os docentes participantes da formação.

A primeira questão, indagou o publico, se os assuntos abordados na palestra contribuíram na compreensão do processo de desenvolvimento dos alunos, conforme dados apresentados na figura 1.

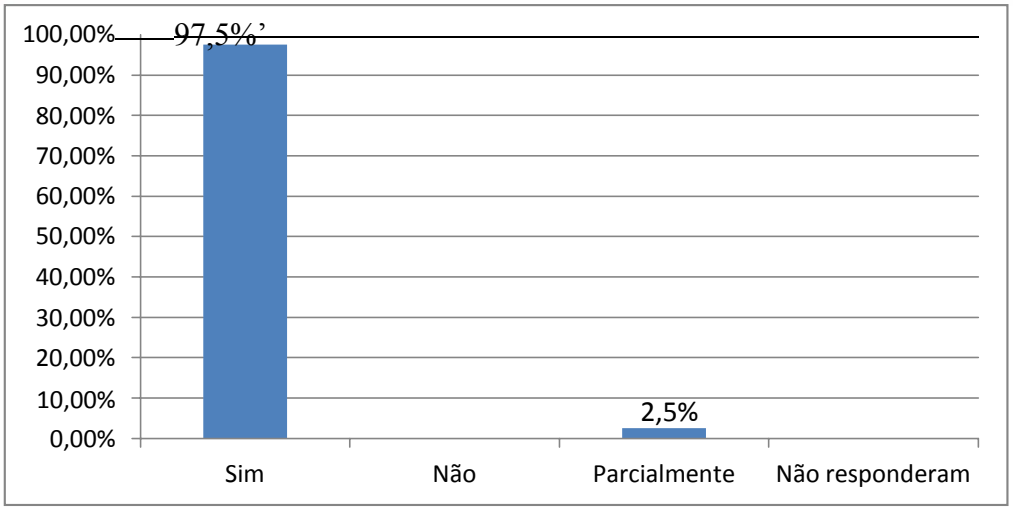


Figura 1: Opinião de pais e docentes sobre contribuição das palestras no desenvolvimento do educando.

A segunda pergunta interrogou os pais e docentes se por meio da palestra foi possível perceber a importância de se estabelecer limites nos filhos/educandos. A opinião dos participantes está expressa na figura 2 a seguir.

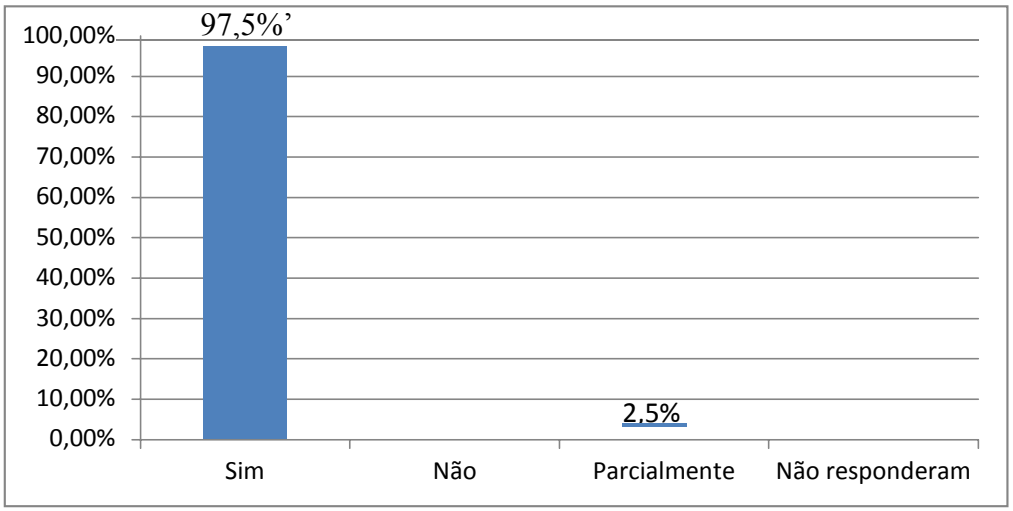


Figura 2: Opinião dos participantes a respeito.

A questão três perguntou aos pais e docentes, se a palestra conseguiu apontar a importância da ação da escola e da família para um desenvolvimento integral do educando,

conforme dados apresentados na figura 3.

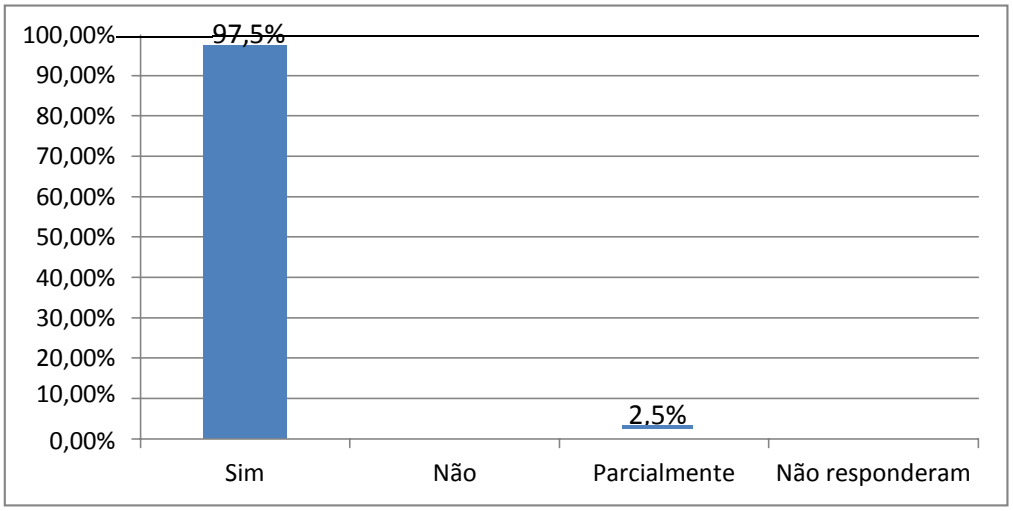


Figura 3: Importância da relação família-escola na educação dos alunos.

A quarta questão solicitou aos pais e docentes a atribuição de uma nota para a palestra realizada, conforme resultados apresentados na sequência na figura 4.

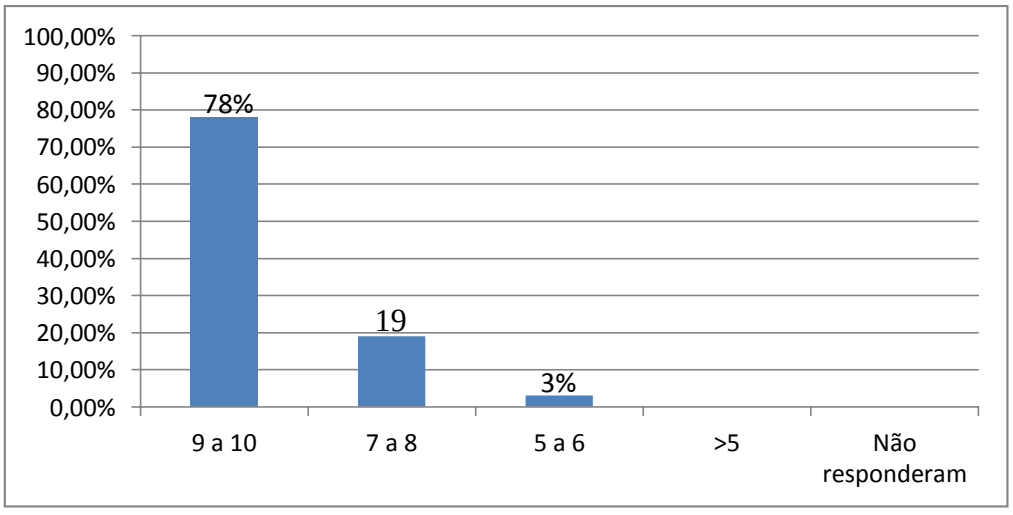


Figura 4: Avaliação da palestra pelos pais e docentes.

A quinta pergunta solicitava ao público sugestões de alguns assuntos que pudessem ser trabalhados na forma de palestra nas escolas, nas próximas formações. A figura 5 apresenta as sugestões emitidas pelos participantes.

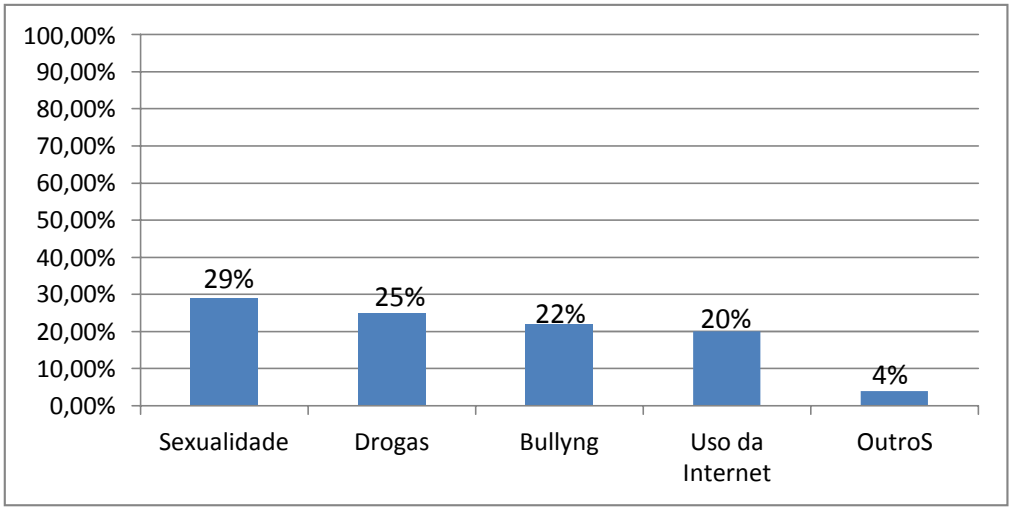


Figura 5: Temas Sugeridos.

4 Discussões

A partir das respostas da questão 1, constatou-se que 97,5% do público participante entendeu que as palestras contribuíram para a compreensão do desenvolvimento dos filhos e educandos. Pois de fato, o trabalho em conjunto da família e da escola possibilita um melhor desenvolvimento do educando.

A família e escola exercem ambas papel preponderante na construção de limites. Dessen e Polonia (2007) asseguram que as duas instituições podem atuar tanto como propulsoras, quanto como inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social das pessoas.

Desse modo, verificou-se que as palestras auxiliaram tanto os pais quantos os docentes, quanto a importância de se impor limites e também pode-se ter a percepção da necessidade da presença do tema nas formações dos professores, bem como, a necessidade que as escolas organizem esse tipo de formação para seus funcionários.

Em relação a questão 2, verificou-se que 97,5% dos pais e docentes afirmaram que as palestras conseguiram demonstrar a importância de se impor limites aos educandos. Segundo

Tiba (2006, p 23-24), A falta de limites é uma questão social muito séria que deve ser repensada e modificada na família, na escola e na sociedade como um todo.

Gusso et al., em relação a esse tema asseguram que:

> Como no mundo tudo é regulado por regras, é preciso ter clareza sobre quais são os limites para que a criança possa experimentar essas regras, buscando construir com autonomia sua identidade e suas possibilidades de interação com o meio em que está inserida. (GUSSO et. Al., 2010, p.25).

No que se refere à questão 3, constou-se que 97,5% dos pais e docentes perceberam a importância da ação da escola e da família para um desenvolvimento integral do educando.

Sobre isso Borowski (2010), manifesta-se:

> Sabemos que muitas vezes a família e a escola tomam direções opostas quanto aos limites e regras, mas é importante destacar que ambos devem seguir numa só direção, a escola tem por finalidade educar a criança, porém, aquela educação primeira deve vir do lar, da estrutura familiar que será aprimorada dentro da escola. (BOROWSKI, 2010, p.15).

Quanto a questão 4, pode-se percebe que a aceitação da formação foi satisfatória, como se expressa na figura 4, na qual 90% dos pais atribuíram nota superior a 7,0 para as palestras.

A formação sobre limites sensibilizou os participantes sobre a melhor forma de encaminhar as atividades dentro e fora da instituição escolar, sobre a forma correta de se estabelecer os limites, bem como sobre a importância da instituição escolar e da instituição familiar estarem em sintonia.

A respeito da necessidade da sintonia entre escola e família para um bom desenvolvimento dos educandos Rossini (2001) assegura:

> A família de hoje conta muito com a escola, ou seja, com seus professores na formação das crianças e dos jovens. Ela precisa estar informada sobre a linha de conduta que a escola tem com seus filhos e, o que é fundamental, concordar com esta linha: é preciso falar a mesma língua. (ROSSSINI, 2001).

Observando-se a Figura 5 que apresenta as sugestões de temas dos pais e docentes para as próximas formações, percebeu-se que o tema “Sexualidade” foi o que mais se

destacou, visto que a complexidade da temática pode gerar muitas dúvidas em sua abordagem com os filhos e educandos., daí a importância desta temática ser contemplada nas formações.

Nos dias atuais, este tema é de grande importância e preocupação, pois houve um aumento crescente de incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens, bem como, pela necessidade do trabalho por parte da escola e da família em relação à orientação sexual dos alunos e/ou filhos.

Diante disso, Louro (1999) complementa:

> A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "Educação Sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (LOURO, 1999, p. 81).

É importante ressaltar que 4% do público sugeriu outros temas, os quais não foram explicitados na figura, uma vez que não se repetem na opinião dos demais participantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palestras de formação sensibilizaram pais e educadores em relação aos limites que devem ser estabelecidos nas crianças e adolescentes desde a infância. Há uma grande necessidade de conhecimento por parte de pais e educadores sobre o assunto pautado nas palestras, a fim de conduzir da melhor forma possível o desenvolvimento dos filhos e educandos.

Pode-se perceber que as palestras auxiliaram pais e educadores a compreenderem a necessidade da inter-relação família e escola, do quão é importante a união de ambas. Desse modo, a construir da autonomia pelas crianças e adolescentes, bem como a incorporação dos limites se torna mais fácil. Uma relação harmônica entre família e escola é indispensável na formação dos educandos.

TRAINING FOR PARENTS AND TEACHERS: A PARTNERSHIP BETWEEN THE UNIVERSITY AND BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This paper presents the results of an extension project developed in a partnership between the Federal Technological University of Paraná Campus Dois Vizinhos, the City and the Regional Education Center of this municipality. This project was consolidated through lectures to parents and educators of the Early Years of Elementary School and End of high school, taught by teachers and academic undergraduate programs of that university. The central objective of this project was to raise public awareness about the importance of imposing limits on the child since childhood. After the talks questionnaires were applied to evaluate the lectures. It can be seen that these sensitized parents and educators regarding the limits to be established since childhood and also helped in understanding the importance of family interrelation and school which significantly contributes to the construction of autonomy and incorporation limits the child.

Keywords: Children. Limits. Lectures.

REFERÊNCIAS

BOROWSKI, Von, E. Sônia. **A Importância de estabelecer limites na primeira infância. Santa Cruz do Sul**. 2010. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Especialização em Psicopedagogia Institucional. Universidade Castelo Branco, Santa Cruz do Sul, 2006.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: **Autêntica**, 1999. p. 83-111.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.17, n.36, jan./abr. 2007

GUSSO, Mari et al; AMARAL, Arleandra Cristina Talin do.; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane (Orgs). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva.** 4 ed.Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TIBA, Içami. ***Disciplina, limite na medida certa.*** 85ª ed. São Paulo: Integrare, 2006.

OS SENTIDOS DE INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Graciela Fagundes Rodrigues[1]
Joíse de Brum Bertazzo[2]
Vantoir Roberto Brancher[3]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: Este estudo apresenta um recorte dos resultados do projeto de Pesquisa intitulado "As representações de Inclusão em um Instituto Federal de Educação do RS: repensando processos formativos" e tem como objetivo investigar os sentidos de inclusão manifestados pelos docentes de um instituto federal de educação e como estes sentidos relacionam-se com a sua formação inicial e continuada sobre a temática. Para o alcance do objetivo pretendido, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada, realizada com uma amostra de 10% dos docentes efetivos da instituição participante. Após transcritas as entrevistas, os dados coletados foram submetidos a análise de conteúdo categorial temática, sendo geradas duas categorias de análise: Sentidos da Inclusão e Formação sobre Inclusão. Os resultados apontaram para a compreensão dos participantes de que a inclusão está associada a escolarização, assim como a aspectos que se direcionam para uma mudança de atitude social e de oportunidades, sendo o seu público alvo desse processo, conforme a maioria dos participantes, formado apenas por pessoas com deficiência ou alguma dificuldade. A respeito da formação, as respostas predominaram apontando o IF onde atuam os docentes como a principal fonte de formação referente a temática da inclusão.
Palavras-chave: Inclusão. Formação Continuada. Institutos Federais de Educação.

1 Introdução

Esta escrita é proveniente da pesquisa institucional "As representações de Inclusão em um Instituto Federal de Educação do RS: repensando processos formativos"[4]. Tal

[1] Licenciatura em Educação Especial (UFSM). Mestra em Doutoranda em Educação (UFRGS). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores. graciela.rodrigues@iffarroupilha.edu.br
[2] Licenciatura em Educação Especial (UFSM). Mestra em Educação (UFSM). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores. joisebertazzo@gmail.com
[3] Pedagogo, Especialista em Educação Especial, Mestre e Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores. vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br
[4] Pesquisa registrada no Comitê de Ética da Instituição sob nº. 34526114.7.0000.5574.

pesquisa, integra um dos eixos de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores[1], vinculado a um Instituto Federal de Educação da região sul do Brasil. Constitui objeto de investigação, as representações de inclusão instituídas nos servidores desse instituto e como estas representações têm repercutido nas ações, programas e projetos desenvolvidos na Instituição. Nesse momento, a pesquisa encontra-se na etapa de análise dos dados e escrita do relatório final.

É visível o aumento da procura pela Educação Profissional (EP) de nível técnico, seja ela integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Esse crescimento relaciona-se, em alguma medida, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) através da Lei nº. 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008a). Anterior a isso, cabe mencionarmos que a EP assumia um papel periférico dentro das políticas educacionais, no sentido de que se destinava a uma parcela da população cuja demanda de mão de obra não associava-se com a sua escolarização. Encontravam-se dissociadas a educação com a formação para o mundo do trabalho, haja vista o Decreto nº. 2.208 de 1997 que separou o ensino médio propedêutico da EP. Após sete anos, revoga-se o referido Decreto e propõe-se então, a articulação da EP com o ensino médio por meio do Decreto nº. 5.154 de 2004 (BRASIL, 2004). Isso demonstra, portanto, as indefinições que foram constituindo-se, no decorrer dos anos, acerca da Educação Profissional, ora ocupando espaços periféricos ora resgatando-a para ser uma das vias principais da formação integral dos cidadãos.

Assim, os IFs protagonizam, no cenário atual, um importante papel frente à consolidação de políticas públicas de Educação Profissional, na medida em que congregam dentro de sua estrutura organizacional a educação propedêutica integrada a Educação Profissional e o Ensino Superior.

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Art. 2º, BRASIL, 2008).

[1] Grupo composto por servidores Docentes e Técnico-Administrativos em Educação, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Espelho do grupo disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4078045978538383>.

Ademais, ao abordarmos acerca desse tipo de Instituição, estamos nos remetendo a uma história recente, porém com páginas já redigidas, escritas do presente e vindouras, isso expressa a dinâmica dos cenários e com eles, os desafios associados. Dentre os desafios, citamos a presença de estudantes com deficiência nos diferentes níveis e modalidades (Ensino Médio, PROEJA e Ensino Superior) nas quais se constitui a docência nos IFs. Por essa razão, os direcionamentos do texto desdobram-se para compreensão dos sentidos que permeiam a inclusão a partir da voz dos docentes e como essas vozes dialogam com a formação inicial e continuada desses profissionais, em especial, a partir das suas práticas pedagógicas com estudantes com deficiência matriculados em um *Campus* de um IF.

O conceito de sentido é entendido, a partir da Teoria Histórico-Cultural com base nas proposições de Vygotsky. Desse modo, o entendemos como contextual, reconstruído por cada sujeito a partir de suas práticas sociais e que resultam do significado. Este último delimita as palavras, viabilizando a linguagem humana (RODRIGUES, 2011). Conforme Vygotsky (1993, p. 333), o sentido refere-se "a soma de todos os eventos psicológicos evocados na consciência graças a ela (palavra). Portanto, o sentido é sempre uma forma dinâmica, variável, que tem diversas zonas de estabilidade diferente". E o significado, segundo ele "é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa". Portanto, se o significado está relacionado a delimitar os conceitos, nos interessa entender os sentidos, pois estes são contextuais, elaborados pelos sujeitos a partir de suas vivências nos diferentes contextos que participa.

Para isso, investimos na descrição das ações inclusivas que subsidiam as práticas pedagógicas na instituição, na reflexão sobre as políticas educacionais de formação docente vinculadas ao contexto da Educação Profissional (EP) e aos processos inclusivos. Por fim, são apresentados os dados provenientes de entrevistas que se articulam entre o conceito de inclusão e como este dialoga com a formação acerca desta temática para os servidores docentes que integram a presente análise.

2 Ações inclusivas num IF: um olhar dentre outros

A investigação anunciada na introdução, desenvolve-se em sete *Campi* que, junto a outros mais, integram um IF da região sul do Brasil. A instituição compõe-se de uma estrutura multicampi, na qual se aliam unidades administrativas, como a Reitoria, os Polos de Educação a Distância e os Centros de Referência. Nos deteremos, neste tópico, na contextualização de um desses *Campi*, o qual se constitui como um dos *locus* da pesquisa.

O *Campus* em análise[1] recebeu autorização de funcionamento em 2010 e iniciou suas atividades no mesmo ano, portanto são seis anos de funcionamento. Para contextualizarmos a dimensão do cenário institucional, alguns dados quantitativos que nos dão pistas dessa realidade serão anunciados. Em relação ao número de servidores, são 117 no total, dentre os quais, 60 Docentes e 57 Técnico-Administrativos em Educação. O quadro de estudantes é composto pela matrícula de, aproximadamente, 711 alunos nos diferentes níveis e modalidades no regime presencial, 231 nos cursos oferecidos na modalidade de educação a distância e 24 realizando estudos de Pós-Graduação (*Lato Sensu*). Em síntese, o quadro de discentes é formado por 966 estudantes.

São ofertados Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Na modalidade de Educação de Jovens a Adultos, é oferecido um Curso Técnico através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Também três cursos subsequentes presenciais e dois na modalidade de educação a distância. Os cursos de nível superior estão organizados por duas licenciaturas e dois tecnólogos. Em nível de Pós-Graduação (*Latu Sensu*), o *Campus* possui uma oferta até o momento.

Diante do exposto, mencionamos que as áreas de conhecimento proporcionadas aos estudantes articulam-se a um cenário dinâmico e de busca constante da qualificação profissional articulada com as demandas da região a qual a instituição integra. Presenciamos, a cada dia, inúmeros desafios, tanto em relação aos contextos sociais diversificados dos quais provêm os estudantes, quanto a matrícula e frequência de estudantes que apresentam

[1] Por questões éticas e de sigilo à identidade dos servidores participantes do estudo, o nome do Instituto Federal, do *Campus*, assim como sua cidade sede não serão divulgados.

deficiência, necessidades educacionais especiais associadas a quadros de déficit de atenção e hiperatividade e dificuldades de aprendizagem, principalmente. Desse modo, mostram-se necessários o planejamento e o desenvolvimento de ações inclusivas em nível institucional que propiciem reflexões e ações num cotidiano educacional caracterizado pela diversidade que nos é peculiar.

Diante disso, a Instituição dispõe de uma organização didático-pedagógico que contempla a valorização das temáticas direcionadas a relações étnico-raciais, indígenas, pessoas com deficiência, gênero e orientação sexual. A materialização desse tópicos, no cotidiano educacional, desdobra-se em ações pontuais de formação tanto para os servidores quanto para os alunos através de núcleos que se dedicam a cada uma das questões mencionadas.

Em termos de infraestrutura, a instituição conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais, na qual são disponibilizados recursos de Tecnologia Assistiva e materiais pedagógicos acessíveis. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)[1], é um serviço disponibilizado e desenvolvido por um profissional especializado no *Campus*, além de possuir regulamento próprio em âmbito institucional. A partir do público-alvo delimitado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), temos a matrícula e frequência de alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual e física, totalizando nove estudantes com deficiência e dois casos de alunos com necessidades educacionais especiais não provenientes de uma situação de deficiência. A seguir, no Quadro 1, apresentamos a distribuição dos estudantes em relação ao nível de ensino e etapa que se encontram[2]:

[1] De acordo com o Decreto nº. 7.611/2011 o AEE é "compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]" para complementar e/ou suplementar a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011).
[2] Com o propósito de preservamos a identidade dos alunos, não faremos menção a tipologia referente a gênero, por isso a opção por utilizarmos para todos o substantivo "aluno".

Quadro 1 – Distribuição dos alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais regularmente matriculados no *Campus* em análise.

		Número de estudantes
Educação Superior		02
Educação Básica	Ensino Médio Integrado	03
	Ensino Médio PROEJA	04
Curso Técnico Subsequente		02
Total		**11**

Fonte: Elaboração das autoras.

O núcleo que dedica-se às questões que envolvem pessoas com deficiência, desenvolve ações cujo objetivo é a efetivação do processo inclusivo desses alunos, o que inclui, por exemplo, a implementação de políticas; orientação aos docentes; acompanhamento e orientação aos discentes; minimização de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais (SASSAKI, 2010), auxílio nos processos seletivos da instituição, entre outros. Compondo ainda as ações inclusivas do *Campus*, temática na qual esse tópico tratou, os fazeres visam a formação de todos os envolvidos, pois entende-se que o comprometimento deva ser plural em prol da formação humana de todos.

3 Educação Profissional e processos inclusivos

No Brasil, o total de matrículas no Ensino Médio[1] em 2014, foi de 8.300.189 (MEC/INEP, *on-line*). Entre o período de 2008 a 2014 os dados apresentados pelo INEP apontam um ligeiro decréscimo nesta etapa (-0,8%). Em contrapartida, se analisarmos as matrículas na EP sob a forma concomitante e subsequente em 2014, observamos um total de 1.374.569, o que representa um acréscimo de 72,8% entre o período de 2008 a 2014, conforme a fonte mencionada e que ilustramos no quadro abaixo.

Quadro 2 – Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014

	Período de análise			
Etapa/modalidade de ensino	**2008**	**2010**	**2012**	**2014**
Número de matrículas no ensino médio	8.366.100	8.357.675	8.376.852	8.300.189
Educação Profissional (concomitante e subsequente)	795.459	924.670	1.063.655	1.374.569

Fonte: Elaboração das autoras.

[1]Inclui as matrículas de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

Ao observarmos o crescente número de matrículas na EP, podemos inferir que um dos motivos para esse gradativo aumento, relaciona-se com a implantação dos IFs em 2008 como mais uma opção de instituição ofertante. No entanto, tal dado é questionável no momento em que refletimos acerca do tipo de dependência administrativa na qual esta oferta ocorre. Pelo quantitativo de matrículas em cada uma das dependências em 2014, verificamos: 249.604 na esfera federal; 536.678 na Estadual; 40.927 Municipal e 957.194 na rede privada (MEC/INEP, *on-line*). Tais quantitativos revelam a preponderância, na esfera privada, de mais de 50% das matrículas.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)[1], a EP ganha notoriedade em duas Metas (10 e 11). A Meta 10 corresponde à "Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional", para a qual é proposta a oferta mínima de 20% das matrículas para essa condição. Na Meta 11, "Educação profissional técnica de nível médio" fica evidente a prerrogativa de que as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio devem triplicar, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Eis o desafio para reverter os índices apontados acima, levando em consideração a prevalência das instituições privadas na oferta da Educação Profissional no Brasil.

Estabelecendo uma relação com os dados da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, percebe-se que a situação tem outro formato, tendo em vista que são as instituições públicas que concentram tais matrículas, conforme podemos ler nos seguintes dados pesquisados[2]: 92,7% dos estudantes com deficiência frequentam classes regulares na rede pública e 24,1%, na rede privada. Temos, atualmente, 78,8% das matrículas de alunos com deficiência em classes comuns de escolas regulares. É possível concluir, então, que nas etapas de escolarização, o setor público tem absorvido essa demanda, o que, de certa forma, resulta das inúmeras políticas públicas e de suas repercussões em relação à organização de serviços especializados nas escolas, para dar sustentação ao processo de inclusão escolar.

[1] Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

[2] Informações disponíveis em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/34061/927-dos-estudantes-com-deficiencia-frequentam-classes-regulares-na-rede-publica>. Acesso em 13 jun. de 2016.

Esses são arranjos organizacionais ainda pouco visíveis no espaço privado. Por outro lado, contraditório em relação à EP no que diz respeito à demanda de matrículas, pois esta tem prevalência de oferta nas instituições privadas.

Tendo em vista a expansão da EP, é fundamental refletirmos sobre como o ingresso de estudantes com deficiência repercute nessas instituições de ensino, uma vez que as discussões sobre inclusão restringem-se ou a etapas da Educação Básica ou ao mercado de trabalho, ficando um espaço em aberto no Ensino Médio, ainda mais quando é associado à formação profissional. Abordar a inclusão implica visualizarmos que a abrangência do conceito repercute em várias esferas da sociedade na qual pessoas com deficiência possuem total direito de participação como qualquer cidadão. E um destes direitos – de acesso à educação – é viabilizado, primeiramente, pela sua matrícula e a partir disso, pelas condições de permanência e de acesso aos conhecimentos. Todavia, isso traz implicações no âmbito da formação docente assim como nos sentidos atribuídos à inclusão pelos profissionais da instituição.

4 Apontamentos metodológicos:

O projeto de Pesquisa intitulado "As representações de Inclusão em um Instituto Federal de Educação do RS: repensando processos formativos" tem como objetivo conhecer as representações de inclusão instituídas entre os servidores de um Instituto Federal de Ensino do RS e perceber as possíveis repercussões destas representações nas ações, programas e projetos desenvolvidos na Instituição. Este estudo apresenta um recorte dos resultados do projeto supracitado e tem como objetivo investigar os sentidos de inclusão manifestados pelos docentes e como estes sentidos relacionam-se com a sua formação inicial e continuada sobre a temática. Para o alcance do objetivo pretendido, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa. Ao abordar a pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 91) ressalta que "um bom estudo qualitativo não se limitará a concluir e confirmar o que se espera que seja o resultado, e sim produzirá novas idéias e formas de ver as coisas e as pessoas estudadas".

A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas, compostas por 13 questões do tipo abertas e fechadas, sendo duas delas consideradas para a presente análise: (1)

O que você entende por inclusão? e (2) Você realizou alguma formação sobre inclusão em sua carreira?

A pesquisa foi desenvolvida com uma amostra de 10% dos servidores efetivos dos *Campi* participantes. Para este momento, consideramos somente os servidores docentes do *Campus* em análise, compondo um total de cinco participantes. Prezou-se que cada participante fosse representante de um curso diferente, sendo convidados aleatoriamente e respondendo a entrevista os primeiros que aceitaram participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram individuais, gravadas e transcritas. Os dados advindos foram, posteriormente, analisados através de análise de conteúdo categorial temática, procedimento que consiste em "[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado" (MINAYO, 2007, p. 316).

A partir da análise dos dados foram definidas duas categorias, sendo elas Sentidos da Inclusão e Formação sobre Inclusão. A primeira categoria compreende a explicação que os entrevistados produziram a respeito da inclusão e subdivide-se em outras duas: Personagens da Inclusão e Definição de Inclusão. Personagens da inclusão englobam os discursos que apontam os sujeitos ou grupos lembrados pelos entrevistados quando instigados a pensarem sobre inclusão. Já a subcategoria, Definição de Inclusão, abrange verbalizações indicadoras dos sentidos que os entrevistados atribuem ao conceito de inclusão e dela excluem-se relatos que abordem, por exemplo, o público da inclusão, entre outros que não são percebidos como uma explicação para o termo em questão.

A segunda categoria, Formação sobre Inclusão, engloba relatos indicativos de realização ou não de formação que abordasse a temática da inclusão e a natureza dela (cursos de curta e longa duração, seminários, oficinas, experiência de vida). Dessa categoria são excluídos relatos que possam compor as demais categorias ou que não remetam diretamente aos processos formativos sejam eles iniciais ou continuados.

4 Resultados e Análise dos Dados

Perfil dos participantes

Os participantes são docentes de diferentes cursos do *Campus*, têm formação inicial nos cursos de Química Industrial, Ciência da Computação, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Matemática e Arquitetura e Urbanismo. O tempo de formação dos profissionais não é demasiado amplo, sendo que dois (2) concluíram seu curso de graduação no período de cinco a dez anos e três (3) no período de um a quatro anos. Apenas um docente, na oportunidade da coleta de dados, havia participado de um Curso de Formação Pedagógica após a conclusão da graduação (Programa Especial de Graduação). A partir desses dados, percebe-se que três (3) docentes não ingressaram no curso de formação inicial, buscando formação para atuação no magistério.

Quanto à formação em nível de Mestrado e Doutorado, 1 é Doutor, 1 encontra-se em doutoramento e os demais (3) são Mestres. O tempo de atuação desses docentes na Instituição varia entre 3 a 5 anos. A experiência como docente em outros locais é identificada somente em 2 participantes, sendo que um deles possui mais de 10 anos de experiência como docente e o outro 4 anos. Os demais (3) estão construindo essas experiências a partir do ingresso no IF.

Categoria 1 – Sentidos da inclusão

A partir da análise das respostas dos entrevistados à pergunta: "O que você entende por inclusão?" foram geradas as subcategorias: Personagens da Inclusão e Definição de Inclusão. Com relação aos Personagens da Inclusão, observamos a ideia da generalização acerca de quem é partícipe desse princípio, contrastando com a restrição de que somente pessoas com deficiência ou com alguma dificuldade compõem tal público. Os excertos[1] abaixo exemplificam tal concepção:

"Todas as pessoas, deficientes ou não".

"Todos nós somos diferentes".

"Pessoas com deficiências [...] que tem essas dificuldade".

Em relação à definição de inclusão, os dados provenientes das entrevistas contemplaram o âmbito escolar como um dos promotores da inclusão, mas não só. Ficou

[1] Para diferenciarem-se do corpo do texto, os excertos estarão em itálico.

evidente a menção a aspectos mais amplos que se articulam ao sentido de inclusão manifesto pelos docentes ao mencionarem também que ela perpassa: *"Condições de acesso e permanência igualando oportunidades e respeitando peculiaridades (mercado de trabalho, universidade, escola)".* Outra referência associada à inclusão relacionou-se a estratégia de combate à exclusão, à visibilidade das pessoas, à interação social e a partir disso, a formação para o futuro, *"Trazer para conviver com um grupo que não tem dificuldades".*

Assim, os conteúdos manifestados pelos docentes indicam que a inclusão remete a escolarização, como também associa-se a outros aspectos que se direcionam para uma mudança de atitude social e de oportunidades, além de dois elementos interessantes mencionados por um docente, tais como: *"Sensibilidade relacionada com conhecimento".* Isso nos dá pistas de que a formação é sem dúvida importante, porém encontra aliados na sensibilidade e na mobilização de ações que viabilizem o trabalho com alunos que apresentam situações de deficiência e necessidades educacionais especiais. O propósito está na conscientização de que crescemos com as diferenças e, também, de que a forma peculiar de se relacionar com o meio e de construir conhecimentos, apresentada por discentes, requer a sensibilidade dos profissionais que compõem a instituição.

Categoria 2 – Formação sobre inclusão

Com base na análise das respostas à pergunta "Você realizou alguma formação sobre inclusão em sua carreira?", foram analisadas informações referentes à realização de formação nessa área, à natureza e local onde os participantes tiveram a oportunidade de realizá-la. Desse modo, evidenciamos que o IF onde os docentes atuam assume crucial importância no que tange ao oferecimento de formações relativas à temática em questão. Tal afirmação sustenta-se por ser o Instituto o local predominante das formações continuadas realizadas sobre a temática da inclusão advinda da fala dos participantes. Quatro docentes afirmaram que foram nessa Instituição suas formações e somente um deles mencionou que sua formação advém de suas experiências de vida. Nenhum deles manifestou formação em nível inicial, prevalecendo formações do tipo continuadas. Sobre a natureza destas formações, elas desdobram-se em: cursos de curta duração e Seminários. Um docente menciona a realização de um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) promovido pelo *Campus*.

Evidenciamos, portanto a unanimidade dos docentes em relação à participação em formações continuadas, ou seja, nenhum deles encontra-se sem uma base de conhecimento sobre o assunto em questão. Apesar da menção de um docente ao expressar: *"Nenhum curso nessa especificidade. Experiências já vividas"*, o conhecimento construído a partir de vivências também precisa ser valorizado.

A partir dessa compreensão, percebe-se que a inclusão de alunos com deficiência não se restringe a garantia de matrícula nas instituições de ensino. Embora na prática, ainda sejam encontradas contradições em instituições que se intitulam inclusivas, mas não asseguram a oferta dos apoios necessários à permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Diante dessa realidade, emerge a busca pela mobilização de ações em nível institucional que propiciem a qualificação dos docentes que, conforme observamos, concentram-se no espaço de trabalho tanto as demandas quanto o espaço de formação principalmente na temática da inclusão.

Isso se deve, entre outros fatores, em razão da formação docente que se mostra precária em relação à inclusão (PATTO, 2008). Nesse viés, corrobora Nascimento (2011, [s.p.]), afirmando que

> [...] a questão não abrange somente casos onde professores rejeitam a inclusão escolar e nada fazem para que ela se efetive, trata-se também de professores conscientes de seu papel de educador, porém, que não sabem o caminho a seguir, desconhecem as ferramentas a serem utilizadas e metodologias viáveis a serem empregadas de acordo com cada necessidade específica de cada aluno alvo da educação especial, que chega a sua sala de aula.

Com isso, a reflexão sobre o fazer pedagógico, acompanhado dos saberes desses professores, terá repercussão sobre as maneiras como essas práticas apresentam-se na Educação Profissional, contexto que subsidiou nossas reflexões.

5 Considerações Finais

As instituições de ensino, considerando-se, então, todos os níveis e modalidades ofertadas, devem estar preocupadas e mobilizadas para atender adequadamente as demandas que lhes chegam com a matrícula de estudantes com deficiência e com necessidades

educacionais especiais. Um dos principais aspectos a serem considerados diante deste cenário educacional, conforme perceptível sugestão legal remete-se à formação de professores.

A análise dos dados dessa pesquisa, embora parciais, nos indicam que as formações relativas a temática da inclusão, ocorreram dentro da própria instituição. Além disso, sinaliza o porquê de os IFs possuírem na sua estrutura organizacional a previsão de setores que impulsionem as temáticas concernentes a ações afirmativas, assim como um regimento que garante a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado conforme explicitado no texto.

Ao nos defrontarmos o número total de alunos na Instituição com o número de alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais, a presença desses últimos ainda é discreta. A inclusão escolar é uma conquista que vem se desenhando à custa de muito esforço no cenário brasileiro. É um anseio de grupos sociais historicamente desfavorecidos que vem ganhando força nas últimas décadas, em especial, a partir do término do período ditatorial e que vem sendo motivado, também, por movimentos internacionais.

Considera-se, então, que a partir de resultados de pesquisas possam ser pensadas possibilidades para qualificar o processo inclusivo, sejam elas envolvendo discentes ou os profissionais envolvidos com o seu ensino. Ademais, levanta-se, através desses estudos, indicativos que demonstrem a necessidade de adequação das políticas públicas e de investimentos da União para que garanta-se a efetivação dos direitos já previstos legalmente a tais sujeitos. Nesse sentido, nota-se que o processo inclusivo é percebido como impulsionador de mudanças positivas na realidade dos educandos e a prática docente assume papel importante para tal, permitindo a eles o exercício da vida profissional para a qual são preparados e à sociedade local, os benefícios gerados pela atuação destes.

SENSE OF INCLUSION AND TEACHER TRAINING: DIALOGUE WITH PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: This study presents part of the results of the research project entitled "Representations of Inclusion in a Federal Institute of RS Education: Rethinking training processes" and aims to investigate the inclusion senses expressed by teachers of a federal

institute of education and how these senses are related to their initial and continuing education on the subject. To achieve the intended purpose, developed a qualitative research approach. Data were collected through semi-structured interviews conducted with a sample of 10% of effective teachers of the participating institution. After transcribed interviews, data were submitted to thematic content analysis, which generated two categories of analysis: Inclusion Senses and Training on Inclusion. The results pointed to the understanding of the participants that inclusion is associated with schooling, as well as aspects that are directed to a change in social attitudes and opportunities, and its target audience of this process, as most participants, formed only by people with disabilities or difficulty. Regarding training, the predominant responses pointing IF where they work teachers as the main source of training regarding the issue of inclusion.
Keywords: Inclusion. Continuing Education. Federal Education.

Referências

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

_____. Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 30 de maio de 2016.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008a. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 30 de maio de 2016.

_____. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: MAS/CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Evolução do número de matriculas na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2008/2014.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192>. Acesso em 30 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 jun. de 2016.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. In: FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução: Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 87- 94.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio de conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Hucitec; 2007.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. A Inclusão Escolar em Questão: quais os desafios e perspectivas da atualidade? In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, PR, 2011. **Anais.** Londrina, PR, 2011. P. 122-130.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. (Orgs.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

RODRIGUES, Graciela Fagundes. **E se os outros puderem me entender? Os sentidos da Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 8ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO COMO PERSPECTIVA DE MELHORAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Fabiana Cavalheiro Scalei[1]
Elisabete Andrade[2]
Raqueline Rigo Janke[3]
Janaíne Souza Gazzola[4]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: A proposta deste artigo é explicitar alguns aspectos sobre a iniciativa de criação de um programa federal de formação continuada de professores – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio -, tendo em vista a necessidade de investimento na qualificação profissional dos professores que atuam nesta importante etapa da Educação Básica e tendo em vista também a necessidade de reestruturação do Ensino Médio, considerando o novo contexto sociocultural que se apresenta na atualidade. Esta abordagem sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio será proposta tendo como base a ideia do que é uma política pública e sua importância na mudança e melhoramento da formação continuada dos professores. O texto foi elaborado a partir da revisão bibliográfica de obras e informativos que exploram as políticas públicas e a formação de professores, assim como, das vivências como profissional docente.
Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

1 Introdução

A intenção deste texto é explicitar, de forma sucinta, alguns pontos relevantes do momento de criação de um programa que foi intitulado Pacto Nacional pelo

[1] Discente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Professora da Rede Pública Estadual do RS. Grupo de Pesquisa: Educação. E-mail: fabianacscalei@gmail.com.
[2] Doutora em Educação nas Ciências, pela Unijuí/Ijuí-RS. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: andrade@uri.edu.br.
[3] Discente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Grupo de Pesquisa: Educação. E-mail: raque.janke@yahoo.com.br.
[4] Discente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Grupo de Pesquisa: Educação. E-mail: sgjanaine@hotmail.com.

Fortalecimento do Ensino Médio, no ano de 2013, dentro de uma proposta que engloba outras iniciativas de reestruturação educacional no país. A pretensão é mostrar como se instituiu tal processo, tendo em vista que se trata de uma política pública educacional, que objetiva essencialmente a reorganização curricular de uma etapa da educação básica e condiciona a isso a formação continuada de seus profissionais docentes.

É importante mencionar que a preocupação com as políticas educacionais referentes à formação docente tem sido uma constante nas últimas décadas, pois segundo a história nos mostra há muitas lacunas na formação inicial e na formação continuada de nossos professores, assim como nos demais âmbitos da esfera educacional brasileira; temos uma herança de poucos investimentos na educação pública e em seus profissionais. E ainda, o quadro educacional que se apresenta hoje traz muitos entraves quanto ao ensino público, especificamente ao Ensino Médio, foco deste estudo.

Apesar da ampliação do número de vagas e da obrigatoriedade da lei, que exige que os jovens permaneçam na escola frequentando até os 17 anos as etapas da Educação Básica, a realidade do Brasil mostra que muitos deles não frequentam ou abandonam a escola antes da conclusão do Ensino Médio. Frigotto cita alguns números esclarecedores quanto a esta realidade:

> [...] no Brasil, de acordo com os dados do Censo do INEP/MEC de 2011, tem atualmente 8.357.675 alunos matriculados no ensino médio. Apenas 1,2% no âmbito público federal, 85,9 no âmbito estadual, 1,1% no municipal e 11,8% no ensino privado. Pode-se afirmar que âmbito público apenas as escolas federais de nível médio e algumas experiências estaduais têm condições objetivas de um trabalho de qualidade com professores de tempo integral, carreira digna, tempo de pesquisa e orientação, laboratórios, biblioteca, espaço para esporte e arte etc, cujo custo econômico médio é de 4 mil dólares, aproximadamente 8 mil reais. Mas o alarmante é o que revela a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre a negação do direito ao ensino médio aos jovens brasileiros. Aproximadamente 18 milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão fora da escola, metade da juventude brasileira (FRIGOTTO, 2013).[1]

Sendo assim, ao observarmos os números fica claro que é preciso reestruturar o Ensino Médio, através de políticas públicas educacionais que visem uma modificação neste

[1] Palestra proferida por Gaudêncio Frigotto na ocasião do I Ciclo de Estudos em Educação: Contemporaneidade e Interdisciplinaridade, em Junho de 2013.

quadro, o que passará também pela formação de seus profissionais, que precisam de subsídios para lidar com uma realidade tão inóspita.

Assim, o texto foi organizado a fim de: inicialmente, atentarmos sobre a importância das políticas públicas, em especial, as políticas educacionais de formação docente; a seguir, descrever a implantação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, fazendo uma breve reflexão sobre o Ensino Médio, nos aspectos legais de sua oferta e de sua ampliação, devido às necessidades apresentadas pelo contexto histórico.

2 Políticas educacionais de formação docente

As políticas públicas permeiam todos os âmbitos da sociedade, nos aspectos concernentes à organização e à manutenção dos direitos dos cidadãos: saúde, educação, segurança, entre tantos outros. Porém, quando falamos em políticas públicas, precisamos pensar sobre os governos e sobre o Estado, já que as políticas públicas são ações determinadas pelo Estado e pelo governo, e que deveriam visar ao bem comum; desta forma, tais ações podem se tornar estéreis se não encontrarem condições propícias de efetivação com gestores responsáveis e éticos que promovam a concretização das mesmas. De acordo com Dias e Matos (2012), assim se pode conceituar:

> As políticas públicas constituem um meio de concretização dos direitos que estão codificados nas leis de um país. [...] Uma política pública implica o estabelecimento de uma ou mais estratégias orientadas à solução de problemas públicos e/ou a obtenção de maiores níveis de bem-estar social. Resultam de processo de decisão surgido no seio do governo com participação da sociedade civil, onde são estabelecidos os meios, agentes e fins das ações a serem realizadas para que se atinjam os objetivos estabelecidos (DIAS; MATOS, 2012, p.15).

Uma sociedade tão complexa como a contemporânea, regida pela lógica do capital e permeada ao mesmo tempo por tecnologias avançadas e problemas tão básicos e antigos, como a fome, exige um conceito bem definido de "política", pois precisa de políticas públicas que se ajustem às necessidades do momento histórico atual. E exige, portanto, a participação mais efetiva da maioria da população, principalmente nos processos de decisão. As mazelas sociais carecem de soluções políticas; segundo Dias e Matos:

> Hoje, os grandes problemas colocados na agenda mundial são problemas que passam pela intervenção política. Podemos afirmar que a política está inserida em todos os aspectos da vida humana. Ou seja, o terrorismo, o aquecimento global, a diminuição da diversidade, a inserção social de imigrantes, a melhoria da qualidade de vida dos idosos, o aumento da inclusão social, entre tantos outros problemas, antes de serem ambientais, sociais ou culturais, são essencialmente políticos, pois dependem de decisões tomadas no âmbito dos Estados, ou em fóruns internacionais em que estes continuam a ter total relevância e influência. Portanto, mais do que nunca torna-se necessário que a política seja compreendida pelo homem comum, e um componente importante desse entendimento passa pela compreensão do que é o Estado e o papel que está reservado a cumprir nas sociedades humanas. (DIAS; MATOS, 2012, p. 04)

As políticas públicas educacionais encontram-se nesse mesmo patamar de compreensão, são políticas que poderiam resolver muitos problemas socioculturais, porém, são dependentes dos interesses dos grupos que pressionam o governo, e ainda são reguladas pelas possibilidades de financiamento. Segundo Maria Abádia da Silva (2012, p. 170): "Historicamente, o financiamento da educação pública, desde os tempos coloniais, vem sendo efetuado em contraposição aos interesses das elites dirigentes e dos governos que sempre se abrigaram na lei para regulamentar e legislar a exclusão social."

Quanto às políticas educacionais voltadas à formação dos professores, é possível constatar que estas sofreram inúmeras modificações ao longo da história da educação brasileira, principalmente no século passado e desde o início deste, devido aos diversos aspectos que modificaram também todos os demais setores da sociedade, como o aumento populacional do país e o desenvolvimento socioeconômico que trouxe a necessidade de aderir à era tecnológica e de promover a universalização da educação básica. Podem ser destacadas várias iniciativas que focaram na promoção de melhorias para a educação básica, como citam Dalla Corte e Sarturi:

> a) políticas de descentralização, promoção de equidade e fortalecimento da escola pública com criação e implantação do Fundef e, subsequentemente, o Fundeb; b) autonomia financeira das instituições escolares, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); c) qualificação e ampliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar; d) escolarização de jovens e adultos; e) modernização do sistema de informações educacionais; f) aperfeiçoamento e consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); g) formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade por meio de Diretrizes e

> Parâmetros Curriculares Nacionais; h) construção e divulgação de Referenciais e Diretrizes para a formação de professores; i) reforma e expansão da Educação Profissional; j) reforma do ensino médio definindo diretrizes curriculares (DALLA CORTE; SARTURI, 2015, p. 37, 38).

Todas as iniciativas citadas foram de relevância no cenário educacional, porém, as últimas foram determinantes para a reorganização da formação continuada dos profissionais da educação, para que estes vislumbrassem expectativas de valorização e de aperfeiçoamento, para melhor desenvolverem seu fazer docente.

3 O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Devido a atual defasagem no rendimento escolar do Ensino Médio, muitas discussões surgiram no meio acadêmico sobre a necessidade de uma reestruturação dessa importante etapa da educação básica, reestruturação das matrizes curriculares, assim como das escolas secundárias, e investimento na formação de seus profissionais, visando sua qualificação e atualização. Com tais aspirações, surge a iniciativa de um programa que tenta contemplar melhorias para o Ensino Médio, intitulada como "pacto", já que vai demandar a colaboração de várias instituições e sujeitos que fazem parte do contexto educacional brasileiro.

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria 1.140 de 22 de Novembro de 2013, tem a formação continuada dos professores como uma de suas principais ações, e sua primeira etapa foi iniciada no primeiro semestre de 2014, representando um conjunto de ações articuladas entre a União e os governos estaduais e distrital. O objetivo maior foi o aumento dos índices de qualidade do Ensino Médio, sob a perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. A formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio compõe uma tentativa de valorização profissional, em todas as regiões do país, tanto na zona rural quanto na urbana, seguindo os preceitos da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1996).[1]

Quanto à adesão, podem participar do pacto os gestores das Secretarias de Educação e os docentes que atuam em sala de aula e estão registrados no Censo Escolar de 2013; estes são cadastrados pela direção das escolas participantes, através do Sis Médio – sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender aos participantes do programa. Os docentes cadastrados recebem uma bolsa mensal no valor de duzentos reais, mediante a participação (presencial) nos encontros e a realização das atividades (individuais e coletivas) propostas.

O material para formação dos professores foi elaborado pela UFP (Universidade Federal do Paraná), com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica, e está sendo disseminado por todo o Brasil através da articulação entre os órgãos acima citados e as Universidades Públicas e Secretarias de Educação Estaduais. Segundo o site do MEC (BRASIL,2013) informa:[2]

> Estas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo (BRASIL, 2015).

A temática que compõe o eixo estruturante do material produzido é "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral", e na primeira etapa os cadernos de estudos foram organizados da seguinte forma: Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; Currículo do Ensino Médio; Áreas do Conhecimento e Integração Curricular; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação do Ensino Médio.

Para que o material fosse trabalhado em todas as escolas do Ensino Médio, nos mais distantes lugares do país, as universidades participantes organizaram equipes de formação para que, inicialmente, os coordenadores do pacto tomassem conhecimento dos

[1] Informações retiradas do site do MEC, www.mec.gov.br, acesso em 19 de dezembro de 2015.
[2] Informações retiradas do site do MEC, www.mec.gov.br, acesso em 20 de dezembro de 2015.

textos e da organização do projeto, para que depois de orientados reunissem o grupo docente de cada escola de Ensino Médio, e periodicamente fizesse a leitura e o estudo do material, assim como, a elaboração das atividades propostas em cada temática.

Além de citar os aspectos formais da implantação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, vale relatar que a experiência vivenciada nas escolas tem sido desafiadora, pois as atividades propostas exigem a leitura de textos que resgatam o contexto histórico da educação brasileira, do ensino médio e dos sujeitos que chegam à escola nos dias atuais. São textos fundamentados em autores renomados, especialistas na área educacional e que muito podem contribuir na atualização dos docentes do Ensino Médio.

Os encontros do grupo docente são organizados semanalmente, ou quinzenalmente, adaptando-se ao calendário da instituição. É solicitada a leitura prévia dos textos dos cadernos, para que nos encontros se possa discutir sobre os temas propostos, o coordenador conduz as discussões e as tarefas, que são de reflexão, de levantamento de hipóteses, percepções, soluções para os problemas que se apresentam e de produção de novos textos, levando em conta também a realidade onde a escola está inserida. São momentos de grande enriquecimento, de desacomodação, em que se tem a oportunidade de compartilhar as angústias do cotidiano docente e de se fortalecer, buscando perspectivas para um novo fazer docente. Tais afirmações podem ser feitas a partir da experiência vivenciada como professora da rede pública estadual do RS, atuante no Ensino Médio.

A partir da proposta do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, percebe-se que tanto a formação inicial como a formação continuada necessita ser reavaliada, analisada, para que se possa entender como a formação docente constitui um dos aspectos mais relevantes para uma possível transformação do cenário educacional. Não se pode negar que há uma resistência, por parte de alguns profissionais, em participar do Pacto, em realizar as leituras e as atividades solicitadas, enfim, em reconhecer a defasagem existente entre a formação profissional e às atribuições do professor hoje e reconhecer também que há uma possiblidade de discussão e melhoramento de tal realidade. Vale citar Silva (2002, p. 170), quando se refere à formação do professor:

> Repensar a formação inicial e continuada do professor significa instrumentalizá-lo de conhecimentos teóricos, práticos e políticos, valorizá-lo financeiramente, colocá-lo em condições de fornecer aos estudantes elementos essenciais para agir e tomar decisões, desenvolver hábitos indispensáveis para a vida social, interagir de forma criativa e critica com as novas realidades da família, do trabalho e da sociedade. A formação inicial e continuada do professor precisa assegurar aos habilitados saber como: trabalhar coletivamente e em equipe, discutir políticas sociais, combater a naturalização da exclusão escolar, desarticular as premissas neoliberais no campo das ideias e práticas e não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social. Deve, ainda, superar a lógica classificatória, excludente, com índices elevados de reprovação, mas garantindo a aprendizagem integral e a aquisição dos valores democráticos. Os caminhos para a formação e qualificação de professores estão, portanto, além das medidas técnicas ditadas pelo Ministério da Educação.

Também é pertinente refletir sobre o fato de que o público de alunos que chegam ao Ensino Médio é diferenciado de outros momentos históricos, pois hoje todos têm acesso à Educação Básica na rede pública, o que exige uma formação docente também diferenciada, mais aproximada das necessidades desse novo público e que contemple as exigências do mundo globalizado. O Ensino Médio é oferecido em quatro configurações diferentes no país: a Regular, a Normal/Magistério, a Integrada à Educação Profissional e a EM de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e nestas diferentes modalidades, adolescentes, jovens e adultos de diferentes classes sociais, etnias, credos, orientação sexual, formação familiar, entre outras peculiaridades são recebidos pela escola pública.

Então, tendo em vista a diversidade dos sujeitos do Ensino Médio, fica evidente que são inúmeros os desafios para o professor, que além de condições de trabalho propícias, precisa ter uma boa formação. Os cadernos de formação do Pacto (2013) interpelam diretamente o docente, quanto a sua responsabilidade:

> Caro professor, você, em função do seu trabalho cotidiano nas escolas brasileiras, sabe que em nosso país não se pode falar no ensino médio (EM), mas nos ensinos médios, posto que o acesso a essa etapa educacional não é igualitário nem universal. Você tem plena consciência de que isso é fruto dos projetos societários em disputa: uma sociedade igualitária ou a permanência da desigualdade? Assim, ao se tratar da universalização dessa etapa como meta a ser alcançada na direção de uma sociedade justa e igualitária ou, no mínimo, menos desigual, há que se considerar a diversificação e a desigualdade da oferta correspondente a essa

> importante etapa educacional – fase final da Educação Básica (BRASIL, CADERNO I, 2013, p. 26).

Assim, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio constitui uma iniciativa de melhoramento e avanço educacional, não apenas nos índices, que são quantitativos, mas principalmente na reestruturação curricular, modicando a base dos conhecimentos a serem desenvolvidos e interferindo na formação de seus profissionais.

4 Considerações Finais

A universalização do acesso e a qualidade do conhecimento desenvolvido no Ensino Médio são duas atuais preocupações do universo educacional brasileiro, que exigem a discussão sobre as políticas públicas. Necessitamos de políticas públicas democráticas e emancipatórias, capazes de enfrentar as demandas conjunturais, atendendo principalmente à diversidade dos problemas sociais que adentram a escola pública; políticas promotoras de superação da estrutura social que gera tantas desigualdades.

Desta forma, compreende-se que escola pública contemporânea exige novas competências: criatividade, decodificação de várias linguagens, relações democráticas, espírito crítico, ou seja, um ensino voltado para a formação integral, pois há novas demandas e funções para a escola, exigindo novas práticas pedagógicas. Neste contexto, é importante considerar que a formação do professor se torna aspecto imprescindível para que reformas estruturais sejam realizadas.

O objetivo deste artigo foi propor a reflexão dos aspectos acima mencionados, relacionando-os à criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como uma proposta que engloba iniciativas de reestruturação educacional no país. A intenção foi mostrar como se instituiu tal processo, tendo em vista que se trata de uma política pública educacional, que objetivou principalmente a reorganização curricular da etapa final da educação básica e condicionou a isso a formação continuada de seus profissionais docentes.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio apresentou até o momento em que se finalizou a primeira etapa - muitos aspectos positivos, proporcionando estudos

que serão de grande importância para o melhoramento das práticas educativas, e consequentemente, poderá ser um divisor de águas nas escolas de Ensino Médio, porém, a continuidade do Pacto é algo condicionado ao projeto do atual governo, ou seja, além de vontade política, depende de financiamento. Hoje, no aspecto de formação continuada de professores, o Pacto encontra-se interrompido. Há projeções de que o programa seja retomado no segundo semestre de 2016. Tudo isso configura um quadro de muitas incertezas em relação ao Pacto, a sua progressão, nos estudos dos cadernos de formação dos professores daria continuidade a um processo que envolve inúmeras expectativas em relação ao Ensino Médio.

Espera-se que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio se efetive como política pública, tenha continuidade e permaneça contemplando as perspectivas de implantação de uma escola de currículo integrado, que tenha por princípio a dialética entre sociedade/trabalho, cultura, ciência e tecnologia, uma escola pública que respeite a diversidade dos sujeitos do Ensino Médio e valorize os docentes.

PUBLIC POLICIES FOR TEACHER TRAINING: THE NATIONAL PACT FOR SECONDARY EDUCATION STRENGTHENING AND IMPROVING THE PROSPECT OF CONTINUING EDUCATION.

Abstract: The purpose of this article is to explain some aspects of the initiative to create a federal program of continuing education for teachers - National Pact for Secondary Education Strengthening - in view of the need for investment in the professional training of teachers who work in this important stage of basic education and also in view of the need for restructuring of high school, considering the new social context that presents itself today. This approach on the National Pact for Secondary Education Strengthening will be proposed based on the idea of what is a public policy and its importance in changing and improving the continuing education of teachers. The text was drawn from the literature review works and informative that explore public policies and teacher training, as well as the experiences as a teaching professional.
Keywords: Public policy. Teacher training. National Pact for Secondary Education Strengthening.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – **Caderno I:** ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes...et al.]. Curitiba: UFPR / Setor de Educação, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – **Caderno II:** o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR / Setor de Educação, 2013.

DALLA CORTE, Marilene G.; SARTURI, Rosane C. Visão panorâmica de indicadores e políticas públicas subjacentes à formação de professores no Brasil. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Políticas Educacionais e Docência na Contemporaneidade:** uma análise para além do espaço pedagógico. Curitiba: Editora CRV. 2015.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. Porto Alegre: Atlas, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Palestra proferida por ocasião do I Ciclo de Estudos em Educação:** Contemporaneidade e Interdisciplinaridade. junho/2013.

PACTO Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em:< www.mec.gov.br/portal.mec.gov.br>. Acessos em: 19 dez. 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, Fapesp, 2002.

PROBLEMATIZAÇÕES DIALÓGICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Susiéli Casonato[1]
Tanara Terezinha Fogaça Zatti[2]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: O presente artigo tem como objetivo dialogar sobre as problematizações da formação continuada em âmbito escolar, nos municípios de Chapeco/SC e Ponte Serrada/SC, na rede estadual, onde atuamos como coordenadoras pedagógicas[3]. A questão metodológica se caracterizou pela abordagem qualitativa em um estudo de caso observacional (Trivinõs, 2013). Para a discussão utilizaremos os autores Arroyo (2013), Libâneo (2015), Romanowski (2012), Gatti (2010), Duarte (2010), buscando subsídios para pensar reflexivamente o processo de formação. Verificamos que pensar a formação continuada no âmbito escolar é um desafio, sobretudo na superação de tensões e contradições, de formações verticalizadas que muitas vezes não atendem as expectativas da escola, assim como não despertam no profissional a perspectiva de autoria capaz de colaborar, em suas possibilidades de emancipação do professor quanto sujeito de transformação.
Palavras-chave: Formação Continuada – Coordenador Pedagógico – Autoria – Alienação.

1 Introdução

A reflexão dialógica sobre a Formação Continuada dos professores permite-nos, constatar que sua presença nas Políticas Públicas Educacionais, a nível nacional e estadual, não é suficiente para garantir sua efetivação nas instituições escolares.

A Formação Continuada, dada sua relevância, é tema de constantes debates quando se objetiva a profissionalidade do professor. De acordo com Libâneo (2015), é um processo que acontece a partir da interação com o outro, com seus pares, compartilhando seus problemas, no contexto de trabalho, sendo esta, a ideia chave do conceito de Formação Continuada.

[1] Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas (Unochapecó), Especialização em Educação Ambiental (Facvest-Lages), aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação (UFFS- Campus Erechim); Assistente Técnica Pedagógica da EEB.Profª Lourdes A. S. Lago. E-mail: susielicasonatto@gmail.com
[2] Licenciada em Pedagogia Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (UDESC), aluna do Mestrado Profissional em Educação da UFFS; Professora da FCCE. E-mail: tanarazatti@gmail.com.
[3]Embora a nomenclatura utilizada para a descrição do cargo não correspondam a de "coordenação pedagógica", na prática é essa a função desempenhada, no momento, pelas autoras em suas unidades educativas.

A Lei de Diretrizes e Bases, nº. 9394/96, artigo 62, parágrafo único explicita a garantia da Formação Continuada, no local de trabalho e ou nos cursos de pós-graduação, "garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação".

Quanto a metodologia, fundamentamo-nos em Trivinõs (2013), caracterizando-se como um estudo de caso observacional com abordagem qualitativa, a partir da observação participante nos munícipios de Chapecó/SC e Ponte Serrada/SC. Logo, o presente estudo objetiva a problematização dialógica da Formação Continuada nos espaços educacionais, onde atuamos na função de coordenadoras pedagógicas, na Educação Básica e Educação Especial, ambas com vínculos efetivo na rede Estadual de Santa Catarina.

Defendemos a perspectiva de problematizar a totalidade do processo, ressaltando as tensões e contradições presentes, a dinamicidade das relações sócio-históricas, as quais devem ser alvo constante nas reflexões dos trabalhadores da educação; mediante as ponderações de pesquisadores como Arroyo (2013), Libâneo (2015), Romanowski (2012), Gatti (2010), Duarte (2010).

2 Contextualizando A Formação Continuada

Pontuamos a necessidade de construir aportes teórico-científicos para problematizar os avanços e entraves, na constituição da ideia de Formação Continuada, afim de observarmos e ponderarmos os aspectos que ainda necessitam ser repensados, aprimorados, tendo como subsídio a nossa própria ação para a formação.

Para Libâneo (2015), a Formação Continuada é uma das funções da organização escolar, envolvendo todos os setores (técnicos, administrativos e pedagógicos). É uma condição para a aprendizagem permanente, para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural de professores e especialistas. O autor contextualiza a formação inicial como aquela que se refere a conhecimentos teóricos e práticos, destinados a formação profissional, enquanto a Formação Continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional no próprio contexto do trabalho. Logo, a formação permanente,

como a que se amplia por toda a vida, é caracterizada como essencial, por atuar na transmissão e internalização de saberes e com a formação humana no cenário desafiador hodierno.

Para a pesquisadora Romanowski (2012, p. 137), a Formação Continuada do professor não é obrigatória, mas está geralmente vinculada à estruturação da carreira, associada à melhoria das condições salariais e ocorrendo de forma diferenciada em cada rede. Segundo a autora, embora reconhecidamente importante para o desempenho da atividade docente, essa formação muitas vezes assume um caráter imediatista.

Documentos oficiais, como a LDB 9394/96, em seu artigo 61, ressalta que a formação de profissionais de educação será fundamentada na associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, afim de atender os diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, estabelecida pelo decreto nº 8752, em 9 de maio de 2016, organiza o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica. Dessa forma, a questão da articulação, de seu entendimento como essencial a profissionalização e a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, destaca-se como perspectiva de Formação Continuada (BRASIL, 2016).

Ressaltamos assim o caráter das especificidades da formação docente, mediante a articulação entre as experiências sociais e acadêmicas, entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada, o reconhecimento da escola como espaço formativo. Para Libâneo (2015), é frente às novas e difíceis condições de exercício da profissão, que a Formação Continuada pode proporcionar a reflexividade e a mudança das práticas docentes.

3 Problematizando a formação continuada nos espaços escolares

Para Fernandes Neto (2009), a escola básica pública no Brasil é excludente, segregadora e racista, contribuindo para a manutenção/reprodução da sociedade de classes, marcadas por extremas desigualdades sociais. Esse modelo de escola, fruto de uma sociedade capitalista, não manifesta a perspectiva de superação, mas atua no sentido de legitimar os interesses dominantes. Arroyo (2013, p. 14), argumenta que, a produção e apropriação do conhecimento está intimamente ligada às disputas das relações sociais e políticas de dominação/subordinação, operando como uma demarcação-reconhecimento da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, entre outros.

Neste sentido, Fernandes Neto (2009), alerta para a necessidade de pensarmos uma escola pública como "patrimônio da classe trabalhadora e não só dos trabalhadores em educação". Uma ação sistemática e intencional de transformação da realidade educacional deve ser norteada na luta contra a mercantilização da educação, na culpabilização do professor, a favor de formações pautadas na relação entre teoria e prática.

O Estado de Santa Catarina, na meta 15 do Plano Estadual de Educação (PEE-SC), estabelece as diretrizes da formação profissional docente. A estratégia 15.9 está diretamente relacionada à Formação Continuada, afirmando que a mesma deve acontecer em serviço e na área de formação, conforme demandas e contextualizações dos respectivos sistemas. Porém, o documento não discorre sobre a forma ou a perspectiva dessa formação.

Na prática, enquanto servidoras do magistério estadual, nossa formação é oportunizada pela gerência regional ou em parcerias com outras instituições. Caso essa programação não atenda a expectativa, o professor por iniciativa e custeio próprio poderá buscar temas e instituições de seu interesse, em horários externos ao do seu período de trabalho.

A partir dessa contextualização, observamos que, em sua maioria, as Formações Continuadas dos professores da Rede Estadual de Santa Catarina, tanto de ensino regular quanto do ensino especial, constituem-se com propostas pensadas pelas gerências, de forma verticalizada, isto é, independente das necessidades dos professores e das próprias unidades escolares (LEHMKUHL, 2010).

Diante do exposto, quanto à importância dos espaços de formação, precisamos destacar que vivemos nas mais diversas tensões e contradições, ante as imposições de um Estado capitalista, que opera na lógica de uma educação mercantilista, estabelecendo uma relação de exploração aos trabalhadores a ele subordinados, gerando a alienação do professor (COSTA, 2009).

> [...] é preciso apreender cada vez mais concretamente a materialidade da alienação do trabalho do professor, como condição básica para a luta contra as múltiplas destituições que ele sofre e que o proletarizam. A mais difícil de todas as lutas é aquela em que não se enxerga os contornos do inimigo, porque dessa forma não se pode golpeá-lo. O trabalho alienado venda os olhos dos professores, enquanto o destitui, o destrói pouco a pouco, no cotidiano violento do seu trabalho, e impede que a sua categoria possa se identificar como parte de uma classe social, com interesses antagônicos aos da classe burguesa. (COSTA, 2009, 97).

Outros espaços de formação continuada previstos no calendário, os chamados dia de estudo ou formação, que ocorrem a cada dois meses, são geralmente pensados pelas gerências de educação. Dessa forma, os coordenadores pedagógicos[1], tornam-se mais repassadores de informações do que deverá ser trabalhado, do que agentes promotores da reflexão no processo formativo. Entretanto, destacamos que mesmo quando a escola tinha essa autonomia para pensar esses espaços, não sabia o que fazer, já que o professor muitas vezes, pela própria precarização das condições de trabalhos, não se considera sujeito de transformação e tem dificuldade para estudos que vão além das "queixas e lamentações".

Assim, Veiga e Carvalho (1994 apud VEIGA, 2013 p.21), afirmam que, "o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera "repetidora" de programas de "treinamento", é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais".

O pesquisador Arroyo (2013), discorre sobre os prejulgamentos que levam o profissional a não se identificar como autor, inclusive pela visão errônea e preconceituosa de que o pensamento científico se restringe a academia e não aos profissionais da Educação Básica, entendida como espaço de formação elementar, menos importante hierarquicamente.

[1] Embora não esteja explicitamente elencada em nossas atribuições, geralmente somos designados para organizar ou subsidiar as propostas de formação docente em dias de estudo nas instituições.

Esse processo decorre da estrutura que privilegia as relações dicotômicas entre teoria e prática, que afetam tanto nossas identidades pessoais quanto à função da docência.

Em momentos de diálogos entre nós, autoras, acerca da realidade no quadro docente, constatamos que, em ambas as unidades atuam professores efetivos, professores admitido em caráter temporário (ACT), professores admitidos em caráter temporário horistas, e ou profissionais terceirizados. Ressaltamos a Lei Complementar nº. 668, de 28 de dezembro de 2015, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, colaborando assim, na descaracterização dos trabalhadores como categoria e para rotatividade de professores.

De acordo com Libâneo (2015), a Formação Continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho, assim como o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica define no artigo 2º, inciso VII, "a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais". Nesse sentido, Lima et.al., (2014), enfatiza que a Formação Continuada de professores se vincula diretamente ao direito à jornada de trabalho no contexto da hora-atividade. No Estado de Santa Catarina, um professor com 40 horas semanais, possui oito horas atividades, que ainda não estão estabelecidas de forma clara, gerando diferentes interpretações e realidades.

A jornada de trabalho do professor afasta-o da reflexão de sua própria práxis pedagógica. Diante da necessidade de espaços de formação em contextos escolares garantida em Lei, a precarização do trabalho do professor impede que atividades essenciais aconteçam, como instrumento possibilitador da reflexão, do repensar e da atualização das práticas docentes (Lima, et.al., 2014), contribuindo para a alienação do professor.

Costa (2009), reforça o preceito de que, na sociedade capitalista não há imunidade ao processo de alienação. "No capitalismo, a alienação alcança todas as categorias da classe trabalhadora, pois é condição sine qua non para a ampliação da exploração da mais-valia, sem a qual não ocorre produção da riqueza" (COSTA, 2009, p. 74). Logo, o professor sofre o processo de alienação desde a sua formação e ao longo de sua vida profissional.

A Formação Continuada de Professores tendo como lócus a escola, de acordo com Lima et.al., (2014, p.39), "possibilita planejar, projetar, realizar, avaliar, reescrever, replanejar, reorientar as ações docentes articuladas ao currículo e ao projeto político pedagógico", propondo alternativas para superar a visão de que a escola é norteada por um "piloto automático", onde as ações acabam por se repetir, sustentando e legitimando práticas pedagógicas excludente. A reflexão da ação da práxis pedagógica acontece de forma mais efetiva quando realizada no coletivo.

No contexto da formação em período de trabalho, no âmbito do espaço institucional, buscamos a realização de dias de estudo bimestrais, atuamos na luta pela efetivação das horas atividade, afim de que o professor possa refletir sua prática e encontrar subsídios para resignificá-la.

Assim, Libâneo (2015, p.188), afirma,

> É em relação a essas novas e difíceis condições de exercícios da profissão que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-se e elaborando formas de enfrenta-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas [...] uma prática reflexiva – nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe etc. – leva a uma relação ativa e não queixosa dos problemas e dificuldades.

A própria fundamentação teórica do PEE-SC, expõe essa fragilidade, elencando fatores que dificultam a criação de vínculos entre a escola e o professor, com prejuízo significativo do trabalho pedagógico, contribuindo também para o desinteresse dos jovens pela carreira de professor. Pontua-se que este fator, também representa um entrave para a formação continuada, impelindo aos profissionais a mudança de instituição.

A própria Proposta Curricular de Santa Catarina, um dos documentos norteadores da ação educativa no estado, instituída a partir de 1988, e reformulada em 2015, no intuito de consolidar a política curricular em torno de uma proposta de construção com maior participação dos professores, manifesta um pluralismo teórico-metodológico, expressando o

próprio movimento político e epistemológico presente nos debates e contradições contemporâneos sobre a educação.

O foco nas Formações Continuadas visa estabelecer, em consonância com a perspectiva histórico-cultural da Proposta Curricular de Santa Catarina, o pensamento educacional, abrangendo as características e realidade de cada município, destacando a importância da sistematização das atividades desenvolvidas e a possibilidade de uma proposta de trabalho individualizado no contexto coletivo.

Embora haja um esforço coletivo e individualizado de Formação, observamos nos discursos e nas atividades docentes, equívocos quanto a posicionamento ideológicos, falta de clareza epistemológica, dificuldades quanto à definição de uma proposta de trabalho, insegurança ao categorizar ou expor objetivos da ação educativa, da função social do trabalho docente. Percebemos que as Formações Continuadas, proporcionadas aos professores caracterizam-se pela fragmentação, etapismo e terminalidade, inclusive desarticulada dos objetivos e pressupostos explícitos na própria Proposta Curricular do Estado.

Os processos de Formação não são permanentes, são espaços isolados em alguns momentos do ano letivo, concentrando-se no início e fim do primeiro semestre, caracterizado como um cumprimento de protocolo, descaracterizando o processo formativo.

Salientamos que embora haja um esforço, ainda que efêmero, das instituições na organização e oportunização de tempos e espaços formativos, é imprescindível como argumenta Libâneo (2015), que para além da responsabilidade da instituição, há a do professor, em comprometer-se com sua formação. O autor ressalta, que a formação deveria ocorrer na escola, articulada com a cultura das pessoas e seus comportamentos, para mobilizar uma “cultura de formação continuada. ”

Segundo Nuñez e Ramalho (2001), uma formação de professores que não conheça as reais necessidades, não promove mudanças que corroboram para uma ação criadora numa perspectiva de profissionalização dos professores.

Seguindo este pensamento, Marcelo (1999), argumenta que o sucesso de uma formação continuada exigiria a sua adequação as necessidades e interesses dos professores, ou

seja, serem formuladas mediante a observância das realidades de cada instituição e seus profissionais.

Como já exposto, a Formação Continuada tendo a escola como espaço de formação, seria uma das tentativas de garantir a emancipação dos professores que visam emancipar os alunos, sujeitos do processo de aprendizagem. Para Veiga, (2013, p.20), "a formação continuada pode construir a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios".

Duarte (2009), problematiza a reflexão sobre a formação insuficientemente crítica e completa, que perceba nos discursos e ideologias a complexidade das relações humanas no contexto capitalista, enfatizando a necessidade de luta por uma formação que promova a consciência e a compreensão do trabalho do professor, como categoria antropológica fundamental.

Freire (1996, p.132) faz um alerta para os discursos ideológicos que nos anestesiam, confundem a curiosidade e distorcem a percepção dos fatos e acontecimentos. Diante das reflexões, a impressão que temos é que seguimos alienados da nossa própria práxis pedagógica, não nos reconhecemos como sujeitos da transformação, não conseguimos constituir espaços para as Formações Continuadas em serviço, que visem a identificação teórica, a qual fundamenta nossa prática, possibilitando assim a desalienação e a emancipação.

5 Considerações Finais

Embora, nossa experiência na função de coordenadoras pedagógicas seja diferenciada, concordamos de que uma de nossa maior preocupação, é a busca de subsídios para uma atuação coerente, constituída numa relação dialógica com a equipe gestora, com os professores e colegas, um processo formativo que contemple à docência como realização humana. Argumentamos a necessidade do rigor teórico, da coerência lógica e da clareza do posicionamento ideológico, na reflexão sobre a Formação Continuada dos Professores, nas experiências sociais e acadêmicas.

Neste sentido, problematizar as tensões e contradições na Formação Continuada em âmbito escolar no contexto ação-reflexão-ação, é imprescindível para buscar a transformação da realidade.

Porém, diante dessas tensões e contradições surgem inúmero questionamentos, tais quais: Como lutar contra os interesses antagônicos? Podemos nos reconhecer como pertencentes a mesma categoria, uma vez que a mesma se encontra multifacetada? Como garantir espaços de formações, onde grande parte dos professores chegam a ministrar aulas em três escolas? É possível criar vínculos com os colegas? Podemos transformar a hora-atividade em espaço-tempo de formação reflexiva coletiva? Como evitar que as horas-atividades sejam preenchidas com mais aulas? Como lutar contra a alienação e proletarização docente? Como superar formações verticalizadas? Estas são algumas entre tantas outras problematizações permeiam nossa atuação e requerem a busca de orientações.

Assim, compartilhamos da ideia de Munarim (2014), o autor afirma que na contradição também surgem possibilidades de avanços aos projetos contra-hegemônicos, assim precisamos estar lutando, nos organizando coletivamente, conquistando assim, espaços de formações em nossas próprias escolas, que garantam o fortalecimento para a luta contra tamanhas contradições.

Entretanto, é importante ressaltar que este artigo não se apresenta como crítica ao modelo de Formação Continuada ofertado aos trabalhadores da Educação da rede estadual de Santa Catarina, mas como uma tentativa de problematizar as relações elencando elementos com valoração reflexiva e heurística.

PROBLEMATIZACIONES DIALÓGICAS DE LA FORMACIÓN SEGUIDA DE MAESTROS EN LA RED ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo dialogar a respeto de las problematizaciones de la formación seguida en el alcance escolar, de los municípios de Chapecó y Ponte Serrada - SC, en la red estadual, donde operamos como coordinadoras pedagógicas. La cuestión metodológica se caracteriza por el enfoque qualitativo en un estudio de caso observacional Triviños (2010). Para la discusión utilizaremos los autores Arroyo (2013), Libâneo (2015), Romanowski (2012), Gatti (2010), Duarte (2010) dentre otros,

buscando subsidios para pensar reflexivamente el proceso de formación. Verificamos que pensar la formación seguida en el alcance escolar és un desafio, especialmente en la superación de tensiones y contradicciones, de formaciones verticalizadas que muchas veces no contemplan las expectativas de la escuela, así como no despierta en el profesional la perspectiva de autoria capaz de colaborar, en sus posibilidades de emancipación del maestro como sujeto de transformación.

Palabras clave: Formación Seguida - Coordinador Pedagógico - Autoria - Alienación.

Referências

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio** – etapa II – Caderno I/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica; [autores: Erisevelton Silva Lima... et al.]. Curitiba: UFPR/Setor da Educação, 2014.

_____. Decreto nº 8.752, 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 9 de maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 20 jun. 2016.

COSTA, A. A Proletarização do Professor: neoliberalismo na educação. In: COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro.** São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009, 144p.

LEHMKULH, M.S. **Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina:** vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. [dissertação] Orientadora, Maria Helena Michels. – Florianópolis, SC, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6ª edição**. São Paulo: Heccus, 2015, 304 p.

FERNADES NETO, E. A Proletarização do Professor: neoliberalismo na educação. In: COSTA, Aurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **O fracasso dos planos neoliberais da educação brasileira.** São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009, 144p.

MUNARIM, A. Campo e cidade em busca de caminhos comuns. In: PALUDO, Conceição. **Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e políticas educacionais: desafios centrais.** Pelotas: Editora UFPEL, 2014 205p.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: . Acesso em: 20 de jun.2016.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação.** LEI Nº 16.794, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2015. Disponível em: http://sed.sc.gov.br/index.php/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao Acesso: 13 jun 2016.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina** Disponível em: http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/ Acesso: 10 jun 2016.

_____. Lei complementar nº 668, de 28 de dezembro e 2015. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. **Diário Oficial Eletrônico Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, 31 dez. 2009. DOE nº 20.209.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. 1.ed. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SAÚDE MENTAL: A PRESENÇA DE TRANSTORNOS E/OU DOENÇAS MENTAIS E SUAS RELAÇÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA A PARTIR DE UMA REVISÃO INTEGRATIVA INCLUINDO PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR

Jaqueline Marafon Pinheiro[1]
Marcia Dalla Nora[2]
Marta Sfredo[3]
Loren Aita Riss[4]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: A presente pesquisa objetivou identificar a presença de transtornos e/ou doenças mentais e suas relações no exercício da docência incluindo professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Para tanto, optou-se por utilizar a metodologia de Revisão Integrativa, a qual foi escolhida para a realização deste trabalho por permitir a realização de um estudo mais abrangente e específico. A coleta de dados se deu nos sites de busca de dados Lilacs, Scielo e Bedenf a partir dos descritores "saúde mental", "professores" e "docentes". Em seguida, esses dados foram analisados e categorizados. Os resultados encontrados demonstram que o estresse e a síndrome de Burnout são as doenças e/ou transtornos mentais que mais acometem os docentes, tendo grande relação e interferência na prática docente. Foram encontrados quatro artigos que respondessem à questão norteadora deste estudo no período estipulado e com os descritores utilizados. Dessa forma, o presente estudo permitiu perceber como os professores estão sendo afetados na prática diária. No entanto, não esgota as possibilidades e, ainda, incentiva a realizar futuros trabalhos referente ao tema.
Palavras-chave: Doença mental. Docência. Transtorno mental.

[1] Enfermeira. Mestra em Educação. Doutoranda em Educação. Docente do Departamento de Ciências da Saúde na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail jaqueline@uri.edu.br
[2] Mestra em Educação. Doutoranda em Educação. Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail marcia@uri.edu.br
[3] Mestra em Educação. Doutoranda em Educação. Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: marta.sfredo@gmail.com
[4] Psicóloga. Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade. Doutoranda em Psicologia Clínica. Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail: loren@uri.edu.br

1 Introdução

A Saúde Mental tem se tornado um grande campo de estudo no que diz respeito às questões de trabalho. Isso se dá pelo fato de a grande maioria dos empregos serem passíveis de desencadear algum tipo de doença. Esse fato se prova pelas estatísticas trazidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a qual diz que cerca de 5 a 10% dos trabalhadores formais são acometidos por transtornos mentais graves. O Ministério da Saúde (2001) vem corroborar com a OMS quando afirma que a terceira posição entre as causas de benefício previdenciário é ocupada pelos transtornos mentais, possivelmente causados pelo exercício laboral.

Nesse sentido pode-se evidenciar que a vida estressante, a agitação, os prazos, as metas, a complexidade que envolve o cotidiano dos professores, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, acaba por algumas vezes não permitindo que consigam dispor de um tempo para cuidar de suas atividades pessoais e de sua saúde. Estando esses indivíduos constantemente preocupados com o aprendizado dos alunos, com a elaboração das aulas, com a correção dos trabalhos e provas, o que pode provocar certo abandono no que diz respeito à sua qualidade de vida, podendo prejudicar sua saúde. Por esse prisma, surge como intuito geral desta pesquisa, identificar a presença de transtornos e/ou doenças mentais e suas relações no exercício da docência a partir de uma revisão incluindo professores do Ensino Fundamental, Médio e superior.

2 Referencial Teórico

Antigamente pensar em transtorno ou doença mental não se admitia; não era importante. A psiquiatria não existia. Doente mental era algo que não se ousava refletir. No entanto, isso não significa que não houvesse pessoas portadoras de distúrbios mentais. Várias possibilidades – ou justificativas surgiam como prováveis causas das "más condutas" dos indivíduos doentes mentais que viviam na antiguidade: almas perdidas, demônios, deuses, maus espíritos. Como assim eram entendidos, da mesma forma eram tratados: com práticas religiosas e mágicas. (ROCHA, 2005).

O trabalho tem as funções de fazer com que o ser humano se revele a si mesmo, de se revelar para a sociedade e de transformar o mundo. É exatamente nesta terceira função que entra a finalidade do professor como sujeito trabalhador, portador de responsabilidade social. Um dos mais importantes instrumentos de trabalho que o educador tem em suas mãos é a capacidade de transformação. Muito tem se falado das condições dos trabalhadores de educação. Afirma-se constantemente que a referida classe não é valorizada, que há baixos salários e que os alunos não respeitam os professores. No entanto, é necessário que haja uma organização por parte da classe docente para que essa realidade seja alterada.

Dessa forma, os professores encontrarão subsídios necessários para que sejam valorizados como merecem dentro da própria categoria e assim melhorar a cada etapa vencida, colaborando para uma educação de qualidade. Além da desvalorização salarial do professorado, Imbernón (2009) ainda cita outros fatores importantes na desmotivação desses profissionais no desenvolvimento do seu trabalho, quais sejam: o professor é avaliado pela quantidade e não pela qualidade do que produz, a sobrecarga do professor com inúmeras atividades a serem desempenadas, a obrigação de ser especialista naquilo que faz, a formação em contextos abrangentes, não considerando o contexto individual.

3 Método

O presente estudo se caracterizou como uma Revisão Integrativa da Literatura. Cooper (1984) propõe cinco etapas a serem seguidas no desenvolvimento da Revisão Integrativa, as quais seguem:

Formulação da questão norteadora – A formulação da questão norteadora é o momento em que o pesquisador delimita especificamente o que vai pesquisar. Este estudo teve como embasamento a seguinte questão norteadora: Quais os transtornos e/ou doenças mentais e suas relações no exercício da docência, incluindo professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior?

Coleta dos dados - A etapa de coleta de dados foi realizada nas bases de dados LILACS, SCIELO e BEDENF, diretamente na sessão de resumos. A leitura dos resumos se deu para complementar as informações contidas no título e palavras-chaves e possibilitar um

maior entendimento acerca do trabalho. Os descritores selecionados foram “saúde mental”, “professores” e “docentes”. Dentre os critérios de inclusão destaca-se: estudos completos, escritos em Língua Portuguesa, que tenham sido publicados no período entre 2007 e 2012, Destaca-se que os critérios de exclusão foram: estudos não disponíveis on-line.

Avaliação dos dados - Para a avaliação dos estudos realizou-se a leitura criteriosa dos títulos e resumos de todas as publicações localizadas pela estratégia de busca, a fim de verificar a adequação aos critérios de inclusão. Nos casos em que o título e resumo não foram suficientes para definir sua primeira seleção, buscou-se a publicação na íntegra. (TOLEDO, 2008).

Análise e interpretação dos dados - Neste momento, os dados retirados dos estudos foram sintetizados, discutidos, analisados e interpretados.

Apresentação dos resultados - Esta é a etapa onde os resultados encontrados são apresentados, de forma categorizada e sintética. A maioria das publicações encontradas concentrou-se nos anos de 2009, totalizando dois artigos. E apenas uma publicação em 2010 e outra em 2011. Constata-se também que um artigo foi publicado na Revista Educação e Sociedade, um na Revista de Pesquisa, um na Revista Cadernos de Psicologia Social do Trabalho e um na Revista Brasileira de Epidemiologia. Percebe-se ainda que dos quatro artigos analisados, um foi realizado no Estado do Rio de Janeiro, dois no Estado da Paraíba e um não consta o local da pesquisa por se tratar de uma pesquisa bibliográfica. Um artigo analisado foi realizado em Universidade Pública, dois em Escolas de Educação Básica e um não consta a instituição por se tratar de uma pesquisa bibliográfica. Quanto ao que diz respeito aos transtornos e/ou doenças mentais que mais acometem os professores, surgem nesse estudo o estresse e a síndrome de Burnout.

Doença/transtorno mental – Estresse O estresse é um processo complexo, no qual estão envolvidos fatores psicológicos, físicos e bioquímicos. É desencadeado de acordo com a resposta que o indivíduo tem frente a situações estressantes e/ou agoniantes e ocorre quando há um esforço maléfico e exagerado. (JÚNIOR & LIPP, 2008). De acordo com Júnior e Lipp (2008), o estresse é caracterizado por vários sinais e sintomas, dentre os quais, pode-se destacar: baixa auto-estima, pânico, choro fácil, tristeza, dificuldade de concentração, falha de

memória, irritabilidade, pesadelos, depressão, sentimento de raiva ou solidão, nervosismo, cansaço físico e mental, excesso ou falta de apetite, perturbação do sono entre outros.

O estresse na sociedade moderna pode ser explicado pelas transformações sociais que vêm desenhando o modo de vida e definindo novos padrões de saúde-doença, e exerce forte influência sobre a estrutura de trabalho. (SELEGHIM, MOMBELLI, OLIVEIRA, WAIDMAN & MARCON, 2012). Algumas profissões apresentam maior predisposição a esses fatores estressantes. Dentre essas, destaca-se o profissional docente, o qual está constantemente exposto a essas situações, seja em sala de aula, ao ter contato com os alunos, seja na escola, trabalhando com diferentes tipos de colegas. Júnior e Lipp (2008, p.848) apresentam o estresse dos professores como "uma síndrome de respostas de sentimentos negativos", sendo que esses sentimentos normalmente estão acompanhados de alterações bioquímicas e fisiológicas. Esses sintomas surgem devido às exigências que os professores estão sujeitos diariamente.

> A escola, como qualquer ambiente laboral, também sofreu a massificação da sociedade industrial moderna, cobrando dos docentes parâmetros de produtividade e eficiência empresarial. Neste contexto, os professores, como trabalhadores, passaram a preocupar-se não só com suas funções docentes, mas também com questões baseadas no paradigma da civilização industrial, isto é, com sua carreira, sua segurança e seu salário. Esses profissionais passam a ter, além dessa sobrecarga, um tempo reduzido para a sua qualificação, comprometendo seu desenvolvimento e realização profissional. Frente a essas questões, fica evidente que na natureza do trabalho do docente existem diversos estressores que, se persistentes, podem levar à Síndrome de Burnout. (ANDRADE & CARDOSO, 2012, pg. 131).

Não é difícil entender porque os professores estão estressados. Se pensarmos na exaustiva jornada de trabalho que a grande maioria tem, percebemos facilmente que eles, diariamente se deparam com situações, no mínimo, conturbadas. A partir do conhecimento que tenho acerca da vivência cotidiana dos professores, percebo claramente os alunos descomprometidos, o baixo salário e a desvalorização que o docente recebe. Trabalhar com diferentes realidades, personalidades distintas e interesses variados, com certeza é variáveis desencadeantes de estresse. Somando a isso as novas tecnologias e alteração da maneira de aprendizagem dos alunos, acaba por dificultar ainda mais o trabalho do professor.

> Na medida em que o estresse e os distúrbios do sono interferem no desempenho dos professores e na aprendizagem dos alunos, percebe-se uma lacuna que não vem recebendo atenção de profissionais [...] responsáveis por políticas administrativas, que dependem de relatórios e pesquisas para reger as normas educacionais de acordo com as demandas existentes. As exigências do trabalho obrigam o professor a esforços e podem comprometer o seu equilíbrio e saúde. (VALLE & cols., 2011, p.238).

Desta forma, fica evidente a necessidade de haver maiores investimentos – financeiros e de políticas no que tange a saúde dos professores. É imprescindível debater e estudar estratégias de valorização profissional, bem como incentivo a lazer e cuidados com a saúde. Salienta-se ainda que isso deva partir de iniciativas governamentais.

Doença/transtorno mental – Síndrome de Burnout A Síndrome de Burnout é caracterizada como uma reação às atividades estressoras no trabalho. Ela se manifesta normalmente no trabalhador que já porta um alto nível de estresse. Dantas e Borges (2012 p.121) definem Burnout como "aquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia". O termo surgiu para explicar o processo de desgaste que ocorria com os trabalhadores. Nesse sentido, salienta-se que apesar da Síndrome de Burnout ocorrer devido à atividade laboral, deve-se levar em consideração a resposta individual que o trabalhador tem frente às situações estressoras no trabalho. Andrade e Cardoso (2012) corroborando os autores supracitados, definem Burnout como algo que não funciona mais devido a um total esgotamento emocional, físico e psíquico, o que se dá devido a não adaptação do sujeito a um trabalho com grande carga de tensão e fortemente estressante. Eles afirmam ainda, que a síndrome de Burnout vai muito além do estresse; nela estão envolvidos sentimentos como isolamento, desilusão e exaustão. Salientam também que os trabalhadores mais afetados são aqueles que têm estão em contato direto com outras pessoas. A Síndrome de Burnout geralmente é a resposta que o organismo dá quando o estresse se torna crônico. E apresenta como principais sintomas: apatia, angústia, fadiga, insônia, tristeza, irritabilidade, tremores, desinteresse e inquietação, caracterizando assim, uma síndrome de ansiedade ou depressiva. (ANDARDE & CARDOSO, 2012). Os mesmos autores afirmam ainda que os profissionais que estão mais vulneráveis à Síndrome de Burnout são os da saúde e educação, por estarem em contato direto com outras pessoas. As manifestações dessa síndrome em professores são reações psicossomáticas e

consequências da interação dos processos psicológicos e mentais e das funções somáticas e viscerais. Os sistemas de todo mundo tem sido alterados em função das novas tecnologias, trabalhos e trabalhadores polivalentes e produção acelerada. Não se exclui desses sistemas, o educativo, que sofre inúmeras consequências em função disso, o que afeta diretamente o corpo docente de escolas e universidades, com avassaladoras repercussões na qualidade de vida e na saúde do professor. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) afirma que a profissão docente é considerada uma das mais estressantes, o que pode provocar, como consequência, a Síndrome de Burnout. Essa afirmação justifica-se pela alta exigência e pressão que os professores sofrem. É-lhes cobrado envolvimento com alunos, pais ou responsáveis, equipe diretiva e colegas, o que, emocionalmente pode ser-lhe danoso. E soma-se a isso a não valorização e reconhecimento do esforço para desenvolver essas atividades. (CARLOTTO, 2011). Este fenômeno atinge professores de diferentes países e parece portar um caráter epidêmico mundial, que extrapola as fronteiras nacionais (NOAL, 2003; CARVALHO, 2003). É importante salientar que o aparecimento da Síndrome de Burnout entre os docentes tem ação negativa diretamente no ambiente escolar e afeta absolutamente a obtenção dos objetivos da prática educativa. Ela é percebida através de inúmeros sinais, tais como a insônia, apatia, alienação, gastrite, desumanização, alergia, cefaleia, alterações menstruais, e, a que mais influencia diretamente no aluno: o uso abusivo de medicamentos e álcool. Esses sintomas, por sua vez, acabam por desencadear, além do sofrimento no ambiente de trabalho, conflitos sociais e familiares, bem como problemas de saúde, levando ao afastamento do trabalho e à intenção do abandono da docência. (ANDRADE & CARDOSO, 2012). Outro ponto que merece destaque é o grande número de alunos em cada turma atendida pelo mesmo professor diariamente – em média de 100 alunos de quem o docente precisa dar conta. As autoras salientam ainda que há forte influência da formação docente com a habilidade para enfrentar o estresse laboral, isto é, quanto melhor capacitados estão os professores, menor o risco do desgaste em função do trabalho. A carga horária também é um elemento fortemente ligado à exaustão profissional. (ANDRADE & CARDOSO, 2012). Corroborando com este último estudo, Carlotto e Câmara (2007), também afirmam que o fator com maior prevalência na síndrome de Burnout em professores é a exaustão emocional,

seguida da baixa realização profissional e despersonalização. As autoras asseguram ainda que os profissionais com menos idade e menor satisfação com sua remuneração são os que apresentam maior índice de exaustão emocional.

4 Considerações Finais

Levando em consideração a agitação, prazos e metas impregnadas no cotidiano do professor, este estudo procurou identificar a presença de transtornos e/ou doenças mentais e suas relações no exercício da docência a partir de uma Revisão Integrativa da Literatura incluindo professores do Ensino Fundamental, Médio e superior. Faz-se necessário afirmar que houve aspectos que dificultaram o processo da realização deste estudo. Dentre tais, aponto um, que considero o mais difícil, o qual está relacionado ao reduzido número de artigos encontrados que tratassem da temática escolhida no período de tempo identificados para a pesquisa e sites de busca estipulados. No entanto, esse aspecto não desmerece o trabalho. Pelo contrário: estimula que mais estudos sejam realizados referentes a este tema. Ao considerar que os resultados encontrados neste estudo foram que o estresse e a síndrome de Burnout são as doenças/transtornos mentais que mais acometem os docentes, seja ele de ensino fundamental, médio ou superior, tendo grande relação e interferência na prática docente, percebe-se claramente a importância deste estudo. Conclui-se que, as novas exigências colocadas para o trabalho docente em função das mudanças que vêm ocorrendo na economia, na sociedade e no Estado e a desvalorização do mesmo, pelos próprios alunos e pela sociedade, são a principal causa do adoecimento dos professores, caracterizando o estresse e a Síndrome de Burnout como as principais doenças que acometem os professores. Saliento ainda, ao final, que o objetivo deste estudo não é esgotar as discussões acerca das doenças e/ou transtornos mentais que atingem os professores, mas sim, instigar os leitores a pesquisarem sempre mais sobre o referido tema, buscando com isso, estratégias de prevenção e tratamento dessas doenças.

MENTAL HEALTH : THE PRESENCE OF DISORDERS AND / OR MENTAL ILLNESSES AND THEIR RELATIONSHIPS IN THE TEACHING PROFESSION FROM AN INTEGRATIVE REVIEW INCLUDING TEACHERS OF PRIMARY, SECONDARY AND HIGHER

Abstract: This study aimed to identify the presence of disorders and / or mental illnesses and their relationships in the teaching profession including teachers of elementary school, middle and upper. Therefore, we chose to use the Integrative Review methodology, which was chosen for this work to allow for a more comprehensive and specific study. The data collection was carried out on data from search engines Lilacs, Scielo and BDENF the descriptors "mental health", "Teachers" and "teachers". Then these data were analyzed and categorized. The results show that stress and burnout are the diseases and / or mental disorders that affect more teachers, with great respect and interference in the teaching practice. They were found four articles that answer the main question of this study within the stipulated period and the descriptors used. Thus, this study allowed us to perceive how teachers are being affected in daily practice. However, it does not exhaust the possibilities, and also encourages conduct further work related to the theme.

Keywords: Mental illness. Teaching. mental disorder.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P.S.; CARDOSO, T.A.O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade.** Vol.21 n.1, São Paulo Jan/Mar. 2012.

BRASIL, **Doenças relacionadas ao trabalho; manual de procedimentos para os serviços de saúde.** Ministério da Saúde. Brasília: MS, 2001

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em Professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Vol. 27 N. 4 Out./Dez. 2011. Brasília.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).** Vol. 11 N. 1 Jan./Jun 2007.

CARVALHO, F.A. **O mal-estar docente: das chamas devastadoras (burnout) às flamas da esperança-ação** (resiliência). Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.

COOPER, Harris. M. **The integrative reserarch review.** Beverly Hills: SAGE Publications, 1984. 142p.

DANTAS, Etiene Andrade de Medeiros; BORGES, Livia de Oliveira. Saúde Organizacional e Síndrome de Burnout em Escolas e Hospitais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Vol. 12 N. 1 Rio de Janeiro, 2012.

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

JUNIOR, Edward Goulart; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Estresse entre professoras do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Estaduais. **Psicologia em Estudo.** Vol. 13 N. 4 Out./Dez. 2008. Maringá.

NOAL, I.K. **Manifestações do mal-estar docente na vida profissional de professoras do ensino fundamental: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2003

ROCHA, Ruth Mylius. **Enfermagem em Saúde Mental.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: Senac, 2005.

SELEGHIM, Maycon Rogério; MOMBELLI, Mônica Augusta; OLIVEIRA, Magda Lúcia Félix; WAIDMAN, Maria Angélica Pagliarini; MARCON, Sonia Silva. Sintomas de estresse em trabalhadoras de enfermagem de uma unidade de pronto socorro. **Revista Gaúcha de Enfermagem.** Vol.33, n. 3, Porto Alegre, Set. 2012.

TOLEDO, Melina Mafra. **Vulnerabilidade de Adolescentes ao HIV/AIDS**: Revisão Integrativa. [dissertação] Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem. São Paulo, 2008.

VALLE, Alexandre Leite Ribeiro; VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro. **Reinvenção da Empresa.** São Paulo: Scortecci, 2010.

RESUMOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇAO: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES, O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Marlina Oliveira Schiessl1
Neila Carla Camerini2

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: O presente artigo integra duas pesquisas em andamento no qual as autoras são mestrandas em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul, e tem por objeto de estudo a formação continuada de professores da educação básica. Esta temática emerge da vivencia profissional das autoras, uma na função de coordenadora pedagógica e a outra na função de professora da educação básica. A autora investiga especificamente a formação continuada do coordenador pedagógico de um município catarinense e a co autora as propostas de formação continuada de professores, ofertadas pelo sistema de ensino de um município gaúcho. Ambas as pesquisas tem por objetivo indagar a formação continuada. Sendo assim suscitamos as seguintes problemáticas: Qual é a concepção de formação continuada dos municípios investigados? A formação em serviço é uma realidade? Quem é o formador em serviço? Como o Coordenador organiza seu trabalho diário? Ele concebe-se um formador? E por fim quem forma o formador? Neste artigo apresentaremos estudos correlacionados com o objetivo de identificar o que vem se traduzindo em pesquisas sobre formação continuada de professores e Coordenadores Pedagógicos nos últimos cinco anos. Com vistas a solucionar esta problemática buscamos por meio de pesquisa qualitativa, classificada como exploratória e interpretativa, sob a configuração de pesquisa bibliográfica e documental, averiguar em bancos de teses e dissertações o volume de produções acadêmicas que abordam a formação continuada do professor e do coordenador pedagógico. Constatamos a configuração da escola enquanto lócus na formação continuada de professores, a legitimação do caráter formador da função do coordenador pedagógico, a falta de clareza dessa função formadora por parte do próprio coordenador pedagógico, a quase inexistência de programas de formação continuada que impactam na práxis do professor e a dificuldade que os sistemas de ensino possuem em propor um programa de formação permanente. A análise crítica das produções já existentes nos deixa o desafio de desvelarmos por meio de nossas pesquisas, como tem se efetivado a formação continuada em nossos municípios e se elas tem se configurado espaço de construção profissional.
Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Coordenador Pedagógico.

[1] Mestranda em Educação Profissional. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. E-mail: marlinaschiessl@gmail.com
[2]Mestranda em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. E-mail: neilacamerini@hotmail.com

MEMÓRIAS DE BOLSISTAS: APRENDIZAGENS COM A PESQUISA E A EXTENSÃO

Eliara Zavieruka Levinski[1]
Luciane Spagnol Bordignon[2]
Tamara D. Pereira Machado[3]
Viviane Fátima Lima do Prado[4]
Nátalia Almeida Ghidini5
Fernanda Schio6
Quênia Samora de Oliveira7
Everaldo Silveira da Silva8

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

O exercício de rememorar o percurso de aprendizagens na condição de bolsistas da pesquisa e da extensão constitui um ato formativo. A atuação no Grupo de Pesquisa e de Extensão Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE), da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo/RS, se assenta no desejo de estabelecer interlocuções teórico-práticas, de dialogar com diferentes instituições escolares de educação básica e com a universidade, de potencializar a formação inicial por meio da pesquisa e da extensão e de fomentar convicções e projetos que possam qualificar as políticas e a gestão escolar. "Estar bolsista" significa sentir-se protagonista nos processos de reflexão, de estudos, de investigações, de sistematizações, de organização de atividades e eventos, de publicação e de interlocuções com os sistemas, as redes de ensino e as escolas. A experiência de ser bolsista ultrapassa estes fazeres, constituí experiências singulares e ultrapassa a vida acadêmica. Participar do grupo é levar a escola para a Universidade e trazer a Universidade para dentro da escola realizando a práxis pedagógica de forma coerente. Outro elemento importante da experiência como bolsista é do firmamento da identidade de bolsista não apenas como o acompanhante e

[1] Doutora em Educação. Universidade de Passo Fundo. Grupo de Pesquisa e de Extensão Políticas e Gestão da Educação. eliara@upf.br
[2] Doutora em Educação. Universidade de Passo Fundo. Grupo de Pesquisa e de Extensão Políticas e Gestão da Educação. lucianebordignon@upf.br
[3] Especialista em Políticas e Gestão da Educação. Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo. Grupo de Pesquisa e de Extensão Políticas e Gestão da Educação. tamaradpm@gmail.com
[4] Especialista em Gestão Educacional. Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo. Grupo de Pesquisa e de Extensão Políticas e Gestão da Educação. 70050@upf.br
[5] Graduada em Pedagogia. Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo. Grupo de Pesquisa e de Extensão Políticas e Gestão da Educação. 116093@upf.br
[6] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo. Grupo de Pesquisa e de Extensão Políticas e Gestão da Educação. 143512@upf.br
[7] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo. Grupo de Pesquisa e de Extensão Políticas e Gestão da Educação. 159627@upf.br
[8] Graduado em Geografia. Rede Municipal de Ensino de Soledade. Grupo de Pesquisa e de Extensão Políticas e Gestão da Educação. everaldo-geografia@hotmail.com

"fazedor" de "tarefas" para um professor coordenador de projeto. Sobretudo, representa o processo de constituição acadêmico-profissional de quem pertence a um coletivo. Logo, expressa o movimento de fazer parte de um projeto, que existe anterior a sua existência no grupo e por isso, contém sua historicidade, e é composto por princípios éticos, filosóficos, epistemológico que forma-se e ao formar-se, se transforma. O Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e de Assuntos Comunitários (Paidex) da Universidade de Passo Fundo (UPF), é um ato não apenas formativo, mas constitutivo de ser democrático no exercício da democracia; de ser humano na relação com outros seres humanos, no ato formativo do fazer fazendo, ser sendo. Trata de experiência incrível, de estar ao lado de pessoas que se debruçam a estudar e atuar na gestão escolar que não se esgota nisso, transborda, escorre na escola e representa com a experiência de chão de escola, vidas dedicadas a gestão democrática escolar, e ainda na formação de gestores responsáveis e embasada junto a teóricos qualificados. *No estar sendo* bolsista tem-se a possibilidade de conhecer diferentes realidades percebendo o que é feito, o que é necessário e ainda o que é possível nos processos da gestão educacional. Por fim, todo o processo permite que o estudante bolsista vincule seus conhecimentos acadêmicos com a educação escolar e com esta perspectiva ressignifique as práticas pedagógicas de gestão em ação nos diferentes sistemas, redes e espaços escolares.

Palavras-chave: Formação. Aprendizagens. Bolsista. Pesquisa. Extensão.

DIFICULDADES E FACILIDADES DE DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADO

Idanir Ecco[1]

GT 18: Formação e trabalho docente na/para a escola pública de Educação Básica

Resumo: A pesquisa Dificuldades e Facilidades de Docentes no Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem Contextualizado, em fase de execução, objetiva conhecer as dificuldades e facilidades no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem contextualizado, apontadas por docentes que atuam no Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais localizadas num munícipio do Alto Uruguai gaúcho – RS. A pesquisa é de caráter qualitativo com enfoque exploratório, Bibliográfica e de Campo. Origina-se, a partir da constatação de que com a reforma do Ensino Médio, a contextualização entrou em pauta, a partir da LDB nº 9.394/96, que defende a vinculação do conhecimento à sua origem e à sua aplicabilidade e por verificar, também, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propõem a contextualização como meio para dar sentido e significado aos temas/assuntos/conteúdos desenvolvidos em aula. Os resultados parciais, possibilitados pela pesquisa bibliográfica, apontam que a escola apresenta, como elemento de sua identidade, a separação, a segregação da realidade social em relação aos indivíduos que a frequentam, como também, do contexto em ela própria está inserida. E como resultado imediato disso constata-se um déficit de sentido e significado em relação ao trabalho desenvolvido na escola, que transparece na apatia, no desinteresse, no desencanto dos sujeitos escolares. O estudo aponta que a aprendizagem é resultado de determinadas ações e interações e que a condição para gerar aprendizagens eficientes e duradouras consiste no envolvimento, na interação de modo especial com o contexto. Por conseguinte, para o exercício da docência exige-se mais que o domínio e a produção do conhecimento referente à área de atuação específica. Há que se dominar, além do texto, o contexto, isto é, tudo aquilo que circunda. Logo, a proposição da prática pedagógica contextualizada possibilita superar o fazer repetitivo, sem consciência, pois desde a sua concepção exige que as proposições sejam concretizadas. Assim, contextualizar o processo educativo representa instaurar mudanças nas escolas. Ou seja, romper com o senso comum de fazer, didática-pedagogicamente, o que sempre se fez. O redimensionamento didático-metodológico ganha ares de importância fundamental, pois a contextualização exige que seja ensinado aquilo que ainda não se sabe, isto é, impulsiona alunos e professores a produzirem um conhecimento novo. Ao propor a contextualização como elemento balizador para os fazeres da educação escolar, vislumbram-se possibilidades de ruptura com princípios, práticas características da pedagogia moderna, como por exemplo: a formalidade abstrata, a concepção tradicional, a perspectiva conteudista, a dissociação entre teoria e prática, a desvalorização dos saberes discentes, dentre outras. A contextualização tem a potencialidade de tornar o processo do ensinar e do aprender um que-fazer significativo,

[1] Mestre em Educação – UPF/RS. Professor da URI Erechim. Membro do Grupo de Pesquisa Ética e Educação. Órgão de fomento: PIIC/URI. E-mail: idanir@uri.com.br

prazeroso uma vez que é da sua natureza debruçar-se sobre situações do cotidiano discente, problematizando-as.

Palavras-chave: Contextualização. Ensino-Aprendizagem. Docente. Escola.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 19

INTERDISCIPLINARIDADE, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES

Carina Copatti[1]
Debora O. Moreira[2]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: No presente artigo propõem-se algumas reflexões em relação à docência universitária no contexto contemporâneo, considerando o atual processo de globalização, que contribuiu para que a reestruturação produtiva atingisse o ensino superior, influenciando em suas dinâmicas. Nesse sentido, pretende-se refletir sobre a atuação docente no atual cenário da educação superior e em relação à crescente mercantilização do ensino superior, inserido na lógica mercadológica e no paradigma da racionalidade técnica. Pretende-se, ainda, trazer algumas contribuições sobre a interdisciplinaridade nas práticas docentes dos professores universitários. Diante disso, na construção deste ensaio teórico, alguns autores como Santos (2000), Gusdorf (1977) e Fazenda (2001, 2008) contribuem para a investigação dos temas propostos.

Palavras-chave: Globalização. Docência universitária. Interdisciplinaridade.

1 Introdução

A educação formal, em seus diversos níveis, encontra-se no centro de constantes debates na atualidade. Isso ocorre devido às transformações que se expressam de forma intensa, alterando as relações sociais, políticas, econômicas e culturais, que influenciam no sistema educacional e o modificam.

Tais situações tem intensificado os debates sobre a educação superior e em relação à universidade frente a esse processo, estando imersa na dinâmica global, o que tem ocasionado

[1] Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ, 2016). Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 2014); Licenciada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 2010); Especialista em Metodologias do Ensino de Geografia (Uniasselvi, 2012). (E-mail: c.copatti@hotmail.com).
[2] Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 2014); Licenciada em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 2005); Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Arte e Educação. (Faculdades Integradas da Rede de Ensino – UNIVEST – 2007 (Lages / SC). E-mail: deborartes@hotmail.com).

um processo cada vez mais intenso de mercantilização da educação e ampliado a precarização do trabalho docente.

O processo de globalização, que sugere o encurtamento das distâncias, a abertura de mercados e o maior intercâmbio entre pessoas, tem contribuído para facilitar a comunicação entre diversos lugares do planeta; porém, por outro lado, tem sido grande propulsor da expansão capitalista, da mercantilização da educação e da comercialização do conhecimento, que tende a enfraquecer o ensino e trazer consequências à formação dos sujeitos, tendo em vista que um dos objetivos dessa expansão é dar acesso à educação, mas sem o devido cuidado com a qualidade desse processo.

A fragmentação dos saberes, dos conhecimentos e a especialização docente cada vez mais intensa (e restritiva), tem contribuído, em grande medida, para aumentar os problemas em torno da educação superior. Nesse contexto, considera-se que a atuação dos professores como profissionais críticos e reflexivos sobre a práxis pode contribuir no sentido de promover mudanças, tendo em vista a necessidade de maior autonomia dos profissionais e de um trabalho interdisciplinar.

Diante disso, o presente artigo pretende refletir sobre algumas inquietações que norteiam a docência universitária no cenário contemporâneo e abordar a interdisciplinaridade no trabalho docente, considerando as interlocuções possíveis aos profissionais em busca de autonomia profissional e do desenvolvimento da prática colaborativa.

No decorrer do texto utilizam-se contribuições de autores que abordam tais questões, como Gusdorf (1977), Fazenda (2001, 2008), Veiga-Neto (1996) e Santos (2000), numa perspectiva teórica, que parte da revisão de conceitos e concepções destes autores.

2 Desafios da universidade no contexto da globalização

O processo de globalização, como afirma Santos (2000, p. 9), intensificado nas últimas décadas, além dos avanços benéficos, como o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, tem proporcionado situações desiguais e conflituosas. Conforme explica o autor, de um lado, tem ocorrido intenso avanço das ciências e da tecnologia; de outro, tem se acelerado as vertigens que a globalização cria, a começar pela velocidade. Diante disso, vivemos em um

mundo permeado por conflitos que se ampliam consideravelmente na atual fase da expansão capitalista.

Santos (2000, p. 10) salienta que, para a maior parte da humanidade, a globalização vem se impondo como uma fábrica de perversidades. Dentre os problemas que se ampliam, cita o desemprego, a pobreza, a fome, o desabrigo, além de males espirituais e morais. O autor considera que também a educação de qualidade torna-se cada vez mais inacessível.

Para Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 26), há outros malefícios do processo de globalização, dos quais destaca as desigualdades entre países ricos e pobres, as desigualdades no interior de cada país, a desigualdade entre as classes sociais, além de catástrofes ambientais, conflitos étnicos, migração massiva, proliferação de guerras, crime organizado, dentre outras consequências do processo de intensificação da globalização. Este autor (2005, p. 85) explica a Globalização como:

> [...] conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestaduais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais. A desigualdade de poder no interior dessas relações (as trocas desiguais) afirma-se pelo modo como as entidades ou fenômenos dominantes se desvinculam dos seus âmbitos ou espaços e ritmos locais de origem e, correspondentemente, pelo modo como as entidades ou fenômenos dominados, depois de desintegrados e desestruturados, são revinculados aos seus âmbitos, espaços e ritmos locais de origem.

As interações possibilitadas a partir da expansão do fenômeno de globalização contribuem para alterar relações, tanto econômicas quanto sociais e ambientais, influenciando e modificando as diversas variações culturais que caracterizam cada lugar.

A globalização é definida, de acordo com Giddens (1990, p. 64), como a intensificação das relações sociais mundiais que unem localidades distantes, de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem há muitas milhas de distância, e vice-versa. A globalização, nesse sentido, é um fenômeno que tem se ampliado ao promover certa "aproximação" entre lugares distantes.

A influência da globalização, a partir do processo de internacionalização do comércio e do capital, tem modificado as relações que se estabelecem, por meio também do maior

acesso à informação. A intensificação das interações a nível mundial, a partir do maior acesso às tecnologias de informação e aos novos produtos, resulta em mudanças nas relações entre os países e no processo de integração comercial, influenciando a cultura de lugares distantes, dando origem a crescente homogeneização.

As transformações da sociedade ocorreram de forma mais rápida com o avanço das novas descobertas tecnológicas, originando novas relações sociais, também repercutindo no contexto educacional, onde evidenciam-se intensas transformações. Tal processo se efetiva também nas instituições de ensino, nas quais as dinâmicas globais adentram e interferem, trazendo novas dinâmicas impostas pelo mercado global.

Em relação às universidades e às dinâmicas sociais, Castanho (2000, p. 23) traz um breve resgate histórico para explicar que:

> Apesar da tensão que marca a inserção social da universidade, ela é uma instituição social e se molda como tal às diferentes configurações sociais registradas na história. Do modo de produção feudal, que balizou a conformação da sociedade medieval, ao modo de produção capitalista na sua modalidade mercantil, que foi o pano de fundo da sociedade renascentista europeia e de suas colônias, daí para o modo de produção capitalista industrial e para as diversas modulações deste, concorrencial, monopolista, neocolonialista, associacionista e agora globalizado, a sociedade mudou muito. As classes sociais se modificaram, a fisionomia sociopolítica geral alterou-se profundamente. E seria ao menos ilógico, se não fosse profundamente anti-histórico, imaginar que alguma instituição social permanecesse incólume. Não haveria a universidade de ser a única exceção numa voragem que transfigurou a família, o Estado, o trabalho, a propriedade.

Castanho cita (2000, p. 35) um dos modelos contemporâneos de universidade, denominado "neoliberal-globalista-plurimodal", que tem ascendido nas últimas décadas, e está em sintonia com as alterações no processo produtivo e na forma de acumulação do capitalismo. Nesse contexto, o autor considera a universidade do século XX como globalista, neoliberal e plurimodal. Neoliberal por orientar-se pelas exigências do mercado; Globalista pois é o mundo e a cultura mundial que importa e não as particularidades diferenciais e, por fim, é plurimodal por assumir muitas formas, tantas quantas as necessidades do mercado.

Neste início do século XXI, com a intensificação do acesso à informação e ao conhecimento, mais oportunidades se criam para o acesso à universidade. Desse modo, rápidas transformações têm levado ao redimensionamento das relações sociais e do papel

dessa instituição de ensino. Assim sendo, as universidades são desafiadas a repensar sua função enquanto espaço de construção do conhecimento e de formação de profissionais para atuar frente aos desafios que se apresentam na atualidade.

A universidade, nessa perspectiva, está cada vez mais articulada ao modelo de sociedade capitalista atual, em que a intensificação dos processos de globalização interfere nas decisões e nos caminhos que a universidade escolhe. Isso tem sido evidente em meio a um processo cada vez mais intenso de busca por novos conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento das estratégias do capital, a fim de ampliar seu domínio. Nesse sentido, ampliou-se a necessidade de qualificação profissional para atender à crescente demanda por novos serviços e, consequentemente, novos trabalhadores. Surgem novas profissões e novos cursos, criados para suprir a demanda de profissionais a serem formados para atuar nesse cenário que se descortina.

No contexto contemporâneo, a educação superior apresenta maior heterogeneidade, visto que atende uma parcela maior de sujeitos que chegam a esse nível de educação. Zabalza (2004, p. 25) considera que ocorreu um processo de massificação do ensino superior, e este teve grande impacto na universidade, contribuindo também para a sua transformação.

Zabalza (2004, p. 156) afirma que a massificação do ensino superior originou turmas mais numerosas, com estudantes cujos níveis de conhecimentos prévios são muito desiguais, além de grande diversidade de faixa etária dos acadêmicos, condições econômicas diversas e disponibilidade variada de tempo para estudo. Tais características demandam novas formas de se pensar a formação destes sujeitos.

Esse processo de transformações, que se intensifica gradualmente em meio à mercantilização de cursos, de formações flexíveis, de enxugamento de despesas, tem exigido reflexões em relação à função social da universidade e de seus profissionais, a fim de atuar de maneira comprometida e significativa na formação de profissionais, que sejam diferenciados no enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Nesse sentido, a universidade precisa atender às diversidades que se apresentam no seu interior, e fora dele. Castanho (2000, p. 40) considera que a universidade precisa ser crítica, cultural e popular. A consciência de sua função de promover o desenvolvimento

humano numa perspectiva crítico-dialógica precisa estar presente na universidade e na docência, levando em conta a diversidade de sujeitos que tem encontrado acesso ao ensino superior e tem encontrado na universidade um espaço cada vez mais aberto para o enfrentamento das questões sociais que se apresentam na contemporaneidade.

3 A docência universitária e a interdisciplinaridade

Este início de século tem sido marcado pelo processo de ampliação da educação em diversos níveis, a fim de atender as demandas que se apresentam na sociedade. Porém, a formação de novos profissionais não tem ganhado a atenção necessária, evidenciando um crescente processo de desvalorização profissional, que contribui para que a qualidade do trabalho docente também seja prejudicada.

Romanowski (2007, p. 35) salienta que as questões destacadas nos debates nacionais têm sido principalmente a desvalorização e a descaracterização profissional. "Os baixos níveis salariais, o exercício da docência por pessoas sem a formação e a qualificação necessária, com condições de trabalho muitas vezes insuficientes, constituem a pauta das constantes reivindicações". Essa desvalorização do professor resulta na fragilização da profissão de professor, que vem resultando em um problema, o qual precisa ser debatido, pois interfere na qualidade da educação, nos mais diversos níveis educacionais.

Romanowski (2007, p. 36) afirma que os profissionais têm sido mais cobrados a desenvolver maior produtividade em menor tempo, utilizando com mais intensidade os recursos tecnológicos, potencializando a competitividade e a produtividade. Nesse sentido, Romanowski (2007, p. 36) corrobora afirmando que:

> Soma-se a essas novas exigências do trabalho a necessidade de reestruturação da profissionalização do professor nas atuais políticas educacionais, que passaram a exigir maior titulação, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, como também participação em programas de formação continuada. Essa exigência de maior titulação está expressa na LDBEN. Em decorrência, os professores precisam conciliar sua jornada de trabalho e investir na sua formação, ou seja, a ampliação dessas exigências não tivera a mesma garantia de condições para a sua efetivação.

Verifica-se, nesse processo, preparação maior para o mercado de trabalho, deixando-se de lado a formação humana, crítica e reflexiva, que tenderia a formar cidadãos conscientes e atuantes frente às dinâmicas sociais que se apresentam. Nesse sentido, tendo por base as reflexões sobre ensino e docência universitária no contexto da globalização atual, compreendemos que diferentes dimensões precisam ser trazidas à tona, tendo em vista a necessidade de formação para as mais diversas situações, não apenas para o mercado de trabalho. Santos (2005, p. 27) considera que é necessário dar igual atenção às dimensões econômica, social, política e cultural, e não apenas à dimensão do capital como tem sido frequente na atualidade.

O que temos visto de maneira muito frequente é que os cursos de formação profissional, tanto de licenciatura quanto de outras áreas, têm encontrado dificuldades em atender à diversidade de sujeitos que chegam às universidades, visto que, conforme mencionamos anteriormente, trazem conhecimentos prévios e ritmos de aprendizagem diferenciados, que são algumas das dificuldades encontradas no processo formativo.

Desse modo, preocupa-nos pensar de que maneira os docentes universitários constroem seus conhecimentos e como estes são utilizados no atendimento à diversidade de acadêmicos, os quais futuramente serão os novos profissionais do ensino, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Também instiga-nos o pensar sobre como estes profissionais têm refletido sobre sua prática em sala de aula e a partir de que conhecimentos sua prática de ensino se efetiva.

Há também que se considerar o processo em que se efetiva a educação superior. Conforme Masetto (2001) expõem, a grande preocupação na educação superior é com o ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele, através de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e provas avaliativas, o que também é instruído a fazer na sua vida pessoal e profissional. Para o autor (2003, p. 6):

> Tradicionalmente a sala de aula nos cursos de ensino superior tem se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite seus conhecimentos e experiências aos seus alunos. Poderíamos dizer que

> se trata de um tempo e espaço privilegiados para uma ação do professor, cabendo ao aluno atividades como "copiar a matéria", ouvir as preleções do mestre, à vezes fazer perguntas, no mais das vezes repetir o que o mestre ensinou. É verdade que temos também as aulas práticas, ora demonstrativas quando o professor assume um papel de mostrar como é o fenômeno, ora de aplicação de conceitos aprendidos nas aulas teóricas nos laboratórios ou em estágios. Estas são mais raras. Compreender a aula como espaço e tempo de aprendizagem por parte do aluno modifica completamente este quadro. Com efeito, sala de aula é espaço e tempo durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade inter-ações) como estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Tendo em vista as transformações constantes no cenário educacional, os professores são desafiados a desenvolver competências diversas, visando capacitar-se para ministrar a disciplina específica da sua formação, além de utilizar-se de metodologias e técnicas de ensino adequadas, bem como ter formação didático-pedagógica que dê conta das exigências atuais.

A docência vai muito além dos conhecimentos teóricos do professor; requer que sejam analisados outros conhecimentos pertinentes à ação docente. Essa necessidade é pensada atualmente considerando que a construção dos saberes dos professores acontece a partir de uma variada gama de aspectos que precisam ser compreendidos. Requer que sejam realizadas reflexões e propostas de maior aproximação entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, a fim de favorecer um processo educativo que forme integralmente os cidadãos, não apenas para cumprir funções burocráticas e seguir padrões pré-estabelecidos.

Nesse sentido, a universidade do século XXI tem um caráter de formação para o pensar e no sentido de promover a participação dos acadêmicos como sujeitos ativos no processo formativo. Para tanto, o trabalho dos professores universitários também precisa ser repensado, considerando a possibilidade de promover a interdisciplinaridade, visando uma formação acadêmica mais ampla.

Castanho (2000, p. 21) explica que várias características despontam da origem da universidade, e permanecem como balizas estruturais. São elas: a publicidade, a criatividade, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, a intencionalidade e a interdisciplinaridade.

Pensar a interdisciplinaridade, nesse contexto, permite ir além da racionalidade técnica amplamente difundida nos cursos de formação universitária, em que pauta-se a formação específica em determinada área.

A interdisciplinaridade surge como movimento, conforme Fazenda (2001, p. 18), na década de 1960, na Europa, principalmente em países como Itália e França. Inicialmente, surge como uma tentativa de elucidar e classificar propostas educacionais que começavam a aparecer na época, na tentativa de alguns professores em romper com uma "educação por migalhas".

Na concepção de Alvarenga et. al. (2011, p. 29) a interdisciplinaridade implica necessariamente contar com a abertura de cientistas formados nas ciências disciplinares das diferentes áreas do saber, dispostos a ingressarem no espaço do desconhecimento, das incertezas, das verdades provisórias e do diálogo. Já no entendimento de Zabala (1998, p. 143) a interdisciplinaridade "[...] é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa."

Para Veiga-Neto (1996), há pelo menos duas concepções de interdisciplinaridade: a primeira sugere a interação entre duas ou mais disciplinas, constituída pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas. A segunda concepção a compreende como uma colaboração ou troca entre disciplinas, que manteriam uma relação de reciprocidade, mutualidade, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados.

Gusdorf (1977) apud Alvarenga et. al. (2011, p. 20) explica que a interdisciplinaridade, traz a proposta de integrar o conhecimento e humanizar a ciência, tendo como princípio básico considerar o homem como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento científico. Considerando a ideia do autor, verifica-se que a interdisciplinaridade não é uma proposta nova, e busca responder a problemas gerados pelo próprio avanço da ciência moderna disciplinar, quando essa se caracteriza como fragmentadora e simplificadora do real.

Santos (1995, p. 18) apud Alvarenga et. al. (2011, p. 13), esse modelo fundamentado em determinados princípios, passa a caracterizar, por um lado, o que se conhece como paradigma hegemônico, que preside a ciência moderna. Por outro, a crítica aos limites de seus princípios passa a se apresentar como indicadora da importância e dos desafios para o reconhecimento da interdisciplinaridade como forma alternativa de produzir conhecimento científico, diante da complexidade do mundo contemporâneo. Nesse sentido, não se trata de separar o conhecimento disciplinar, mas reconhecer a pertinência de outro modo de fazer ciência e gerar conhecimento, sobretudo, conforme mencionado, considerando que a realidade nem sempre pode ser enquadrada no domínio das disciplinas fragmentadas.

A interdisciplinaridade traz a proposta de interlocução de saberes em meio a um processo de especialização cada vez mais ampliado. Fazenda, (2008, p. 22) salienta que:

> A interdisciplinaridade não seria apenas uma panaceia para assegurar a evolução das universidades, mas, um ponto de vista capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação.

A necessidade de desenvolver a educação para o pensar, o sentir e o agir nos levam a debater a interdisciplinaridade no campo da docência universitária, num processo atual amplamente pautado no produtivismo acadêmico, que por vezes dificulta e diminui a interação entre diferentes profissionais da docência. Também verifica-se que o foco principal da formação acadêmica tem como intuito preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, sem necessariamente, torná-los reflexivos e atuantes socialmente na perspectiva da transformação da realidade global excludente.

Salienta-se a necessidade de ir além da “tecnização” dos acadêmicos. Contribuir para a formação de cidadãos preparados para os desafios das sociedades atuais perpassa pelo movimento de interação entre os sujeitos que atuam cotidianamente na docência universitária, e a interlocução entre as diferentes áreas de conhecimento, dialogando e permitindo espaços de reflexão conjunta, que possam contribuir para a formação dos novos profissionais.

Considera-se que, cada vez mais, a interdisciplinaridade se faz de extrema importância no ensino superior, principalmente na formação de professores, os quais futuramente estarão

atuando nas diferentes esferas educativas e nos mais variados níveis de ensino, o que aumenta ainda mais a necessidade de reflexões sobre esse tema.

O estabelecimento de parcerias entre professores, com o intuito de ampliar as interações entre diferentes áreas contribui para que se efetive um processo de mudança. Sendo assim, estabelecer parcerias é uma possibilidade que há muito vem sendo debatida, no sentido de promover maior interlocução de saberes e propostas de interação entre professores.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade oferece a possibilidade de maior aproximação entre as áreas do conhecimento que compõem a estrutura curricular dos cursos e, por meio do diálogo e das atividades colaborativas, os docentes universitários poderão dar mais sentido ao ensino.

Por meio de propostas interdisciplinares entre os professores torna-se possível também proporcionar maior inserção dos acadêmicos em espaços de diálogo, reflexão e participação no planejamento de atividades em sala de aula e também em projetos de pesquisa e de extensão comunitária, visto que, a interdisciplinaridade aproxima e amplia a interação entre diferentes assuntos e temas que compõe as diferentes áreas do conhecimento, tornando a formação acadêmica mais abrangente e significativa.

4 Considerações Finais

A docência universitária assume, no contexto atual, dinâmico e flexível, amplamente imerso nas dinâmicas do capitalismo e do fenômeno acelerado de globalização, novas atribuições no cenário educacional. Diante disso, surge a necessidade de refletirmos sobre a formação de professores para o atendimento à diversidade de sujeitos que chegam às instituições educacionais de todo o país, dentre elas as universidades, foco desse artigo, que tem sido constantemente forçadas a refletir sobre sua função enquanto espaço de construção de conhecimentos.

Tais instituições, no século XXI, são desafiadas a ressignificar suas atribuições e reorganizar estratégias de atendimento à diversidade de sujeitos, levando em conta as camadas populares que chegam ao ensino superior. Essa realidade precisa ser pensada tendo em vista que a formação não se dá apenas a partir de técnicas, mas envolve o contexto social, as

necessidades humanas e as relações que se estabelecem em cada espaço, o que requer, cada vez mais, uma universidade crítica, reflexiva, atuante e comprometida com as diferentes realidades sociais.

A educação universitária precisa considerar a aprendizagem em diferentes dimensões. Nesse processo, se fazem necessárias relações dialógicas com outros professores, numa perspectiva interdisciplinar, em que ocorram trocas de conhecimento, de ideias, de planejamento conjunto, considerando as interlocuções possíveis entre as diferentes disciplinas, na perspectiva de promover maior autonomia docente e a prática colaborativa entre os profissionais.

Tais possibilidades podem ampliar o olhar docente para a formação dos acadêmicos considerando as diferentes dimensões da formação humana, pois, criam a possibilidade de contribuir uns com os outros na efetivação de uma educação mais signitificativa e que abra espaços aos estudantes para também refletir, participar e promover a interação com outros sujeitos, tanto na universidade quanto na extensão comunitária.

DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN: RETOS ACTUALES Y POSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES

Resumen: En este artículo proponemos algunas reflexiones sobre docencia universitaria en el contexto actual, considerando que el actual proceso de globalización, que contribuyó a la reconversión productiva del golpe educación, influyendo en su dinámica. En este sentido, se pretende reflexionar sobre la docencia en el escenario actual de la educación superior y en relación con la creciente mercantilización de la educación superior en la lógica del mercado y el paradigma de la racionalidad técnica. Se pretende también traer algunas contribuciones sobre interdisciplinariedad en la enseñanza de las prácticas de los profesores universitarios. Dado que, en la construcción de este examen teórico, algunos autores como granja, Gusdorf (1977) y Santos (2000) (2001, 2008) contribuir a la investigación de los temas propuestos.

Palabras-clave: Globalización. Docente de la Universidad. Interdisciplinariedad.

Referências

ALVARENGA, A. T.; PHILLIPI JR., A.; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ. A. M. S. A. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., A.; SILVA NETO, A. J. (Eds.) I**nterdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri: Manoli, 2011, p. 3-68.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P. A., CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 13-48.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa. 15. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org). **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Sociology**. Oxford: Polity Press, 1990.

MASETTO, Marcos. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: Castanho, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** São Paulo: Papirus, 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba-PR: Editora IBPEX, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de Globalização. In: SANTOS, BOAVENTURA de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais** (org). 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. São Paulo: Hucitec, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Disciplinaridade x interdisciplinaridade**: uma tensão produtiva. VIII Endipe, Florianópolis, 1996.

ZABALA, Antoni. A organização dos conteúdos. In: ZABALA, A. **A Prática Educativa:** Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 139-165.

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

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: A EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO

Camile Gasparini[1]
Altair Alberto Favero[2]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: A formação de professores permanece sendo uma das temáticas mais debatidas no âmbito da pesquisa científica educacional. O exercício da docência requer constante formação do profissional da educação e para isso, pesquisar a própria ação pedagógica significa investigar a experiência e os conhecimentos presentes no cotidiano educacional. No presente artigo pretende-se debater sobre a formação do professor-pesquisador a partir da pesquisa-ação, e sobre as contribuições da investigação da experiência docente como objeto de análise. Para tanto, autores como André (2012), Pimenta (1997) e Demo (1999), Fávero & Ody (2015), Lüdke (2001), Tardif (2012), dentre outros, colaboram com a reflexão proposta, no intuito de fundamentar o estudo.
Palavras-chave: Experiência docente, pesquisa-ação, professor-pesquisador.

1 Introdução

Em uma sociedade de constantes mudanças e transformações, a formação de professores tem sido tratada como um dos temas mais relevantes e emergentes no cenário educacional. A docência, caracterizada como uma atividade complexa e repleta de desafios encontra-se inserida nesse cenário, revelando em seu exercício a necessidade de formar profissionais que tenham condições de atuar nas diferentes instâncias. Uma das alternativas propostas para tal desafio tem sido a formação de professores reflexivos. Para Tardif (2014), a prática da reflexão pode auxiliar o docente nas mais diversas situações de incerteza, dando condições de criar possibilidades e novas maneiras de agir.

Nesse contexto, a pesquisa se torna essencial na formação de professores. Formar profissionais reflexivos na contemporaneidade implica reforçar a reflexão docente sobre a

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (Bolsista Capes), na linha de pesquisa em Políticas Educacionais. Especialista em Orientação Educacional e Licenciada em Pedagogia (UPF). E-mail: camilegasparini@hotmail.com

[2] Doutor em Educação (UFRGS), Pós-Doc em Docência Universitária (UEMéx – Bolsista Capes). Universidade de Passo Fundo (UPF). Grupo de pesquisa: *Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais no Cenário da Expansão da Educação Superior*. Capes, CNPq, Fapergs e UPF. E-mail: altairfavero@gmail.com

prática e sobre o sentido que essa reflexividade pode promover na constituição de seu trabalho e na ação educativa. Logo, a partir do pensar sobre a própria ação, o professor institui novas alternativas sobre sua docência, exercitando a epistemologia da prática, que tanto baseia as teorias do professor reflexivo- pesquisador.

Nesse sentido, o cotidiano docente se apresenta com um dos pontos de partida para o exercício da pesquisa, considerada imprescindível à formação do profissional, que precisa exercer e entender os conhecimentos indispensáveis à própria atuação pedagógica. Uma das metodologias promissoras à investigação da prática é a chamada pesquisa-ação. Nesse tipo de metodologia de pesquisa pressupõe que o sujeito envolvido tenha objetivo de compreender uma problemática que surge do meio em que atua, visando colaborar para sua compreensão e possível resolução. Dessa forma, faz-se necessário realizar o seguinte questionamento: de que maneira a pesquisa-ação sobre a experiência docente pode contribuir para a formação do professor-pesquisador?

Para organizar essa reflexão, o presente ensaio está estruturado em três partes. Inicialmente, será abordada a formação do professor-pesquisador, problematizando aspectos como a relação do professor com a pesquisa, a formação docente e as demandas educacionais vigentes, as condições de pesquisa do professor e a problemática da racionalidade técnica em detrimento a pesquisa e reflexão. Em seguida, através de um enfoque específico, o saber docente estará em pauta a fim de analisar a importância da experiência para a formação, a constituição do saber profissional, seu objeto de investigação, características, a relação do tempo com as vivências do professor, além da necessidade de pesquisar a própria experiência para compreensão de sua identidade docente. Por último, a pesquisa-ação será tratada em suas características, objetivos e método no intuito de salientar as possibilidades de investigação da ação docente e as contribuições para a formação continuada do professor-pesquisador.

2 A formação do professor-pesquisador

A questão da profissionalização docente apresenta-se como uma importante abordagem para analisar as características que compõe a complexidade do perfil profissional do educador. Dentre as muitas demandas requeridas, pode-se destacar: compreender a cultura

dos educandos, planejar novas maneiras de ensinar e avaliar, preparar-se através de postura reflexiva e crítica, estimular pais e comunidade escolar para a participação efetiva na escola, atuar coletivamente, demonstrar conhecimento sobre as particularidades de cada ano, facilitar o domínio do conhecimento por meio de instrumentos, utilizar as diferentes tecnologias da informação e da comunicação, perceber os diferentes processos e tempo de aprendizagem dos alunos, entre outros.

Nessas exigências diárias nota-se que a tarefa do professor é bastante árdua, onde as responsabilidades lhe exigem foco, atenção e envolvimento. Muitas vezes, não lhe resta tempo ou disponibilidade para dedicar-se a outra atividade essencial: a pesquisa. Porém, isso não significa que o docente não necessite apresentar uma postura de investigação.

A pesquisa deveria ser parte integrante e rotineira do docente universitário, tendo em vista que deveria existir uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendidas como atividades fins da Universidade. Como afirmam Fávero e Ody (2015, p.63-64), "toda ação docente universitária deveria constituir-se num processo permanente de ensino, investigação e aprendizagem, pois desta maneira estaria garantida a indissociabilidade que caracteriza a identidade e possibilidade de uma IES ser considerada Universidade".

Várias são as questões que vem sendo elaboradas em relação à inserção da pesquisa na formação inicial de professores e no exercício da prática docente: que formação está sendo ofertada nos cursos de graduação? Que professor e que pesquisador se deve formar? Ao falarmos de professor pesquisador-reflexivo, o que queremos expressar? Que condições se encontram os docentes para praticarem a pesquisa nas escolas?

Essas indagações têm provocado muitos debates e estudos sobre o tema professor pesquisador e reflexivo. Na busca da compreensão de seu conceito, questiona-se: o que é pesquisa? Que mitos precisam ser enfrentados para que ela se torne parte integrante da formação de professores?

Em seu livro *Pesquisa e construção do conhecimento*, Pedro Demo (1994, p. 33) ressalta que "o desafio essencial da universidade e também da educação é a pesquisa" e que esta deve ser "definida como princípio científico e educativo". Como princípio científico "a pesquisa apresenta-se como instrumentação teórico-metodológica para construir

conhecimento" e como princípio educativo "perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo". No entanto, para que a pesquisa consiga ser, simultaneamente, científica e educativa, é necessário desmistificar o próprio conceito de pesquisa.

Geralmente o termo pesquisa é quase sempre associado a um processo de "ritos especiais", cujo acesso, na maioria das vezes, é reservado aos iniciados, especialistas, "profissionais de plantão". Para ser pesquisador, ditam esses ritos especiais, é necessário ter uma trajetória acadêmica (título de mestre ou doutor), dominar sofisticadas técnicas de investigação, manejar estatísticas ou recursos avançados da informática, metodologias, métodos, tradições e técnicas de pesquisa. Todos estes rituais, fartamente ensaiados e utilizados nas práticas de pesquisa, principalmente nas universidades, podem levar a um processo de mitificação da própria pesquisa. E não faltarão "especialistas de plantão" que imediatamente irão elaborar um manual sofisticado de técnicas de pesquisa para instituir critérios rígidos, e alguns deles descabidos, que vão definir e demarcar *o que é* e *o que não é* pesquisa. A mitificação[1] da pesquisa pode ter várias faces e não se dar conta de sua possibilidade pode levar-nos a transformar importantes práticas de investigação em "muralhas intransponíveis de saberes", deslocados do mundo e dos problemas que surgem da realidade.

Demo (1997, p. 34, grifo do autor) define a pesquisa como sendo a "capacidade de *questionamento*, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal de renovação científica". No caso da docência, a pesquisa necessita ser enxergada como um processo social que transcorre toda formação inicial e acompanha trajetória profissional. Logo, pesquisar para o professor é uma ação vinculada à condição de sua prática, visando à produção de saberes e conhecimentos vindos de seu exercício.

Se o pesquisador é aquele que questiona os fatos, reconhece a validade temporária dos conhecimentos e busca elaborar seus próprios saberes, o professor é também um pesquisador,

[1] Fávero e Ody (2015, p.65) ressaltam "que o exercício de rituais de pesquisa sem a compreensão contextual e relacional da mesma com a realidade, constitui a mitificação em diversas áreas da pesquisa, inclusive na educação. Quanto um pesquisador em educação sustenta inadvertida e dogmaticamente que está realizando 'pesquisa' simplesmente porque aplica determinado método ou técnica de recolhimento de dados, podemos dizer que está fatalmente atingido pelo vírus da mitificação".

pois, exercita sua "capacidade de diálogo com a realidade, é orientado a descobrir e criar, elaborar ciência, firme em teoria, método, empiria e prática" (DEMO, 1997, p.48). Por isso, nota-se que somente tem algo a ensinar quem pesquisa.

O conceito de professor-pesquisador ganhou força a partir da década de 90. Muitos foram os autores no Brasil e no exterior que se dedicaram a estudar a valorização do tema formação do professor como pesquisador. Pode-se mencionar, dentre eles: Pedro Demo (1997) que defende a pesquisa como princípio educativo e cientifico, Menga Lüdke (2001) que discute em favor da pesquisa e da prática docente, Marli André (2012) que argumenta sobre a função didática da pesquisa na prática docente e Selma G. Pimenta (1999) que demonstra como a pesquisa pode estar articulada com a universidade e escolas, por meio de um trabalho conjunto.

Embora muitos desses autores enfatizem em suas obras algumas opiniões divergentes, possuem também visões em comum: o reconhecimento dos saberes da experiência, a importância da reflexão crítica para a prática, a valorização da relação teoria e prática na formação de professores, a relevância do papel do professor no próprio desenvolvimento profissional e a necessidade da pesquisa ocorrer dentro do ambiente escolar (ANDRÉ, 2012).

O que se percebe no olhar desses autores, é que a prática orientada pela pesquisa é muito próxima da prática reflexiva, demonstrando o pouco distanciamento entre os dois termos. Dessa maneira, a formação do professor pesquisador também se encontra atrelada a formação reflexiva.

De acordo com Lüdke (2001, p.28), para superar as lacunas na formação docente "o movimento do prático reflexivo e do professor pesquisador surge em oposição às concepções dominantes de 'racionalidade técnica', em que as práticas profissionais se produzem num contexto de divisão social do trabalho entre concepção e execução, ou seja, entre teoria e prática". A prática reflexiva consiste, portanto, no processo de reflexão que o professor realiza sobre sua própria ação pedagógica, uma reflexão na própria ação, isto é, a reflexão do professor sobre seus saberes utilizados em sua prática, nem sempre conscientes, mas que formam seu perfil profissional. Zeichner (1998, p.252-253) afirma que,

> O professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural a qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo.

Em suma, as teorias sobre o professor reflexivo são contrárias à racionalidade técnica, trazendo mudanças relevantes para o processo de formação docente. A abordagem dessa temática significa então, não somente diferenciar prática de técnica, como também transformar a prática em práxis. É na qualidade de professor pesquisador e reflexivo, que o professor analisa sua ação pedagógica e a valoriza, desenvolvendo sua criticidade e autonomia.

A temática do professor pesquisador remete, ao mesmo tempo, aos desafios da pesquisa na formação inicial de professores, onde há um distanciamento notório em relação a prática e a realidade vivida nos ambientes escolares. Nessa lógica, a universidade permanece sendo o espaço principal de fomento à pesquisa e preparação do futuro pesquisador, e por isso, necessitaria ofertar um preparo mínimo.

Nessa preparação, o exercício da pesquisa também pode ser prejudicado se não lhe for garantido formação teórica consistente para tal atividade. A importância do papel da teoria na formação do professor é indiscutível, já que a construção do conhecimento acontece quando o pesquisador desenvolve um distanciamento e olhar investigativo mediante o objeto de estudo. Dessa forma, a articulação entre ensino e pesquisa na graduação precisaria estar voltada para a investigação e compreensão dos desafios educacionais, pelo meio do embasamento teórico ao longo do curso, levando em consideração recursos e condições mínimas.

Não obstante, entende-se que a formação profissional do pesquisador-reflexivo ocorre também em um processo além da formação inicial, sendo um percurso permanente, centrado no cotidiano docente e nas experiências educativas. Afinal, “toda e qualquer pesquisa realizada pelos próprios professores pode servir como ponto de partida para uma prática reflexiva” (LÜDKE, 2001, p.42).

Além disso, a produção de conhecimento ainda parece ser um desafio para a formação continuada de professores. Mesmo sabendo que todo conhecimento vindo da prática precisa

estar elaborado teoricamente, e que todo bom teórico é um bom questionador, a distância entre teoria/prática e pesquisa/docência permanece sendo cerne das discussões desses profissionais.

Outra questão sobre a pesquisa na vida do professor é considerar quais são suas reais condições de praticar pesquisa, assim como o desenvolvimento de muitas outras tarefas pertencentes à rotina docente. André (2012, p.60), salienta:

> Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável a constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

Nesse sentido, entende-se que a formação do professor pesquisador é complexa diante de todo um contexto de exigências que lhe são impostas, das inúmeras tarefas escolares atribuídas e de uma formação ineficaz no preparo a pesquisa. Mesmo nesse cenário de desafios, analisar e refletir sobre a prática continua sendo o exercício de pensar sobre a própria experiência vivida. Para tanto, faz-se necessário compreender o valor da experiência docente. Saberes docentes: experiência e reflexão.

Toda experiência vivida é importante para a formação do ser humano. Segundo Dewey (1979, p.25), "toda experiência modifica quem a faz e por ela passa, e a modificação afeta, queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas". Na formação de professores, as experiências também constituem a personalidade do profissional, contribuindo para o seu modo de pensar e trabalhar com educação, as suas relações interpessoais, seu estudo, conhecimento, valores e identidade docente. Para Pimenta (2000, p.8), "a experiência vista como integrante da história de vida daqueles profissionais que interagem com os seus saberes disciplinares (conhecimento) e os saberes pedagógicos num caminho de reflexão" revela indagações sobre

a constituição do saber docente. Afinal, que saberes acompanham o professor em sua ação pedagógica? Existe saberes a partir da experiência docente?

No exercício das funções práticas da profissão, os professores desenvolvem saberes específicos no seu cotidiano. Esses saberes são adquiridos na experiência e legitimados por ela. São os denominados saberes experienciais que constituem sua profissionalidade, pois "formam um conjunto de representações a partis das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões" (TARDIF, 2012, p.49). Logo, esses saberes são únicos por serem construídos ao longo do tempo, através de certezas e vivências da prática experenciada.

Nas análises de Tardif (2012), o saber experiencial pode ser destacado em suas características, como um saber:

- Funcional: por meio da realização das funções docentes, da rotina e do valor da experiência;
- Prático: varia de acordo com a função do trabalho;
- Interativo: ocorre no âmbito das interações;
- Plural: utiliza-se de vários conhecimentos;
- Heterogêneo: mobiliza saberes diversos;
- Aberto: pois é constituído de novos conhecimentos;
- Personalizado e complexo: todo docente é único e tem sua personalidade;
- Existencial: está ligado a experiência de vida, história de vida;

Esse saber, também profissional, utiliza conhecimentos, competências e habilidades que dão subsídio ao docente para a realização de seus objetivos e tarefas. Constituem o que se chama de trajetória profissional: seu conhecimento sobre ensino, sobre o papel do professor, e sobre como lecionar é influenciado por sua história de vida e aprendizados enquanto aluno.

O saber experiencial pode ser exemplificado ainda, em três objetos de análise: as interações e relações estabelecidas, as obrigações profissionais e as funções da instituição a que pertence. Não se trata de objetos de conhecimento, mas objetos que compõe e manifestam a prática docente, ou seja, os objetos estabelecem as condições da docência.

Essas condições aparecem já no início da carreira docente, onde o saber comporta sua dimensão temporal e é construído durante os primeiros desafios. No começo da experiência de trabalho há um confronto com a realidade profissional, com as dificuldades, com questões específicas de alunos e famílias, com a socialização, com a disparidade de conhecimentos e de valores no ambiente escolar. Surgem questionamentos e dúvidas que, aos poucos, colocam em discussão até mesmo as teorias aprendidas na formação inicial. Dessa forma, muitos saberes da profissão são conquistados pela presença frequente de situações-problema, pelo enfrentamento da insegurança ou até mesmo pela experiência e saberes de outros docentes.

O saber experiencial colabora também para a formação da identidade do professor, exigindo um conhecimento de si mesmo e "um reconhecimento por parte dos outros, que veem o professor tornar-se, *pouco a pouco*, um de seus colegas, alguém em quem podem confiar e que não precisa ser vigiado nem guiado" (TARDIF, 2012, p.100, grifo do autor).

Nos primeiros anos de carreira, além de formada a personalidade docente, as experiências de vida, familiar e de estudo, tornam a fornecer conhecimentos e valores para sua profissão. Nesse processo de saber, tempo e trabalho, a rotina condiciona o comportamento profissional, evidenciado as particularidades do trabalho do professor.

Com o passar dos anos, a experiência da prática docente possibilita ao profissional sentir-se capaz e competente por meio da rotina de trabalho, do domínio inicial de suas funções e de certo conhecimento de si mesmo. Em meio à insegurança ou segurança excessiva, a proposta de investigar a própria ação mostra-se necessária para problematizar questões da docência e propor uma nova leitura do contexto educacional. Dessa maneira, questões como a resistência ao registro de problemas e situações que surgem no cotidiano escolar, a inexistência de experiência acadêmica com a pesquisa, a insuficiência de conhecimentos para compreensão da própria prática, bem como a necessidade de solucionar conflitos diários revelam algumas demandas pelas quais os docentes passam e precisariam apresentar uma postura investigativa e pesquisadora (BENINCÁ, 2010).

Por isso, Dewey (1979, p.44) enfatiza o valor da experiência dizendo que "vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada

ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta".

Para Pimenta (1999, p.20), a experiência é um importante elemento na construção do profissional, aquele que analisa sua prática individual e coletiva, retirando componentes que possibilitem refletir e provocar mudanças, ou seja, "em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática" (1999, p.20). Então, o processo de investigação ainda ganha importância na formação docente ao desenvolver habilidades de pesquisa da prática.

3 A pesquisa-ação como prática investigativa da docência

Aos professores que percebem a necessidade da formação continuada, o saber pela experiência é um processo de permanente construção. Para sua constituição, não basta reconhecer a relevância da pesquisa para a prática docente, mas sim, amadurecer-se teórico e metodologicamente no seu exercício. Afinal, é "*da* ação que se parte e *para* ação que se volta; a ação é ponto de partida e ponto de chegada, mas o caminho percorrido constitui um processo educativo extremamente rico para o professor que investiga a sua prática" (BENINCÁ, 2010, p.42-43, grifo do autor).

Nesse sentido, busca-se referenciar aqui a pesquisa-ação como prática investigativa da docência. Entende-se que há uma interlocução entre pesquisa e ação, já que a produção de conhecimento ocorre a partir de mudanças no contexto investigado. A pesquisa é apresentada como uma ação que transforma, portanto, a pesquisa-ação é como a práxis, articulando teoria e prática.

Em sua origem, por volta de 1940, a pesquisa-ação era caracterizada como uma ação desenvolvida pelo próprio pesquisador. Hoje, traz em suas características principais: a intervenção permanente no contexto pesquisado, mudanças através da ação e o envolvimento dos participantes.

Os objetivos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994) podem ser destacados em:

- Prático: busca de resolução de problemas a partir de possibilidades;

- Conhecimento: acesso a conhecimento, tomada de consciência, procura de informações;
- Produção e socialização: o conhecimento elaborado pode ser relevante para outra comunidade de pesquisa;

Thiollet (1994) também salienta alguns apontamentos sobre o método da pesquisa-ação, como: abordagem qualitativa, pesquisa social de base empírica, interação entre pesquisadores e sujeitos fora da escola, interação gerada a partir da discussão e delimitação de problemas, objetivo da pesquisa definido pelo contexto, busca do esclarecimento do problema e a pesquisa que ocorre de acordo com o envolvimento e conhecimento dos pesquisadores.

Outra particularidade na pesquisa-ação são suas quatro tradições, onde Lüdke (2001) menciona Zeichner: tradição acadêmica (disciplinas no desenvolvimento do saber no aluno); eficiência social (aplicação de estratégias de ensino); desenvolvimentalista (ensino voltado para o desenvolvimento e crescimento do aluno); reconstrução social (reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade). Apesar de apresentarem suas especificidades, essas tradições se articulam, pois, toda pesquisa-ação pode apresentar mais de uma tradição. O que significa, portanto, que um dos grandes desafios da prática de pesquisa é categorização entre pesquisa reflexiva e pesquisa acadêmica.

Nessas circunstâncias, a pesquisa-ação visa contribuir para a formação do professor pesquisador e reflexivo, já que os docentes que experenciam esse processo tem a oportunidade de repensar suas próprias práticas, seu trabalho, além de seus limites e alternativas a prática docente.

4 Considerações Finais

Repensar a formação do professor pesquisador significa reconhecer a importância da pesquisa para o seu trabalho. Sabe-se que seu exercício permanece sendo um desafio para todos investigadores do tema. Tanto as teorias fragmentadas na formação inicial, com poucas aulas de iniciação científica, quanto às pesquisas superficiais em cursos de formação continuada, não satisfazem os requisitos necessários à formação do pesquisador.

Torna-se imprescindível compreender que o professor pesquisador e reflexivo enxerga em sua prática a valorização da ação pedagógica como possibilidade para sua autonomia profissional. Para tanto, esse profissional que, valoriza e exercita a pesquisa e a prática reflexiva, precisa colocar-se em uma posição de investigação, questionamento e aprendizagem.

Pesquisar a própria experiência implica acreditar na emancipação pela pesquisa e na busca da compreensão da profissão. A pesquisa-ação revela-se uma aliada diante das inúmeras vivências profissionais pelas quais os professores fazem parte. Portanto, no decorrer da docência a formação continuada de professores dependerá da integração da pesquisa com sua capacidade de problematizar e solucionar desafios da educação.

Para tanto, é possível que a pesquisa-ação seja objetivada na prática quando o docente constrói conhecimento sobre o ensinar, através da reflexão crítica do cotidiano educacional. É por meio do exercício da pesquisa que o professor investiga e problematiza o cenário que vivencia. Ao pesquisar a experiência docente, o profissional se possibilita analisar a prática pedagógica, suas possibilidades, limites e condições de trabalho. Logo, ressignifica sua profissão e reafirma práticas anteriormente consideradas pertinentes, buscando com a escrita, registros, pesquisa e análise do contexto, evidenciar os maiores desafios a serem investigados.

Referências:

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa, formação e prática docente*. In: ANDRÉ, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática de professores. São Paulo: Papirus, 2012.

BENINCÁ, Elli. *Educação:* práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. *Pesquisa*: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FÁVERO, Altair Alberto; ODY, Leandro Carlos. Os (des)caminhos da formação do docente pesquisador no Ensino Superior: mitos e possibilidades. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY, L.C. (Orgs.). *Docência Universitária*: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, 2015, pp.61-81.

GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel & PIMENTA, Selma G. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. IN: MARIN, Alda I. (Org.) *Formação Continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

LÜDKE, Menga et al. *O professor e a pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2001.

MARIN, Alda I. (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional***.** 17ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

ZEICHNER, Keneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario e P (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente:* professor (a) - pesquisador (a). Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1998.

A INFLUÊNCIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA AULA UNIVERSITÁRIA.

Deliene Lopes Leite Kotz[1]
Paulo Gustavo Sehn[2]
Vera Lúcia Felicetti[3]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: O presente artigo tem por objetivo conhecer qual o entendimento dos professores universitários de uma Faculdade de Tecnologia, situada no Sul do Brasil, acerca da aprendizagem discente sob o viés dos Estilos de Aprendizagem. Para a construção deste trabalho dialogamos entre outros, com os seguintes autores: Felicetti (2011), Moreira (2001), Carbonell (2002) e Merieu (1998). A metodologia usada teve cunho qualitativo. A análise dos dados aponta que os professores têm um conhecimento não aprofundado sobre Estilos de Aprendizagem, logo pouco intervindo no planejamento de suas aulas.
Palavras-chave: Aprendizagem. Estilos de Aprendizagem. Professor. Estudante.

1 Introdução

Ensinar e aprender em tempos líquidos tornou-se muito mais difícil com a ascensão e mudança dos paradigmas contemporâneos. Pesquisas indicam que as gerações recentes não conseguem ficar mais de cinco minutos concentradas na mesma tarefa. Recente estudo da Universidade da Califórnia (ROSEN; GAZZALEY, 2016) aponta que, à medida que nos aproximamos das conexões virtuais, o tempo tende a ser menor que cinco minutos. Como consequência, fica cada vez mais difícil aproximarmo-nos dos alunos com metodologias de ensino arcaicas e ainda, sem conhecer como nossos alunos aprendem. “Cinco minutos não são suficientes para estudar. Trocar de tarefa continuamente faz com que não nos aprofundamos em nenhuma delas” – afirma Larry Rosen, em entrevista a Revista Amerciana *British Broadcasting Corporation*- BBC. Ele ressalta ainda que não adianta afastarmo-nos das tecnologias, mas sim utilizá-las como apoio ao aprendizado. Os veículos de comunicação são

[1] Mestre. Faculdade de Tecnologia La Salle Estrela-RS. E-mail: deliene.kotz@lasalle.org.br
[2] Mestre. Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC e Faculdade de Tecnologia La Salle Estrela-RS. E-mail: paulo.sehn@lasalle.org.br
[3] Pós-Doutora. Centro Universitário La Salle Canoas. E-mail: verafelicetti@ig.com.br

um exemplo dessa mudança na sociedade. As manchetes, reportagens, trocas de cenas em filmes e novelas, estão cada vez mais rápidas para manter a atenção do espectador. Ainda, em sala de aula, podemos perceber o quanto distraído estão os alunos, ainda quando não fazem a leitura de um simples *e-mail* até o fim ou perguntam ao professor algo por ele recém falado.

Diante disso, fica evidente que diferentes formas de ensinar são fundamentais para conseguirmos atingir diferentes formas de aprender. Aprender a ensinar, ou melhor, ensinar a aprender, também deveriam fazer parte do cotidiano do magistério. Assim, preferimos apresentarmos aqui algumas definições de ensinar e de aprender. Para Lima (2007, apud Felicetti 2011, p. 76), "ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem, é encurtar o caminho para algo que se queira aprender." Aprender, de acordo com Morisini (2006, p. 423) "é um processo de elaboração de sentidos, de significados, de relações".

A partir de tais considerações, delineou-se a questão norteadora do estudo: o que professores de graduação de uma Faculdade Tecnológica da Cidade de Estrela-RS, entendem por estilos de aprendizagem e como os percebem em seus alunos?

No continuo deste artigo apresentamos o breve aporte teórico que fundamentou nosso estudo, a metodologia usada, a análise dos dados e por fim as considerações finais a este artigo.

2 O que são Estilos de Aprendizagem?

De acordo com Kolb (1984), estilos de aprendizagem podem ser definidos como a maneira preferida pela qual o estudante responde a um estímulo e como dele se utiliza no contexto da aprendizagem. Os estilos estão focados na pessoa; as estratégias nas tarefas. Os estilos provavelmente têm uma base psicológica e estão suficientemente fixados no indivíduo, ao contrário das estratégias, que são formas passíveis de serem aprendidas e desenvolvidas para lidar com as situações e tarefas; sendo métodos particulares de utilização dos estilos que melhor se ajustam a cada situação.

No sentido de comprovar que cada um de nós possui um estilo único de aprendizado, Kolb (1981) desenvolveu um Inventário de Estilos de Aprendizagem (*Learning Styles Inventory* - LSI). O primeiro estilo é chamado de Convergente cuja característica que

sobressai é a aplicação prática de ideias. Já o segundo estilo, o Divergente, é justamente o oposto do Convergente, neste caso, a maior força está na capacidade imaginativa. Por outro lado, o terceiro estilo denominado Assimiladores, possui grande capacidade de criar modelos teóricos e por último, os Acomodadores (oposto aos assimiladores), apresenta como principal característica o fazer as coisas, ou seja, a experiência concreta.

Conhecer sobre como gostamos de aprender, sobre o funcionamento do nosso cérebro e como funciona a nossa memória, permite um conhecimento sobre si próprio, fundamental para a aprendizagem. Um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar pode estar associado à forma como ensinamos todos os alunos, como por exemplo, o uso de um único caminho e também consideramos que a aprendizagem acontece da mesma forma para todos os alunos.

Segundo Felicetti (2011, p. 82) estilo de aprendizagem é "a maneira pela qual cada aprendiz começa a concentrar-se em algo, processa e retém novas e difíceis informações". Assim, estilo é uma possibilidade do estudante se melhor comprometer com a aprendizagem, porque o conhecimento sobre si mesmo, direciona seus hábitos de estudo. Além disso, os estilos são constituídos em parte pela influência genética nos traços de personalidade ou nos canais de percepção, bem como pelo funcionamento do cérebro (lado esquerdo e direito).

Outras pesquisas investigaram as causas das queixas escolares, através da história de vida na construção do estilo de aprendizagem de cada estudante, neste sentido, argumenta Rubinstein (2005, p.108) "considerar o estilo de aprendizagem poderá abrir um espaço para acolher e compreender os diferentes modos de aprender, sem considerá-los necessariamente uma manifestação de patologia da aprendizagem."

O conhecimento sobre os estilos direciona o docente no sentido de oportunizar diferentes abordagens educativas através do planejamento da aula, buscando atender às diferenças individuais de aprendizagem, o que melhoraria na motivação e no desenvolvimento das capacidades dos estudantes.

2.1 Como se aprende?

No imaginário docente, todos possuem uma representação sobre o que é aprendizagem. Esse entendimento, muitas vezes é superficial, visto que muitas vezes, não foi objeto de aprofundamento, nem em nível de graduação, e nem em nível de pós-graduação, comprometendo a qualidade, tanto do processo de ensino, quanto da aprendizagem.

Nesta direção, estudar as teorias de aprendizagem se tornam relevantes para a prática didática do professor, pois pode permitir uma maior compreensão acerca dos conceitos e princípios, que nortearão o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de uma disciplina.

Para o autor Gómez (2007, p. 28-29), podemos falar de dois amplos enfoques, com suas diferentes correntes, conforme o quadro 1:

QUADRO 1: TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Teorias	Enfoques	Representantes
1. Teorias Associacionistas, de condicionamento, de estímulo-resposta	Condicionamento Clássico	Pavlov, Watson e Guthrie
	Condicionamento Instrumental ou Operante	Hull, Thorndike e Skinner.
2. Teorias Mediacionais	Aprendizagem Social, Condicionamento por imitação de modelos	Bandura, Lorenz, Tinbergen e Rosenthal
	Teorias Cognitivas	Teoria da Gestalt e Psicologia Fenomenológica: Kofka, Köhler, Whertmeier, Maslow e Rogers
		Psicologia Genético-Cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel e In helder
		Psicologia Genético-Dialética: Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein e Wallon.
	A Teoria do Processamento de Informação	Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual Leone.

FONTE: GÓMEZ, 2007.

Tal representação, em duas grandes teorias, é possível justamente pela concepção de aprendizagem que cada uma representa. O primeiro grupo concebe a aprendizagem como um processo mecânico de estímulos e respostas, sendo determinado pelo meio externo, porém ignora a intervenção mediadora de variáveis referentes à estrutura interna. Já o segundo grupo, ao contrário, entende que a aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas (GÓMEZ, 2007).

É justamente o aporte teórico que irá auxiliar a prática a ser adotada pelo professor, no sentido de situá-lo quanto o que é de fato aprendizagem, como ela acontece, as condições que contribuem e quais os melhores caminhos a serem adotados.

Dentro das Teorias Mediacionais Cognitivas, destacaremos aqui a contribuição das ideias de David Ausubel sobre Aprendizagem Significativa. A primeira ideia central de sua Teoria, diz respeito à bagagem ou conhecimento prévio que o aprendiz tem e que compõe sua história de vida. Essa ideia servirá como base para explicar o conceito de Aprendizagem Significativa, que segundo o autor é "um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo" (MOREIRA, 2001, p. 07).

Ausubel explica a aprendizagem em termos de desenvolvimento e de formação de conceitos. Em nossa estrutura cognitiva, existe uma hierarquia de conceitos, que são abstrações da experiência do indivíduo. Dessa forma, a aprendizagem tem um início mecânico, porque toda vez que adquirimos uma informação numa área de conhecimento nova, essa informação é armazenada de forma arbitrária. Mas, a medida, que os conceitos vão sendo assimilados, a aprendizagem começa a ser significativa, ou seja, o sujeito começa a fazer relações e, uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes e os amplia.

Nessa mesma linha, para Merieu (1998, p. 79), um professor deve também compreender a existência do que ele intitula como sendo um triângulo pedagógico: "a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído".

Sobre essas três dimensões, Merieu (1998) explica que o fazer do professor necessita ser cuidadosamente planejado, seguido por uma relação interpessoal que favoreça uma sedução pela aprendizagem e a escolha da metodologia, precisa ainda considerar as estratégias individuais de aprendizagem. O professor precisa primeiramente explorar o conhecimento prévio do estudante, ter sentido, utilização, contextualização, para depois ser reconstruído e já

o educando, precisa ter um desejo de aprender, de ampliar seus conhecimentos, de participar efetivamente das descobertas.

Assim, poderemos criar situações que promovam uma aprendizagem significativa, se partirmos de uma visão mais completa acerca do processo, considerando sempre o educando, o saber e o educador.

2.2 Como se ensina?

Segundo Carbonell (2002), ao pensar nas práticas metodológicas, é comum o professor pensar que método e conteúdo são separáveis, pois a Pedagogia Tradicional enfatizava a aula magistral e o seu processo de ensino e aprendizagem seguindo o esquema clássico de exposição-escuta-memorização e repetição. O objeto de estudo era o Programa. Por outro lado, nas Pedagogias Ativas, o centro se transferiu para os alunos (sujeito) e o método passou a atender os interesses e necessidades dos estudantes, ficando o conteúdo em segundo plano.

O autor destaca que atualmente método e conteúdo são indissociáveis e que, são várias as metodologias, vinculadas aos conteúdos inovadores, utilizadas pelas escolas, como por exemplo, a colaboração e a cooperação, a investigação do meio e o trabalho de campo, a investigação-ação, o método científico, o diálogo, a formulação e resolução de problemas.

Segundo o autor, os professores inovadores, não se prendem nem se apegam a um método determinado, mais que para eles, o importante é que o método e o conteúdo tenham sentido, sejam atrativos, fomentem a interatividade dos alunos e os ajudem a desenvolver o pensamento, portanto, a chave está em saber com que finalidade, são utilizadas as metodologias, com que frequência e que qualidade.

Retomando as contribuições da Teoria Ausubeliana, são vários os desdobramentos dos seus princípios e conceitos para serem aplicados na prática pedagógica do professor. O autor explica que cada disciplina acadêmica tem uma estrutura articulada e hierarquicamente organizada de conceitos e, portanto cabe ao professor, preparar um material que seja potencialmente significativo, devendo o conteúdo partir das ideias mais gerais e mais

inclusivas, para posteriormente, ser introduzido os detalhes mais específicos necessários, para explorar relações, similaridades e diferenças (MOREIRA, 2001).

O professor precisa ainda, testar outras habilidades, para além da compreensão, procurando evidências da aprendizagem significativa, visto que o domínio de significados permitirá a transferência para outros contextos, como é o caso, do método da solução de problemas. "Desta maneira, a aprendizagem significativa produz ao mesmo tempo a estruturação do conhecimento prévio e a extensão de sua potencialidade explicativa e operativa" (GÓMEZ, 2007, p. 39).

3 Metodologia

Segundo a abordagem do problema aqui apresentado, a metodologia da pesquisa é a qualitativa e do ponto de vista dos objetivos dessa metodologia, é uma pesquisa exploratória, que segundo Severino (2007), busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim, um campo de trabalho e podendo futuramente servir para uma pesquisa maior.

A técnica de pesquisa adotada para a coleta de dados foi um questionário o qual possibilitou conhecer a opinião dos professores sobre estilos de aprendizagem.

O questionário foi formado pelas seguintes questões: Qual a sua formação na graduação e na pós-graduação? Há quanto tempo você é professor universitário? O que você entende por Estilos de Aprendizagem? Você pesquisou em alguma fonte para responder a pergunta anterior ou respondeu com seus conhecimentos prévios? Quais práticas de ensino você desenvolve em sala de aula? Você alterna diferentes estilos de aula? Por que e com qual frequência?

Os sujeitos participantes da pesquisa foram nove professores, representando 45% do corpo docente de uma Faculdade de Tecnologia, situada no Sul do Brasil. Os professores responderam o questionário via formulário do *Google Docs*, enviado por e-mail no mês de novembro de 2015.

Os sujeitos foram identificados da seguinte forma: P1, P2, P3 e assim sucessivamente e suas falas aparecem ao longo do texto assim identificadas.

3.1 Análise e Discussão

De acordo com os dados da pesquisa, o perfil docente quanto à formação é na sua maioria formada por bacharéis (05 professores), mestres (06 professores) e há pouco tempo (05 professores) lecionam no nível superior (entre 06 meses até 02 anos). Esses dados mostram que a maioria possui pouco tempo de experiência na sala de aula, predominando sua "bagagem" oriunda da formação *stricto sensu*.

Sobre o que são estilos de aprendizagem, destacamos algumas falas dos professores:

> P1: Entendo como sendo a forma com que as pessoas aprendem um novo conhecimento. Algumas pessoas aprendem mais através da visão, outras mais através da audição e outras através do contato direto (manuseio).
> P2: De acordo com as inteligências múltiplas, há pessoas que aprendem de através de canais específicos de percepção: forma cinestésica, auditiva, visual, lógica-matemática e outros.
> P3: Conjunto de fatores que influenciam um processo de aprendizagem.

Podemos perceber na fala dos professores que eles têm um conhecimento não aprofundado e pouco embasado do que são os estilos de aprendizagem. De um total de nove professores, dois disseram ter pesquisado em outras fontes para responderem essa questão, como é o caso de P3. Fazem referência nas suas respostas, apenas a Teoria de Múltiplas Inteligências de Gardner (1999), desconhecendo outras pesquisas como Kolb, por exemplo, que através do seu Inventário de Estilos de Aprendizagem, aprofunda na forma como aprendemos, a partir do nosso estilo único e próprio, que trazemos através da nossa bagagem hereditária, depois pela socialização e vivência em vários ambientes.

Com relação às práticas de ensino desenvolvidas pelos professores em sala de aula, suas respostas evidenciam que:

> P2: Busco por práticas variadas para contemplar os estilos de aprendizagem.
> P3: Busco expor minhas experiências profissionais sempre atrelada a literatura, as aulas são sempre compostas de mídias interativas e estudos de caso atuais, tornando a aula dinâmica e interessante. Trabalhos em grupo com o objetivo de discussões de ideias e troca de experiências.
> P6: Seminário, apresentação de slides, mapa conceitual, vídeos, atividades práticas.

Percebe-se nas falas dos professores a utilização de práticas de ensino variadas, com pouca ênfase nos estilos de aprendizagem, no momento de planejamento das aulas. Carbonell (2002) corrobora ao afirmar no que diz respeito à metodologia, que ao lado das características de sedução, de interação e desenvolvimento do pensamento, a chave está na finalidade, na

frequência com que se utiliza e na qualidade das metodologias. Merieu (1998) destaca ainda, que no planejamento da aula, a escolha da metodologia deve considerar os estilos individuais de aprendizagem.

Por último, nas questões se você alterna diferentes estilos de aula, por que e com qual frequência, os professores expuseram que:

> P1: Alterno sim, com o objetivo de que a aula não fique cansativa para os alunos. Procuro realizar essas ações com uma frequência de duas a três aulas em um semestre, com ações como uma palestra, um trabalho, um vídeo.
> P6: Sim. Em praticamente todas as aulas, pois nossos alunos são diferentes, logo aprendem de forma diferente.

É importante destacar que a alternância presente nas falas, deveria ser fruto de uma análise mais aprofundada dos estilos de cada estudante. Ausubel (1982) quando propõe a aprendizagem significativa salienta que os conhecimentos prévios dos alunos, quando valorizados, tendem a provocar uma organização e construir estruturas mentais, conduzindo-os assim a uma aprendizagem prazerosa e eficaz e ancorando o novo àquilo que já faz parte das estruturas cognitivas dos alunos.

4 Considerações Finais

O professor precisa compreender que cada estudante possui um estilo próprio para aprender, assim como, é necessário levar em consideração todo o conhecimento prévio que o estudante possui, e este conhecimento ser parte integrante do seu planejamento diário, favorecendo uma aprendizagem significativa ao aluno.

A constatação do pouco conhecimento sobre Estilos de Aprendizagem e da sua aplicabilidade na sala de aula revela a necessidade de formação continuada, o que contribuirá para uma melhor aprendizagem, um maior comprometimento do estudante e o bem estar de todos que fazem parte do ambiente da sala de aula. Torna-se importante, conhecer a opinião do aluno sobre essa temática e aprofundar os dados, por meio de entrevista ao corpo docente.

THE INFLUENCE OF THE LEARNING STYLES IN THE UNIVERSITY CLASSES.

Abstract: The objective of this article is to know what is the understanding of the teachers in a Technology College on the South of Brazil, about the student learning under the Learning Styles. To prepare this article we talk about some authors: Felicetti (2011), Moreira (2001), Carbonell (2002) and Merieu (1998). We use a qualitative methodology. The data analysis shows that the teachers dont have much knowledge of the Learning Styles and this does not influence in his classes.
Keywords: Learning. Learning Styles. Teacher. Student.

Referências

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

FELICETTI, Vera Lucia. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação superior.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre: 2011,

FELICETTI, Vera Lucia; GIRAFFA, Lucia M.M. Auxiliando a Evitar a Formação do Sentimento de Matofobia: um desafio constante In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 v. CD-1.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GÓMEZ, AI.P.**Os processos de Ensino-Aprendizagem:análise didática das principais teorias da aprendizagem**. In: Sacristán, J. G; Gómez, AI. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1988.

KOLB, D.A. Learning Styles and Disciplinary Diffferences. 1ª ed. 1981, p.232- 255.

KOLB, D.A. **Experiential Learning: experience as the source of learning and development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Tradução de Vanise Pereira Dresch; Consultoria de Maria da Graça Souza Horn e Heloísa Schaan Solassi. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Moreira, M. A; Masini, E. F. S**. Aprendizagem significativa. A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Editora-Chefe. **Enciclopédia de PEDAGOGIA** Universitária: Glossário, vol. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

PIAGET, Jean. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

ROSEN, Lary. GAZZALEY, Adam. **The Distratect Mind**: How to focus when technology hijacks your brain. Rider. EUA, 2016.

RUBINSTEIN, Edith. **A presença da história na construção do estilo de aprendizagem**. Estilos clin., São Paulo , v. 10, n. 18, p. 108-115, jun. 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jun. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A INTERSUBJETIVIDADE E A INTERCULTURALIDADE COMO BASES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

Márcio Luís Marangon[1]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre pressupostos necessários a concretização da interdisciplinaridade nas escolas e universidades. Para tanto, busca fazer uma breve recuperação sobre as causas da "disciplinaridade" das ciências e dos saberes, buscando demonstrar que tal fragmentação é anterior a modernidade, e assim, está de tal forma milenarmente arraigada no contexto de formação dos indivíduos que, para reverter tal situação, é preciso reverter pressupostos internos dos mesmos. Por isso, este trabalho aponta para a tese de que pressupostos como a intersubjetividade e a interculturalidade devem ser colocados em primeiro plano quando há o desenho de concretizar projetos intersubjetivos, pois, somente um processo ético do indivíduo, para consigo e para com os outros, permitirá a necessária abertura para que seja possível os primeiros passos da desfragmentação.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, intersubjetividade, interculturalidade.

1 Introdução

De forma paradoxal, em tempos onde tanto se aclama por projetos interdisciplinares - como alternativa à um processo de fragmentação dos saberes que desenvolve-se de maneira mais forte nos últimos séculos -, nunca se exigiu tantas especializações como na contemporaneidade.

Chega a ser estranho pensar que deseja-se construir nas escolas - onde é o espaço de diálogo e dialética sobre o saber erudito - projetos onde encontrem-se duas ou mais disciplinas (dois ou mais saberes) que são cada vez mais separados pela sociedade na grade curricular das escolas. Ou seja, primeiro divide-se e fragmenta-se o saber, forma-se indivíduos fragmentados (entre eles educadores) por este saber, fragmenta-se ainda os currículos escolares e, então, clama-se pelo desejo de unificar e dialogar saberes e conhecimentos.

Em outras palavras, espera-se da escola que ela consiga - através de seus educadores - dar conta de unificar os saberes fragmentados pela sociedade, em um processo de

[1] Doutorando em Educação. UPF - Passo Fundo. Grupo de pesquisa (caso houver). Prosup/CAPES. E-mail.

contraposição àquilo que a própria sociedade projeta dentro da escola. Diante de tais fatos, este artigo deseja ser uma contribuição à reflexão sobre esta situação.

Sabe-se que muito se reflete sobre o problemas da fragmentação dos saberes, tanto que existem inúmeras publicações sobre este tema, com autores renomados que colocam suas definições sobre a interdisciplinaridade e apontam caminhos e soluções para atingir tais objetivos. Há também, sem dúvida, um movimento interessante sobre a temática da interdisciplinaridade nos últimos anos, onde as escolas buscam em suas práticas desenvolver projetos interdisciplinares e quebrar barreiras de ensino-aprendizagem.

Contudo, como contraponto a isso, ainda é muito pouco o que se percebe de modificação na realidade das escolas e, em muitos casos, também é possível encontrar, na mesma escola, práticas interdisciplinares e práticas fragmentadas e tradicionais de educação. Desta forma é necessário levantar a questão: Seria todo este movimento contraditório, ou, os pequenos resultados sobre o tema, mesmo diante de tantos estudos, somente fruto da pressão social? Ou, é possível dizer que há uma fragmentação interna nos indivíduos que impedem avanços mais significativos?

Para buscar tais respostas, este artigo será dividido em duas partes. Na primeira parte, o mesmo trará uma reflexão sobre os caminhos que conduziram o saber para a fragmentação, partindo da origem da “disciplinaridade” e da separação entre sensível e inteligível, encaminhando até a ligação entre estes princípios fragmentários e a atuação fragmentária da ação da educação atual, baseada em uma fragmentação que estende-se até os indivíduos impedindo uma ação formativa conjunta.

E, em um segundo momento, partindo desta análise da fragmentação, o texto buscará abordar a interculturalidade e a intersubjetividade como pressupostos indispensáveis para a constituição de projetos interdisciplinares, entendendo estes fundamentos como básicos para uma vida coletiva e, consequentemente, para um pensar coletivo e interdisciplinar.

Para finalizar, o trabalho apontará também uma breve reflexão sobre possibilidades para alavancar as atividades intersubjetivas, desejando assim, tornar-se também elo entre a teoria e a prática e contribuir para a discussão sobre os projetos interdisciplinares nas escolas.

2 Da integralidade a fragmentação: impedimentos a interdisciplinaridade

Fitar o céu em uma "noite estrelada", de preferência em um campo aberto onde não há interferências de luzes artificiais, deixa uma clara sensação de esplendor. Tamanha é a sensação de alegria e deslumbre, para com o cenário, que é quase impossível imaginar que seja preciso escolher uma disciplina ou uma ciência para expressar tal situação: ela fala por si mesma! É estética, é completa, é integral. E por tudo isso movimenta nosso ser, e o torna melhor.

Possivelmente, da mesma maneira os primórdios da racionalidade humana - como no caso da Grécia Antiga - observavam e alimentavam-se esteticamente e intelectualmente do universo. No período do geocentrismo, por exemplo, o saber era regido por uma epistemologia constituída por um conhecimento integral, holístico, onde natureza e o homem eram pensados como um processo só. Aliás, em um mundo ainda não fragmentado, os pré-socráticos desenvolviam suas práticas de saber concebendo-o e compreendendo-o de maneira holística.

Porém, em algum momento da história da humanidade a forma de conceber o pensamento mudou e, com isso, a forma de conceber a formação dos indivíduos também mudou. Aos poucos, a estrutura cognitiva da sociedade passou a ser concebida de forma fragmentada, da mesma maneira, os indivíduos e a própria sociedade passaram a ser constituídos de maneira fragmentada.

Com a fragmentação vieram as hierarquias e com as hierarquias as desigualdades, em conjunto, as limitações de oferta de conhecimento para alguns povos ou castas. Como decorrência, a formação passou a ser diferenciada e, para a maioria dos indivíduos, incompleta, o que por sua vez, ocasionou diversos outros problemas que decorrem de uma reação em cadeia pela dificuldade de compreender o mundo em sua totalidade. Mas, quando tudo isso iniciou? De onde vem todo este processo?

Para alguns autores, como é o caso de Japiassu (2006) e também Philippi Júnior e Silva Neto (2011), tal divisão, teve seu início a partir da ascensão da ciência clássica ou moderna, o que encontra-se historicamente por volta de meados do século XIX. Tal acepção

também tem a ver com a advento do positivismo e as devidas divisões disciplinares cujas características se assemelham com as divisões que temos atualmente.

Contudo, para Paviani (1993), tal processo iniciou ainda na Grécia antiga, quando o avanço das necessidades dos povos expos aos homens ocidentais muitas lacunas que desafiaram suas compreensões holísticas. Era preciso saber mais, ir além das crenças e das limitações que os "deuses impunham" à humanidade. Com isso, a necessidade de aperfeiçoar trouxe consigo a necessidade de dividir e, o saber que antes seguia holisticamente, começou a ganhar traços mais especializados.

Seguindo a linha de pensamento de Paviani (1993), é possível destacar a contribuição platônica para a divisão inicial dos saberes. Para lembrar, ao desenvolver sua teoria teleológica, Platão acrescentara um distinção entre sensível e inteligível, iniciando um processo de dualidade que separaria corpo e mente por suas constituições de pureza e corruptibilidade, trazendo consequências fortes para a compreensão da arte de educar. Também em Platão, é possível recordar que em sua academia viu-se uma primeira distinção mais clara das disciplinas (algo que já havia iniciado com os Sofistas).

Tais processos de divisão e dualismo iniciados por Platão, demarcam, sem sombra de dúvida, um espaço fragmentador da formação dos indivíduos. Não com as mesmas intenções do que se viu no pós-positivismo – até porque na Grécia a ideia de educação integral era latente -, mas, com proporções já definidas que foram aproveitadas no séculos seguintes, principalmente, no que se refere a separação das disciplinas sensíveis e inteligíveis, que traduziu-se em uma divisão do homem entre corpo e mente, interferindo diretamente na maneira de conceber a educação tradicional e idealista.

Não é possível ignorar, por exemplo, que o processo de ensino aprendizagem desenvolvido durante a Idade Média - com uma separação clássica entre a importância dada para a aprendizagem da reminiscência, a qual era voltada estritamente para a alma dos indivíduos e ignorava o potencial do corpo "pecador" e corruptível - tem uma forte ligação com o idealismo platônico da separação entre sensível e inteligível.

Da mesma forma, a hierarquia entre educadores (representantes de Deus na terra, com suas reminiscências avançadas) e os educandos (meros pecadores que deveriam galgar a

salvação de sua alma abrindo-se aos processos de recordação e disciplina que seus mestres lhes indicavam), bem como, a hierarquia de saberes (estabelecidas pelo *trivium* e pelo *quadrivium*), são visíveis herdeiras do dualismo defendido por Platão na Grécia Antiga.

É claro que, passado o período da Idade Média, em princípio o Iluminismo lançou luz e esperança contra a fragmentação e a hierarquização. Autores como Rousseau e Kant, esforçaram-se em resgatar a experiência como um princípio básico de formação, tentando assim unificar novamente a relação entre corpo e mente.

Porém, no decorrer de seu desenvolvimento, o Iluminismo foi envolvido pelo cientificismo que sobressaiu-se sobre o humanismo e tornou-se o centro de tudo, derrubando os paradigmas teleológicos que vinham desde Platão, mas, derrubando também as questões da espiritualidade dos indivíduos, o que, em outras palavras, significou uma simples inversão hierárquica dos valores e não sua unificação - como é possível perceber em Rüdiger (2002).

Este mesmo cientificismo passou a ser guiado pela burguesia e por seu projeto capitalista e, para dar conta das necessidades da revolução da indústria e da tecnologia, reforçou a especialização e a fragmentação dos saberes, originando outro dualismo: a separação entre ciência e consciência. (MORIN, 2005).

Com isso, em um processo continuo, educação, ciência e tecnologia passaram a receber deliberações cada vez mais específicas, ao mesmo tempo em que são desprovidas e desvinculadas de uma reflexão própria, passando a saber cada vez mais "tudo sobre nada[1]" (MORIN, 2005). Ou seja, a separação entre sensível e inteligível, que priorizava o inteligível, tornou-se um processo do inteligível sem consciência e disso decorreu um afastamento cada vez mais dos saberes, algo que reflete-se diretamente na formação dos indivíduos e ancora-se no processo de construção de conhecimento, em um processo contínuo, que passa de geração em geração pela transmissão cultural.

Assim, o movimento a favor da interdisciplinaridade, que começou a ser conclamado na educação a partir do anos 70, na França - sendo fruto de um descontentamento dos estudantes daquele país que queriam "saber mais e melhor" sobre aquilo que sabiam somente

[1] Não em vão tem-se na atualidade mais cientistas que tivemos durante toda a história da humanidade e afundamos em crises cada vez mais complexas e catastróficas. (GUSDORF, 1976, p.08)

em partes em sala de aula, dado a educação fragmentada que recebiam (FAZENDA, 1995) – parece ainda não ter forças suficientes para vencer os ditames fragmentários quedesenvolvem-se e evoluem fragmentariamente através dos séculos. Mas qual seria o motivo deste movimento ainda não ter atingido a amplitude desejada?

Ao rever o processo de fragmentação (acima descrito) é possível apontar que tal situação ocorre pelo fato de que a divisão dos saberes ainda está arraigada internamente dos indivíduos.

Tal "enraizamento" da fragmentação ocorre devido ao fato de que o processo educativo, que coordena a captação e a construção de novos conhecimentos (indo desde a construção dos saberes, até sua devida transmissão de geração em), ainda é fruto de todo o processo histórico de fragmentação que vem desde a Grécia antiga, sendo perpetuada nas escolas e nas universidades por currículos fragmentados e educadores formados em projetos fragmentados que, sem a devida reflexão, acabam reproduzindo tais sistemas.

De maneira mais clara, gerações formadas em projetos fragmentados, formam as novas gerações sem a devida reflexão de suas ações e perpetuam tal processo de divisão e hierarquização de saberes, de forma que, se este processo não for interrompido, se este ciclo não for quebrado, dificilmente se presenciará almejadas quanto ao desejo de vislumbrar um saber novamente holístico e indivíduos integralmente formados.

3 Da disciplinaridade a (inter)disciplinaridade, da fragmentação a integralidade

Após o que foi apresentado no item anterior, a pergunta que fica pairando no ar é: como é possível quebrar tais ciclos fragmentários que são alimentados pela sociedade e sua cegueira cientificista e capitalista?

Pois bem, é possível apontar que um primeiro movimento se dá justamente por fatos como o iniciado a partir dos anos 70, na França (como colado acima), o qual, fez ressurgir (talvez de maneira inconsciente) não somente o processo da necessidade de uma educação que abarcasse mais do que o mero saber fragmentado, mas também, fez menção ao resgate do pensamento holístico da humanidade.

Movimentos deste perfil, que buscam a ampliação do saber, reiteram elementos psicológicos que se explicam pela relação do homem com sua busca por completude. Como mencionaria Heidegger (2011), queiramos compreender, ou não, o homem é um *Dasein*, um ser-aí, que ser faz com-o-mundo e com-os-outros. Esse ser é marcado pela incompletude, mas, ao mesmo tempo, caminha constantemente em busca de sua complementação.

Desta maneira, é possível compreender que indivíduos formados de maneira fragmentada - com distinção entre corpo e mente, espírito e mundo – tornam-se, em algum momento, uma contradição para sua própria constituição existencial. Sendo assim, seu anseio constante por novos saberes - os quais acontecem na maioria das vezes quando se veem de frente a novidade, aos novos desafios - são pulsações existenciais buscando por seu projeto de integralidade.

Ora, se assim o for, se isso acontece também com os educadores é necessário, em primeiro momento, um movimento de escuta interior de cada indivíduo, principalmente dos educadores. Deve fazer parte do processo de reflexão da prática educativa buscar desvencilhar-se deste processo dogmático de fragmentação que impede a constituição de uma vida integral, quebrando o ciclo de Semiformação (ou formação fragmentada/especializada) e buscar um novo saber, uma nova forma de educar, que seja interdisciplinar e voltada para o máximo possível de saber holístico, mas também que o faça um ser holístico e integral. Para tanto, dois pressupostos colocam-se como urgentes no que se refere ao cotidiano de cada educador: a intersubjetividade, a interculturalidade.

A intersubjetividade, como sabe-se, é essencial para a compreensão e o reconhecimento do outro, sem o qual, não há como fazer educação, porque tais fatores são essenciais para o diálogo e a construção do conhecimento, contudo, Ivani Fazenda vai ainda além desta relação no que se refere a intersubjetividade. Para ela:

> A “alterdisciplinaridade” é condição para a existência da interdisciplinaridade. Quando ignoro o outro, quando ajo como se ele não existisse, deturbo o sentido de individualidade, fazendo com que se instale o individualismo. O isolamento em uma atitude individualista impede a intersubjetividade, a interdisciplinaridade. Só há intersubjetividade na interlocução de dois ou mais sujeitos, sujeitos que como tal se reconhecem fundamentalmente a partir da relação. Só é possível falarmos em interdisciplinaridade na interlocução de duas ou mais disciplinas, de uma

> interlocução criadora, na qual se transcende o espaço da subjetividade para ir ao encontro de muitas subjetividades/disciplinas em diálogo. (FAZENDA, 1997, p.133)

Conforme é possível perceber, para Ivani Fazenda o pressuposto da intersubjetividade coloca-se como forma indispensável para a constituição dos projetos interdisciplinares. Também não poderia ser de outra maneira, pois, se desejo a construção de um conhecimento integral, é possível reconhecer que o mesmo somente pode ser concretizado caso tenha como alicerce a abertura daquele que o quer constituir, neste caso do educador.

Ou seja, a interdisciplinaridade na escola somente será de possível concretização se o educador desejar abrir-se ao outro, reconhece-lo e respeitá-lo em sua importância no processo da totalidade do mundo: sem o reconhecimento do outro não há interdisciplinaridade. E quando menciona-se o "outro", fala-se tanto do outro educador, que representa outra disciplina e outro modo de ver o mundo, como o "outro" como educando, alguém que também traz em si uma diferente forma de ser-no-mundo e experienciar este mundo, resumindo, o "outro" como comunidade escolar, com suas necessidades de formação, mas, com suas possibilidades de complementar o saber através da aproximação de saberes e visão de mundo.

Entretanto, tal consideração não é fácil de executar, visto que, demanda ao menos dois processos internos: primeiro, um processo de sua conscientização de incompletude, segundo o qual, conforme análise de Honneth (2003, p.131), necessita da compreensão de que "um sujeito só pode adquirir uma consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada de uma segunda pessoa".

Este primeiro processo induz à um segundo processo: quebrar o ciclo dogmático de fragmentação que está em cada indivíduo desde seu início de formação, colocando-se em sentido de abertura para com outros saberes e outras disciplinas na busca por sua integralidade.

Assim, para Fazenda (1991) a intersubjetividade é algo indispensável à concretização da interdisciplinaridade, porque, somente a abertura ao outro possibilita a troca contínua de experiências:

> O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício de pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade. (FAZENDA,1991, p.19)

Desta maneira, colocar-se em posição de incompletude e abrir-se à outros saberes, são fundamentos indispensáveis a constituição de processos intersubjetivos. O pensar e o fazer coletivo somente acontece quando há o desejo de fazê-lo: eis o processo de mobilização interna de cada um, eis o primeiro pressuposto para a concretização interdisciplinar.

Um segundo pressuposto, sem ter um grau de maior ou menor importância diante da intersubjetividade, é a interculturalidade. Como menciona Fazenda (1995, p.133),

> A intersubjetividade, a interdisciplinaridade só são possíveis, ou melhor, só ganham seu significado quando se definem com clareza os sujeitos, as subjetividades, as disciplinas. Com frequências fala-se em interdisciplinaridade referindo-se a uma "mistura" de saberes, uma "soma" de enfoques, de abordagens, numa tentativa de ampliação do conhecimento [...]. Tentar ampliar o conhecimento é o desafio maior que se coloca ao homem, na aventura que se é a sua vida com os outros na sociedade [...]. "Trocando em miúdos", estamos falando de limites e possibilidades da vida humana – aventura partilhada, experiência que ganha seu significado na relação.

Pouco se fala sobre a ampliação constante de nossos limites de saber, nossa ampliação de "divisas", mas, só é possível pensar em interdisciplinaridade quando pensamos também na interculturalidade dos indivíduos, na sua capacidade, no seu desejo de buscar descobrir-se e descobrir aquilo que está a sua volta, que é passível de relações, que abre-se as relações. E isso, não é algo que vem pelo simples contato cotidiano com os outros, não vem somente pela intersubjetividade, vem sim, de um processo contínuo de pesquisa que ajuda o educador a compreender a si mesmo e o saber que representa (disciplina) em suas possibilidades de atribuição e retribuição.

Sem a ampliação dos saberes de cada indivíduo, fica difícil de visualizar pontos de convergência que pode-se buscar entre cada um e cada disciplina (saber) que se representa. Diferente do que se pressupõe em alguns espaços, a interdisciplinaridade não acontece com o aniquilamento das disciplinas, muito pelo contrário, é preciso que as mesmas estejam

demarcadas em seus espaços para que possa-se visualizar como podem contribuir e confluir com as outras.

Só que esta demarcação não acontece pela especialização cega sobre o saber que se quer representar, ao contrário disso: um olhar para além das fronteiras dos saberes os amplia e possibilita novas ligações, novas confluências, novas possibilidades. E, este olhar, somente é possível quando, pelo conhecimento, nos possibilitamos elevar para além das barreiras fragmentárias.

Por isso, é importante perceber que a interculturalidade está intrinsicamente ligada com a *paixão* pelo saber pleno. Ora, como mencionava Sócrates (lembra-se aqui sua famosa frase: "uma vida sem busca não é digna de ser vivida") e outros filósofos gregos, a busca pelo saber deve ser algo cotidiano na vida de qualquer indivíduo, principalmente de um educador. Somente a busca contínua pelo saber nos alarga culturalmente e nos eleva à alturas da alma de onde podemos contemplar nossas ações e nossos saberes, refletir sobre eles e então, saber como podem complementar e ser complementados.

É fato que as características da sociedade contemporânea parecem ter anestesiado o desejo de saber da maioria. Parece que os meios digitais trazem a falsa impressão que estamos em meio ao saber o tempo todo e, por isso, não precisamos mais buscá-lo, mas, apenas acessá-lo quando necessário. Mas quando o saber é necessário? O tempo todo! Não deixamos de viver, e assim, como diria Dewey (TEIXEIRA, 2010), não deixamos de ter experiências.

Se temos experiências, temos que pensar e refletir sobre elas para que sejam qualitativas, o que leva a compreender que somente uma busca continua - e infinita - pelo saber pode dar suportes para um pensar correto e para um aproveitamento correto de nossas experiências, inclusive quando se trata de experiências interdisciplinares.

Desta forma, a partir dos pressupostos da intersubjetividade e da interculturalidade, é possível compreender as palavras de Paviani (2005, p.17), quando afirma:

> A interdisciplinaridade realiza-se em cada situação de modo peculiar e pressupõe integração de conhecimentos e de pessoas, formação de unidades de "conteúdos", uso ou aplicação de teorias e métodos e da colaboração (princípio de cooperação) entre professores ou pesquisadores.

De forma clara, percebe-se que a interdisciplinaridade somente pode acontecer a partir de um processo reverso, de desfragmentação interior, uma mobilização interna dos indivíduos que, tocados pela necessidade de viver e existir de forma holística, percebem-se fragmentados e impulsionam-se para a quebra de paradigmas internos e externos, buscando uma abertura a outros seres e saberes. Para finalizar, é importante pensar de maneira preliminar que ambientes são mais propícios para tal desenvolvimento individual e interdisciplinar.

5 Considerações Finais

Há dois modos de pensar os projetos interdisciplinares, um a priori e outro a posteriori – como retrata muito bem Paviani (2005). O primeiro diz respeito às questões práticas, prospectivas, as novas experiências, ao fazer cotidiano. O segundo, diz respeito às questões retrospectivas, de reflexão sobre a prática, de análise teórica de temas e problemas.

Na maioria dos casos, a tentativa de estabelecer projetos interdisciplinares inicia por uma busca científica, retrospectiva, o que poderia ser um grande passo se a ciência não estivesse fragmentada. Ocorre que, estando (potencialmente fragmentada), influenciará pesquisadores e envolvidos no projeto para uma visão fragmentada sobre aquilo que dominam, e assim, na maioria dos casos os projetos interdisciplinares se tornem pluridisciplinares - e se limitam a isso.

Com isso, talvez o pressuposto mais importante da prática interdisciplinar é pensar o novo pelo novo, um "fazer prospectivo". É importante compreender que o confronto à problemas novos gera a necessidade de uma nova compreensão, e esta, por sua vez, leva os indivíduos a desacomodar-se de suas estruturas pré-definidas possibilitando maior poder de abertura ao que está ao seu redor: novos saberes e novos olhares são importantes para contribuir com sua descoberta, de forma que a interculturalidade e a intersubjetividade ganham uma abertura prévia para a sua constituição.

É claro que, tal abertura prévia somente vai transformar-se em ação intercultural e intersubjetiva pela mobilização interna do indivíduo, de descobrir-se por inteiro e assim responder melhor ao seu novo problema. Não há garantia que o novo seja processo "infalível"

para a interdisciplinaridade. É importante destacar também que, quando autoconhecimento do indivíduo leva-o a necessidade de tornar-se integral, sua busca pela interdisciplinaridade tornar-se-á possível tanto a priori quando a posteriori no que diz respeito ao conhecimento.

No entanto, o que se reforça aqui, é que o fato do novo gera possibilidades que não se encontram no já construído e, por isso, é uma vantagem para que um processo interdisciplinar seja iniciado.

Até porque, se faz importante perceber que cada ação interdisciplinar tem suas especificidades, e, por isso, como menciona Paviani (2005, p.20), se cada ação tem suas especificidades, "para cada ação interdisciplinar é necessária a explicitação de um processo teórico e metodológico".

Sendo assim, cada ação nova, prática, exige também suas especificações teóricas, além de processo a posteriori que contemplem a reflexão sobre o projeto desenvolvido para que o mesmo não torne-se um fim em si mesmo – o que já é um grande prejuízo para um ação interdisciplinar, na qual, em suas bases o processo dialético de construção de saber deve estar explicitamente contemplado.

Com isso, finaliza-se este artigo reforçando que pensar a interdisciplinaridade, pensar maneiras de desfragmentar a escola, vai muito além de um simples combate a sociedade fragmentada, ou uma crítica à esta. Tal desejo de transformar a fragmentação escolar está relacionado também ao fazer-se do educador: (inter)subjetivo, (inter)cultural, enfim, (inter)disciplinar. Ou seja, somente teremos verdadeiros resultados interdisciplinares nas escolas e nas universidades quando, além de vencer a pressão externa, o próprio educador mobilizar-se para a transformação interior, pois assim, percebendo-se fragmentado e buscando sua desfragmentação, poderá contemplar no processo de formação do educando, um projeto "inter", desfragmentado, expansivo, acolhedor e agregador, enfim, integral.

INTERSUBJETIVIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD COMO BASE PARA LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Resumen: Este documento tiene como objetivo reflexionar sobre las condiciones necesarias para lograr la interdisciplinariedad en las escuelas y universidades. Por lo tanto, se pretende hacer una breve recuperación en las causas de la " interdisciplinariedad " de la ciencia y el conocimiento, tratando de demostrar que esta fragmentación es anterior a la modernidad y por lo tanto es tan milenios arraigadas en el contexto de la formación de los individuos para revertir esta situación, es necesario para revertir supuestos internos de los mismos. Por lo tanto, este trabajo apunta a la tesis de que supuestos como la intersubjetividad y la interculturalidad debe ser colocado en el primer plano cuando no es el diseño para lograr proyectos intersubjetivas , porque sólo un proceso ético del individuo consigo mismo y con los demás, permitir la apertura necesaria para los primeros pasos de la desfragmentación posible.
Palabras-clave: interdisciplinariedad, intersubjetividad, interculturalidad**.**

Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

GUSDORF, Georges. **Prefácio**. In, JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber**.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Como nasceu a ciência moderna e as razões da filosofia.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade:** conceitos e distinções. Porto Alegre: Pyr, 2005.

PAVIANI, Jayme; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Interdisciplinaridade:** disfunções conceituais e enganos acadêmicos. Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 1993.

PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (Coord). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação.** Barueri: Manole, 2011.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade**: ambições e limites. Lisboa: Relógio d'agua, 2004

RÜDIGER, Francisco. **Comunicação e Teoria Crítica da Sociedade**: Fundamentos da Crítica à Indústria Cultural em Adorno. 2.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **A pedagogia de John Dewey**. In WESTBROOK, Robert B. John (org) Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

A PEDAGOGIA DO AFETO COMO SUPORTE EPISTÊMICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Altair Alberto Fávero[1]
Evandro Consaltér[2]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar uma categoria de formação continuada de professores que elege a temática do amor e do acalento como possibilidades de superar as intempéries que se colocam ao exercício da docência e, assim, dissipar a sensação de mal-estar que atinge a profissão. Denominaremos essa categoria de *pedagogia do afeto*. Para tal, valemo-nos de um estudo bibliográfico de ordem analítica, ancorado em obras de três autores campeões de vendas e considerados pela crítica educacional como produtores de literatura de autoajuda para professores. No decorrer do trabalho, tentaremos mostrar como essa pedagogia configura-se inconsistente para dar conta de resolver os problemas educacionais, sobretudo os que tangenciam sobre a prática pedagógica do professor. Esperamos, ao final, que o estudo possa contribuir para elucidar algumas questões pertinentes ao estudo da formação continuada de professores e vislumbrar novos horizontes mediadores da atividade docente.

Palavras-chave: Formação continuada. Afetividade. Literatura de autoajuda.

1. Introdução

As intensas transformações sociais vivenciadas nas últimas décadas, principalmente em decorrência do advento tecnológico e da popularização do acesso à informação não foram acompanhadas pelas devidas adequações da escola a essa nova realidade. Conforme destacado por Fernández Enguita (2004), a escola está mal equipada para competir nesse terreno. Para o pesquisador, as rotinas mais elementares da instituição escolar, diante desse descompasso,

[1] *PhD* (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutor em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (Pucrs), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF/RS/Brasil). Professor Titular III da Universidade de Passo Fundo (UPF) onde atua no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil. E-mail: altairfavero@gmail.com
[2] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (Bolsista Capes), na linha de pesquisa Políticas Educacionais. Especialista em Estratégias de Aprendizagem (FABE) e Graduado em Letras (UPF). E-mail: evandroconsalter@gmail.com

tornaram-se tediosas e exigentes em comparação à divertida e confortável trivialidade da televisão, videojogos e computadores.

Conforme destaca Fávero (2009), essas transformações sociais não foram acompanhadas pelas necessárias mudanças no processo de formação profissional dos educadores, provocando assim uma crise da instituição escolar e a instauração de uma sensação de "mal estar docente[1]", ou seja, uma incerteza quanto à forma mais adequada de conduzir o exercício da profissão. Diante desse cenário, Araújo (2006) considera que nos atuais moldes de educação, bastam algumas aulas para que os docentes percebam que a formação acadêmica recebida é insuficiente para lidar com a complexidade do cotidiano escolar.

No mesmo sentido, Pimenta (2008) ressalta que as teorias de reprodução de saberes escolares, muito usadas nos anos 1970 e 1980 e ainda muito latentes no cotidiano de muitas escolas, se mostram insuficientes para a compreensão e contextualização das lacunas presentes nas práticas pedagógicas nos ambientes escolares. Assim, compreende-se que a formação continuada como uma necessidade e um caminho a ser percorrido para que se possa adequar as escolas e preparar os professores às demandas desse novo tempo. Hoje, portanto, parece haver consenso nos meios acadêmicos e institucionais sobre a urgência compulsória de formar continuamente o professor que já está atuando.

Diante desse contexto, a expressão "mal-estar docente" generalizou-se para designar esse fenômeno de crise que se manifesta em diversas modalidades. Entre elas, Silva (2012, p.14) pontua a desmotivação e absenteísmo, falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em posturas defensivas e dá ênfase ao "sentimento de nostalgia em relação a pretensos 'anos dourados' da escola, situada em algum lugar do passado".

Contudo, entre a cômoda retórica que enaltece a missão do professor e o discurso que o critica e culpabiliza pelas deficiências da escola e do próprio sistema educacional, evidencia-se a existência de um processo latente e em plena ascensão. Trata-se de um discurso oportunista e demagógico, responsável por fazer com que o exercício da profissão docente

[1] Sobre o aprofundamento do conceito de "mal estar docente", recomendamos a leitura do texto *Políticas de formação pedagógica: possibilidades de superar o mal estar docente*, de autoria do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, referenciado nas bibliográficas deste estudo.

seja atravessado por uma ambiguidade, fazendo-o oscilar entre a "profissão mais bela do mundo e a realidade de uma profissão desgastante e esgotante" (CANÁRIO, 2008, p.71).

Esse processo, além de acarretar a perda de sentido e de identidade da profissão docente, faz com que algumas questões relativas à profissão ganhem tanta força, abrindo espaço oportuno para um mercado bibliográfico habitado por autores como Gabriel Chalita e Augusto Cury, dentre outros tantos, que publicam livros para professores, buscando de algum modo, acalentar esses profissionais atingidos por tamanho desencanto da profissão e, assim, apontar a temática do amor e do afeto como possibilidades de vencer as intempéries do ofício e dissipar a sensação de mal-estar que atinge a categoria.

Para tal, elegem uma série de receituários e prescrições que vão ao encontro dos pensamentos que se satisfazem, como diria Bachelard (1996), com o "simples acordo verbal das definições". Ou seja, o pensamento que se alimenta das concepções imediatistas sobre ciência e conhecimento numa tentativa pérfida de solucionar os problemas da atividade profissional. Um pensamento que nos dizeres de Boaventura de Souza Santos (2000, p. 40), é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita.

A partir dessa crítica, propomos neste estudo uma breve análise reflexiva sobre algumas epistemologias que perpassam essa categoria de formação continuada de professores que denominamos de *pedagogia do afeto*. Para tal, primeiramente faremos uma abordagem de quem são esses autores que vendem milhões de livros com essa finalidade de acalentar o sofrimento dos profissionais da sala de aula. Em seguida, analisaremos os pressupostos que se apresentam como suporte epistêmico para a formação do professor dentro dessa perspectiva formativa. Por fim nosso estudo abordará os receituários prescritos por esses autores com a finalidade de proporcionar aos professores condições de superação do mal estar docente.

2. Os autores da *Pedagogia do Afeto*

O mercado editorial brasileiro voltado para a literatura de autoajuda destinada aos profissionais da área da educação está permeado de inúmeros autores, muitos com reconhecimento internacional ou que já ocuparam importantes cargos na administração pública, especificamente nas pastas da educação. Entre os mais famosos, podemos aqui citar

o escritor e palestrante Mário Sérgio Cortella, que ocupou o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1991-1992), durante a administração de da então prefeita Luiza Erundina.

Talvez o mais incisivo de todos esses autores na esfera pública educacional seja Gabriel Chalita. Ocupou o cargo de secretário da Educação do Estado de São Paulo (2003-2007), além de presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), por dois mandatos. Atualmente, ocupa o cargo de secretário municipal de Educação de São Paulo, na gestão do prefeito Fernando Haddad.

Para o nosso estudo, todavia, selecionamos em especial três desses autores: Augusto Cury, Gabriel Chalita e Içami Tiba. Nossa escolha justifica-se pelo número vendas de seus livros, as quais ocupam o topo das listas de mais vendidos entre os autores de literatura de autoajuda no setor educacional. O quadro a seguir estampa a expressividade dessas vendas.

Quadro 1: Número de livros vendidos

AUTOR	Nº DE LIVROS VENDIDOS
Augusto Cury	mais de 16 milhões de exemplares
Gabriel Chalita	mais de 10 milhões de exemplares
Içami Tiba	mais de 04 milhões de exemplares

Fonte: Elaborada do autor

Dessa forma, passaremos a explorar na sequência algumas categorias elencadas como possibilidades de formação continuada, dentro daquilo que denominamos neste trabalho como *pedagogia do afeto*, abordadas pelos autores. Para tal, primeiramente julgamos oportuno apresentar uma pequena biografia de cada um deles, para que se possa melhor conhecer as possíveis influências epistemológicas, oriundas da formação e atuação profissional de cada um. Iniciamos por Augusto Cury, seguido por Gabriel Chalita e Içami Tiba.

Augusto Cury:

Augusto Jorge Cury, nascido em 02 de outubro de 1958, é médico, psiquiatra, psicoterapeuta e escritor brasileiro. Desenvolveu a teoria da Inteligência Multifocal, que estuda sobre o funcionamento da mente, o processo de construção do pensamento e formação de pensadores. Seus livros já venderam 20 milhões de exemplares somente no Brasil. Foi considerado pela Folha de S. Paulo o autor brasileiro mais lido da década. Atualmente é publicado em cerca de 60 países.
É pesquisador na área de qualidade de vida e desenvolvimento da inteligência, abordando a natureza, a construção e a dinâmica da emoção e dos pensamentos. Sua teoria é usada como referência em teses de mestrado e doutorado, e tem sido objeto de pós-graduação Lato sensu em diversas áreas das ciências humanas, como Psicologia Multifocal e Gestão de Pessoas, Psicologia Multifocal e Educação. Augusto Cury foi conferencista no 13º Congresso Internacional sobre Intolerância e Discriminação na Universidade BYU, nos Estados Unidos.
É doutor Honoris causa pela UNIFIL (Centro Universitário Filadélfia, em Londrina) e membro de honra da Academia de Sobredotados do Instituto da Inteligência, da cidade do Porto, Portugal. Seu romance O Vendedor de Sonhos foi premiado como uma das principais obras internacionais na China.

Adaptado de: http://grupoaugustocury.com.br/augustocury. Acesso em 18 de junho de 2016.

Gabriel Chalita:

Gabriel Chalita: Nascido em 30 de abril de 1969, em Cachoeira Paulista (SP), **Gabriel Chalita** revelou-se escritor já aos 12 anos, quando publicou seu primeiro livro. Aos 15, criou uma coleção destinada a crianças em idade de catequese. Sua obra compõe-se de mais de 70 títulos. Dos livros publicados, dois já foram lançados no exterior: "Os dez mandamentos da ética" (em 2004, na Argentina, no Chile e na Espanha, pela Editora Aguillar/Santillana) e "Pedagogia do amor" (em 2006, na Espanha, pela Editora PPC/SM).
Chalita é doutor em Filosofia do Direito e em Comunicação e Semiótica; mestre em Direito e em Ciências Sociais e graduado em Direito e em Filosofia. Atuou em diversas ONGs – entre elas, a Juventude Latino-Americana pela Democracia (Julad) – e deu início à carreira política aos 19 anos, como vereador e presidente da Câmara Municipal de Cachoeira Paulista. Foi secretário da Juventude, Esporte e Lazer e, posteriormente, secretário da Educação do Estado de São Paulo, além de presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), por dois mandatos. Em 2008, elegeu-se vereador da cidade de São Paulo, destacando-se como o mais votado do Brasil. Em 2010, foi eleito deputado federal (PMDB–SP) com mais de meio milhão de votos. Atualmente, é secretário municipal de Educação de São Paulo.
Toda a trajetória de Chalita é dedicada à causa da educação. Na administração pública, destacou-se pela busca de iniciativas que permitissem a consolidação de uma educação de excelência. Dentre várias ações exitosas, instituiu o Programa Escola da Família, um conceito de envolvimento familiar e comunitário nas escolas estaduais, abertas nos fins de semana com atividades de recreação, de saúde, de esporte, de arte e de geração de renda.

Também implantou a Escola de Tempo Integral, iniciativa do Governo do Estado para aumentar a carga horária de aulas na rede pública, mantendo os alunos nove horas por dia na escola. Do mesmo modo, o Caminho das Artes, para levar professores e alunos a teatros, cinemas e museus. Dos títulos e das condecorações recebidos, destacam-se o Prêmio Personalidade do Ano 2005 – Educação, conferido pela revista "ISTOÉ Gente"; o Prêmio O Educador que Queremos 2005, do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE); o Troféu Raça Negra 2005; o Prêmio Educação Visconde de Porto Seguro 2004 e o Prêmio Fernando de Azevedo – Educador do Ano 2004, outorgado pela Academia Brasileira de Educação.
Chalita é também professor dos cursos de graduação e de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP), da Universidade Presbiteriana Mackenzie; palestrante nas áreas de educação, de filosofia, de ética e de relações interpessoais e membro da Academia Brasileira de Educação e da Academia Paulista de Letras.

Adaptado de: http://www.gabrielchalita.com.br/index.php/biografia.html. Acesso em 18 de junho de 2016.

Içami Tiba:

Içami Tiba nasceu em Tapiraí SP, em 1941, filho de Yuki Tiba e Kikue Tiba. Formou-se médico pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo em 1968 e especializou-se em Psiquiatria no Hospital das Clínicas da USP, onde foi professor assistente por sete anos. Por mais de 15 anos, foi professor de Psicodrama de Adolescentes no Instituto Sedes Sapientiae. Foi o Primeiro Presidente da Federação Brasileira de Psicodrama em 1977-78 e Membro Diretor da Associação Internacional de Psicoterapia de Grupo de 1997 a 2006.
Em 1992, deixou as universidades para se dedicar à Educação Familiar. Continuou atendendo em consultório particular e dedicou-se inteiramente para que seus conhecimentos chegassem às famílias – levando uma vela acesa na escuridão da Educação Familiar. Para tanto, escreveu livros, atendeu a todas as entrevistas solicitadas, fosse qual fosse o meio de comunicação, e dedicou-se a palestras para multiplicadores educacionais. Em 2002, lançou o seu 14º livro: Quem Ama, Educa! – que foi a obra mais vendida do ano, e também no ano seguinte, bem como 6º livro mais vendido segundo a revista VEJA. E continua um *long seller*.
Em 2014 publica seu novo livro, Educação Familiar: Presente e Futuro. (31º livro). No total, seus livros chegam, já, a 4 milhões de exemplares vendidos. Em 2004, o Conselho Federal de Psicologia pesquisou através do Ibope qual o maior profissional de referência e admiração. Doutor Içami Tiba foi o primeiro entre os brasileiros e o terceiro entre os internacionais, precedido apenas por Sigmund Freud e Gustav Jung (pesquisa publicada pelo Psi Jornal de Psicologia, CRP SP, número 141, jul./set. 2004).
Desde 2005, mantém semanalmente no ar o seu programa Quem Ama Educa, na Rede Vida de Televisão. Desde essa época, mantém-se colunista da Revista Mensal VIVA SA, escrevendo sobre Educação Familiar. Foi capa dessa mesma revista em setembro de 2004 e janeiro de 2012. Como Psiquiatra, Psicoterapeuta e Psicodramatista já atendeu mais de 80 mil adolescentes e seus familiares. Hoje atende como consultor de famílias em sua clínica

particular. Como palestrante, já ministrou 3.580 palestras nacionais e internacionais para escolas, empresas e Secretarias de Educação. Há nove anos é curador das palestras do 10o CEO'S Family Workshop, realizado por João Doria Jr., presidente do LIDE, Grupo de Líderes Empresariais.
Içami Tiba é considerado por variados públicos um dos melhores palestrantes do Brasil.

Adaptado de: http://www.tiba.com.br/curriculo.php Acesso em 18 de junho de 2016.

Perpassada a síntese biográfica de Cury, Chalita e Tiba, retirada dos seus sites oficiais, para a sequência do estudo, elencamos as seguintes obras desses autores, as quis se destinam prioritariamente a educadores. Gabriel Chalita: *A solução está no afeto* (2001) ; *Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece)* (2004); *Pedagogia do amor - a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações* (2003); e *Educar em oração* (2011); De Augusto Cury, escolhemos as seguintes obras: *Filhos brilhantes, alunos fascinantes* (2015) e *Pais brilhantes, professores fascinantes* (2003). Por fim, do autor Içami Tiba, escolhemos os livros: *Quem ama, educa!* (2002); *Disciplina limite na medida certa - novos paradigmas* (1996); *Pais e educadores de alta performance* (2011).

Conforme Romão (2009), a massificação dessas obras com o fenômeno de um mercado editorial crescente dentro das escolas, faz com que tais títulos sejam consumidos como se garantissem algo, assegurassem um caminho menos tortuoso, emblematizassem suavidades e levezas ao professor submerso em uma realidade desgastante. O autor ainda considera que ao oferecerem receitas prontas e apagarem a dúvida e a crítica em torno delas, os livros de autoajuda vendem ilusões e fantasias aos professores e gestores educacionais. Ainda, segundo Romão (2009), esse tipo de literatura para educação cumpre apenas a função anestésica de inebriar os indivíduos, tirando-lhes a capacidade crítica. O que agrava ainda mais os prejuízos à educação formal é o fato de estas obras estarem sendo consumidas em reuniões pedagógicas, de planejamento e de estudo dos docentes como traço supostamente motivacional.

Dessa forma, na sequência, passaremos a analisar alguns pressupostos epistêmicos e os habituais receituários prescritos por essa categoria que denominamos de *pedagogia do afeto*, buscando evidenciar sua provável fragilidade e oportunismo diante dos sérios problemas que atingem a profissão docente.

3 Alguns pressupostos e prescrições da Pedagogia do afeto

Enaltecer o papel do professor, sobrepondo a afetividade e um quase já inexistente reconhecimento social, são alguns dos chavões utilizados pela *pedagogia do afeto* na tentativa de colocar-se como alternativa aos atormentadores problemas de estresse, falta de preparo e de formação adequada enfrentados pelos professores. Quando nos tópicos anteriores nos reportamos a essa categoria formativa atribuindo-lhe o predicativo de oportunista, referimo-nos aos milhões de livros vendidos no país, adquiridos por professores em uma apreensiva busca por uma solução prática às suas deficiências formativas, rendendo milhões de reais aos sábios donatários dos direitos autorais de tais publicações.

No meio acadêmico, as obras desses autores são consideradas de autoajuda, superficiais e inferiores. Silva (2012, p.53) as classifica como "escritos que expressam o pensamento do senso-comum". A afirmação de Silva pode ser confirmada quando fazemos uma comparação com autores de prestígio acadêmico. Por exemplo, enquanto autores como Bachelard dedicaram anos para elaborar cientificamente epistemologias de formação e de construção do conhecimento, outros reduzem a complexidade da profissão docente a receituários que colocam o afeto e o amor como solução para os complexos problemas educacionais.

> Todos querem educar jovens dóceis, mas são os que nos frustram que testam nossa qualidade de educadores. São seus filhos complicados que testam a grandeza do seu amor. Seus alunos insuportáveis é que testam seu humanismo. Pais brilhantes e professores fascinantes não desistem dos jovens, ainda que eles os decepcionem e não lhes dêem retorno imediato. Paciência é o seu segredo, a educação do afeto é sua meta. (CURY, 2003, p. 97)

Para reforçar a tese de que a solução está no amor e no afeto, por várias vezes o autor se reporta ao universo religioso, citando exemplos bíblicos e fazendo analogias a Jesus Cristo. Nos textos analisados, Gabriel Chalita faz uso eloquente deste recurso, como na passagem seguinte: "Jesus Cristo, o maior de todos os mestres da humanidade, contava histórias, parábolas e reunia multidões ao seu redor, fazendo o uso da pedagogia do amor" (CHALITA, 2001, p.167). Logo adiante, novamente reforça sua afirmação:

> O grande mestre não precisava registrar as matérias, não se desesperava com o conteúdo a ser ministrado, nem com a forma de avaliação, se havia muitos

> discípulos ou não. Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor" (CHALITA, 2001, p.168).

A partir dessas evidências, é possível construir uma imagem idealizada do professor quase como um semideus, o qual não pode se mostrar abalado e cuja missão é a formação de seres humanos felizes, atribuindo a esses profissionais, de certo modo, a responsabilidade pela criação de destinos felizes aos seus educandos. "Um mestre tem diante de si a responsabilidade e a missão de formar pessoas felizes, além de competentes" (CHALITA, 2001, p. 161).

Além da responsabilidade sobre a felicidade dos educandos, o que mais uma vez trabalha o ego com a ideia de uma superprofissão, os receituários não se limitam apenas aos aspectos conceituais de uma atuação com base no amor e no afeto. O conjunto de instruções vai além, apontando qual seria o comportamento adequado para uma eficaz relação entre mestre e educandos. Nessa perspectiva, professores bem sucedidos conseguem colocar emoção em suas palavras, teatralizar suas aulas e tornar o ensino um grande espetáculo de fantasias e imaginação.

> Seja um professor fascinante. Fale com uma voz que expresse emoção. Mude de tonalidade enquanto fala. Assim, você cativará a emoção, estimulará a concentração e aliviará a SPA dos seus alunos. Eles desacelerarão seus pensamentos e viajarão no mundo das suas ideias. (CURY, 2003, p. 63).

Além de incentivar posturas afetuosas, os textos acalentam os professores com a retórica da função insubstituível apesar das dificuldades, porque, conforme Cury (2003, p 64), "a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos". Os mestres que conseguirem reunir o conjunto de receituários atribuídos pelo autor tornar-se-ão fascinantes. E os mestres fascinantes, conforme o próprio autor descreve, mesmo que desprezados, são imbatíveis.

> Os mestres fascinantes podem ser desprezados e ameaçados, mas sua força é imbatível. São incendiários que inflamam a sociedade com o calor da sua

> inteligência, compaixão e singeleza. São fascinantes porque são livres, são livres porque pensam, pensam porque amam solenemente a vida. (CURY, 2003, p. 78).

Os receituários para ser um mestre fascinante também ensaiam expedições pelos criativos caminhos da dramatização. Em sua obra *Disciplina, limite na medida certa*, título com mais de 200 mil exemplares vendidos, o psiquiatra Içami Tiba recomenda que professores incorporem em suas atuações em sala de aula além do bom humor a movimentação cênica.

> O professor tem um papel essencial como fonte emissora de informações que os alunos vão transformar em conhecimento. Alguns estudantes adoram ou detestam determinada matéria justamente por causa do professor. Os requisitos para um professor ser adorado é combinar senso de humor e movimentação cênica (falar não só coma boca, mas com o corpo inteiro) (TIBA, 1996, p.125).

Além dessas incursões artísticas, os manuais da *pedagogia do afeto* desaprovam professores que possuem posturas mais introspectivas, condenando-os ao fracasso se não se despirem dessa timidez. Em seus aparatosos macetes, sugerem que o professor revista sua postura profissional de características mais atraentes aos olhares dos alunos. Para tal, se preciso for, orientam que o professor assuma a figura semelhante ao de um personagem.

> Professor tímido não dá ibope. E dificilmente escapará de receber um apelido e das gozações dos alunos. O professor tem de entender que dentro da classe ele tem uma função específica; ele quase interpreta um personagem. Suas características pessoais desfavoráveis não precisam aparecer. Há gagos que não gaguejam quando cantam porque o roteiro musical já está pronto dentro dele. Mas o gago sempre gagueja quando fala sobre si. O professor não tem que falar sobre si mesmo durante a aula, portanto, não tem porque se intimidar (TIBA, 1996, p.126).

O mesmo autor, em mais um macete para enfrentar de forma exitosa os problemas da docência, justifica que os alunos aprendem muito mais por meio de imagens do que de símbolos. Dessa forma justifica a necessidade do professor empregar o bom humor e a movimentação cênica, fazendo assim com que a aula se torne "uma experiência de vida – não a simples transferência de conteúdo de uma pessoa para outra". Desse modo, enfatiza Tiba

(1996, p.128), o professor deixa de ser alguém que fala apenas com letras para tornar-se um professor que fala com vida.

Assim como as referidas obras de Chalita e Cury carregam o afeto e a religiosidade como suporte epistêmico para a docência, Içami Tiba aposta na alegria, bom humor, criatividade, respeito humano e disciplina como elementos essenciais para se alcançar a alta performance em sala de aula. Para o autor, quando o professor prepara suas aulas com esses ingredientes, a aprendizagem se faz mais prazerosa.

> Quando o professor prepara com cuidado o modo de transmitir os conteúdos, o aluno pode aprender por mais prazer. Seu interesse para a matéria deve ser despertado do mesmo modo que um *trailer* convida para assistir a um filme. A forma é importante: a comida deve ser um cheiro delicioso, uma linda apresentação e um sabor especial. [...] Em outras palavras, o professor deve ter muita criatividade para tornar sua aula apetitosa. Os temperos fundamentais são: alegria, bom humor, respeito humano e disciplina. (TIBA, 1996, p.124).

A metáfora usada por Tiba para reportar-se ao receituário do que considera uma educação plena contradiz-se com uma passagem do autor em outra obra, onde apresenta a concorrência e avaliação quantitativa como elementos agregadores à busca por uma alta performance. Conforme o autor, "os professores não têm outros recursos na escola e na profissão a não ser dar notas de mérito ao desempenho dos alunos" (TIBA, 2011, p.54). Além disso, reforça o ideário de que as notas têm de ser o objetivo final, pois acredita que premiar as melhores notas estimula a concorrência, a qual considera o grande motivador para elevar a performance. (TIBA, 2011, p.54).

Tais passagens reforçam a ideia de que os macetes da *pedagogia do afeto* são produtos descontextualizados, superficiais, com a primazia do individualismo frente à realidade coletiva com que uma sala de aula se apresenta ao professor. A demasiada apologia ao amor e ao afeto afastam da prática educativa qualquer interface que apregoe ao processo de formação continuada os rígidos preceitos científicos dos meios acadêmicos.

De acordo com o filósofo Arquilau Moreira Romão (2009), as obras que analisamos nesta seção, as quais classifica como de autoajuda, apresentam-se para os professores como passaportes para o sucesso profissional. Seus macetes centram-se principalmente na

competência individual, deslocada de qualquer contexto sócio-histórico, pontuado por conteúdos de frases-feitas, ideias e temas do senso comum e histórias sem profundidade que beiram o risível.

Os professores, aponta Romão (2009, p.08), como reféns desse tipo de literatura, acreditam que estão consumindo um saber de última geração, que estão tendo acesso a novas metodologias de ensino, quando na verdade estão sendo cooptados pelo que existe de mais sucateado pela ideologia neoliberal. Para o autor, esses livros apelam à emoção como suporte para o sucesso profissional.

> [...] vimos que propõem receitas para atingir o sucesso na conquista da emoção de ensinar e aprender, ou seja, sinalizam fórmulas para abrir as janelas boas dos alunos, usando até mesmo música suave, tranquila, relaxante para isso. Pretendem instalar mudanças de comportamento dentro da escola, aplicando a lei do afeto e dos sentimentos (ROMÃO, 2009, p. 08).

A lei do afeto e dos sentimentos citada por Romão (2009) evidencia-se na obra, "Pais brilhantes, professores fascinantes", de Augusto Cury. O autor dedica todo o segundo capítulo do livro para caracterizar o comportamento de professores fascinantes. Para tal faz uso de outros 07 subtítulos explicativos, sempre fazendo um contraponto entre o que caracteriza como comportamento de professores bons e de professores fascinantes.

Os subtítulos são os seguintes: 01 - *Bons professores são eloquentes, professores fascinantes conhecem o funcionamento da mente*; 02 - *Bons professores possuem metodologia, professores fascinantes possuem sensibilidade*; 03 - *Bons professores educam a inteligência lógica, professores fascinantes educam a emoção*; 04 - *Bons professores usam a memória como depósito de informações, professores fascinantes usam-na como suporte da arte de pensar*; 05 - *Bons professores são mestres temporários, professores fascinantes são mestres inesquecíveis*; 06 - *Bons professores corrigem comportamentos, professores fascinantes resolvem conflitos em sala de aula*; 07 - *Bons professores educam para uma profissão, professores fascinantes educam para a vida*.

Os subtítulos ora mencionados centram-se nos pressupostos de que o pensamento positivo, místico, sagrado e gerido pelo amor e afeto são as chaves para o sucesso e a

felicidade profissional. Pelo contrário, consideramos que esse viés promove um desligamento da realidade, nutrindo e aventurando os professores pelos nebulosos caminhos do senso comum, do espírito pré-científico[1], fracassando ao primeiro desafio mais complexo que se colocar diante da docência.

Essa mesma percepção é defendida por Romão (2009) ao considerar que o professor diante dessa literatura não é visto como um sujeito crítico, reflexivo, mas sim como um consumidor, alguém que recebe um receituário cujas prescrições estabelecem modos de comportamento e de ação.

> Um primeiro modo de apresentar os títulos de autoajuda vende o "como" ao modo de uma receita com passos a serem seguidos e com o resultado esperado cheio de confirmação. Nesse bloco está posta a forma como o autor vê o seu consumidor: alguém a receber um receituário cujas prescrições estabelecem modos de comportamento e de ação. O indivíduo é apenas um consumidor que deve seguir a receita sem questionamento e sem reflexão. Sobre isso nos lembramos do conceito de razão instrumental, aqui retomado para esclarecer como tais receitas de sucesso, felicidade, plenitude, equilíbrio, saúde e, no nosso caso, realização do processo educacional, sabotam a crítica emancipadora e a possibilidade de entendimento da vida social (ROMÃO, 2009, p.09).

Com esse entendimento sobre a literatura, que aqui nominamos como *pedagogia do afeto*, podemos afirmar que o conjunto das obras analisadas comprovam o viés de que nesse entendimento o professor é passível aos receituários simplórios, que, embora variam em sentido e campo de aplicação, baseiam-se em um mesmo motivo: o princípio de que possuímos um poder interior, passível de ser empregado na solução de todos os nossos problemas. Para Rudiger (1996), o denominador de todas essas práticas é um individualismo segundo o qual o sujeito precisa procurar dentro de si os recursos necessários para resolver suas dificuldades. Nesse sentido, podemos considerar que a *pedagogia do afeto* lida com os problemas da docência ignorando a sua origem social, reservando uma natureza pessoal, que não tem nada a ver com a sociedade, às elementares soluções para o pleno exercício da profissão.

[1] Bachelard (1996) considera que a necessidade de generalização extrema, às vezes por um único conceito, leva a ideias sintéticas que conservam o poder de seduzir. O autor avalia que a sedução da unidade de explicação por uma única característica é muito poderosa diante da complexidade da construção do conhecimento científico.

Quando Chalita (2004, p.13) justifica sua obra *Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece)* afirmando "Eis nosso modesto intento: trazer a tona antigas questões para auxiliar o educador a exercer com mais competência e maestria sua missão", externaliza a afirmação de que as soluções para os problemas da docência estão no amor e no afeto. Essa mesma conclusão pode ser reforçada com a passagem de Cury (2003, p.145) ao afirmar que "Ser educador é ser promotor da auto-estima.". Não diferente, Tiba também contribui com essa constatação ao expor suas intenções para com os brasileiros: "A minha meta para os brasileiros é que cada um seja de *Alta Performance*, no que fizer e pensar, para que o Brasil seja também um país de *Alta Performance"* (TIBA, 2011, p.128).

Apesar de os autores serem diferentes, o enredo da *pedagogia do afeto* é praticamente sempre o mesmo. Nesse sentido, Rudiger (1996) faz ponderações sobre o gênero e aponta para o fato de que, mesmo sendo obras cuja estrutura se assemelhe, seu sucesso decorre da incapacidade do homem moderno enfrentar seu tempo com as coordenadas da modernidade. Ou seja, de se apropriar do de um pensamento racional e científico, temática que passaremos a abordar a seguir.

A partir dessa deficiência, considera-se que a literatura compreendida na *pedagogia do afeto* se coloca como um instrumento através do qual, mal ou bem, os professores meditam sobre sua realidade pessoal e profissional, numa forma de adaptação dos receituários práticos aos seus próprios problemas. Nos dizeres de Romão (2009), o poder evocado desses títulos constrói uma imagem de realização fantástica e mágica, que reclama pouco investimento a não ser a leitura do livro. Assim sendo, esse mercado editorial alimenta o ideário de que apenas lendo o livro é possível tornar-se "brilhante, rico, saudável, feliz, iluminado e sonhador", ou como nas palavras de Içami Tiba (2011), "sujeitos de Alta Performance".

3. Algumas considerações finais (iniciais e provisórias) acerca da *Pedagogia do Afeto*

Após a análise bibliográfica por ora apurada, podemos afirmar que ao elegerem o amor e o afeto como elementos chave para superação dos problemas, esses autores colocam como ponto de chegada aquilo que poderia configurar-se como um ponto de partida, como elemento motivador para a busca por respostas mais contextualizadas e consistentes para dar conta de resolver os problemas educacionais. O amor e o afeto, por si só, não são capazes de dar conta de tamanha e complexa responsabilidade.

Nesse sentido, concordamos com Romão (2009) ao considerar que o professor, diante dessa literatura, não é visto como um sujeito crítico, reflexivo. É entendido como um consumidor, alguém que recebe um receituário cujas prescrições estabelecem modos de comportamento e de ação. A partir dessa percepção, podemos pressupor que a grande maioria dos milhões de consumidores dessas obras de literatura de autoajuda que analisamos são professores em busca de receituários para os problemas relacionados ao seu ofício. Todavia, evidencia-se e permanece latente o questionamento sobre se o real interesse desses autores estaria em contribuir com a prática desses professores ou apenas produzir obras modeladas ao interesse do mercado bibliográfico.

Ainda comungando do postulado por Romão (2009), deve-se destacar que esse tipo de literatura ao oferecer receitas prontas, apaga a dúvida e a crítica em torno delas. Como poderemos formar alunos críticos e reflexivos se formamos professores a partir de livros que vendem ilusões e fantasias? De fato, mais gritante e assombrosa de todas essas fantasias está no fato de proporem aos leitores consumidores que todos, igualmente, têm o mesmo poder na nossa sociedade. Premissa essa que logo se esvanece diante de um primeiro olhar mais apurado sobre essa sociedade, a qual é marcada de injustiças, assimetrias de poder e diferenças gritantes entre classes sociais.

Concluímos nossa breve investigação reforçando os ideários postulados por Rudiger (1996). O denominador de todas essas práticas é, de fato, um individualismo. Sendo assim, as práticas educativas, as quais são marcadas pela coletividade, redimem-se a um individualismo ingênuo, segundo o qual o basta ao sujeito procurar dentro de si os recursos necessários para resolver suas dificuldades pessoais e profissionais. Por fim, reafirmamos nossa posição crítica sobre a *pedagogia do afeto*, considerando que esta ignora a origem social dos problemas da docência e não os contextualiza. Reserva uma natureza pessoal, que não tem nada a ver com a sociedade, às elementares soluções para o pleno exercício da profissão.

4. Referencias

ALFERES, Marcia Aparecida. MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá: UEM, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDIS, Jeferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.78-99.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

CANÁRIO, Rui. **A escola:** das "promessas" às "incertezas". Revista Educação Unisinos, v.12, n. 2, mai/ ago. 2008, pp. 73-81.

ESQUINSANI, Rosimar. Políticas de Formação Docente Continuada: práticas e racionalidades. In: **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**. Santos, v. 04, n. 08, p.240-258, jul./dez. 2012.

ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional:** a educação na sociedade do conhecimento. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador:** reflexões sobre a formação docente. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. In: **Anais do I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educacional**. Guarulhos – SP, 2015.

FÁVERO, Altair A. Políticas de Formação Pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In: CENCI, Ângelo Vitório, DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique, (org.). **Sobre Filosofia e Educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FÁVERO, Altair; ESQUINSANI, Rosimar. Me ame, me abrace, me acolha! saberes docentes e políticas de formação continuada. **Revista contrapontos – Eletrônica**, v.11, n.1, p.6-13, jan-abr, 2011.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas Interdisciplinares na Escola.** Ivani Catarina Arantes Fazenda, coordenadora. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNÁDEZ ENGUITA. Mariano. **Educar em tempos incertos.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Dirce Maria. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.2, maio/ago. 2008, p. 361-370.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e Mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROMÃO, Arquilau Moreira. Entrevista. In: **Jornal da Unicamp**. **Campinas, 18 a 24 de maio de 2009. P. 08-09.**

RUDIGER, Francisco. **Literatura de auto-ajuda e individualismo.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

BIBLIOGRAFIAS DE AUTOAJUDA ANALISADAS

CHALITA, Gabriel. **A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

_____**Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece**. São Paulo: Gente, 2004.

_____**Pedagogia do amor - a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações.** *31ª. Ed.* São Paulo: Gente, 2003.

_____**Educar em oração**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2011.

CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. 2. ed. São Paulo: Academia de Inteligência, 2015.

_____**Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro – RJ: Sextante, 2003.

TIBA, Içami. **Disciplina limite na medida certa - novos paradigmas**. São Paulo: Gente, 1996.

_____**Pais e educadores de alta performance.** São Paul: Integrare Editora, 2011.

_____**Quem ama, educa!** São Paulo: Gente, 2002.

A PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE PELO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO

Carmem Lucia Albrecht da Silveira[1]
Munir José Lauer[2]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: O presente artigo tem a finalidade de discutir a interdisciplinaridade aplicada a educação, tomando como enfoque a disciplinarização curricular e organizacional das diferentes instâncias educacionais institucionalizadas. O debate situa a centralidade na problemática encaminhada pela hiperespecialização das áreas do conhecimento e encarregada pela apropriação e isolamento da disciplina por cada docente. O interesse em tal estudo contempla a temática do Grupo de Pesquisa Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. Busca atender a perspectiva racionalista, decorrente da postura crítico-analítica, a qual encontra apoio nos referenciais teóricos dos autores abordados, cuja análise favorece a estruturação da discussão, diante do desvelamento das perspectivas históricas e políticas da tese. O texto trata, a princípio, da disciplinaridade como organizadora do ensino, seguido da interdisciplinaridade como possibilidade para a inter-relação do conhecimento. Também, indica críticas quanto ao perfil ideológico das políticas dedicadas a interdisciplinaridade. Contempla, nas considerações finais, a abertura para a continuidade do debate, supondo que a interdisciplinaridade, aplicada a educação, sujeita-se aos matizes de metodologia organizacional.
Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação. Disciplina.

Introdução

O debate, aqui apresentado, evidencia questões quanto ao caráter histórico e político da interdisciplinaridade aplicada a educação institucionalizada. É de longa data a preocupação recorrente com a fragmentação do currículo e do conhecimento tomado para a educação, onde cada área se empodera e se apropria do saber, desconsiderando os vazio provocados por esse isolamento, bem como descolados da conjuntura social considerada insignificante. A centralidade da discussão volta-se a interdisciplinaridade como possibilidade de integrar os

[1] Mestra em Educação – Universidade Passo Fundo (UPF). Grupo de Pesquisa: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. E-mail: carmem.albrecht@hotmail.com.
[2] Mestrando em Educação – Universidade Passo Fundo (UPF). Grupo de |Pesquisa: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. E-mail: munirjlauer@gmail.com.

conhecimentos voltados a compreensão da condição humana situada em tempo/espaço histórico.

O motivo para tal estudo contempla o aprofundamento da temática, pesquisada no Grupo de Pesquisa identificado por Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. A questão provocativa e desencadeadora desta escrita firma-se na pergunta: *Qual é a face política da interdisciplinaridade voltada a educação?*

O texto está organizado por três divisões contemplando, em princípio, a descrição da disciplinaridade como organizadora das práticas da educação. A seguir discute as possibilidades da integração do conhecimento disciplinar como prática docente significativa e que aborde questões reais do saber. Por último, tece algumas considerações quanto a hiperespecialização da educação no ensino superior e quanto ao cunho ideológico que perpassa a interdisciplinaridade pelas políticas oriundas de organizações não acadêmicas.

A disciplinaridade na educação institucionalizada

O conhecimento científico depara-se com extensa crise, condicionada as categorias especializadas, enquanto objeto do saber e quanto ao saber produzido e voltado à função social. A hiperespecialização tolhe a relação que possa existir entre as distintas áreas do conhecimento, dissipando as possíveis compreensões das relações interrelacionais da condição humana. As questões são elevadas ao estado de dissecação de fragmentos da conjuntura global, invalidando a unicidade/multiplicidade do Ser no planeta. A especialização trouxe definitivo avanço ao conhecimento, no entanto é imprescindível entender essas especializações integradas ao global e ao meio complexo e inter-relacionado, sob pena de desvirtuamento do saber construído.

As especializações delimitam a performance dos indivíduos pelo critério operacional. Todo aquele que, por alguma razão individual, deixa de contemplar os critérios dessa orientação passa a ser invalidado pelo sistema e automaticamente torna-se excluído. A performance sustenta-se pela rede hipertecnicista, onde a educação institucionalizada desempenha a função de formar indivíduos habilitados para ocupar papeis pragmáticos junto ao mercado social. As questões socioculturais e político social deixam de ter sentido, como

condição de emancipação e autonomia, em função da validação meritocracia do indivíduo, como bem indica a Fábula da criação da escola.

Fábula da criação da escola e dos currículos

Conta-se que os bichos determinaram criar uma escola, porque o meio em que estavam vivendo começara a se tornar cada vez mais complexo, e já não podiam viver socialmente bem com seus equipamentos inatos. Aqui temos a necessidade que deu origem à escola. Já não podiam, com seus instintos inatos, enfrentar o meio que se havia complicado demais. Precisavam de uma escola para habilitá-los e prepará-los convenientemente para as novas estruturas do ambiente.

Foi escolhido um corpo docente ótimo: todo ele com grandes títulos universitários e boa experiência, de modo que isto envaideceu a todos. Para esta escola, sem muita pesquisa do meio ambiente, escolheram o seguinte Currículo: nadar, correr, voar, galgar morros e superar obstáculos. Os primeiros alunos foram: o cisne, o pato, o coelho, o gato e o cachorro. Começando o curso, cada mestre, preocupado apenas com sua disciplina, dava matéria a torto e a direito. Era assim que julgavam estar certo e que faziam jus a seus títulos acadêmicos. Os alunos, contudo, ao contrário, iam se desencantando com a tão almejada escola. Vejamos o caso particular de cada aluno.

O cisne, nas aulas de correr, de voar, de subir morro, apesar de todo esforço, era um mau aluno. Tirava notas péssimas. E mostrava os pés ensanguentados nas corridas e as asas com calos adquiridos na ânsia de voar alto e veloz. O pior era que com o esforço nessas disciplinas começara até a nadar pior do que antes, coisa que era exímio.

O coelho, por sua vez, padecia nas matérias de nadar e voar. Como poderia voar se não tinha asas? Em se tratando de nadar, a coisa era igualmente difícil, se bem que um pouco menos que a anterior. O que o salvava eram as duas matérias anteriores: correr e galgar obstáculos, pois suas notas em nadar e voar eram de reprovação. No entanto, ninguém era dispensado de nenhuma matéria.

O gato tinha o mesmo problema do coelho em se tratando de nadar e voar. Com o devido respeito em voar, ele insistia que se fosse o caso de voar, deveria ser de cima para baixo podendo, assim, ter relativo êxito. O professor, contudo, não podia aceitar esta

condição, porque mudanças não estavam de acordo com o programa oficial que devia ser cumprido, rigorosamente.

O pato, finalmente era um aluno medíocre em tudo. Voava um pouco, corria mais ou menos, nadava até bem, mas muito menos que o cisne, é claro. Subia, até com certo desembaraço. Desse modo, sua média geral era a melhor e não tinha reprovação como o coelho e o gato. Por isso, sua mediocridade em tudo o fazia superior na estatística final. Foi, assim, escolhido como o orador da turma, apesar da reclamação geral. O coelho se queixava de correr e galgar morros muito melhor do que ele. O cisne, não podia deixar de ser o melhor nadador. Cada um tinha sua queixa justificada a fazer. Um único fato deixou a todos calados: ninguém tinha média superior a dele e por isso, estatisticamente, era superior a todos. (TELLES, 1989, p. 21).

A cultura disciplinar acomoda à inercia os profissionais, em função do conforto e da praticidade regularizada pela segurança da repetição e da proteção fechada do componente curricular e das áreas do conhecimento - relação saber/poder[1]. A disciplinarização favorece ao controle daquilo que deve ser ensinado para a reprodução e perpetuação da máquina social. A disciplina curricular – compartimentalização do saber – e a disciplina das relações educacionais, condicionam o comportamento necessário a formatação do indivíduo para as necessidades do papel social à ser cumprido na sociedade. A Fábula da Criação da Escola e dos Currículos denuncia o que Gallo (2000, p. 4) afirma ser aquilo

> [...] que devemos inferir desta breve análise do processo histórico de construção do saber é que a responsabilidade pelo desvio da especialização, que acaba por se ver refletido na estrutura de nossa educação, não pode ser imputada aos professores nem, muito menos, aos alunos. Resultado desse processo histórico de fragmentação, nosso ensino - também fragmentado - não fala da vida, que é multiplicidade articulada, mas de um cenário irreal, onde cada saber tem o seu lugar e não se comunica com os demais

A situação daqueles que vivem a educação pela educação encontra-se permeada pela condição de fazer parte da engrenagem da máquina social, reproduzindo-a cotidianamente, ou

[1] Segundo Gallo (2000. p. 3) o saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. E conhecemos o velho preceito da política: dividir para governar. O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-los e dominá-los. No desejo humano de conhecer o mundo está embutido seu . desejo secreto de dominar o mundo.

pela condição de enfrentar essa maquinaria contrapondo-se e sendo capaz de decifrar os enigmas que a crise da educação evidencia, na premissa de superar as rupturas amplamente demarcadas. Os professores tornam-se os instrumentos do processo histórico de compartimentalização do saber e do domínio do saber como fragmentação do ensino que consolida o cenário irreal da condição humana. No entanto, o professor pode realizar a diferença no trato com rompimento da burocratização alienante e de superação à contraditória historicidade do saber desfocado da realidade educacional e social.

A organização do conhecimento durante a evolução científica, econômica e social, desempenhou seu valor e sentido para a ampliação da pesquisa e do ensino - no período histórico - onde o método científico foi validado para o avanço do conhecimento e da sociedade. O conhecimento podia ser armazenado em caixinhas de saber, porém essa rigidez passou a indicar entraves ao progresso do conhecimento. A educação institucionalizada enfrenta dificuldades que perpassam a gênese da função do educar/instruir enquanto instrumentalizadora do saber.

A interdisciplinaridade na (inter)relação da educação

De acordo com Gallo (2000, p. 02), para que se eduque integralmente, torna-se necessário operacionalizar a aprendizagem pelos conteúdos, formação social, tomada de postura e de consciência para a liberdade de expressão, autenticidade e para a responsabilidade: "processo global". Portanto, "os conteúdos a serem trabalhados são expressão da instrução, enquanto que as posturas de trabalho individual e coletivo se traduzem no método de trabalho pedagógico" do docente.

Edgar Morin (2000, p. 47) afirma categoricamente que:

> A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, parte o complexo do mundo em fragmentos separados, fracciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. [..] Destrói desde o óvulo as possibilidades de compreensão e reflexão; reduz as oportunidades de um juízo correctivo ou de uma visão a longo prazo.

Propõe-nos, desta forma, a "epistemologia da complexidade", na qual a rigidez da lógica clássica é substituída pela dialógica, e o conhecimento da integração das partes num todo é completada pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes. Isto nos alerta para a importância vital da contextualização. O autor propõe o que Gallo (2000, p. 5) define por "interrelacionamento explícito e direto entre as disciplinas". Em outras palavras, transparece o sentido político da interdisciplinaridade[1], como a forma em superar o "processo histórico de abstração do conhecimento com a total desarticulação do saber" o que, na práxis educacional, torna-se a rotina formalizada. Pedroza Flores (2006, p 70), por sua vez, assevera a tese esclarecendo que o

> [...] asunto de la división del conocimiento científico-humanístico há sido foco de interés tanto para su producción como para su enseñanza, reiteradamente se cuestiona la fragmentación y el dominio de la especialización que limita la integración del saber y la construcción del conocimiento general. Se há producido en el terreno teórico y práctico una cantidad considerable de propuestas para dar respuesta a este cuestionamiento, los enfoques son diversos: unos parten de la noción de ciencia, otros de la forma en que se organiza la disciplina científica y otros del proceso de institucionalización de la enseñanza y del aprendizaje universitário.

No que tange aos educadores e à Universidade, num processo interdisciplinar, Morin (2000, p. 52) destaca que os educadores se oportunizem à educar pela urgência da educação seguir o

> [...] emparcelamento dos conhecimentos resultantes das ciências naturais a fim de situar a condição humana no mundo, dos resultados das ciências humanas para iluminar as multidimensionalidades e complexidades humanas, e necessidade de integrar a inestimável contribuição das humanidades, não só filosofia e história, mas também literatura, poesia, artes...

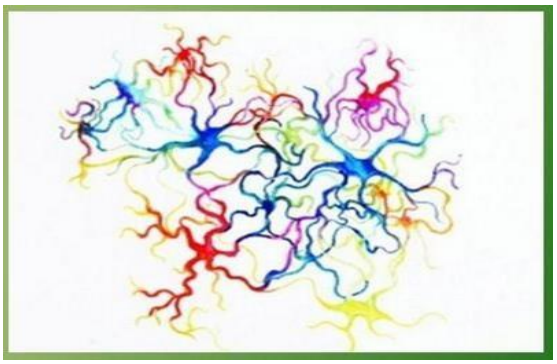
[1] Gallo (2000, pp. 4-5) explica que a interdisciplinaridade, de acordo com Guy Palmade, tem recebido, diferentes definições: integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas com o objetivo de dar uma visão unitária de um setor do saber (na visão de Soler); intercâmbios mútuos e integrações recíprocas entre as várias ciências. Tal cooperação resulta num enriquecimento recíproco (na perspectiva de Piaget). Foi adjetivada das mais variadas formas, por epistemólogos e estudiosos da questão: interdisciplinaridade auxiliar; interdisciplinaridade complementar; interdisciplinaridade composta; interdisciplinaridade de engrenagem; interdisciplinaridade estrutural; interdisciplinaridade heterogênea; interdisciplinaridade linear; interdisciplinaridade restritiva; interdisciplinaridade unificadora. Todas essas adjetivações denotam diferentes formas de compreensão da questão e de tentar praticar um trânsito profícuo por entre as diferentes disciplinas.

A docência se responsabiliza por promover o conhecimento amplo através de abordagens correlativas do complexo, do contexto e do muldimensional. Assume o compromisso com o educar para promover a "inteligência geral dos indivíduos", superando os conhecimentos especializados por disciplinas e por abordagens hiperespecializadas. A compartimentalização encarregou-se por produzir a "inteligência míope", inconsciente, irresponsável. Também, encarregou-se por anular a capacidade da compreensão, da reflexão e da visão global do complexo planetário. Portanto, cabe à epistemologia docente compreender o caráter universal da conjuntura humana, considerando que a "importância da hominização é capital para a educação da condição humana, porque nos mostra como animalidade e humanidade constituem em conjunto a nossa humana condição" (Morin, 2000, p. 55).

A implantação de práticas docentes que atendam as solicitudes sociais depende unicamente das ações do próprio docente. A função docente passa a ser considerada de forma ampla, para além das ações frente aos acadêmicos, alongando-se na organização curricular e contextual; tomada como processo de construção do espaço educativo, de novas metodologias, acondicionando as necessidades e características dos acadêmicos e peculiaridades das tecnologias.

Por conta das transformações configuradas em todas as instâncias sociais, compete à docência da educação superior uma prática que considere a articulação societária do mundo conectado em rede, agregado pela diversidade tecnológica da informação e do conhecimento e pela flexibilização da condição humana. Dessa forma, a organização da atividade docente na educação superior pode ocorrer mediante a postura metodológica referenciada na categoria epistemológica da (*in)disciplina.* Percio e Palumbo (2013, p. 509) caracterizam a *"indisciplina"* por intermédio de três eixos: valer-se do prefixo *in* no aspecto inclusivo, ou seja, para significar a necessidade de uma disciplina inserir-se à(s) outra(s) com fins de ampliar o campo de estudo; valer-se do *in* como atitude de incorporar elementos, conhecimentos e categorias à(s) própria(s) disciplina(s) ao abrir suas fronteiras; valer-se do *in* - em seu sentido negativo - para contestar a importância do paradigma epistemológico de cada disciplina e, até mesmo da noção canônica, como saber autenticado, quando tal seja estritamente necessário.

Dito de outra forma, Tello (2015, p. 13) considera que por mais que se "desarolle uma disciplina, una asignatura o una materia [...] para definir el campo en términos teóricos lo debemos hacer como campo rizómatico com múltiples atravesamientos" teóricos, ou seja, que se identifique com a categoria epistemológica interdisciplinar. A conceituação de *rizoma*, como rede ou sistema aberto, para refletir a educação no mundo contemporâneo, conforme esquema proposto por Tello assim está representada:



Fonte: Curso de Posgrado Virtual-Introducción a los Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa-Unidad I-Presentación Temática

Gallo (2000, p. 7) define o paradigma rizomático[1] através de seis princípios básicos, quais sejam:

> a) PRINCÍPIO DE CONEXÃO - Qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro;
> b) PRINCÍPIO DE HETEROGENEIDADE - Dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade;
> C) PRINCÍPIO DE MULTIPLICIDADE - O rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade; o rizoma não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo.
> d) PRINCÍPIO DE RUPTURA A-SIGNIFICANTE - O rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora seja estratificado por linhas, sendo, assim, territorializado, organizado etc., está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções. Embora constitua-se num mapa, [...] o rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante.
> e) PRINCÍPIO DE CARTOGRAFIA - O rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos e pode daí remeter a quaisquer outros em seu território.

[1] Identifica o paradigma rizomático tomando a metáfora de caule radiciforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

> f) PRINCÍPIO DE DECALCOMANIA - Os mapas podem, no entanto, ser copiados, reproduzidos; colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garante, porém, uma sobreposição perfeita. O inverso é a novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades.

Desta forma, o autor indica outro paradigma para a aproximação e trato com o conhecimento, onde a hierarquização deixa de ser valorizada – pelos horizontalismos e verticalismos - em respeito a transversalização do conhecimento, enquanto perspectiva rizomática de proposta interdisciplinar voltada ao trânsito do saber, comparando-o a sinapses produzidas pelos neurônios. Com isso, pode-se afirmar que a questão da interdisciplinaridade na educação se desloca do âmbito apenas cognitivo para os campos sociais, políticos, éticos e até estéticos, constituindo a ecologia do conhecimento, submetida ao mundo virtual e as problemáticas evidenciadas no universo individual e coletivo da constituição humana.

Seguindo o caráter de institucionalização da educação, pelo paradigma rizomático, no tocante a "organização curricular", esse condiciona o desaparecimento do padrão educacional formalizado, mas endereçando à transversalidade - "trânsito entre os saberes" – e de acolhimento a multiplicidade de saberes. Para Gallo (2000, p. 09) a transgressão da disciplinaridade implica "redesenhar o mapa estratégico do poder no campo da(s) ciência(s) e no campo da educação, colocando as relações noutra dimensão". Proposta essa, distinta da transversalidade que orienta o desenvolvimento e aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de acordo com as orientações do Ministério da Educação e Cultura, alerta o autor.

Crítica ao modelo fragmentário da formação universitária

A fragmentação da formação e investigação universitária recebe severa crítica do pesquisador Pedroza Flores (2006). O autor adverte quanto ao modelo unidisciplinar da educação universitária, bem como da divisão na produção do conhecimento e das escassas relações entre as áreas do conhecimento. O saber compartimentalizado não responde e nem corresponde à necessidade de uma visão integral quanto as questões cientificas e sociais. A visão desintegrada da formação na educação do ensino superior desfavorece a visão da realidade pluri e multidimensional da atualidade.

De acordo com o autor, a estrutura curricular acadêmica delimita o âmbito da reflexão teórica ao fixar limites epistemológicos diante da disciplinaridade. Também, limita a comunicação entre as disciplinas moduladas por espaços fechados quanto a formação. Afiguram, desse modo, a propriedade pela disciplina tomada pela tirania da especialização, encarregada por formação da visão limitada da realidade. A investigação cientifica, que ocorre no âmbito universitário, debate-se entre a orientação da própria ciência e entre a tradição institucionalizada da divisão artificial do conhecimento disciplinar, cognitivo e institucional.

Aponta, como estratégia à desfragmentação na formação da educação no ensino superior, a possibilidade de implementação de estruturas acadêmicas flexíveis e currículos interdisciplinares, acomodando alternativas em estabelecer a inserção científica e curricular. No entanto, essa aproximação requer a reflexão em torno das fronteiras disciplinares e de reflexão para além dessas fronteiras. A observação da relação entre as especializações e a unidade das disciplinas torna-se substancial para o desenvolvimento da ciência e do conhecimento.

Além da investigação cientifica, os programas de formação atendem ao critério de divisão disciplinar do conhecimento, representando os interesses disciplinares e dimensionais da educação do ensino superior, vinculado aos objetivos de cada instituição e de seus orientadores. Portanto, a estruturação curricular compreende os princípios que identificam a organização decente e acadêmica. Por quanto o enciclopedismo reflete a ausência da interdisciplinaridade, enquanto as disciplinas, desconectadas entre si, correspondem ao crescimento da especialização das disciplinas.

A educação que isenta-se da dimensão cultural e social forma indivíduos autômatos e incapazes de questionar os princípios organizacionais daquilo que há no mundo. Orienta a condição humana pelas vias do adestramento pragmático. No entanto, a interdisciplinaridade surge como caminho de renovação e de inovação da organização universitária, voltada a superação do alijamento dos espaços acadêmicos separados por disciplinas. O propósito interdisciplinar situa a flexibilidade e mobilidade da atuação universitária, quanto a formação

e a investigação, e propõem departamento de estudo à organização acadêmica como substitutivos das faculdades.

O autor indica a necessidade de recorrer a inovação da organização acadêmica, atendendo a orientação da proposta interdisciplinar. No entanto, outras razões que não as intelectuais, se sobrepõe as questões de renovação e inovação, como no caso as de racionalização econômica denunciadas pelo autor. Diante do viés contestador Pedroza Flores (2006, p. 89) esclarece como sendo

> [...] difícil aceptarlo, existen causas no de índole académica sino de carácter material que están detrás de la integración disciplinaria: "[...] incentivos financieros y políticos han sido más importantes que los factores intelectuales en el cambio de la organización universitaria que se orienta en dirección de la interdisciplinariedad" (Blaisdell, 1993: 60). Esto se explica en gran medida por la contradicción entre demanda estudiantil y recursos financieros: el número de estudiantes que desean ingresar a la Universidad crece mientras que el presupuesto se reduce. La interdisciplinariedad desde este punto de vista obedece a una política de racionalización de los recursos económicos.

Fato em que a interdisciplinaridade contempla a lógica da racionalização econômica como trocadilho dos aspectos de caráter intelectual.

Considera, porém que o alcance da interdisciplinaridade, na perspectiva acadêmica, independe apenas do campo da integração do conhecimento, mas que transcende as questões sociais, por vias da transformação do pensamento. A reforma da educação, na educação do ensino superior, reclama a uma reforma social. Para ele, a reorganização da Universidade ocupa o centro do debate contemporâneo considerando a importância de alguns indicativos. Situa entre eles, a concepção de que a organização da Universidade deva atender a "reforma del pensamiento para reformar la enseñanza y reformar la enseñanza para reformar el pensamento".

Considerações à continuidade

A interdisciplinaridade na educação tem encaminhado amplo campo de discussões amparada por defesas apaixonadas, mas que, também a questionam por profundas críticas, vendo-a como instrumento ideológico de políticas orientadas por organizações multilaterais e

centradas no viés especulativo da governança[1]. Os debates, considerando a tese em voga, alcançam a temporalidade em torno dos últimos 50 anos, cujas definições organizacionais requerem maior rigor, até nos documentos tratando da interdisciplinaridade que a CAPES dispõe. Essa aponta a interdisciplinaridade como desafio ao avanço da ciência e da tecnologia, sendo que no Documento de Área 2013 destaca que:

> Na medida em que os pensamentos disciplinar, pluri. multi e interdisciplinar, antes de se oporem, constituem em formas diferenciadas e complementares de geração de conhecimentos, o desafio que se apresenta, do ponto de vista epistemológico, é o de identificar características e âmbitos de atuação de cada uma dessas modalidades de geração de conhecimento nas diferentes áreas, assim como as suas possibilidades e limites (CAPES, 2013, p. 12).

Daquilo que se pode depreender das definições apresentadas quanto a interdisciplinaridade, as mesmas referem-se a interação entre conhecimentos produzidos por disciplinas distintas, associando conceitos, metodologias, procedimentos, epistemologias, terminologias e dados. No entanto, todos esses aspectos não possibilitam ou asseguram o caráter epistemológico da interdisciplinaridade, como nova área da ciência, mas tomada como providência para produzir novos conhecimentos.

Considerando os pressupostos da interdisciplinaridade, pelo viés da educação, torna-se evidente os encaminhamentos da tendência na indicação de orientações metodológicas, quanto ao *modus operandi* das instituições educacionais e, especialmente, quanto ao redesenho curricular e da desterritorialização das disciplinas, em todas as esferas institucionais. Nas palavras de Japiassú, Marcondes (2001, p. 145) a interdisciplinaridade explicita "um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si" para que se estabeleça a superação e completude entre as divisões próprias de cada disciplina.

[1] Para Alves (2012, pp. 136-137) a governança educacional sugere formas de estruturação dos sistemas e das instituições educacionais encaminhadas pela trato na atribuição do poder e das tomadas de decisão, da responsabilização formal, das atribuição de funções, das relação entre integrantes da equipe, das relações com as demais esferas de poder e de autoridade, da responsabilização fiscal e de controle, do correto registro e emprego orçamentário, entre outras atribuições ocorrentes. Acondiciona, em especial, as perspectivas gerenciais "à dinâmica das relações entre os indivíduos e os sistemas e organizações educacionais, impactando de forma direta o desenvolvimento social da educação"

O autor Pedroza Flores denuncia o viés ideológico da interdisciplinaridade, quando tomada pelo caráter de favorecimento financeiro e interesse políticos, que substitui o viés da abordagem intelectual. O caráter político de entidades interessadas em sua difusão e sustentação - UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação) e a OCDE[1] (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) - estampa a promoção de eventos e publicações especializadas como foi o Colóquio Internacional sobre Interdisciplinaridade, em 1970, realizado em Nice/França. Em 1994 a UNESCO contribui com a realização do I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade e que dá origem a Carta de Transdisciplinaridade redigida por Lima de Freitas e Edgar Morin. Evidencia-se, assim, a tática dos organismos não acadêmicos em pressionarem os governos na elaboração de políticos que favoreçam a disseminação da inter/transdisciplinaridade através da oferta de recursos para pesquisas, editais, bolsas de estudo, incentivos, premiações, entre outros benefícios. O debate da interdisciplinaridade alça voos para além dos espaços acadêmicos e se institui pela força da persuasão aflorado no político da política das organizações interessadas em propagar sua ideologia na reprodução da forma de pensar.

No entanto fica a reflexão: *Qual instituição educacional se faz necessária a condição humana atual? Àquela descrita na Fábula da origem da escola ou organizada e implementada pelas políticas da governança? Afinal, qual....*

Referencial

ALVES, Manoel. Governança educacional e gestão escolar: reflexões na responsabilidade social da educação. In: IOSIF-GUIMARÃES, Ranilce (Org.). Política e Governança Educacional-contradiçoes e desafios na promoção da cidadania. Brasilia/DF, Editora Universa, 2012.

[1] Boaventura e Martino (2013, p. 16) alertam que a OCDE nasce com o investimento estadunidense e o plano Marshall para reconstrução da Europa do pós-guerra. Assim como a UNESCO, trata-se de uma instituição voltada para o desenvolvimento, trazendo as marcas dessa ideologia, que independentemente de seu valor [...] vê na ciência um instrumento para implementar seus objetivos. [...] o ponto focal é que estas instituições internacionais se vêem no direito de [...] intervirem junto aos governos nacionais para implementarem suas soluções para as ciências sociais.

BOAVENTURA, Katrine T.; MARTINO, Luiz C. O Mito da Interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação. E-compós, Brasília, v.16, n.1, jan./abr. 2013.

CAPES. Documento de Área – Área Interdisciplinar, Brasília, 2013.

GALLO, Silvio. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, D. Dicionário básico de Filosofia. 3 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Porto Alegre. Instituto Piaget, 2000.

PEDROZA FLORES, René. La interdisciplinariedad en la universidad. Tiempo de Educar, vol. 7, núm. 13, enero-junio, pp. 69-98. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, 2006.

PERCIO, Enrique Del; PALUMBO, Mercedes. "La indisciplina de los campos: una mirada desde la epistemologia de la política educativa". In: TELLO, César (coord. y compilador). *Epistemologías de la Política Educativa – Posicionamentos, Perspectivas y Enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 .

TELES, Antonio Xavier. Introdução ao estudo de filosofia**.** São Paulo: Ática, 1986.

TELLO, César. "La/s política/s educativa/s. Campo teórico, campo de intervención y la preocupación ética em la investigación". *UNLP-RelePe*. Buenos Aires, pp.1-29, 2015.

A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE EM SALA DE AULA: PLANO DE AULA REFLEXIVO

Rute Rosângela Dalmina[1]
Arnaldo Nogaro[2]
Adilson José de Almeida[3]
Lidia Oliveira Magalhães[4]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a importância de um plano de aula reflexivo, considerando a necessidade de ressignificar as práticas e os conceitos de ensino. Neste sentido, descrevemos uma experiência de sala de aula baseada num modelo interdisciplinar, que possibilitou os professores do quarto semestre repensar a prática pedagógica e conduzir seus saberes utilizando-se de uma metodologia baseada na ação–reflexão. Elegeu-se para este estudo, o Cursos Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da Faculdade Senac São Miguel do Oeste, onde tem-se como proposta pedagógica, integrar as disciplinas dos eixos tecnológicos que se unindo a disciplina integradora como articuladora, permite assim relacionar as demais para a construção do plano de negócios.
Palavras-chave: Plano de aula. Ensino–Aprendizagem. Interdisciplinaridade.

1 Introdução

O estudo e as discussões acerca do tema educação, tem implicado uma reorganização das práticas pedagógicas e principalmente nas estruturas de currículo e de ensino. Assim, tem-se observado um grande movimento de professores e outros profissionais da educação engajados na construção e no compartilhamento do conhecimento desdobrando-se numa proposta que perpassa a disciplinaridade, e alcança um espaço de formação para novas formas de metodologias.

[1] Rute Rosângela Dalmina é doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS/URI – Dinter Frederico Westphalen/RS e coordenadora do Núcleo de Educação Superior da Faculdade Senac São Miguel do Oeste/SC. rute@sc.senac.br
[2] Arnaldo Nogaro é doutor em Educação e professor titular do programa de Pós-graduação em Educação da URI Frederico Westphalen/RS. narnaldo@uricer.edu.br
[3] Adilson José de Almeida é doutorando do programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS/URI – Dinter em Frederico Westphalen/RS e diretor da Faculdade Senac São Miguel do Oeste/SC. adilson@sc.senac.br
[4] Lídia Oliveira Magalhães é mestre em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da URI Frederico Westphalen/RS. lidiaom@hotmail.com

Aliados a este preceito, a proposta pedagógica da instituição SENAC/SC fortalece o princípio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, estabelecendo assim o vínculo entre educação profissional e trabalho, aliando teoria e prática de forma interativa e construtiva.

> A política de ensino está fundamentada nos princípios da autonomia, da criação e do compartilhamento do conhecimento. Os docentes deverão articular os conteúdos com as questões vivenciadas pelos alunos em sua vida profissional e social, relacionando os temas trabalhados com as demais disciplinas, permitindo ao aluno compreender a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (SENAC, 2012, p. 8).

O caráter disciplinar do ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno, não estimula ao desenvolvimento da inteligência, de resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos, conceitos, isto é, de pensar sobre o que está sendo estudado. “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”. MORIN (2006, p. 45).

Em um projeto de pesquisa interdisciplinar é necessário determinar o valor de cada disciplina, discute-se em nível teórico, suas estruturas e a intencionalidade de seu papel no currículo escolar. Esses fundamentos possibilitam entender que a interdisciplinaridade é muito mais que uma simples integração de conteúdos.

> A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1999, p. 89).

Nesta prática pedagógica, utilizada pelas Faculdades de Tecnologia do SENAC-SC, a educação não se restringe ao ensino do conhecimento, distribuídos em conteúdos da ementa. De um lado, o conhecimento cientifico acadêmico e do mundo do trabalho e, de outro, o desenvolvimento de uma postura crítica enquanto ser social que modifica e é modificado.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão Comercial das Faculdades SENAC-SC, constituem uma metodologia que ao final dos eixos temáticos permite ao aluno desenvolver instrumentos próprios e aplicáveis ao seu papel de gestor, tendo

o professor como facilitador deste processo. Assim todo o conhecimento escolar construído pelo aluno durante o curso, é mobilizado na prática, na construção de um plano de negócios. Num universo de perspectivas para os processos de ensino e aprendizagem, é essencial que o docente conheça todos os componentes de um plano de aula, para de forma eficaz atingir seus objetivos.

Neste sentido tem-se como objetivo deste trabalho, discutir a importância de um plano de aula que seja reflexivo para a primeira aula do quarto semestre do Curso de Tecnologia em Gestão Comercial das Faculdades do SENAC-SC, a fim de apresentar o plano de negócios e a relação entre as disciplinas do quarto semestre, integrantes da estrutura do referido curso.

2 Plano de aula reflexivo

Schön (2000) apresenta uma proposta de um ensino prático reflexivo a fim de auxiliar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Para ele, são três os processos que têm como objetivo integrar o pensamento prático do profissional que com ele enfrenta situações conflitantes da prática, a saber: o conhecimento-na-ação; a reflexão-na-ação; e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação é o conhecimento tácito implícito na atividade prática orientando toda e qualquer atividade do homem, manifesta-se no saber fazer. O indivíduo aprende a executar atividades complexas sem, no entanto, ser capaz de descrever em palavras o seu fazer (SCHÖN, 2000). Neste sentido o conhecimento na ação pedagógica se refere à ementa da disciplina, ou seja, ao resumo dos conteúdos que irão ser trabalhados na aula, que segundo o próprio Schön (2000), dentro dos conhecimentos da ação pedagógica, incluem-se os objetivos de ensino e os conteúdos.

A elaboração dos objetivos de ensino, quando da elaboração de um plano de aula, deve estar contida na perspectiva da formação das habilidades cognitivas, sociais ou atitudinais. O objetivo é planejado conforme a intenção do professor, que no pensamento de Schön (2000), poderá ser geral, especifico ou de longo prazo, mas deve explicitar de forma clara a intenção da proposta.

Vindo ao encontro de Schön, a metodologia praticada pelo SENAC-SC prevê que:

> [...] o conteúdo se refere ao saber sistematizado, o professor é o responsável por definir quais os saberes fundamentais, a sua relevância, interdisciplinaridade, e articulação com as outras disciplinas. No planejamento dos conteúdos é importante o professor dar um destaque especial aos temas transversais, que são considerados conteúdos de extrema relevância para os alunos (SENAC, 2012, p.12).

Igualmente significativo, a escolha das estratégias irão direcionar as diferentes situações de aprendizagem. No modelo do plano de aula reflexivo, o planejamento é elaborado antevendo quais os métodos e técnicas que auxiliarão a desenvolver os indicadores de aprendizagem. Para Lowman, (2007) o professor precisa pensar na diversidade dos alunos, segundo ele, os estudantes em todos os cursos, possuem capacidades, interesses e expectativas variadas.

Na reflexão-na-ação, o indivíduo, no dia-a-dia, pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que faz, ou seja, reflete na ação, estabelecendo um "diálogo" com a situação problemática, (ou seja, uma situação que não se "encaixa" nas categorias do nosso conhecer-na-ação), permitindo, que ainda se interfira na situação em desenvolvimento, dando uma nova forma ao que estamos fazendo. "Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado" (SCHÖN, 2000, p.32).

Na medida que isso ocorre, a reflexão-na-ação constitui-se como um processo e um instrumento de importante aprendizado, pois permite que no decorrer da ação se critique e analise as situações problema e se desenvolvam estratégias de ação e experiências para conseguir as respostas e os resultados mais adequados. Conforme Schön (2000) esse diálogo acaba por conduzir à criação de um conhecimento específico ligado à ação que só pode ser adquirido em contato com a prática.

Durante o processo é necessário a avaliação, que segundo Joseph Lowman (2007), como todo o resto associado ao ensino universitário, a avaliação precisa ser considerada dentro do contexto dos objetivos dos professores e dos alunos.

A avaliação tem um propósito no processo ensino aprendizagem, e exerce uma função diagnóstica. Refletir sobre a ação pedagógica consiste em admitir que o aluno seja o sujeito de

sua aprendizagem, e que o professor seja o sujeito do seu processo de ensinar, dentro de uma concepção reflexiva, que exige do professor permanente investigação e atualização da sua prática pedagógica.

E por fim a reflexão na e sobre a ação, se dá a posteriori quando o indivíduo analisa as características e processos da sua própria ação após ter vivenciado uma situação problemática. Utiliza-se dos seus conhecimentos para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções realizadas anteriormente e se necessário reconstruí-las de forma diferente numa próxima intervenção. Nesse sentido Schön pontua:

> Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (SCHÖN, 2000, p. 39).

Por este viés, a reflexão na ação leva a repensar os objetivos: o planejamento e as estratégias metodológicas; quem é o aluno da minha disciplina e o que ele quer; do que precisa; quais suas dificuldades.

Sendo assim, para o professor com o perfil reflexivo, a avaliação da sua prática é sempre uma possibilidade de aprimoramento, para Schon (2000), esta postura decorre em função dos diferentes estágios de formação e da vivência profissional de cada um. Desta maneira, uma pergunta torna-se evidente: Como os conhecimentos específicos de formação de cada um podem contribuir para construção de um plano de aula reflexivo? Esta não é uma pergunta fácil de ser respondida, e pelo seu grau de complexidade, arriscamos afirmar que aceitar que existe fragmentação no planejamento dos planos de aula e assumir que encontros periódicos com os docentes facilita o entendimento para trabalhar e orientar a metodologia do quarto semestre é, sem sombra de dúvida, uma reflexão que impacta na ação pedagógica.

3 O Curso de Tecnologia em Gestão Comercial

O ensino no Senac-SC está pautado nos princípios da educação profissional e a política de ensino está fundamentada nos princípios da autonomia, da criação e do compartilhamento do conhecimento, devendo os docentes deverão articular os conteúdos com as questões vivenciadas pelos alunos em sua vida profissional e social, relacionando os temas

trabalhados com as demais disciplinas, permitindo ao aluno compreender a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Nesta concepção, alunos e docentes, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem utilizarão o conhecimento científico aplicado por meio de trabalho em equipe, pesquisa, estudos de caso, resolução de problemas, jogos, dinâmicas de grupo, elaboração de projetos, visitas a empresas, para compreender os fenômenos e solucionar problemas reais identificados no mercado e na sociedade.

A metodologia do último semestre dos cursos superiores de tecnologia é parte da proposta pedagógica e tem como objetivo principal o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Último Semestre (TCS).

Na sua estrutura curricular, a partir da identificação e análise dos problemas atuais relacionados à educação, a matriz curricular de formação do Tecnólogo em Gestão Comercial propõe uma metodologia que relaciona a formação profissional com os princípios teóricos metodológicos do Senac-SC. Esses fundamentam-se na inter-relação de quatro eixos temáticos, quais sejam: Representação Comercial, Marketing, Análise de Negócios e Gestão de Pessoas.

Sob esta perspectiva os quatro eixos são abordados por meio de objetivos que orientam cada semestre. A relação estabelecida entre os eixos temáticos e os objetivos semestrais é monitorada por indicadores interdisciplinares avaliados ao longo do semestre. O desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas a esses indicadores atribuem ao aluno, ao final da segunda e terceira fase, certificações intermediárias.

Para expressar os diferentes graus de relação disciplinar, utiliza-se a denominação de Nicolescu (1999), que afirma que interdisciplinaridade se refere ao que vai além do campo disciplinar, atravessando a disciplina, mas sem perder o vínculo com a finalidade inscrita na investigação disciplinar. Nesta perspectiva, o objetivo semestral perpassa as disciplinas, mas não se desconfigura, nem se perde dos objetivos disciplinares, de tal forma que para que o objetivo semestral seja alcançado, faz-se necessário a relação entre as disciplinas.

Isso significa o que Morin (2002) chama de um "pensamento organizador" que perpassa as disciplinas dando uma espécie de unidade e construindo uma noção de totalidade. O objetivo é fazer uma organização do conhecimento, ou seja, saber os pontos fundamentais

que se encontram em cada tipo de conhecimento ou em cada disciplina e identificar em que momento se alinham ou se complementam.

Assim, estes conhecimentos compõem uma estrutura teórica explicativa da realidade, principalmente com o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Último Semestre (TCS), onde o aluno poderá desenvolver instrumentos próprios e aplicáveis ao seu papel profissional, tendo o docente como facilitador e mediador deste processo.

Um trabalho de Conclusão do Último Semestre (TCS) é o principal mecanismo utilizado para operacionalizar a metodologia diferenciada do SENAC-SC. Suas principais características são a interdisciplinaridade e a realização do trabalho em equipes, tendo como objetivos construir os conhecimentos em grupo e relacionar os conteúdos de todas as disciplinas.

O TCS é desenvolvido ao longo do último semestre do curso com o objetivo de ampliar e construir conhecimentos por meio da pesquisa e da socialização desses conhecimentos. É, também, objetivo do TCS proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades e atitudes que lhes permitam analisar e discutir a ciência e suas soluções para os problemas sociais e empresariais.

As ementas das disciplinas são estruturadas de acordo com a proposta do trabalho de conclusão de curso. Esta organização prevê uma disciplina integradora, sendo a mesma, articuladora das demais, integrando desta forma, os conhecimentos de todas as disciplinas do curso. Finalmente, os TCS, serão apresentados por meio de seminários, onde as equipes de alunos contarão com a participação de empresários e profissionais das áreas do curso, sendo a organização dos seminários de responsabilidade do docente da disciplina integradora, inclusive garantir o envolvimento e a participação dos demais docentes, do pedagogo da instituição e outros participantes.

Segundo Schön (2000) o professor competente é aquele que na sua atuação diária realiza reflexões sobre sua ação, experimenta, cria, inventa, corrige, num “processo dialógico” constante com a realidade. De acordo com ele o professor precisa aprender a ouvir os alunos e a fazer da escola um ambiente no qual essa postura seja possível e ocorra constantemente, sem se sentir “ameaçado” pelas intervenções dos aprendizes. Ou seja, propõem-se um

processo de formação profissional que torne o professor mais capaz de refletir na e sobre a sua prática, em que o aluno e professor aprendem juntos.

O conhecimento na prática demanda estar no ambiente profissional, onde se executam atividades de uma determinada profissão, portanto, o ensino prático passa pela simulação, sob a orientação de um instrutor.

> Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. Eles aprendem assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática ou projetos reais sob uma supervisão minuciosa (SCHÖN, 2000, p.40).

Pontua ainda que um estudante ao iniciar uma aula prática, a ele são apresentados certas tarefas fundamentais, na qual ele deverá aprender "a reconhecer a prática competente [...] construir uma imagem desta prática, uma apreciação de seu lugar na relação com essa prática e um mapa do caminho por onde ela pode chegar, de onde está, até onde quer estar" (SCHÖN, 2000, p. 40).

Eles fazem isso orientados por um profissional experiente sendo que os métodos de ensino poderão ser os mais diversificados:

> [...] convencional, comunicando informação, defendendo teorias, descrevendo exemplos de prática... funcionam principalmente como instrutores cujas atividades principais são demostrar, aconselhar, questionar e criticar (SCHÖN, 2000, p.40).

E para atender a esta proposta, o docente deverá ter experiência profissional prática relacionada a disciplina que atua, este é considerado segundo o instrumento de avaliação dos cursos de graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, um indicador de destaque, que para a instituição SENAC-SC, não poderá ficar com conceito abaixo de quatro.

Outra relação existente entre teoria e prática advinda da experiência profissional é a compreensão dada pelo docente ao componente articulador desta *práxis*. Dentro deste contexto o docente recebe formação didática para trabalhar e avaliar sob a ótica dos quatro pilares da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a prender e aprender a ser (DELORS, 1996).

A seguir descreveremos sinteticamente a proposta de desenvolvimento do quarto semestre para o curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial, que propõe uma disciplina integradora com visão estratégica que fundamente e coordene a elaboração dos trabalhos para a construção do Plano de Negócios.

3.1 O Plano de Negócios

As disciplinas que compõem o quarto semestre do curso de Gestão Comercial, objetos da disciplina integradora são: plano de marketing, plano de recursos humanos, plano de logística, plano de vendas e viabilidade econômica e financeira e estas devem manter uma relação tendo em vista que são bases fundamentais para o desenvolvimento de plano de negócios.

Segundo Morin (2006), um dos críticos da fragmentação do conhecimento propõe o desenvolvimento do pensamento complexo por meio do ensino transdisciplinar. A transdisciplinariedade significa mais do que disciplinas que colaboram entre elas em um projeto com um conhecimento comum a elas. Significa aquilo que Morin (2006, p. 57) chama de um "pensamento organizador" que atravessa as disciplinas dando uma espécie de unidade e construindo uma noção de totalidade. O verdadeiro é saber os pontos fundamentais em cada tipo de conhecimento, ou em cada disciplina.

Considerando assim as diretrizes para aplicação da metodologia do quarto semestre, a elaboração do plano de aula deverá estar pautada conforme Schön (2000), num modelo de aula reflexivo, baseado numa nova prática formativa, na valorização da experiência e da reflexão na experiência.

Neste sentido a inter-relação das disciplinas do quarto semestre do curso de Gestão Comercial são base para a construção do Plano de Negócio, pois o Plano de Marketing e Vendas irá proporcionar que o aluno compreenda qual é o posicionamento que a empresa deseja ter no mercado. O plano de Recursos Humanos trará subsídios para o aluno vislumbrar se há mão de obra qualificada para a execução do plano. O Plano de Logística trabalhará a integração de todo o fluxo de processos da empresa e por fim o Plano de Viabilidade

Econômica que é o grande responsável pela análise final de investimento e retorno do capital investido para o negócio.

3.2 O Plano de Marketing

Segundo Polizei (2010), o plano de marketing tem por função especificar e contribuir para disciplinar o uso dos recursos disponíveis à empresa ou ao empreendedor, diminuindo, assim, o risco de fracasso especialmente na tomada de decisões.

Dentro do contexto empresarial, o Plano de Marketing tem como ideia central, tornar claro o posicionamento que a empresa deseja ter no mercado, a definição dos indicadores tem um fundo estratégico para alcançar esse posicionamento. Segundo Kotler (1999), os conceitos e estratégias de marketing mudam e se transformam a cada dia, acompanhar essas mudanças não é uma tarefa fácil, é necessário manter o foco na empresa, no cliente e principalmente no mercado, e esta é um dos objetivos do plano de marketing para a construção de um plano de negócio.

3.3 O Plano de Recursos Humanos

O Sistema de gestão de pessoas é ferramenta estratégica, de suporte para a organização administrar pessoas. Para tanto, requer uma gestão estratégica, e administrar estrategicamente as pessoas requer a utilização de um sistema apropriado, que auxilie aos gestores a tomar decisões acerca dos funcionários, estabelecendo os objetivos de crescimento e desenvolvimento da organização (CHIAVENATO, 2010).

> A área de RH tem assumido características de área prestadora de serviços e de assessoria às Gerencias da organização, tendo em vista responder, com qualidade e pontualidade, às necessidades gerenciais, através de programas, atividades e informações que venham a atender a essas necessidades (LUCENA, 2010, p. 89).

Uma empresa é um processo, e dentro dela existem vários processos menores. Um dos processos da organização é o processo de gestão de pessoas. A divisibilidade de um processo permite controlar sistematicamente cada um deles separadamente, podendo conduzir a um controle mais eficaz sobre o processo todo. Mas, deve-se tomar cuidado para que os objetivos

específicos da gestão de pessoas sejam coerentes com os objetivos gerais da organização (FALCONI, 1992).

3.4 O Plano de Logística

A logística é um "conjunto de atividade funcionais (transportes, controle de estoques, etc.) que se repetem inúmeras vezes ao longo do canal pelo qual as matérias- primas vão sendo convertidas em produtos acabados" (BALLOU, 2006, p. 29).

De acordo com o exposto, percebe-se a contribuição do Plano de Logística para o Plano de Negócios, uma vez que a logística está presente em todos os estágios de um produto exercendo um papel muito importante pois tudo está diretamente relacionado com o custo do produto e a formação do preço de venda. Custos logísticos elevados, representam perda de competitividade e consequente perda de mercado.

3.5 O Plano de Viabilidade Economico-financeiro

Considerando que o estudo da viabilidade econômica e financeira está inserido no plano de negócios e o desdobramento da ementa da disciplina análise de viabilidade cujo indicador de aprendizagem é reconhecer a importância de aplicação do estudo de viabilidade, a contribuição da disciplina para o plano de negócio consiste em dizer ao final, como resultado se a empresa terá capital necessário para investimentos e se há geração de lucro.

4 Considerações finais

A execução do plano de ensino reflexivo faz-se necessário na prática educativa diária dos docentes por meio de momentos de reflexão. Os conceitos de ensino reflexivo discutidos do decorrer do trabalho permitem trazer à tona a importância das reflexões cotidianas que professores e alunos fazem no decorrer do desenvolvimento de um plano de negócios, uma vez que, despertam para o conhecimento emergido das ações e reconstroem os significados da reflexão sobre a ação.

Conota-se no decorrer do disposto neste artigo que a reflexão-na-ação constitui-se como um processo e um instrumento de importante aprendizado, pois, permite que no

decorrer da ação se analise as situações problema e se desenvolvam experiências para conseguir as respostas mais adequadas.

Nesse sentido, percebeu-se através deste trabalho a importância da realização de um plano de negócio integrado e de uma aula pautada no plano de ensino reflexivo na qual os orientadores das diversas áreas se fazem presentes e demonstram a inter-relação entre todas as disciplinas, e juntos refletem com os alunos a importância de cada uma delas chegando a construção de um único plano de negócios.

Portanto, por meio da construção deste plano de negócios alunos e professores refletem sobre as tendências e as necessidades do mercado, a fim de, construírem juntos uma nova marca e um novo negócio. No decorrer desta construção são muitos os momentos de reflexão na e sobre a ação, que permitem momentos de construção e reconstrução de saberes.

THE PRACTICE OF INTERDISCIPLINARITY IN THE CLASSROOM: LESSON PLAN REFLECTIVE

Abstract: The purpose of this article is to discuss the importance of a reflective lesson plan , considering the need to reframe the practices and teaching concepts . In this sense , we describe a classroom experience based on an interdisciplinary model that enabled teachers of fourth semester rethink pedagogical practice and conduct their knowledge using a methodology based on action -reflection . He was elected to this study , the Superior Technology Courses in Business Management College Senac São Miguel do Oeste , where he has as a pedagogical proposal to integrate the disciplines of technological axes joining integrative discipline as articulator allows so relate others to build the business plan.
Keywords: Class Plan. Teaching and Learning. Interdisciplinarity.

Referências

BALLOU, Ronald H. **Gerenciamento da Cadeia de Suprimentos/logística empresarial.** Porto Alegre: Bookman, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas:** e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro, Elsevier, 2010.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação.** In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo, 1996.

FALCONI, Vicente. **TQC – Controle da Qualidade Total.** 5 ed. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1992.

KOTLER, Philip. **Marketing para o século XXI:** como criar, conquistar e dominar mercados. São Paulo: Futura, 1999.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo, 2007.

LUCENA, Maria D. S. **Planejamento de Recursos Humanos.** São Paulo, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulina. 2006.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

POLIZEI, Eder. **Plano de Marketing.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENAC. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial** – Projeto Pedagógico do Curso, 2012.

CRIATIVIDADE, IMPROVISAÇÃO E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Altair Alberto Favero[1]
Carina Tonieto[2]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: O presente ensaio intenciona investigar a relação existente entre improvisação e criatividade, buscando fazer uma crítica à concepção equivocada de docência universitária amparada no conceito de improvisação, vista como prática pedagógica espontânea, sem preparo, "inventada de repente", arranjada às pressas. Amparados no caráter positivo e criativo da improvisação teatral, o ensaio pretende mostram que a prática da improvisação no universo das artes cênicas é resultado de um longo e exaustivo processo de formação. Nessa direção, é importante ressaltar que a improvisação entendida como algo inovador, criativo e versátil nada tem em comum com a maneira como está sendo concebida a improvisação docente no atual cenário da educação superior e nem com o desenvolvimento da criatividade, funcionando como limitador, ao invés de potencializador da criatividade e inovação no ensino superior.

Palavras-chave: Docência Universitária. Improvisação Docente. Criatividade.

1 Introdução

A formação dos professores para o exercício da docência no ensino superior continua sendo uma discussão relevante, já que de um lado as políticas educacionais defendem a formação exigida, mestrado e doutorado, sabendo-se que esses cursos dedicam-se à formação do pesquisador, necessária e imprescindível. Porém pouco ou quase nada agregam ao desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas, tão importantes quanto o conhecimento técnico para o desempenho da docência, limitando-se na grande maioria das vezes, à oferta de uma disciplina optativa a respeito da metodologia do ensino superior.

[1] Doutor em Educação (UFRGS), Pós-Doc em Docência Universitária (UEMéx – Bolsista Capes). Universidade de Passo Fundo (UPF). Grupo de pesquisa: *Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais no Cenário da Expansão da Educação Superior*. Capes, CNPq, Fapergs e UPF. E-mail: altairfavero@gmail.com
[2] Mestre em Educação (UPF), doutoranda em Educação (UPF). Universidade de Passo Fundo Grupo de pesquisa: *Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais no Cenário da Expansão da Educação Superior*. Capes e UPF. E-mail: tonieto.carina@gmail.com

Por outro lado, os profissionais que se dedicam à docência e o cotidiano onde eles atuam, evidenciam que a formação pedagógica para o exercício no ensino superior é necessária e ajudaria na qualificação da intervenção docente e na mediação para a construção da aprendizagem. Nesse sentido, não é nada incomum observar nas avaliações institucionais o reconhecimento dos estudantes quanto à experiência, titulação e domínio do conhecimento pelo professor, ao mesmo tempo, em que denunciam que o professor apesar de 'saber tanto', não consegue ensinar, não tem uma boa didática e nem uma boa metodologia, enfim, não contribui para a construção da aprendizagem. Tal contexto coloca desafios aos docentes, que além de bagagem intelectual e domínio do conhecimento, precisam combinar habilidades pessoais, metodológicas e didáticas, a fim de dar conta das expectativas dos estudantes e promover a construção da aprendizagem em ambientes variados.

Diante dessas exigências faz-se necessário um perfil de docente que mescle os atributos do pesquisador e do professor, de modo que, ambas as dimensões, integrem-se no cotidiano educativo formal. Porém, nem sempre esse mesmo profissional condensa as habilidades pedagógicas necessárias para definir objetivos claros, selecionar conteúdos, projetar sequências didáticas, selecionar estratégias adequadas, organizar a avaliação, tendendo mais para a reprodução de modelos tradicionais experenciados nos diversos níveis de ensino pelos quais passou ou, com sorte, em ações de professores que lhe causaram admiração ou que conseguiram despertar seu prazer pelo estudo. No entanto, em um cenário que atinge milhões de estudantes e que tem a responsabilidade social de formar além de profissionais cidadãos, produzir conhecimento e contribuir com a melhoria da sociedade, a intensidade da improvisação precisa ceder espaço para a intervenção intencional, planejada e voltada para o alcance de objetivos para além da transmissão do conhecimento.

Nessa direção concordamos com Ferri (2009, p. 278), quando afirma que "pensar a prática pedagógica implica compreender a responsabilidade do professor universitário como medidor no processo de aprendizagem e formação profissional de seus alunos". Porém, a própria docência no ensino superior reduz-se, na falta de princípios orientadores, em mera reprodução de experiências vividas pelos próprios professores quando na situação de estudantes e, desse modo, acabam apenas reproduzindo as "velhas estruturas" onde foram

formados (Christóvam 2004). Para Chamlian (2003, p. 60) há "uma tradição artesanal de formação de professores na universidade" que corresponde "basicamente à sua própria experiência de formação". Na visão de Cunha (2007, p. 14) tal constatação é evidente já que "para a realização do ensino não há formação adequada e os professores retomam o seu referencial histórico, ensinando da mesma forma como aprenderam", procurando "ser seguros" buscam por "um conhecimento válido e os rituais prescritivos do ensino tradicional". Chistóvam (2004, p. 172), por sua vez, afirma que isso revela que "o educador é formado dentro de velhas estruturas e acaba reproduzindo o mesmo modelo, seja em sala de aula, seja em funções de gestão". Nessa direção Fávero e Tonieto (2011, p. 102) afirmam que "o responsável pela intervenção pedagógica consequente é o professor e como tal ele precisa saber o que fazer e como fazer" já que ele "não ensina aquilo que ele não sabe, mas aquilo que consegue projetar e vislumbrar enquanto indivíduo portador de experiências" sejam elas intelectuais e profissionais, pessoais ou pedagógicas. É nesse sentido que a improvisação não é sinônimo de criatividade, e nem de movimento intencional voltado para a construção do conhecimento e da aprendizagem. Por isso problematizar o conceito de improvisação docente e investigar as práticas educativas voltadas para a construção de um processo educativo criativo contribuiria para projeção de elementos enriquecedores da prática docente.

Propomo-nos no presente texto a investigar a respeito da relação entre improvisação e criatividade, buscando fazer uma crítica a concepção equivocada de docência universitária amparada no conceito de improvisação, vista como prática pedagógica espontânea, sem preparo, inventado de repente, arranjado às pressas. Amparados no caráter positivo e criativo da improvisação teatral, mostraremos que a prática da improvisação é resultado de um longo e exaustivo processo de formação. Nessa direção, defenderemos que improvisação como algo inovador, criativo e versátil nada tem em comum com a maneira como está sendo concebida a improvisação docente no atual cenário da educação superior e nem com o desenvolvimento da criatividade, funcionando como limitador, ao invés de potencializador da criatividade e inovação no ensino superior.

Para isso, primeiramente problematizaremos o conceito de improvisação docente, valendo-nos da riqueza do conceito na visão do teatro; posteriormente apontaremos algumas

perspectivas que nos permitem projetar o desenvolvimento da criatividade na aula universitária; e concluiremos com alguns apontamentos a respeito das implicações e desafios pedagógicos postos pela relação entre improvisação, concebida como domínio amplo e qualificado da docência e seu potencial criativo, inovador e versátil para a reconfiguração das práticas pedagógicas, com vistas, ao desenvolvimento da criatividade em sala de aula.

2 Problematizando o conceito de improvisação docente[1]

Improvisar é um verbo polissêmico e ambíguo. É polissêmico, pois se presta a diversas definições e aplicações. Se tomarmos o *Novo Aurélio do Século XXI: o dicionário de Língua Portuguesa* encontraremos as seguintes definições:

> 1. Fazer, arranjar, inventar ou preparar às pressas, de repente; 2. Falar, escrever, compor, sem preparação, de improviso; 3. Citar falsamente, falsear; 4. Discursar ou versejar de improviso; 5. Mentir levemente; 6. Adotar dolosamente, ou por necessidade eventual, uma profissão, uma qualidade. (FFERREIRA, 1999, p. 1087).

Se prestarmos atenção às seis definições, perceberemos que a polissemia do verbo se presta a diversos sentidos: vai da ação de "fazer" algo à atitude ética de mentir ou assumir dolosamente uma profissão. Improvisar é ambíguo, pois podemos compreendê-lo sob diversos aspectos: ele tanto pode significar uma ação positiva de alguém que é capaz de falar, escrever ou compor um discurso de improviso, por exemplo; da mesma forma como pode significar uma ação, condenável moralmente, de "citar falsamente" ou de "falsear" aquilo que não existe.

Do verbo improvisar surge o substantivo feminino *improvisação*, o qual carrega consigo os traços polissêmicos e ambíguos de sua origem. Improvisação pode também se prestar a muitos usos, significados e aplicações. Tanto pode ser usado como um atributo criativo para designar certas atuações de alguma profissão, quanto pode desqualificar o modo de fazer de algum profissional que não tem habilidades e conhecimentos suficientes para exercer competentemente suas funções. Por essas razões o conceito de improvisação é rico de

[1] A primeira versão do presente texto foi apresentada no Grupo de Pesquisa *Docência Universitária, políticas educacionais e expansão da educação superior: perspectivas e desafios*, desenvolvido junto ao PPGEDU da Universidade de Passo Fundo e Publicado em: FÁVERO, A.; TONIETO, C.; ODY, L. (Orgs.). *Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

significados e requer um cuidadoso detalhamento para evitar equivocadas interpretações. Deste modo, antes de tratar de forma mais pontual o conceito de *improvisação docente*, abordaremos tal assunto na perspectiva do teatro com a finalidade de mostrar, ao mesmo tempo, seu potencial produtivo e sua caracterização problemática.

Em seu livro *Natureza e sentido da improvisação teatral*, Sandra Chacra (1991) ressalta a aparente oposição existente entre "improvisação teatral" e o "teatro como arte". No primeiro caso temos a ideia corrente que concebe o teatro como algo informal, espontâneo, sem preparo prévio, inventado de repente, arranjado às pressas, súbito, desorganizado e sem remate; no segundo caso temos a ideia do "ser em forma" como algo preparado, organizado, elaborado, enfim um produto pleno, formalizado e arrematado. No entanto, para Chacra (1991, pp. 11-12), "esta seria uma maneira um tanto simplista de ver o problema, o que conduziria a restringir o conceito de teatro e estreitar o de improvisação". E continua: "A distância entre esses dois pólos, o improvisado e o formal, é que determina as diferenças entre si, através de graus, onde a manifestação teatral torna-se mais ou menos formalizada ou mais ou menos improvisada". As considerações da autora sobre este tensionamento entre o formalizado e o improvisado são importantes para não cair no reducionismo de entender o "fenômeno da improvisação" como algo ocasional ou acidental.

O teatro é uma das formas de arte que tem um caráter libertador e renovador, pois o ator, ao atuar no palco, utiliza seu próprio corpo, para num determinado tempo, ser livre e mostrar o seu ser enquanto está representando. "No teatro", ressalta Pantano (2008, p. 3), "o processo de criação e interpretação dos atores, de certa forma, trabalha com elementos e informações dadas anteriormente, uma vez que sua personagem participa do texto dramatúrgico, construído por outro". Porém, e aqui está o elemento libertador e renovador da *ação improvisada*, "isto não exclui o ato de criação e às vezes de improvisação do intérprete, na medida em que este participará de si mesmo para construir e viver a personagem em cena" (Pantano 2008, p. 3).

Pelo exposto, torna-se explícito o caráter positivo e criativo da improvisação na ação teatral, pois esta é resultado da conjugação entre o espontâneo e o intencional. A improvisação se encontra justamente na espontaneidade que traz novas criações nos ensaios,

mas que é no contato com a plateia que ganha sua plenitude. Conforme ressalta Pantano (2008, p. 5), "é no ato da encenação que a improvisação acontece, [...] pois o público é fundamental para que a improvisação se concretize". Em certas circunstâncias e contextos, a improvisação se torna a "alma" do teatro e sua existência possibilita a inovação, o espetáculo e a caracterização desta bela arte que promove a criatividade humana. No entanto, é necessário ressaltar que a improvisação envolve diversos elementos (corpo, voz, ação, ação dramática, contracenação, espaço, tempo) que são organizados, coordenados conforme a necessidade, interesse e preparo de cada ator. A prática da improvisação que pode acontecer em cena é resultado de um longo e exaustivo processo de formação do ator. Como nos adverte Gilberto Icle (2002, p. 81), "a improvisação não é apenas a ação realizada no presente mas toda a história que esta ação carrega do passado. No trabalho do ator, poucos segundos podem conter anos de trabalho".

De todas as considerações feitas até o momento, nos interessa ressaltar que a improvisação no campo teatral não é algo ingenuamente improvisado, ou seja, não é fruto do acaso, da espontaneidade acidental ou das circunstâncias; ao contrário, a improvisação se torna a "alma" do teatro, quando o ator possui um conjunto de habilidades e experiência suficiente para atuar em circunstâncias inusitadas que o improviso se faz necessário. Todas essas considerações podem se mostrar produtivas para, na sequência, tratarmos da improvisação docente na educação superior.

Em um estudo recente, Fávero e Marques (2013, pp. 154-163) abordam "os traços da improvisação docente" ocasionado nas últimas décadas em função da expansão da Educação Superior. A expansão fez com que se criasse uma ampla demanda de docentes para dar conta do enorme crescimento de matrículas, cursos e instituições. Isso fez com que o magistério nas Instituições de Ensino Superior (IES) fosse exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. Muitos desses profissionais, mal terminaram sua graduação, foram contratados para exercer a função docente, exercendo tal função de maneira "improvisada", repetindo comportamentos e práticas dos "velhos mestres", ou simplesmente testando maneiras aleatórias de "dar aulas". No estudo feito, Fávero e Marques (2013, p. 156) ressaltam que a "expressão *improvisação docente* tem a finalidade de demarcar uma posição e

indicar um sinal de alerta sobre as condições precárias como muitos se tornam professores sem as mínimas condições de formação pedagógica".

Algo semelhante revela o estudo de Marilda Aparecida Behrens (2011, p. 442) ao analisar "os grupos representativos de profissionais que atuam na universidade" como docentes. Dentre os grupos, Behrens (2011, p. 444) ressalta que "os professores profissionais liberais que atuam na docência universitária de maneira improvisada, nunca fizeram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência de ensaio e erro por muitos anos". Em sua avaliação, tais professores ao adentrarem na universidade para serem docentes, não se dão conta que não basta ter o domínio de um conhecimento específico para ser professor. Assim, "improvisam suas aulas e estas algumas vezes têm sucesso, mas não raro acabam sendo um desastre, que ele vai perpetuando ao longo de sua carreira". Para evitar "esse desastre", Behrens (2011, p. 444) ressalta que todos aqueles que "optarem pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser professor". Tal atitude implica combater três crenças que podem cristalizar a prática da *improvisação docente*: i) o docente nasce feito; ii) para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; iii) para ensinar basta ter conteúdo. Essas crenças não são abstrações teóricas e nem invenções dos pesquisadores das práticas docentes. Elas fazem parte das concepções de docência que circulam no imaginário e nas práticas de diversos professores universitários. Por isso tem razão Behrens (2011, p. 445) quando diz que "a questão da docência universitária ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão finalidades do ensino de graduação e a preocupação com a formação de professores universitários".

Na intensão de dar conta da formação pedagógica ausente no processo formativo dos *professores improvisados*, muitos gestores das universidades, equivocadamente, acreditam que tal lacuna formativa pode ser sanada oferecendo "palestras e cursos estanques" no início do ano letivo, ou no decorrer do ano. Tais iniciativas, em algumas ocasiões, dependendo dos palestrantes e das temáticas escolhidas, surtem alguns efeitos efêmeros. Porém, como adverte Behrens (2011, p. 445), "em grande número de vezes, trata-se de momentos enfadonhos para os docentes que passam a acreditar que esses eventos são para cumprir um protocolo e os frequentam porque são convocados". Assim, na sala de aula universitária continua a

improvisação docente e a repetição das "velhas práticas educativas", com a convicção de que "para ser professor basta saber o conteúdo" e algumas vezes fazer uso de uma "metodologia dinâmica".

Pelo exposto, percebe-se que há certo antagonismo entre a ideia de improvisação presente na ação teatral (considerado algo inovador, criativo, versátil) e a maneira como está sendo concebida a improvisação docente no atual cenário da Educação Superior. Tal antagonismo decorre de uma compreensão equivocada do próprio conceito de improvisação. Se tomarmos a concepção abordada na ação teatral, veremos que a improvisação não acontece por existir uma carência (de habilidades, conhecimentos, experiências, competências), mas por existir um amplo e qualificado domínio do que se está realizando. O ator consegue improvisar porque possui recursos suficientes para extrapolar o formalizado e transformar em arte o que foi roteirizado de forma estanque. Na ação educativa, a improvisação docente no sentido de carência/falta será superada quando houver processos formativos capazes de desenvolver a criatividade e os saberes docentes para uma prática pedagógica inovadora.

3 O desenvolvimento da criatividade na aula universitária

Historicamente o ensino superior caracterizou-se como espaço formativo em que a preocupação maior era preparar profissionais nas diferentes áreas para exercerem determinadas profissões, em que o domínio de um conjunto de conhecimentos específicos era suficiente para garantir, com destaque, o exercício de uma profissão. Tal modelo justificava-se em sociedades pouco complexas, com baixo ritmo de mudança e estruturas sociais de produção do conhecimento relativamente estáveis. Entretanto, em sociedades complexas como as da contemporaneidade, onde o ritmo de mudanças e novas exigências são constantes, as profissões, o mundo do trabalho e o mundo da vida, exigem dos futuros profissionais muito mais que domínio de um cabedal de conhecimentos especializados, exigindo competência e habilidades voltadas para o desenvolvimento da liderança, iniciativa, empreendedorismo, gerenciamento, criatividade, desenvoltura para lidar com contextos e problemas multifacetados e complexos.

A afirmação de Weschler e Nakano (2011, pp. 7-8) de que "sabemos que a formação e o desenvolvimento de indivíduos criativos e inovadores são funções essenciais da universidade na medida em que visam ao preparo de cidadãos capazes de realizar transformações de impacto na sociedade" é reveladora do desafio formativo a ser enfrentado pelo processo educativo diante das demandas atuais relacionadas tanto ao exercício de uma profissão quanto à responsabilidade social, ambiental e moral. Nesse novo contexto se espera do ensino superior, que consiga educar seus futuros egressos para pensar e resolver os problemas de hoje, porém gerenciando a incerteza de formar para a resolução dos problemas futuros, dos quais é possível fazer apenas uma projeção. Por isso, é preciso educar para o futuro, para aquilo que desconhecemos, aliando conhecimento, criatividade e inovação. Tal desafio já era apontado por George Kneller em 1978, na obra *Arte e ciência da criatividade*, quando aponta que o desafio do processo educativo é fomentar o pensamento criativo e inovador, definido por ele como "exploratório, aventuroso. Impaciente ante a convenção é atraído pelo desconhecido e indeterminado. O risco e a incerteza estimulam-no", ao contrário do pensamento não criador que é "cauteloso, metódico, conservador" (p. 19).

No entanto, já está documentado que, somos herdeiros de uma tradição educacional voltada para a uniformização do pensamento, padronização dos métodos e desconsideração das diferenças e potencialidades intelectuais. Nesse sentido, é possível perceber que:

> Historicamente, o grande desafio da educação tem sido reconhecer a diversidade de alunos que se encontram nos sistemas de ensino, em termos de ritmos, estilos, interesses e potencialidades a fim de permitir que um maior número possa se beneficiar de contextos educacionais que favoreçam um desenvolvimento pleno. Num momento em que a instituição escolar considera fundamental o planejamento e a implementação de uma ação educativa que promova o desenvolvimento e a aquisição de competências sociais e pessoais, com vista ao desenvolvimento global do aluno, tornou-se essencial a reflexão acerca da natureza de tais competências e o desenvolvimento de meios para sua avaliação. (DAVID et.al, 2011, p. 14)

Diante de tal cenário o que parece ganhar destaque é que, com pequenas exceções, as práticas educativas repousam em princípios tradicionais em que há um enorme descompasso entre o que a sociedade espera dos futuros profissionais e que se tem conseguido fazer, evidenciando que "o mundo extraeducação tem se alterado com rapidez e profundidade

absurdas, enquanto as metodologias educacionais tem se mantido essencialmente as mesmas" (Mota 2011, p. 90). Na visão de Dias (2011, p. 146) este cenário reflete-se na incoerência entre os saltos tecnológicos que tem marcado as últimas décadas e os pequenos avanços ocorridos nas técnicas e métodos pedagógicos, sendo que "o princípio da escola permanece essencialmente o mesmo: ainda temos o mestre em sala de aula a transferir conhecimento para seus pupilos".

Tais constatações lembram-nos que a preocupação a respeito da importância da inserção, vivência e experimentação da criatividade no processo educativo são recentes no Brasil, sendo que estudos mais contundentes a respeito iniciam por volta da década de 1990, o que revela que a educação formal brasileira centrou-se tradicionalmente no "desenvolvimento do pensamento lógico e na necessidade de se estar correto o tempo todo, priorizando essas habilidades no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos sempre foram estimulados a buscarem a resposta certa, como se existisse somente uma que respondesse ao problema" (DAVID et.al 2011, p. 17)**.** Como herdeiros dessa tradição, nós educadores somos desafiados cotidianamente a dar demonstrativos de nossa capacidade criativa, propondo novos modelos de aprendizagem intelectual e experiências educativas significativas, capazes de induzir comportamentos profissionais e sociais voltados para a competência aliada à responsabilidade social, capacidade de resolução de problemas e criatividade.

Estudos como os de Alencar (1997; 2000), Alencar e Fleith (2004) e Barreto e Martínez (2007), dentre outros, são reveladores de quanto ainda somos devedores de uma tradição em que a aquisição de conhecimento desvinculada de propostas metodológicas e objetivos educacionais ligados à criatividade, moldou as formas de intervenção pedagógica no ensino superior brasileiro. Tais estudos nos permitem afirmar que a criatividade em sala de aula é fruto, dentre outros fatores, de ação intencional e planejada do professor para esse fim. Porém, vale uma ressalva, os professores precisam ser formados para tal ou inseridos em ambientes educativos que permitam chamar sua atenção para esses fatores. Nesse sentido David e colaboradores (2011, p. 18) afirmam que "em vez de julgar somente o professor, temos de voltar o nosso olhar também para o processo de formação desse profissional, que pode ser, em grande parte, responsável por esse quadro atual". É reconhecido que os fatores

de ordem estrutural contribuem para o desenrolar da atividade docente em sala de aula, influenciando o comportamento do professor. Entretanto é sabido, também, que boas iniciativas podem partir deles para reestruturar o contexto, conforme demonstrado por Chamlian (2003, pp. 54-55), em que professores "souberam encontrar soluções para os seus problemas" a partir do momento em que reconheceram a necessidade de dar um "tratamento mais adequado ao conteúdo desenvolvido, tendo em vista a melhor assimilação por parte do aluno, e as questões relativas aos processos e critérios de avaliação". Para isso, se dispuseram a protagonizar desde ações mais complexas como reforma curricular, até ações mais simples, como integração entre teoria e vivência de situações concretas, construção de laboratórios lúdicos, integração entre teoria e mercado de trabalho/teoria e pesquisa, redimencionamento das atividades pedagógicas dando prioridade para investigação real ao invés da simulada, integração entre aulas expositivas e recursos tecnológicos, tratamento didático ao conteúdo e exercícios programados. Tais exemplos evidenciam possibilidades concretas de inserção da criatividade e inovação nas práticas pedagógicas, tendo o professor como seu principal articulador.

O estudo realizado por Alencar e Fleith (2004, p. 108) buscou fazer um inventário das práticas docentes que favoreceriam o desenvolvimento da criatividade no ensino superior. O estudo revelou que os fatores que contribuem para tal são: (i) incentivo às novas ideias, o qual vincula o estímulo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e características afetivas ligadas à criatividade dos alunos; (ii) clima para expressão de novas ideias, que está ligado ao respeito e aceitação das ideias dos alunos por parte do professor; (iii) avaliação e metodologia de ensino, o qual remete às práticas docentes ligadas a expressão do potencial criativo dos alunos; e (iv) interesse pela aprendizagem do aluno, que diz respeito às estratégias e recursos utilizados pelo professor capazes de fomentar a aprendizagem criativa.

Esses quatro aspectos contemplam os seguintes conjuntos de práticas docentes: (i) incentivo a novas ideias, cultivo do gosto pela descoberta e busca de novos conhecimentos; formulação de perguntas desafiadoras que motivem o pensar e o raciocinar; estímulo a análise de diferentes aspectos de um mesmo problema, iniciativa, proposição de novas ideias, formulação de perguntas relacionadas ao conteúdo e curiosidade por meio das tarefas

propostas; promoção da autoconfiança; incentivo à independência; desenvolvimento de habilidades de análise crítica, percepção de pontos de vistas divergentes; promoção do debate como forma de estímulo à participação. (ii) Valorização das ideias dos alunos, criação de um ambiente de respeito e aceitação, oportunidade para discordância do ponto de vista do professor, escuta atenta às intervenções dos alunos e senso de humor constante. (iii) Uso de diferentes formas de avaliação, em contraposição a instrumentos avaliativos voltados para reprodução do conteúdo dado ou contido nos livros, abertura para escolha dos alunos em relação aos trabalhos a serem desenvolvidos, utilização de metodologias variadas. (iv) Utilização de exemplos para ilustrar o conteúdo, disposição para elucidação de dúvidas, indicação de bibliografia, despertar o interesse do aluno pelo conteúdo, disposição para atender os alunos fora de sala de aula, apresentação de situações problema, exposição do conteúdo de modo organizado e coerente, demonstração de entusiasmo pela disciplina, emissão de parecer construtivo aos alunos (ALENCAR E FLEITH, 2004, pp. 108-109).

A partir desses indicativos é possível perceber quando a intervenção pedagógica do professor está ligada somente ao papel de transmissor de informação e quando a essa preocupação, agrega-se a busca pelo "desenvolvimento da capacidade do futuro profissional de pensar de forma criativa e inovadora" (ALENCAR, 1997, p. 36). É nesse sentido, que pensamos ser possível falar na aula como espaço de aprendizagem criativa e não mais somente de ensino. Não há dúvida que novas práticas de ensino configuram novos desafios ao exercício da docência na universidade, porém é mediante o enfrentamento deles que poderá se investir no potencial criativo de professores e alunos. No entanto, concordamos com Barreto e Martínez (2007) que a inserção de práticas inovadoras e criativas em sala de aula depende, dentre outros fatores, de uma nova postura do professor em relação ao processo educativo, a qual é construída quando se dá um passo além do reconhecimento e de sua importância e parte-se para sua realização. Essa decisão está ancorada na autonomia do professor, que conforme Chamlian (2003, p. 62) "representa o poder de decidir sobre os rumos de sua atividade". E quando os professores colocarem-se a pergunta, "como promover o pensamento criativo?", dispuserem-se a educar para a criatividade e colocarem na pauta de sua opções, talvez sejam úteis as orientações de Kneller (1978, pp. 95-106), quando diz que promover o

pensamento criativo envolve: (i) estimular a originalidade, estimulando os alunos a terem ideias originais pelo menos para eles, rompendo com a tendência exagerada de concentração no pensamento correto, em que se espera apenas uma solução e um método de trabalho, e pouco se olha para diversidade de métodos e soluções; (ii) desafiar para apreciação do novo, apontando para um caminho a ser seguido, o caminho das ideias revolucionárias; (iii) criar situações que permitem inventar, encorajando e desafiando a expressão espontânea, por meio de ideias provocadoras e problemas desafiadores; (iv) vivenciar a curiosidade aliada a pesquisa, buscando soluções ou criando problemas diante daquilo que tem-se como coisa indiscutível; (v) experenciar a autodireção, já que aprender criativamente é antes de tudo aprender pela própria iniciativa, decidindo e aplicando métodos e abordagens variadas a determinada faixa de problemas intelectuais, sociais e profissionais.

Nesse sentido, não resta dúvida que fomentar o pensamento criativo e inovador é um desafio para a ação docente. Para o enfretamento de tal desafio a improvisação como carência/falta, precisa necessariamente ceder lugar para a improvisação como amplo e qualificado domínio da ação pedagógica, capaz pelo domínio de recursos e conhecimentos, ir além do formalizado e transformar em arte aquilo que foi roteirizado pelas "velhas práticas educativas". Por isso é oportuno problematizarmos como está sendo construída a docência no ensino superior e o modo, pelo qual, profissionais de todas as áreas do conhecimento tornam-se professores.

4 Considerações finais

A qualidade educativa, tão amplamente anunciada nos discursos políticos e tão almejada por aqueles que buscam na Universidade um espaço de formação e qualificação profissional, somente terá êxito se houver uma atenção especial à formação dos docentes que atuam nas IES. Dificilmente haverá qualidade educativa se persistir a "improvisação docente" que tem marcado de forma acentuada a constituição dos quadros de professores de muitas IES, principalmente aquelas que inadvertidamente se tornaram "empresas educativas". Tal problemática poderá ser enfrentada se houver um expressivo e articulado programa de formação docente que está para além da "titulação".

Conforme ressaltam Alencar e Fleith (2004, p. 105), "há um reconhecimento crescente de que é necessário preparar o aluno para o presente cenário, onde a capacidade de pensar e resolver novos problemas ocupam um lugar central". Para isso são necessárias iniciativas que visem "implementar uma política educacional que assegure o desenvolvimento das habilidades criativas dos estudantes". A educação superior poderia ser o *locus* privilegiado onde a criatividade deveria fazer parte das práticas docentes e nos processos formativos dos alunos. Diante de um progresso vertiginoso em quase todas as áreas da atividade humana, é necessário pensar processos educativos que consigam formar as futuras gerações para que saibam responder de forma produtiva os desafios que estão por vir. Precisamos de uma educação que estimule os sujeitos educativos a buscar soluções criativas. Conforme nos sugere Castanho (2001, p. 77), "no ensino superior, é preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana". Nesse sentido, desenvolver a criatividade tanto dos docentes quanto dos discentes torna-se uma necessidade urgente para que a educação superior não perca o compasso de pensar, refletir e tomar posições diante de uma sociedade complexa e plural.

Referências

ALENCAR, Eunice E.M. Soriano. "O estímulo à criatividade no contexto universitário". *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, vol.1, nº 2-3, pp.29-37, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 13 ago. 2013.

_____. "O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação". *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, nº 19, pp. 84-95, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 13 ago. 2013.

ALENCAR, Eunice E.M. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. "Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.17, nº 1, pp.105-110, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em 13 ago. 2013.

BARRETO, Maribel O; MARTÍNEZ, Albertina M. "Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu". *Estudos de psicologia*, Campinas, vol. 24, nº 4, pp. 463-473, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 13 ago. 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. "Docência universitária: formação ou improvisação?" *Educação*, Santa Maria, v.36, n.3, p.441-453, set./dez, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. *Criatividade e novas metodologias.* São Paulo: Peirópolis, 1998.

CASTANHO, Maria Eugênia. "A criatividade na sala de aula universitária", *in*: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M. E. (orgs.), *Pedagogia universitária***:** *a aula em foco*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001, pp.75-89.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CHAMLIAN, Helena C. "Docência na universidade: professores inovadores na USP". *Cadernos de Pesquisa*, nº 118, pp.41-64, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 13 ago. 2013.

CHRISTÓVAM, Maria Carmem T. "A formação permanente do educador e o processo de ensino-aprendizagem", *in*: COLOMBO, Sonia S. (orgs.), *Gestão educacional***:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, pp. 171-185, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigma.* Araraquara: JM Editora, 1998.

_____ . "Pesquisa e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades no ensino superior", *in*: TAVARES, ENGERS, M. E. A; MOROSINI, M. C. (orgs.), *Pedagogia universitária e aprendizagem***.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, pp. 167-177.

DAVID, A.P. M; NAKANO, T.C; MORAIS, M.F; PRIMI, R. "Competências criativas no ensino superior", *in*: WECHSLER, S.M.; NAKANO, S. (orgs.), *Criatividade no ensino superior***:** uma perspectiva internacional. São Paulo: Vetor, 2011, pp.14-53.

DIAS, Alexandre. "A revolução das novas tecnologias no setor educacional", *in*: COLOMBO, Sonia S; RODRIGUES, Gabriel Mario (orgs.), *Desafios da gestão universitária contemporânea.* Porto Alegre: Artmed, 2011, pp. 145-160.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, A.; TONIETO, C.; ODY, L. (Orgs.). *Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, pp.17-36.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. "A relação entre filosofia e pedagogia no pensamento de John Dewey", *in*: FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. (orgs.), *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp. 79-102.

FAVERO, Altair Alberto; MARQUES, Marta. "A investigação-ação como paradigma para a formação de docentes na Educação Superior", *in*: PAVÃO, S. M. de O. et al (orgs.), *Aprendizagem no Ensino Superior.* Santa Maria: UFSM, 2013, pp.153-162.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário de língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRI, Cássia. "Formação continuada de professores universitários: a experiênca da Universidade do Vale do Itajaí", *in*: ISAIA, Silvia Maria de A; BOLZAN, Doris Pires de V. (orgs.), *Pedagogia Universitária e desenvolvimento docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, pp. 267-280.

ICLE, Gilberto. *Teatro e a construção do conhecimento.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

KNELLER, Georg. *Arte e ciência da criatividade***.** 5 ed. São Paulo: Ibrasa, 1978.

MARTÍNEZ, A. M. *Criatividade, personalidade e educação.* Campinas: Papirus, 1997.

MOTA, Ronaldo. "O papel da inovação na sociedade da educação", *in*: COLOMBO, Sonia S; RODRIGUES, Gabriel Mario (orgs.), *Desafios da gestão universitária contemporânea.* Porto Alegre: Artmed, 2011, pp. 81-96.

PANTANO, Andreia Aparecida. "O Fenômeno da improvisação no Teatro não tradicional e no Circo". *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão***.** São Paulo: ANPUH/SP. – USP, pp.1-8, 2008.

WECHSLER, S.M.; NAKANO, S. (orgs.). *Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional*. São Paulo: Vetor, 2011.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Marta Marques[1]
Altair Alberto Fávero[2]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: Pensar a docência universitária implica compreender a responsabilidade do professor universitário como mediador no processo de aprendizagem e formação profissional de seus alunos. Assumir esta responsabilidade exige um processo de formação que qualifique a prática pedagógica no sentido de torná-la eficiente e eficaz quanto aos seus meios e objetivos. O presente ensaio tem por escopo, apresentar algumas perspectivas de formação consideradas essenciais para enfrentar os novos tempos que vive a educação superior. A perspectiva de investigação-ação mostra-se promissora para pensar a docência universitária numa perspectiva de formação interdisciplinar.
Palavras-chave: Docência universitária. Formação interdisciplinar. Investigação-ação.

1 Introdução

A demanda por educação superior é indicada como sendo uma importante estratégia, seja para o desenvolvimento econômico do país, seja para fomentar políticas públicas de inclusão social. É perceptível o fato de que a educação superior vem ampliando o número de instituições, de cursos e de matrículas, o que se traduz na promoção de transformações significativas para o atual contexto social e, devido a esses fatores, ela passa a ser foco de temas considerados relevantes e prioritários para o futuro do país. Essa nova visão sobre a educação superior acarreta diversos desafios, tanto políticos e econômicos quanto metodológicos e formativos.

A expansão no Brasil veio para oportunizar aos estudantes menos favorecidos a possibilidade de serem incluídos no processo educacional, assim como veio possibilitar a

[1]Mestre em Educação (UPF), doutoranda em Educação (Unisinos). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Grupo de pesquisa: "A improvisação docente no contexto da expansão da Educação Superior: o problema da identidade docente". E-mail: marta.pr@gmail.com.
[2]Doutor em Educação (UFRGS), Pós-Doc em Docência Universitária (UEMéx – Bolsista Capes). Universidade de Passo Fundo (UPF). Grupo de pesquisa: *Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais no Cenário da Expansão da Educação Superior*. Capes, CNPq, Fapergs e UPF. E-mail: altairfavero@gmail.com.

qualificação e a inserção no mercado de trabalho desses estudantes. Concomitantemente à expansão há o surgimento de grandes problemas, os quais necessitam de soluções inteligentes e cabíveis. No artigo "Desafios da Educação Superior", Neves (2007, p.16)[1] destaca que inúmeras questões estão relacionadas com os desafios da educação superior, tais como:

> a ampliação do acesso e maior equidade nas condições do acesso; formação com qualidade; diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; qualificação dos profissionais docentes; garantia de financiamento, especialmente para o setor público; empregabilidade dos formandos e egressos; relevância social dos programas oferecidos; e estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Como se pode observar nas palavras da autora, vários são os desafios enfrentados pelo Brasil para que se possa dar conta da expansão do ensino superior. Cabe destacar, sobre isso, alguns dos pontos trazidos por Neves (2007), os quais farão parte deste breve ensaio, quais sejam: *formação de qualidade; qualificação dos profissionais docentes; processo metodológico e formação interdisciplinar.* Compor os quadros docentes dentro desse cenário representa um imenso e complexo desafio, que exige dos gestores e das políticas educacionais a atitude e o compromisso de pensar a formação docente.

O objetivo do presente texto é apresentar algumas perspectivas de formação, consideradas essenciais para enfrentar os novos tempos que vive a educação superior. Para tanto surgem os seguintes questionamentos: de que forma é possível pensar uma formação docente universitária que seja capaz de dar conta das demandas e dos desafios decorrentes da expansão da educação superior? Acreditamos que uma formação interdisciplinar pode se mostrar promissora para dar conta deste desafio.

2 Perspectivas De Formação

Todo e qualquer projeto de formação docente está fundamentado, de forma explícita ou implícita, numa perspectiva teórica que perpassa todo o processo formativo. Os elementos que compõem o projeto de formação estão intimamente ligados a essa perspectiva teórica,

[1]Professora do PPG em Sociologia UFRGS, pesquisadora CNPq e Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade/GEU/UFRGS. E-mail: clanev@ufrgs.br, Edição semestral, ano 9, nº17 jan/jun 2007 da revista titulada Sociologias: desafios da Educação Superior.

sendo que sua identificação possibilita realizar um processo de análise e teorização do próprio processo.

Vários autores, tais como Zeichner (1987), Kirk (1989), Schön (1987), Elliott (1990), Stenhouse (1984), dentre outros, fazem distinções e identificam perspectivas ideológicas (modelos) dominantes dentro desse discurso teórico e no próprio desenvolvimento da prática da função docente em seu processo formativo. Nessa perspectiva, o autor Zeichner (1990 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 353) diz que: "tais perspectivas estiveram em conflito ao longo da história na maioria dos programas de formação do professorado". Esse debate em torno das perspectivas perpassa o cenário histórico de mudanças e conflitos que vêm de muito tempo. Nesse panorama, é possível, conforme leciona Pérez Gómez (1988, p.352), identificar três perspectivas nomeadas e descritas da seguinte maneira: a) perspectiva tradicional, que concebe o ensino como uma atividade artesanal e vê o professor como um artesão; b) perspectiva técnica, que concebe o ensino como sendo uma ciência aplicada, e percebe seu docente como um técnico; c) perspectiva radical, que percebe o ensino como uma atividade crítica e vê o docente como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática.

Na perspectiva acadêmica, descrita por Pérez Gómez (1998, p.354), a "formação do professor ressalta o fato de que o ensino se torna primeiramente um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública acumulada pela humanidade". O docente, portanto, é visto como um especialista de cada uma das disciplinas e de suas culturas e sua formação está vinculado ao domínio dessas disciplinas, sendo que seu papel se limita a transmitir tais conhecimentos. Na análise de Pérez Gómez (1998), na perspectiva acadêmica diferenciam-se dois enfoques extremos e suas distintas posições intermediárias: o enciclopédico e o compreensivo.

O enfoque enciclopédico baseia-se no ensino como transmissão dos conteúdos, da cultura e da aprendizagem como sendo uma acumulação de conhecimentos que, nas palavras de Pérez Gómez (1998), "propõe a formação do professor/a como a de um especialista num ou em vários ramos do conhecimento acadêmico". Quanto mais conhecimento o professor possuir, melhor será desempenhada sua função de transmissão, a qual requer mais estratégias

didáticas do que um respeito lógico das estruturas epistemológicas das disciplinas. Confunde-se, assim, o docente com um especialista e não há uma distinção entre o saber do saber ensinar, não é dada muita importância à formação didática das disciplinas nem à própria formação pedagógica. Isso implica evidentemente uma homogeneidade nos saberes por parte dos alunos, exigindo dos docentes uma exposição dos conteúdos do currículo acomodados aos supostos níveis médios dos indivíduos de uma determinada idade de um nível acadêmico. Cabe ainda ao docente, nessa perspectiva, fazer uma rigorosa avaliação da aquisição dos conhecimentos transmitidos para seus alunos.

O enfoque compreensivo, por sua vez, nas palavras de Pérez Gómez (1998, p.355), "parte da prioridade do conhecimento das disciplinas como objetivo-chave na formação do docente, concebido como um intelectual que põe o aluno/a em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade". O docente nesse enfoque é visto como um intelectual, que compreende logicamente a estrutura da matéria como sendo algo organizado de forma histórica e evolutiva dos processos e mudanças de sua formação. Ele também deve ter um conhecimento criativo dos princípios e fatos de sua disciplina e do processo metodológico, transmitindo sempre a incerteza, a utilidade e a temporalidade dos resultados da investigação humana. Nessa visão, o conhecimento das disciplinas, bem como sua transformação em conhecimento acadêmico, base do trabalho dos alunos, deve integrar os conteúdos-resultados do conhecimento histórico da humanidade. Para o docente dar conta desse seu papel, formar-se-á na estrutura epistemológica de sua disciplina ou disciplinas objeto de ensino. O conhecimento dessas disciplinas, o domínio das técnicas didáticas para que a transmissão seja mais eficaz, ativa e significativa, constituem as competências fundamentais do docente dentro desse enfoque.

A perspectiva técnica, na reconstrução feita por Pérez Gómez (1998, p. 356), procura dar ao ensino um status de rigor científico, uma espécie de ciência aplicada. A qualidade do ensino se torna evidente quando alcança a eficácia e a economia de sua realização. O professor torna-se um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico produzido por outros. Donald Schön (1983, apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356) "denomina a racionalidade técnica epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao

longo de nosso século e na qual fomos educados e socializados, e na qual continua sendo a maioria dos profissionais, em geral, e dos docentes, em particular". O docente, nessa perspectiva, é percebido como sendo um técnico, um personagem instrumental, voltado para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Os programas de formação de profissionais baseados nos princípios do modelo da racionalidade técnica são descritos por Schein (1973) da seguinte maneira:

> O currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida a ciência aplicada relevante, e, finalmente um espaço de ensino prático na qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (apud SCHÖN, 1987, p.19).

Percebe-se claramente uma concepção sequencial e temporal do processo formativo: primeiramente os estudantes "recebem" os saberes da ciência básica, em seguida o receituário da ciência aplicada para culminar como "ensino prático", o qual depende de uma "expectativa" que os estudantes consigam aplicar na prática cotidiana.

A formação do professor baseado prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática é indicada por Pérez Gómez (1998, p.363) como sendo o modelo de formação denominada de perspectiva prática, que, segundo Pérez Gómez (1998, p. 363) fundamenta-se:

> No pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisível e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas.

O professor é visto nessa perspectiva como um artesão, artista ou profissional clínico. Isso significa que enquanto profissional necessita desenvolver sua "sabedoria experiencial" assim como usar de criatividade para enfrentar problemas que surgem das situações cotidianas *na* e *da* sala de aula, que são a maioria das vezes ambíguas, incertas e conflitantes.

A evolução da perspectiva prática dos processos de formação docente passa a ser organizada no século XX por meio de duas correntes: o enfoque tradicional, o qual se apoia quase que exclusivamente na experiência prática; e o enfoque reflexivo, que enfatiza a prática reflexiva.

Segundo Zeichner (1990), a relação entre professor e aprendiz, dentro desse contexto, acontece da seguinte forma: "A relação, mestre-aprendiz é considerado o veículo mais apropriado para transmitir ao novato o conhecimento cultural que o bom professor/a possui" (apud PERÉZ GÓMEZ, 1998, p.354). O conhecimento profissional pode ser visto nessa perspectiva como:

> um produto da adaptação às exigências do contexto sobre a escola, e o modo de transmissão é o veículo mais eficaz de reprodução, no qual se prepara o aprendiz para aceitar lentamente a cultura profissional herdada e os papéis profissionais correspondentes (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 364).

O conhecimento torna-se o produto do profissional, o qual é transmitido, transferido e passado. Tal reprodução acaba sendo a maneira mais eficaz para que os futuros profissionais adquiram lentamente o ofício da profissão.

No enfoque reflexivo sobre a prática o que se observa é que há uma visível crítica sobre a racionalidade técnica pelas mais diversas e distintas comunidades acadêmicas, aparecendo, com isso, alternativas para apresentar o novo papel que o professor deve desempenhar como profissional, confrontado com as mais diversas e complexas situações.

Nas palavras de Pérez Gómez (1998, p. 365), "o professor/a intervém num meio ecológico complexo; a escola e a sala de aula; um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições". Dentro desse cenário nomeado pelo autor como ecossistema, é que o professor se encontra e enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas esses que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou de procedimento previamente definido, eis que geralmente se referem a questões individuais ou de pequenos grupos, requerendo um tratamento específico.

Nesse último modelo de conceber a prática docente a partir da perspectiva de "reflexão na prática para a reconstrução social", agrupam-se posições nas quais as opiniões se diferenciam. Na questão do ensino sua concepção se efetiva da seguinte maneira:

> é uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373).

O professor é considerado um profissional autônomo capaz de refletir criticamente sobre sua prática cotidiana, a fim de entender tanto características dos processos de ensino-aprendizagem quanto o contexto em que o ensino acontece. Essa sua reflexão deve ser facilitadora do desenvolvimento autônomo e emancipatório dos participantes do processo educativo.

Por fim, cabe ressaltar a importância que essa exposição dos modelos de formação tem para pensar a formação docente numa perspectiva interdisciplinar. Como foi analisado, há muitos caminhos que poderiam ser adotados na projeção de propostas de formação continuada de docentes. O fenômeno da "improvisação docente"[1], por exemplo, pode ser enfrentado por meio de projetos formativos que possam não só instrumentalizar e titular os docentes, mas também oportunizar-lhes a possibilidade de reflexão sobre suas próprias experiências. Nessa perspectiva, o próximo tópico abordará a projeção de uma didática renovada fundamentada na investigação-ação com a intenção de articular um projeto de formação continuada de docentes numa perspectiva interdisciplinar para além da titulação.

3 Um Projeto De Formação Docente Interdisciplinar

Compreender a formação docente universitária numa perspectiva interdisciplinar significa planejar um processo formativo que implica um conjunto de ações e estratégias articuladas que envolvem o cotidiano das instituições na relação com seus professores. Geralmente os planejamentos estratégicos das instituições quando se refere à formação docente estão focados na organização de um cronograma para titular seus professores. A instituição faz uma avaliação do seu quadro docente a fim de analisar o número de mestres e doutores que são necessários para que a instituição e seus cursos sejam bem avaliados pelos órgãos reguladores (MEC, INEP, dentre outros) e tenha uma imagem prestigiada junto à

[1]A improvisação docente tem sido uma das críticas realizadas recentemente pela forma como tem sido recrutados profissionais docentes de diversas áreas para atuar de forma "improvisada" na Educação Superior. O exponencial crescimento da educação superior ocorrido nos últimas décadas no Brasil tem gerado uma crescente demanda de professores para tender os a "crescente massa" massa de estudantes que acessam à universidade. No projeto intitulado "Improvisação docente no cenário da expansão da Educação Superior" coordenado pelo Professor Dr. Altair Alberto Fávero e desenvolvido junto ao PPGEDU da Universidade de Passo Fundo, os pesquisadores se debruçaram em investigar esse fenômeno no sentido de analisar os impactos que para a qualidade da educação superior. O presente texto constitui parte desta investigação.

comunidade. Nas instituições privadas, principalmente, esse requisito tem sido frequentemente utilizado como estratégia de *marketing* para atrair alunos e definir o preço das mensalidades. São poucas as instituições que no seu planejamento estratégico estruturam um projeto de formação continuada que envolva todos os docentes num processo continuo de qualificação e aperfeiçoamento da própria docência.

Algumas iniciativas realizadas por um número reduzido de instituições[1] têm apresentado resultados surpreendentes no que se refere à melhora da qualidade educativa. No entanto, a grande maioria das experiências tem sido pouco oficializada institucionalmente e motivada por iniciativas espontâneas de algumas áreas do conhecimento. Não resta dúvida de que essas experiências são importantes e constituem um marco referencial teórico que merece ser conhecido e explorado. Há diversas produções[2]e grupos de pesquisas que nas últimas décadas têm se ocupado em investigar essa problemática. No entanto, ainda são poucos conhecidos no cenário mais amplo da educação superior.

Defender a formação docente universitária numa perspectiva interdisciplinar para além da titulação não significa dizer que formar mestres e doutores seja desnecessário e menos importante. De fato, a presença de mestres e doutores nas instituições e nos cursos qualificam e aperfeiçoam o trabalho docente, pois na maioria das vezes profissionais titulados carregam consigo a demanda da pesquisa e da extensão que podem aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. No entanto, a titulação não é garantia suficiente para que isso aconteça.

[1]A título de exemplo pode-se referir as ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GP-FPD) que se dedicou a investigar os processos formativos de futuros professores sobre a perspectiva da profissionalização docente. Conforme relatam os coordenadores do projeto, na obra *Formar o Professor Profissionalizar o Ensino*, o trabalho com os docentes possibilitou inúmeras aprendizagens e uma nova forma de compreender a docência por parte dos envolvidos no projeto.

[2]A título de exemplo cita-se a ampla produção realizada pela Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) que congrega professores-investigadores, pós-graduandos e bolsistas de iniciação científica implicados com a educação superior. Dentre as principais produções destacam-se as coletâneas organizadas por Franco &Krahe (2017), Engers&Morosini (2007), Broilo& Cunha (2008) e Isaia e Bolzan (2009). Tais coletâneas foram resultados de eventos organizados pelo grupo (Seminários, Simpósios, Fóruns dentre outros e representa uma solidificada produção nesse amplo e profundo debate da pedagogia universitária).

Todos os esforços do MEC por meio de seus diversos órgãos na tentativa de qualificar as instituições têm sido insuficientes para garantir a qualidade docente. Diversos regramentos materializados em documentos manifestam a pressão do ministério na direção de estabelecer índices e patamares da melhoria do corpo docente das instituições de ensino superior. A Portaria Normativa Nº 40, de dezembro de 2007,[1] é um desses documentos, em cujo conteúdo podem ser encontradas de forma mais clara quais são as reais tentativas desses órgãos que visam à melhoria da qualidade do ensino superior e de seus envolvidos.

Os documentos oficiais também vêm dando ênfase no critério de titulação (exigências de mestres e doutores para que uma instituição de ensino superior permaneça com o título de universidade). Nas avaliações do INEP[2], o percentual de mestres e doutores é um dos indicadores para estipular a qualidade do curso. Isso faz com que na maioria das instituições a titulação de professores seja um dos principais requisitos para o processo de contratação.

Na reportagem de Amanda Cieglinski (2012, pp.26-33) publicada na revista *Ensino Superior* (ano 14. nº 168) aparecem dados significativos que comprovam tal crescimento. "A meta estipulada no Plano Nacional da Pós-Graduação é que em 2020 o país esteja formando 25 mil doutores por ano, o dobro do patamar atual", percebe-se através dessa colocação que há um procura e uma necessidade de oferta por parte das instituições de formação. Pode-se dizer, ainda, que tal meta é ambiciosa, mas justificada pelo fato de que o número de titulados ainda está aquém das necessidades do país.

A qualidade educativa é outro fator a ser pensado pelas instituições que ofertam cursos de formação. Apesar de a qualidade ser um conceito ambíguo e problemático, tornou-se assunto corrente tanto no discurso dos dirigentes das instituições de ensino quanto nos anseios dos empresários que buscam profissionais formados no ensino superior. A tal almejada qualidade somente terá êxito se houver uma atenção especial à formação dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior. Tal problemática poderá ser

[1] www.meclegis.mec.gov.br <Consulta realizada em outubro de 2012>.
[2] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

enfrentada se houver um expressivo e articulado programa de formação docente que está para além da titulação.

As dificuldades são muitas. Como diz Zabalza (2004, p. 126), "não existe a possibilidade de se implementar um projeto formativo relevante em um modelo tão dividido como é o atual ou em um marco de uma cultura institucional tão marcadamente individualista". Destaca o autor que as dificuldades para se pensar um projeto de formação docente perpassam tanto o querer individual quanto as condições objetivas institucionais para sua efetivação. Precisa-se buscar um modelo que contemple o contexto educacional como um todo, o que requer uma mudança cultural profissional dos professores, uma atitude de se reconhecerem como profissionais docentes que exercem um papel de grande importância.

O fato da avaliação da qualidade do ensino na educação superior também é um fator que mobiliza certas instituições e determinados grupos de docentes a pensarem em projetos de formação que possam ajudar a melhorar as constatações feitas pelas avaliações. É necessário tornar os programas de formação um marco de crescimento juntamente com sua qualidade.

Observa-se que nos dias de hoje poucos discutem de forma ampliada a necessidade da formação continuada em diversos âmbitos profissionais. Geralmente os programas de formação são restritamente técnicos e pontuais para sanar certas deficiências operacionais. O âmbito universitário não é alheio a essa concepção de formação, mas de que forma organizar um programa diferenciado de formação continuada de docentes? Que tipo de formação continuada os docentes das universidades necessitam? Que paradigma poderia ser adotado para conduzir um processo formativo dos professores universitários que pudesse superar a "improvisação docente"? Quais são os dilemas que surgem nesse cenário da expansão? A formação continuada é uma necessidade imprescindível tanto ou mais importante que a própria titulação de mestrado ou doutorado. Dessa forma, e pensando numa formação que contemple fatores citados no decorrer do texto, a metodologia da investigação-ação se apresenta como uma promissora possibilidade de se pensar e organizar um projeto de formação continuada. Tal perspectiva potencializa e incrementa uma dimensão interdisciplinar de formação, pois para além do currículo ou dos conteúdos historicamente elaborados, necessários e imprescindíveis para o processo formativo, preocupa-se com a

dimensão profissional dos professores. Pensar a formação de professores numa perspectiva interdisciplinar significa realizar um processo de articulação dos saberes e dar-se conta que a formação do professor não se realiza apenas no âmbito formal da Pós-Graduação *Stricto Senso*, mas pode acontecer no cotidiano de suas atividades docentes. Como nos diz Paviani (2014, p.14), "a interdisciplinaridade parece constituir num movimento processual, na efetivação de experiências específicas e que surgem da necessidade e da contingência do próprio estatuto do conhecimento". Trata-se, portanto de constituir nos espaços de formação continuada de professores processo que possam fomentar atitudes interdisciplinares na perspectiva indicada por Fazenda (2000, p.82), ou seja, "atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os ates consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo [...], atitude de humildade diante da limitação do próprio saber".

4 Considerações Finais

Como forma de finalizar esse ensaio, destaca-se que a intenção foi, nesse primeiro momento, sinalizar algumas questões relevantes que nos conduzem a reflexões, as quais estão relacionadas aos desafios que giram em torna da expansão da educação superior, a demanda por docentes qualificados e a necessidade de se pensar em projetos de formação docente, os quais possam dar conta de enfrentar tais problemas.

Desta forma, e pensando numa formação que contemple fatores citados no decorrer do texto, encontramos a metodologia da investigação-ação como perspectiva para a formação interdisciplinar do professor universitário, a qual se torna uma entre tantas opções à melhoria dessa formação e que possibilita aos seus professores, além do conhecimento, uma prática autônoma e reflexiva dentro de uma concepção social, política e ética.

O contributo de se pensar em uma formação docente, baseado em um modelo interdisciplinar fundamentado na perspectiva de uma prática reflexiva, a qual, além de ajudar o professor a entender sua própria prática, contribui também para que ele seja mais participativo dentro do contexto educacional, sendo de fato um agente transformador de suas

próprias ações elevando a qualidade do ensino e da aprendizagem, se torna nesse momento, pode-se dizer, pertinente e necessário de ser pensado.

Nesse sentido, com a apresentação de tal ensaio, espera-se que o mesmo estimule as reflexões e movimentos à cerca das possibilidades existentes de novos caminhos que possam permitir se pensar em projetos de formação docente, os quais sejam contempladores da interdisciplinaridade e de reflexões à cerca das práticas realizadas dentro de um contexto formativo. Tal possibilidade ajudará o professor a ter mais consciência sobre suas próprias ações, suas práticas pedagógicas e metodologias podendo, com isso, superar alguns dos dilemas decorrentes da expansão do ensino superior, os quais foram acima citados.

Sendo assim, associar a investigação-ação a uma prática educativa interdisciplinar nos processos de formação significa, portanto, tomar consciência das questões críticas e relativas do exercer pedagógico, criando predisposições para a reflexão, assumindo valores e atitudes para estabelecer possibilidades, podendo, com isso, transformar e melhorar todo um contexto educacional.

DOCENCIA UNIVERSITARIA EN UNA PERSPECTIVA DE FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIO

Resumen: Pensando en la enseñanza universitaria implica la comprensión de la responsabilidad del profesor universitario como mediador en el proceso de aprendizaje y la formación de sus alumnos. Esta responsabilidad requiere un proceso de formación que califican la práctica pedagógica para que sea eficiente y eficaz como sus objetivos y medios. Esta prueba es el alcance, proporcionar algunas perspectivas de formación que se consideran esenciales para cumplir con los nuevos tiempos que vive la educación superior. La perspectiva de la investigación-acción es la promesa de pensar la enseñanza universitaria en una perspectiva más interdisciplinaria.
Palabras-clave: la docencia universitaria. formación interdisciplinaria. La investigación-acción.

Referências

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

BEHRENS, Maria Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade***.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2008, pp.57-68.

CIEGLINSKI, Amanda. Salto de excelência, *Ensino Superior*, ano 14, n. 168, setembro de 2012, pp. 26-33.

ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata, 1990.

ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1991.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade:* história, teoria e pesquisa. 5 ed. Campinas: Papirus, 2000.

GIROUX. Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica Del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción.* 3 ed. Barcelona: Editorial Laertes, 1988.

KEMMIS, Stephen. *El curriculum:* mas alla de la teoria de la reprodución. Madrid: Editora Morata, 1988.

KIRK, G. *El curriculum básico*. Barcelona: Paidós-MEC 1989.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n 17, jan./jun, 2007, pp.14-21.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade*: conceitos e distinções. 3 ed. Caxias do Sul: UCS, 2014.

PÉREZ GOMEZ, Angel. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1988.

PÉREZ GOMEZ, Angel. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones em torno al pensamiento de J. Elliott. In: ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata, 1990, p.9-19.

SCHÖN, Donald. *La formación de profisioneles reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1987.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la eseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

STONES. E. Y. MORRINS, M. *Teaching practice: problems and perspectivi*s. Londres: Ed. Methuen, 1972.

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

ZEICHNER, Kenneth. Enseñanza reflexiva y experiências de aula en la formación del profesorado, *Revista de Educación,* n.282, 1987, p.161-189.

ENSINO SUPERIOR E EMANCIPAÇÃO HUMANA: LIMITES E POSSIBILIDADES[1]

Rosana Cristina Kohls[2]
Ivana Aparecida WeissbachMoreira[3]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: Em meio à complexidade atual, nossa preocupação repousa sobre a docência no ensino superior, considerando a necessidade de compreender a realidade em que se inserem as Universidades Comunitárias. A realidade destas Universidades se difere no sentido de que não são nem públicas nem privadas. Constituídas basicamente por um corpo docente formado por profissionais liberais, o ensino encontra-se ainda pautado em formas fragmentadas, isoladas e descontextualizadas da realidade. Neste aspecto situa-se a nossa problemática, qual seja: Em meio ao atual contexto científico tecnológico altamente diversificado, é possível fazer-se nas Universidades um ensino que promova a Emancipação Humana? Como deveria ser este ensino? Quais aspectos necessitam ser revistos na formação continuada dos professores e nas suas praticas pedagógicas para dar conta deste avanço?Seria este o papel das Universidades? É este o esperado em relação às mesmas? Neste sentido o que se pretende por meio desta pesquisa é investigar esta realidade, clareando as concepções e conceitos que permeiam estas práticas, na perspectiva de construir um arcabouço teórico crítico com base na literatura clássica, sobre estas questões, de forma a elucidar quais sejam os limites e as possibilidades de no ensino superior, superar-se o atual contexto, produzindo um conhecimento que auxilie para emancipação humana.

Palavras-chave: Universidades comunitárias. Docência. Emancipação. Interdisciplinaridade

Introdução

Já se tornou senso comum reconhecer que vivemos em um momento histórico, complexo permeado por radicais e permanentes mudanças em todas as esferas da vida. Porém, é necessário este reconhecimento na medida em que esta realidade impõe novas posturas, frente ao trabalho, os relacionamentos e no caso do que pretendemos desenvolver a partir deste projeto, novas posturas frente à docência.

[1]Temática do Projeto de Pesquisa em Desenvolvimento na Universidade de Passo Fundo – RS
[2]Doutoranda em Educação no PPGEdu – UPF.Professora da Universidade do Contestado – Campus Concórdia / SC. E-mail: rosana@unc.br
[3] Doutoranda em Educação no PPGEdu – UPF. Assistente Social na Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR-Câmpus Pato Branco. E-mail: ivanawmoreira@hotmail.com

A realidade das Universidades brasileiras, públicas e privadas é diversa. Nossa análise repousa sobre a realidade das denominadas Universidades Comunitárias, como as que fazem parte do Sistema ACAFE[1], em Santa Catarina. A primeira constatação quando falamos em docência nestas Universidades é quê se precisa levar em conta a realidade socioeconômica das regiões interioranas onde as mesmas se localizam. Esta realidade aponta para duas situações: Os acadêmicos na sua maioria absoluta são alunos-trabalhadores. Ou seja, trabalham de dia e estudam à noite. Os professores, também na sua maioria, são profissionais liberais "que se tornam professores". Muitos sem ter cursado sequer a disciplina de "Metodologia do Ensino Superior". Atualmente esta realidade complexa, já anunciada exige um repensar sobre a atuação destes profissionais como nos relata Volpato (2010 p. 14-15):

> No contexto histórico que sustentou os processos pedagógicos até poucas décadas atrás, poucas exigências eram feitas aos docentes no âmbito da Universidade, pois a crença era de que os profissionais que sabiam bem fazer no campo profissional saberiam bem ensinar. As mudanças no mundo do trabalho, os avanços tecnológicos, as novas exigências de qualificação no sistema de produção, a saturação de certos mercados de trabalho, novas expectativas colocadas pelos conselhos das profissões regulamentadas, acabam provocando mudanças na atuação dos docentes que são também profissionais liberais.

Soma-se a isso o fato de que as Universidades carregam consigo a responsabilidade de articular um ensino dissociado da pesquisa e da extensão. A partir deste ponto surgem naturalmente uma série de questionamentos, anseios e necessidades que aguardam por respostas, novas possibilidades e caminhos a serem percorridos, no sentido de superar a tradicional forma de "repassar" conteúdos de maneira dissociada da realidade, fragmentada e sem sentido. O desafio desta proposta de pesquisa é buscar uma resposta ao seguinte questionamento: É possível nas Universidades comunitárias, considerando suas condições e realidades, desenvolver uma formação acadêmica capaz de promover a formação de sujeitos

[1]A Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) e é uma entidade sem fins lucrativos, criada para defender os interesses das instituições de ensino superior do estado de Santa Catarina perante o poder público. Sua atuação ocorre no âmbito técnico e operacional, além de algumas participações em âmbito jurídico. É uma instituição que reúne as fundações de várias faculdades e universidades de Santa Catarina. São, ao todo, 16 instituições de ensino superior que possuem membros nos cargos mais altos da ACAFE. Sendo assim, a participação de todas as representadas é de extrema importância para os objetivos da instituição e de cada faculdade ou universidade como um todo. Disponível em <http://www.tudoemfoco.com.br/sistema-acafe-universidades-vestibular-sistema-acafe.html). Acesso em junho/2016).

emancipados, ou seja, detentores de um pensamento crítico – reflexivo, de mente alargada, a partir de praticas interdisciplinares, tendo por base a hermenêutica?

Desenvolvimento

Um dos principais desafios enfrentados hoje pelas Instituições de ensino superior, diz respeito ao seu próprio autoconhecimento. Olhar para si debruça-se sobre sua realidade nua e crua, elucidar seus problemas, deixar que apareçam seus conflitos e contradições, buscando a superação dos mesmos, com base em dados reais, o que significa ter cientificidade e coragem para deixá-los aparecer, para então desenvolver ações e estratégias de superação. Em regra, absorvidos pelos problemas cotidianos e pela burocracia, as alternativas tem pairado na busca de possíveis modelos a serem adaptados do tipo "se dá certo lá, pode dar certo aqui". Desta forma, carecem de dados e informações que evidencie de fato a sua realidade e impede que avanços em áreas prioritárias aconteçam, especialmente, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos.

As Universidades carregam o estigma da formação para o mercado de trabalho. E de fato é delas que saem os mais diversos profissionais que movem à sociedade, o desenvolvimento, a economia das regiões e da nação. No entanto, esta docência carrega consigo uma contradição. Professores, na sua maioria, profissionais liberais, tendem a reproduzir conhecimentos estanques, fragmentados, quando a dinâmica do próprio mercado do mundo globalizado exige cada vez mais flexibilidade e visão do todo. E indo mais além, existe hoje uma necessidade eminentemente humana que se sobrepõe a tudo isso. Os seres humanos estão sedentos para se reencontrar consigo mesmo. Há certo "cansaço" em relação a esta forma de vida centrada puramente na competitividade, na concorrência, no sucesso a qualquer preço.

Conforme escreve Mészáros (2005 p.68 *apud* ANTUNES, 2010, p.*133)* "apenas dentro da perspectiva de ir para além do capital, o desfio de universalizar o trabalho e a educação em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica". É esta a necessidade que se coloca no ensino superior. Superar, por meio de outras práticas docentes, esta contradição de um ensino que precisa ir para além do capital. E esta barreira necessita ser vencida na

perspectiva de um novo olhar sobre a ciência e suas especificidades, as disciplinas e as possibilidades que existem entre elas. Mediante o que nos escreve Flickinger (2010, p. 45 - 46):

> A paisagem científica na sua integra parece tornar-se cada vez mais caótica. Pior ainda, não se encontra apenas uma divisão entre múltiplas disciplinas do saber humano, mas também uma mútua proteção hermética, expressa pelo linguajar próprio de cada área e acompanhada por um espírito de concorrência, de desprezo mútuo, ou na melhor das hipóteses, de indiferença... Em todos estes casos paga-se um preço muito alto pela ampliação do conhecimento científico. Porque vivemos, simultaneamente, a experiência de uma regressão perigosa no que se refere à capacidade de perceber o contexto mais amplo, no qual a pesquisa, seu conhecimento e seus resultados se enquadram ganhando sentido.

Asconsequências desta visão pragmática da modernidade têm produzido resultados visíveis, palpáveis, na vida de toda a sociedade. Ainda segundo Flickinger(2010, p. 46):

> É antes de tudo o comportamento científico dominador ante a natureza que, dentro dos parâmetros de uma racionalidade meramente instrumental, contribui para a ameaça da base essencial da vida como um todo; uma ameaça concreta, visível na destruição dos recursos naturais, na submissão do ser humano aos fins inerentes à lógica objetificadora da investigação científica, ou no desencantamento radical das relações sociais.

Todas as tentativas de análise sobre a docênciaperpassam independentemente do nível de ensino, pela necessária reflexão do sentido e do papel da educação. Para quem e como se faz o que se faz nas escolas e Universidades? Com que intencionalidade? Ou não há intencionalidade? Aonde se quer chegar? Que sociedade e que tipo de pessoas se deseja construir a partir das suas experiências com a educação?

No caso do ensino superior, esta condição é ainda mais delicada. Primeiramente pelo fato de o mesmo ainda ser um privilégio. Apesar dos esforços do governo federal em ampliar o ensino superior gratuito, ainda há em nosso país um número muito reduzido de jovens que conseguem chegar ao ensino superior. Segundo pesquisa divulgada recentemente aponta para a seguinte situação:

> Levantamento feito pelo especialista em análise de dados educacionais Ernesto Faria, a partir de relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), coloca o Brasil no último lugar em um grupo de 36 países ao avaliar o percentual de graduados na população de 25 a 64 anos. Os números se referem a 2008 e indicam que apenas 11% dos brasileiros nessa faixa etária têm diploma universitário. Entre os países da OCDE, a média (28%) é mais do que o

> dobro da brasileira. O Chile, por exemplo, têm 24%, e a Rússia, 54%.(AGÊNCIA BRASIL, 2011.)

Destes poucos jovens que chegam ao ensino superior, especialmente aqueles que frequentam as instituições privadas, o fazem com a expectativa primeira de ascensão social e financeira, o que é natural e de fato até esperado. Porém quando tanto o foco de quem ensina e de quem aprende estácentrado unicamente nesta perspectiva, a educação se esvazia do seu real e necessário papel, entre outros, quais sejam, de promover a emancipação humana por meio do desenvolvimento de níveis de pensamento, análise, criticidade, reflexão e visão de mundo, capazes de garantir ao ser humano uma autonomia intelectual e pessoal frente aos condicionantes do mercado e do mundo.

Neste sentido, Mészáros faz dois questionamentos que se adéquam perfeitamente a esta reflexão.Escreve ele:

> [...] o que é que aprendemos [ao longo da vida] de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como "indivíduos socialmente ricos" humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital (MÉZAROS 2005, p.47*apud* ANTUNES, 2010, p.100).

E complementa:

> Será o conhecimento elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital (MÉZAROS 2005, p.47-48 *apud* ANTUNES, 2010, p.101).

Os questionamentos de Mészáros são provocativos e nos remetem a pensar sobre o que estamos fazendo em nossas Universidades, especialmente as que se enquadram no modelo a ser investigado nesta pesquisa. Cremos que as Universidades públicas pelo fato de conseguirem manter um corpo docente com dedicação exclusiva, e pelas suas históricas experiências com pesquisa, possam ainda garantir outra possibilidade aos seus acadêmicos. Porém, nas Universidades interioranas com um público trabalhador, como já descrito neste texto, e professores na sua maioria profissionais liberais, estas questões merecem atenção e um debruçar-se em busca de alternativas.

Porém, a que pese as diferenças, não se pode reduzir o papel das Universidades sejam elas públicas (na capital) ou privadas (de interior), e nem tão pouco o ensino nelas praticado, como nos diz Beloni (2000, p.54):

> Reduzir a universidade e a graduação a lócus de produção tecnológica e profissionalização dos indivíduos, no sentido utilitário do termo, é sem dúvida se deixar levar por uma compreensão pobre e estreita de sua função econômica, social, política e cultural, enfim silenciar sua dimensão essencialmente humana" (...)"A Universidade deve constituir-se como escola de elaboração intelectual, de descoberta, de invenção ,de pensamento , de encontro e confronto das diversas visões de mundo, culturas , teorias e áreas do saber; de busca sempre retomada da verdade, dos pressupostos e implicações das teorias e práticas, de crítica das ciências, da tecnologia, da filosofia, das artes e de toda produção cultural." (...) Equivocado seria tanto a Universidade se deixar levar pelo mercado, pelo imediato, pelos ideais de produtividade e eficiência , quanto se enclausurar no universo da ciência e da tecnologia e suas implicações no plano da produção (...) o avanço das ciências e da tecnologia e suas implicações no plano de produção e circulação dos bens só têm sentido à medida que contribuem, não apenas para a satisfação das necessidades humanas imediatas, mas para a criação de direitos e compromissos éticos.

Esta necessária reflexão sobre o que se faz com o ensino nas Universidades e para que se faz, encontra ressonância na constatação de que muitas vezes, levados pelos discursos modernos do mercado, busca-se adequar os currículos de forma a atender estas novas exigências do mercado. De fato nos últimos tempos sob a égide da acumulação flexível, algumas mudanças foram efetuadas nos cursos, mas ainda e meramente como adequação as exigências externas do capital. Kuenzer (2002 p. 18 - 19) diz o seguinte:

> A abordagem conteudista passa a ser questionada, e em seu lugar o capital passa a defender o desenvolvimento de competências paro o que deve propiciar formação flexível e continuada de modo a atender às demandas de um mercado em permanente movimento, em substituição à formação conteudista especializada e pouco dinâmica para um mercado relativamente estável. Assim, a formação profissional passa a exigir capacidade para lidar com a incerteza, com a novidade e para tomar decisões rápidas em situações inesperadas. Em decorrência, a proposta curricular para o ensino superior sofre alterações significativas; da formação especializada, passa-se às diretrizes curriculares mais amplas – que serão adequadas a cada curso, segundo peculiaridades locais e dos alunos – de trajetórias unificadas, passa-se à diversificação dos percursos.

De fato, em meadosdos anos 2000, iniciou-sena Universidade do Contestado uma discussão e estudos que visavam rever os Planos Político Pedagógicos dos Cursos, com vistas a atender as novas exigências das diretrizes Nacionais. Foram feitas adequações nas disciplinas e nos ementários. No entanto, ainda assim cada disciplina continuava e continua isolada, fragmentada. A necessária visão do todo e desta formação anteriormente citada com

intencionalidade de autonomia, emancipação, ainda não acontece, visto que cada professor atua de forma isolada e descontextualizada, mesmo que se queira dar um tom de modernidade. Não queremos dizer com isso que toda a formação feita hoje pela Universidade seja ruim ou não sirva para nada. Ao contrário, apesar de tudo esta formação tem contribuídoimensamente com o desenvolvimento regional, no sentido que coloca profissionais tecnicamente melhores preparados no mercado. Porém, fica ainda esta lacuna, este "vir a ser" de uma formação que vá para além destas necessidades cotidianas. E pode estar intrínseco nesta onda de modernidade, que abre para perspectivas mais flexíveis, a condição de avanços, caso haja intencionalidade e proposição de novas alternativas que devem ser gestadas pelas próprias instituições. Conforme muito bem nos coloca Kuenzer (2002, p.28):

> [...] evidentemente que o capitalismo, ao promover esse deslocamento do conhecimento dos produtos para o conhecimento dos processos, o faz na perspectiva instrumental, até mesmo pela natureza dos processos computadorizados, que absolutizam a racionalidade positiva, não admitindo contradições, "entretanto e talvez", dos quais estão prenhes as relações produtivas e sociais. Pois bem, se o ensino superior superar esse limite, retomando dialeticamente a relação entre conteúdo e método a partir da totalidade das relações produtivas e sociais que se constituemem relações de exploração – que são históricas - , e desenvolvendo propostas curriculares que efetivamente viabilizem a autonomia intelectual e ética na perspectiva do trabalho coletivo de destruição das condições de exploração – e, portanto, de construção de uma outra sociedade-, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em suas dimensões contraditórias, terão permitido germinar a semente da transformação.

Como percebemos Kuenzer aponta para esta perspectiva que nasce dentro das próprias contradições do modelo capitalista. Porém, a responsabilidade paira sobre as instituições que podem ou não desenvolver como diz ela "propostas curriculares que efetivamente viabilizem a autonomiaintelectual e ética", pois esperar que estas propostas surjam de outras instâncias seria até ingênuo. No dizer deMészáros:

> [...] esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (MÉZÁROS, 2005, p. 45 apud ANTUNES, 2010, p. 95).

Na medida em que cabe as Instituições desenvolverem propostas curriculares diferenciadas como vistas a emancipação, autonomia e ética, os responsáveis diretos por esta tarefa são os professores, que efetivamente fazem acontecer na prática o ensino, a pesquisa e a extensão Universitária. Neste sentido, a docência, passa a ser nesta perspectiva, o foco

principal a ser analisado, desnudado, para que a partir das realidades constatadas surjam propostas que superem os atuais entraves, de concepção e práticas pedagógicas. Pois de nada adianta existirem propostas e projetos com vistas a uma educação emancipadora se aqueles que terão que colocá-las em prática não estiverem preparados para tal. Ainda são muito comuns as práticas tradicionais pautadas na pura transmissão de conteúdos, mesmo que os projetos e os ementários dos cursos tenham sido revestidos com ar de modernidade. Segundo Anatasiou (2002, p. 68):

> Apesar de todas as pesquisas já efetivadas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência, incluindo a educação superior, ainda encontramoscomo predominantes os currículos organizados por justaposição de disciplina a figura do professor repassador de conteúdos curriculares - muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade nos põe, e tomados como verdadeiros e inquestionáveis. Fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional Francês ainda se encontram instalados e dominantes, deixando muitas vezes a Universidade de cumprir com seu papel de provedora de possibilidades de processos de construção do conhecimento.

Repousa ainda sobre as Universidades a competência de trabalhar e fomentar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A pergunta que se tem feito é: Como? Quais as estratégias a serem utilizas, especialmente considerando-se as realidades em que as Universidades, como o caso da Universidade do Contestado, estão inseridas,evidenciandoas condições de professores e alunos? Esta é uma questão preconizada, porém pouco clara na forma de sua execução, pois até mesmo a legislação, ora em vigor, não é suficientemente clara quanto a esta prerrogativa. Soma-se a isso o fato de que esta prática fundamentada no isolamento das disciplinas e na pura transmissão do saber,centrada no ensino, foi legalmente e culturalmente construída. Da mesma forma que a formação para a docência no ensino superior foi historicamente relegada. Esta situação é evidenciada nos escritos de Anastasiou (2002, p. 67- 68):

> Enquanto na atual lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) para a educação atualmente em vigor ficaram silenciadas questões relativas ás funções anteriormente proclamadas como básicaspara a educação superior além do ensino – qual sejam, a pesquisa e a extensão -, a Lei 5.540/68 propôs a sistematização da pesquisa, porém estabelecendo-a na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante; no período da ditadura militar há uma estagnação desse processo de criticidade no que se refere à formação na graduação, havendo todo um reforço numa pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, tendo os professores universitários oportunidades de aperfeiçoarem-

> se na pesquisa de suas áreas específicas, mas muito poucas oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes.

O ensino por si só não responde as necessidades da formação acadêmica. A prática demonstra que de fato se faz necessário que haja uma correlação entre o ensino e a pesquisa, logicamente com vistas a extensão. Com relação a isso, Chizzotti (2002 p. 103) assim escreve:

> O ensino é uma atividade voltada para a formação de um conhecimento que auxilie a descobrir o mundo em que vivemos, incorporando as experiências de vida e o saber já acumulado pela história humana, e ajudando a resolver os problemas atuais que a vida apresenta. Para isso, é preciso considerar que a pesquisa é uma atividade da vida cotidiana que se sistematiza e amplia o conhecimento, mas que também pode desenvolver muito o ensino, e, finalmente, é necessário considerar que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa.

O conhecimento, inesgotável e infinito ampliou-se muito e hoje se torna impossível de fato imaginarmos quealguém possa ter o domínio do todo. Mesmo no interiordas próprias áreas, a profundidade e o leque de conhecimentos abre-se para campos inesgotáveis. Porém, esta riqueza de conhecimentos produzidos somente ganha sentido na medida em que são compreendidosna sua correlação comomais amplo, o contexto e a realidade.Neste sentido é que há uma necessidade de buscaspor novas abordagens que contribuam para esta tão necessária visão global que dá sentido e significado aos saberes. É neste contexto que surgem os debates em torno da "interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade"**.** Segundo Flickinger:

> [...] seria demasiado ingênuo ou até mesmo romântico querer reviver o estágio antigo de uma visão única do saber humano, capaz de integrar a diversidade das ciências hoje existente. Em vez de insistir nesse objetivo não mais viável, está intensificando-se o debate em torno da possível reconstrução de pontes entre as disciplinas, no intuito de fazer jus à complexidade crescente dos problemas que se colocam e que uma só perspectiva de questionamento não consegue mais abarcar. Sem dúvida é esse o enfoque principalque está sendo visado na busca por modelos novos de cooperação e diálogo científicos ,modelos que receberam a denominação de"interdisciplinaridade","transdisciplinaridade"ou"multidisciplinaridade" (FLICKINGER, 2010, p. 46).

Com relação aos conceitos de Inter, trans e multi, ou a diferenciação, vamos recorrer ao conceito de Jantsch em Fazenda (1992 p.37-38):

> Multidisciplinaridade-...gama de disciplinas que propõe-se simultaneamente, mas, sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas; destina-se a um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, mas, sem nenhuma cooperação.
> Interdisciplinaridade – destina-se a um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos onde há coordenação procedendo do nível superior .

> Transdisciplinaridade – Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral – destina-se a um sistema de nível e objetivos múltiplos – há coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.

A perspectiva interdisciplinar, aquela que parece melhor se adequar para que se inicie um exercício de aproximação entre diferentes áreas/disciplinas e como primeira experiência é importante no sentido que não apenas contribui para que as áreas/disciplinas se correlacionem, mas contribui para que a própria área/disciplina envolvida possa se rever, rompendo com as barreiras da fragmentação que muitas vezes não acontece apenas entre diferentes áreas/disciplinas, mas dentro de uma mesma área/disciplina. Esta ideia é defendida por Flickinger (2010 p. 53), quando diz que:

> Cada encontro com outra disciplina, cada descoberta da legitimidade do olhar alheio e as tentativas de compreendê-lo forçam o cientista a repensar os pressupostos e os critérios delimitadores de sua própria disciplina. O trabalho interdisciplinar faz-nos voltar à reconsideração do alcance e dos limites da disciplina por nós representada. Isso é o que nos faz falar de diferentes culturas científicas. Em outras palavras: o diálogo interdisciplinar não nos abre apenas o olhar para enxergar melhor o que se passa em outras áreas, senão nos torna cada vez mais especialistas na nossa disciplina de origem. Somente assim se abre um leque mais amplo de conhecimentos, capaz de integrar os mais diversos acessos ao mundo**.**

E complementa dizendo:

> [...] falo de uma experiência autoreflexiva que sustenta, como fundo essencial, o relacionamento interdisciplinar. Porque cada encontro com outra disciplina, cada descoberta da legitimidade do olhar alheio e as tentativasde compreendê-lo forçam o cientista a repensar os pressupostos e os critérios delimitadores de sua própria disciplina.(FLICKINGER, 2010 p. 53).

Nesta perspectiva, há que se ter certo cuidado, pois ainda segundo Flickinger (2010 p. 53)"o discurso sobre cooperação interdisciplinar às vezes assume o caráter de moda, cuja razão de ser nem sempre fica clara para os envolvidos".

Conclusão

Mediante o exposto, percebemos que práticas interdisciplinares podem responder de forma mais coerente às necessidades e possibilidades de uma formação Universitária comprometida verdadeiramente com o ser humano, ultrapassando os limites da mera formação profissionalizante, de acordo com o que nos coloca Dalbosco (2010, p. 59):

> No entanto, considerando as mudanças radicais e para que a Universidade possa cumprir suas atribuições sociais de "preparar e incorporar novas gerações a sociedade", ela precisa oferecer outra resposta, que Panizzi sintetiza em três funções básicas: "promover a aprendizagem","desenvolver competências" e "ensinar a pensar".

Estas práticas exigem uma atitude por parte dos docentes e das instituições que precisam criar mecanismos de formação para estes docentes para que possam encorajar-se a abrir mão de seus redutos disciplinares para pensar mais amplamente. Isto exige inclusive posturas e comportamentos que primem por certa humildade, sensibilidade, senso de equipe, comunicação, interação, entre outros. Sobre esta possibilidade, assim escreve Paviani:

> Só a organização aberta, flexível, maleável, sem entraves burocráticos e estruturas rígidas poderá conduzir à realização da interdisciplinaridade e promover por meio de uma concepção sistêmica, a mediação dos saberes e a apropriação dos conhecimentos pela sociedade. Essas condições permitem que os conhecimentos científico e tecnológico, que estão no centro das reformas da educação exigidas pela vida contemporânea, possam efetivar um modelo pedagógico novo. (PAVIANI in FÁVERO, A. A.; RAUBER, J. & TROMBETTA, G.L.(Orgs) 2009, p.50).

Aspectos importantes que podem desenvolver inclusive nas equipes de docentes, um viés de humanidade perdida nas academias, substituindo a competitividade e a arrogância intelectual por atitudes mais humanas e coletivas. Assim, todos aprendem e se melhoram como pessoas e como profissionais. Pode estar aí uma grande possibilidade para professores e acadêmicos e para as Universidades em cumprirem com seu verdadeiro papel o de ir além da formação técnica, instrumental e inserir-se no campo da humanização, da emancipação de todos os sujeitos envolvidos no processo, especialmente docentes e acadêmicos.

HIGHER EDUCATION AND HUMAN EMANCIPATION : LIMITS AND POSSIBILITIES

Abstract: Amid the current complexity, our concern rests on teaching in higher education, considering the need to understand the reality in which they operate the Community Universities. The reality of these universities differs in the sense that they are neither public nor private. Basically constituted by a faculty composed of professionals, teaching is still guided in fragmented ways, isolated and decontextualized from reality. In this respect lies our problem, that is: In the midst of the current technological scientific context highly diverse, it

is possible to make the universities teaching that promotes Human Emancipation? How should this teaching? What aspects need to be reviewed in the continuing education of teachers and their teaching practices to account for this progress? This would be the role of universities? Is this expected in relation to them? In this sense what is intended by this research is to investigate this situation, clearing the ideas and concepts that underlie these practices with a view to building a critical theoretical framework based on classical literature on these issues in order to clarify which are the limits and possibilities of higher education, to overcome the current context, producing a knowledge that helps to human emancipation.

Keywords: Community Colleges. Teaching.Emancipation.interdisciplinarity

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil é o país com menos graduados entre emergentes.**2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/brasil+e+o+pais+com+menos+graduados+entre+emergentes/n1300093698705.html. Acesso em: 18 ago. 2013

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino na Universidade Brsileira: Elementos de uma trajetória. In:CASTANHO, Maria Eugênia & CASTANHO, Sérgio. **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANTUNES, C. S. **Alienação e Emancipação:** a educação em Mészáros**.** 2010. 165 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

BELLONI, Isaura. A função social da Avaliação Institucional. In: SOBRINHO, José Dias & RISTOFF, Dilvo In. **Universidade Desconstruída**: Avaliação Institucional e Resistência. Florianópolis, Insular, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do Ensino Superior:O ensino como pesquisa.In:CASTANHO, Maria Eugênia & CASTANHO, Sérgio. **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: Ação Pedagógica como mediação de Significados**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FÁVERO, A. A.; RAUBER, J. & TROMBETTA, G. L. (Orgs). **Filosofia e racionalidade: Festschrift em homenagem aos 45 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP Autores Associados, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE –V.28, N.1, P.13-34, jan/abr.2012.

GIL,Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KUENZER. AcaciaZeneida. O Que muda no cotidiano da sala de aula Universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In:CASTANHO, Maria Eugênia & CASTANHO, Sérgio. **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001

MINAYO. Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, Rio de janeiro: Abrasco, 2000.

VOLPATO. Gildo. **Profissionais liberais professores:** Aspectos da docência que se tornam referência na educação superior. Curitiba editora CRV 2010.

O PAPEL DO PESQUISADOR NA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS SOB A PESQUISA ETNOGRÁFICA

Caroline da Silva Furini[1]
Luana Bonavigo[2]
Vanessa Dal Pizzol[3]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: Neste artigo, buscou-se investigar, através de diferentes autores, o papel do pesquisador inserido em um lócus de pesquisa, sendo o foco deste estudo a etnografia. Apresenta a contextualização das características e finalidades do método etnográfico, além do reconhecimento do papel do pesquisador, sendo ele o principal instrumento na produção e análise dos dados; a formação pessoal sofre implicações, bem como provoca mudanças em sua pesquisa. Assim, ao reconhecer que carrega valores, crenças e princípios, o pesquisador buscará a sensibilidade na interpretação dos dados de maneira a não desenvolver opiniões precipitadas, tampouco buscar confirmar algum saber, estando atento aos obstáculos epistemológicos sobre o próprio ato de conhecer, que de acordo com Bachelard (1996) aparecem como lentidões e conflitos. E, trabalhar na produção dos dados de maneira a interrogar e investigar o contexto, de forma a potencializar tanto o grupo, quanto a cientificidade de sua pesquisa. Constatou-se a importância da pesquisa etnográfica para o conhecimento de um grupo social em seu espaço natural, além da relevância do pesquisador em desenvolver e construir qualidades que permitem uma inserção no campo de maneira preparada, fazendo com que suas experiências potencializem a pesquisa e possibilitem a interpretação do espaço; para isso percebeu-se a necessidade do estranhamento, a fim de distanciar-se do grupo para melhor visualizá-lo.
Palavras-chave: Educação. Pesquisador. Pesquisa etnográfica. Obstáculo epistemológico.

1 Introdução

Ao realizar pesquisas científicas é possível visualizar posicionamentos metodológicos assumidos pelos pesquisadores, esses, ao adentrarem em um campo a ser estudado, aportam-se teoricamente buscando subsídios que contribuam com a realização de

[1] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: carolinesfurini@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: luanabbonavigo@gmail.com.
[3] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: dalpizzolvanessa@gmail.com.

uma pesquisa que siga um rigor metodológico. Um desses posicionamentos é conhecido como pesquisa qualitativa, que possui como objetivo compreender os fenômenos sociais diretamente no contexto, ou seja, compreender "de dentro", dar visibilidade aos sujeitos que participam do processo de pesquisa.

A pesquisa qualitativa, como analisa Esteban (2010), se caracteriza como um estudo sobre a vida das pessoas e seus comportamentos em que há uma compreensão interpretativa da experiência humana. Busca-se nessas pesquisas alcançar a experiência tal como ela é sentida. Pérez Serrano a considera "[...] como um processo *ativo, sistemático e rigoroso* de indagação dirigida, no qual se tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está no campo de estudo" (PÉREZ apud ESTEBAN, 2010, p. 124, grifo do autor). A mesma possui variadas características, dentre elas: a valorização de todas as interações, os documentos e as perspectivas que emergem no campo de estudo, dando reconhecimento ao contexto natural do grupo envolvido e o pesquisador como instrumento no processo de pesquisa, tanto pela presença no campo, quanto pela capacidade de reflexionar e interpretar o que acontece no decorrer da pesquisa.

Inserido nesse grande campo de pesquisa existem diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, bem como diferentes métodos que exigem do pesquisador uma escolha e posicionamento perante o que deseja investigar e como o deseja fazer. Uma das perspectivas teórico-epistemológicas denomina-se subjetivismo ou interpretativismo, tendo como princípio a interpretação da vida social; o sujeito que atua sobre o objeto e que constrói significados dentro de um contexto social. Dentro do interpretativismo insere-se o método etnográfico. Em Angrosino (2009), Esteban (2010) e André (1995), estudiosos da pesquisa qualitativa, a pesquisa etnográfica é vista como o reconhecimento da cultura, das crenças e dos comportamentos de grupos sociais, estudados em seu espaço natural, de maneira que o pesquisador insere-se no meio a fim de compreender o todo para posteriormente focalizar a análise em uma unidade de ação específica.

O método etnográfico expandiu-se na educação e tem sido utilizado para compreender o universo cultural do estudante que chega ao espaço escolar; para isso, o pesquisador faz uso de diferentes ferramentas que proporcionam a interpretação em vários

ângulos. Isso porque a etnografia tem como significante a descrição de um povo e ao unir-se à educação permitiu o reconhecimento do estudante em seus diversos espaços de aprender.

O presente artigo visa investigar qual é o papel do pesquisador inserido em um lócus de pesquisa, sendo o foco do atual estudo a pesquisa etnográfica. Dessa forma, buscou-se perceber, de que maneira o pesquisador, que é o principal instrumento de produção e análise dos dados nesse método, pode atuar de forma a respeitar o contexto em que está se inserindo e preparar-se para essa entrada; os obstáculos epistemológicos de Gaston Bachelard trouxeram para a investigação complementos importantes ao debate sobre esse assunto.

O texto estruturou-se em três partes, a primeira dedicou-se ao estudo do conceito de etnografia, bem como os objetivos, características e finalidades. Além disso, realizaram-se apontamentos históricos da pesquisa etnográfica, contemplando a sua expansão para a educação. Após compreender o método etnográfico, na segunda parte aborda-se o papel do pesquisador nesse processo, encontrando em Bachelard (1996) considerações importantes sobre a vigia aos obstáculos epistemológicos e em André (1995/2005) algumas habilidades significativas ao pesquisador. Para finalizar o texto, são realizadas considerações sobre a pesquisa etnográfica, o pesquisador e o grupo social envolvido.

2 Consistência da pesquisa etnográfica

Cada ser humano está inserido em um contexto social, que consequentemente vai formando-o; existem diferentes culturas que atuam desde os primórdios sobre o comportamento das pessoas, formando suas crenças. Quando falamos em pesquisa etnográfica nos referimos ao estudo desse contexto, não individual, mas coletivo; e compreender tudo o que se passa dentro de um determinado grupo é o foco da etnografia.

Angrosino (2009, p. 16) nos situa a partir da análise histórica da pesquisa etnográfica, colocando que a mesma começou a ser utilizada pelos antropólogos sociais ao final do século XIX e início do século XX, se configurando como um "[...] estudo dos grupos humanos, a partir da convicção de que as especulações acadêmicas dos filósofos sociais eram inadequadas para entender como viviam as pessoas reais", entende-se–que o pesquisador conseguiria compreender de que maneira viviam as pessoas, se adentrasse ao campo de estudo

e fizesse parte das vivências dessas, sendo assim, pesquisadores desenvolveram os primeiros princípios da pesquisa etnográfica.

Quanto ao conceito de etnografia, em André (1995, p. 27) vemos que "A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa 'descrição cultural'"; Angrosino (2009, p. 30) salienta que "[...] é a arte e a ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças"; e por fim Esteban (2010, p. 159, grifo do autor) coloca que a pesquisa etnográfica ou etnografia alude "[...] tanto ao processo de pesquisa pelo qual se aprende o modo de vida de algum grupo quanto ao *produto* dessa investigação: um escrito etnográfico ou retrato desse modo de vida".

As constatações descritas pelos antropólogos sociais e os conceitos apresentados pelos autores referidos situam a pesquisa etnográfica como sendo um espaço de estudo, conhecimento e aprofundamento da cultura e dos modos de viver de um determinado povo, repercutindo na maneira como pensam, agem e criam.

Dessa forma, as características da pesquisa constroem-se em torno do respeito e valorização aos modos como os sujeitos se apresentam dentro do espaço onde vivem. Dentre os aspectos que circunscrevem tal pesquisa, Angrosino (2009) elenca itens que a caracterizam sendo: uma pesquisa de campo, em que a figura do pesquisador não pode controlar os acontecimentos, mas observar as pessoas em seu local natural; uma pesquisa personalizada, de forma que o pesquisador é tanto participante quanto observador; uma pesquisa multifatorial, sendo usada mais de uma técnica para a produção de dados; um estudo que requer do pesquisador compromisso a longo prazo, de maneira a interagir com o grupo pesquisado por um período de tempo; uma pesquisa indutiva, não possuindo o desejo de testar hipóteses a partir de algo já existente, mas vivenciar o espaço e construir pensamentos sobre o que esse oferecer; uma pesquisa dialógica, cujas interpretações podem ser discutidas e holística, descrevendo o fenômeno em seu contexto natural e de forma mais completa possível.

As finalidades da pesquisa etnográfica concentram-se em situações e comportamentos sociais que precisam ser compreendidos profundamente, permitindo o

entendimento do grupo como um todo para posteriormente focar ao entendimento de uma unidade de ação específica. O pesquisador vivencia a realidade e consegue perceber situações no contato com as pessoas que convivem nesse ambiente.

Devido às potencialidades da pesquisa etnográfica para a compreensão das diferentes conjunturas de grupos culturais, o método etnográfico expandiu-se para a área da educação. André (1995, p. 27) expõe que "Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo", de maneira que se tem adaptado a etnografia à educação.

2.1 A pesquisa etnográfica na educação

No final de 1970 o interesse dos educadores pela etnografia se expandiu devido à preocupação com a necessidade de concentrar ênfase ao entendimento do que se passava no espaço escolar, mais especificamente, em sala de aula (ANDRÉ, 1995).

André (1995, p. 37) cita Delamont e Hamilton, importantes pesquisadores que em 1976 trouxeram para a pesquisa etnográfica em educação forte contribuição "Segundo eles, a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador". Se torna evidente o papel da escola como parte fundante da vida dos estudantes, visto que, as experiências obtidas fora do espaço educativo formal se refletem no contexto escolar. A autora continua afirmando que:

> Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer "grandes" generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRÉ, 1995, p. 37).

A etnografia em educação, como pode-se inferir a partir da citação, permite visualizar os acontecimentos dos grupos sociais e a partir dessa compreensão identificar de

que maneira os acontecimentos refletem no espaço escolar, para isso, o pesquisador faz uso de diferentes ferramentas, como entrevistas, gravações em áudio e vídeo, análise de documentos, que objetivam visualizar o grupo através de olhares diversos.

André (1995) elenca cinco características que elucidam os princípios do método etnográfico e do pesquisador.

A primeira característica é a de desenvolver a observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos. A observação participante é assim denominada por causar ao pesquisador certa interação com o ambiente estudado, exigindo cautela por poder ser afetado pelo grupo pesquisado, bem como afetar o grupo; a entrevista intensiva tem como objetivo aprofundar questões observadas; já a análise de documentos permite a contextualização do grupo e dá consistência às informações coletadas através da observação.

Em uma segunda característica o pesquisador é o instrumento principal na produção de dados, é ele quem organiza os dados, por isso necessita de muita cautela e ética, pois pode colocar a pesquisa em risco.

Já a terceira característica busca valorizar e dar ênfase ao processo, isso porque é este quem precisa de dedicação e cuidado, o foco está no que acontece no momento e não visando os resultados finais.

Na quarta característica visualiza-se a preocupação com o significado, em que o pesquisador precisa ser fiel ao que realmente vê, essa característica busca retratar as experiências e a perspectiva dos participantes, de maneira que eles possam ver-se claramente no decorrer da pesquisa.

Para finalizar, a quinta característica envolve o trabalho de campo, no qual o contato com o grupo social observado é direto e exige permanência. Retornando à característica anterior, tal permanência não está ligada à mudança, mas ao conhecimento das pessoas em seus espaços naturais, tendo um plano aberto e flexível, acompanhando o grupo social e sendo constantemente avaliado e revisto.

Observando as características lembradas pela autora, nota-se que todo o método da pesquisa etnográfica tem nas mãos do pesquisador o seu rumo. Os cinco itens voltam-se para a figura do pesquisador que realizará observações, análise de documentos, valorizará o

processo retratando de maneira leal o que se passa durante as observações, tendo cautela para não influenciar o campo com seus princípios. No entanto, ao realizar o estudo, a análise e produção dos dados o pesquisador vai fazendo escolhas que demarcam o percurso da pesquisa e essas estão relacionadas às vivências que constituíram a caminhada do pesquisador, então, de certa forma a ação é parcial, por isso a figura do pesquisador precisa ser bem compreendida para que não coloque em risco a pesquisa, além de respeitar o grupo pesquisado.

3 O papel do pesquisador na etnografia

Antes de adentrar em um campo a ser estudado, o pesquisador necessita preparar-se, ou seja, deve conhecer qual é o seu papel, quais são as competências imprescindíveis para a realização de tal pesquisa e entender as próprias limitações. Angrosino (2009, p. 30) faz uma consideração sobre o etnógrafo e a atenção aos processos da pesquisa de campo, afirmando que "É preciso estar sempre atento aos modos pelos quais se tem acesso ao campo, ao modo como se estabelecem afinidades com as pessoas que lá vivem, e se ele se torna um membro ativo daquele grupo".

Já estudamos até aqui os processos que envolvem a pesquisa etnográfica e constatamos que a mesma acontece no local de vivência do grupo, sendo assim, o pesquisador "[...] participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados" (Angrosino, 2009, p. 31), porém, mesmo antes de entrar em contato com o grupo a ser observado o pesquisador deve manter-se atento ao seu lugar diante desse processo que visa à produção de conhecimento; a isso é que Bachelard (1996, p. 17) denominou de obstáculo epistemológico "[...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos", e a vigia se deve ao fato de o pesquisador conscientizar-se que possui pontos de vista iniciais sobre o campo de estudo, mas não permitir que esses influenciem nas decisões que precisa ter, dedicando-se a conhecer o grupo como ele é.

André (2005) faz referência a algumas habilidades que o pesquisador precisa construir ou descobrir na pesquisa etnográfica, como a condição humana e o estranhamento, em garantia do desenvolvimento de um estudo fidedigno.

Dessa maneira, a referida autora afirma que existirão momentos em que a condição humana será extremamente profícua, como a reação imediata às decisões e a descoberta de novas possibilidades; porém como seres humanos, podemos cometer erros e envolver-nos demasiadamente nas situações, acarretando em falhas. Saber trabalhar com a própria situação humana é o princípio primeiro, a primeira condição mencionada para desenvolver-se como pesquisador na etnografia.

Outra condição foi denominada de estranhamento, consistindo em distanciar-se da pesquisa para buscar assimilar de que maneira o grupo estudado pensa, sente, age e desenvolve as práticas culturais. Dessa forma

> Roberto da Matta (1978, p. 28) afirma que vestir a capa de etnólogo significa realizar uma dupla tarefa: transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico. É uma via de duas mãos, diz ele, porque exige, por um lado que o pesquisador dê inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e por outro lado, que se despoje de sua posição de classe e de membro de um grupo social para 'estranhar' o familiar (ANDRÉ, 2005, p. 26).

Bachelard (1996, p. 18) alerta sobre o primeiro obstáculo epistemológico que relaciona-se grandemente ao estranhamento do pesquisador diante seu estudo, que é a opinião. O autor descreve que "A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado", dessa maneira ao distanciar-se e não desenvolver juízos precipitados, o investigador trabalha com uma característica necessária para o enfrentamento da pesquisa que é conseguir enxergá-la na forma exata em que se apresenta. Desse modo, é possível visualizar o que realmente acontece, não somente o que o pesquisador acreditou que iria acontecer devido às opiniões particulares atribuídas ao contexto investigado. De fato, cada um carrega valores, crenças e princípios que aparecerão no trabalho de pesquisa, então, para ampliar os estudos, André (2005) cita Merriam (1988); a autora trabalha com três habilidades, a saber, a tolerância à ambiguidade, ou seja, saber conviver com dúvidas e incertezas; a sensibilidade necessária ao estar atento a todo o contexto estudado e o ser comunicativo, a fim de ser empático e saber ouvir e encaminhar as perguntas.

A primeira habilidade mencionada diz respeito à tolerância à ambiguidade, em que se busca demonstrar o quanto o trabalho etnográfico é aberto e precisa ser flexível, pois não haverá uma fórmula para interpretar os dados e para saber como agir em cada situação, os acontecimentos são muito particulares. Dessa forma as decisões vão sendo administradas conforme ocorre o encaminhamento da pesquisa, encontrando menção à segunda habilidade que é a sensibilidade. Essa se destaca como uma característica significativa durante todo o processo da pesquisa etnográfica, porém, durante a produção de dados ela se faz primordial quando o pesquisador precisa estar atento a tudo que envolve o estudo, observando o que pode ser improvável e que ultrapassa o óbvio. Segundo André (2005, p. 40) fazer uso da sensibilidade

> Significa tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes.

Em um momento de entrada no campo é primordial um olhar cauteloso, a fim de perceber situações que podem passar despercebidas a quem não se prepara teoricamente para o início da pesquisa.

A sensibilidade também se mostra importante no momento da análise dos dados, e é nesse período em que a opinião não pode obstaculizar a pesquisa. Não existe um padrão a seguir no decorrer desse processo de análise, cada pesquisa é específica e possui sua singularidade, sendo que a interpretação do pesquisador é que dá consistência ao trabalho. Neste sentido

> Ele vai ter, sim, que se valer basicamente de sua intuição, criatividade e experiência pessoal quando tiver que olhar para o material coletado para tentar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos. Isso vai acontecer durante o período mais sistemático da análise (já que essa ocorre em todo o desenrolar do estudo). Nesse momento o pesquisador vai fazer uma 'leitura' interpretativa dos dados, recorrendo sem dúvida aos pressupostos teóricos do estudo, mas também às suas intuições, aos seus sentimentos, enfim à sua sensibilidade. É esse movimento de vai-

> e-vem da empiria para a teoria e novamente para a empiria, que vai tomando possível à produção de novos conhecimentos (ANDRÉ, 2005, p. 41).

Faz-se necessário que o pesquisador reconheça seus valores, suas crenças e princípios de maneira a ser ético consigo e com a produção científica. As interpretações feitas durante a pesquisa não podem ludibriar o que foi visto no decorrer das observações. Bachelard (1996, p. 19) chama a atenção quanto a isso ao dizer que "[...] o instinto formativo acaba por ceder a vez ao instinto conservativo. Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas".

É preciso vigilância para não preferir e interpretar os dados ao que confirma saberes já construídos pelo pesquisador, mas ser fiel ao que apareceu durante a pesquisa, dessa forma ela realmente acontece com consistência científica, auxiliando no processo de melhor questionar e não melhor confirmar.

A terceira habilidade volta-se para o pesquisador comunicativo que desenvolve a empatia, ao tentar se colocar no lugar do outro, a fim de entender o que a pessoa observada está sentindo e pensando. André (2005, p. 42) coloca que "Ela é, portanto, um importante componente nas situações em que o pesquisador interage com os sujeitos para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenômeno em estudo". Isso porque o pesquisador etnográfico mantém contato direto com as pessoas, ouvindo diferentes experiências e opiniões e ao colocar-se no lugar do outro, respeita o que é diverso e é capaz de representar os grupos.

4 Considerações Finais

Diante da referida investigação teórica compreendemos que o pesquisador deve desenvolver o estranhamento, a fim de distanciar-se da pesquisa para buscar assimilar de que maneira o grupo estudado pensa, sente, age e desenvolve as práticas culturais. Ao dedicar-se às observações e deixar a opinião de lado é capaz de enxergar o grupo como ele é. É preciso muito trabalho com o intuito de reconhecer que carrega valores, crenças e princípios e ter sensibilidade ao interpretar os dados para não buscar confirmar algum saber, mas trabalhar na produção dos dados de maneira a interrogar e investigar o contexto.

Percebeu-se a necessidade de cuidado com os obstáculos epistemológicos, sendo que o primeiro passo para uma pesquisa é superar a opinião, capaz de traduzir uma necessidade em conhecimento. Dessa maneira, a postura de um pesquisador é que sabe que seus estudos irão despertar mais questionamentos e não servirão para confirmar conhecimentos.

Com relação à pesquisa etnográfica vislumbrou-se que essa se passa em um determinado grupo, através do estudo da cultura, crenças e comportamentos. Estrutura-se em torno da valorização e respeito ao espaço natural dos indivíduos, descrevendo o fenômeno em seu contexto natural e o mais completo possível, de forma que o grupo pesquisado se reconheça ao olhar para a pesquisa. A mesma teve significativa expansão na área da educação e com isso iniciou um novo olhar para a etnografia. Os fatos vivenciados na escola eram uma parte da vida dos estudantes que se completava com as experiências obtidas no espaço informal, dessa maneira as vivências se misturam e fazem parte da construção de cada sujeito.

O presente artigo buscou investigar o papel do pesquisador inserido no estudo etnográfico, dessa forma, a partir do levantamento teórico foi possível caracterizar a etnografia e visualizou-se o pesquisador como instrumento principal na produção e análise dos dados, necessitando desenvolver e construir habilidades que permitirão realizar uma pesquisa etnográfica com importância científica.

THE RESEARCHER'S ROLE IN THE PRODUCTION AND ANALYSIS OF DATA IN THE ETHNOGRAPHIC RESEARCH

Abstract: In this article, we sought to investigate, by different authors, the role of a researcher inserted in a locus of research, being the ethnography the focus of this study. Presents the contextualization of the characteristics and purposes of the ethnographic method, and the recognition of the researcher's role, being the main instrument in the production and analysis of data; personal formation suffers implications and cause changes in his research. Thus, recognizing that carries values, beliefs and principles, the researcher will seek sensitivity in interpreting the data so as not to develop hasty opinion nor seek to confirm some know, being attentive to the epistemological obstacles on the very act of knowing, which according to Bachelard (1996) appear as slowdowns and conflicts. And, working in the production of data in order to interrogate and investigate the context in order to enhance both the group as the scientism of his research. It was noted the importance of ethnographic research to the knowledge of a social group in their natural space, in addition to the relevance

of research to develop and build qualities that allow insertion in the field in a prepared way, making their experiences leverage research and enable the interpretation of space; for this, we see the necessity of estrangement in order to distance themselves from the group to better view it.
Keywords: Education. Researcher. Ethnographic research. Epistemological obstacle.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14 ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico:* contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação*. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 47-191.

O PERÍODO DE MANDATO DO DIRETOR NO ENSINO PÚBLICO DO RS EM DEBATE: ALTERAÇÕES DA LEI 10.576/95

Munir José Lauer[1]
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira[2]
Paula Isabel Ludwig[3]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: O presente estudo tem o propósito de abordar as alterações efetuadas na Lei 10.576/95, a qual orienta sobre a Gestão Democrática do Ensino Público no Estado do Rio Grande do Sul, em específico sobre o Título I, Seção II, Artigo 9º, que trata sobre o período de mandato do diretor. O debate situa, como problemática central, a intenção em compreender como os diretores permanecem por vários mandatos e de modo ininterrupto na função**.** O texto traz para a discussão a forma de provimento por eleição direta dos diretores de escolas públicas, bem como as orientações efetuadas pela Lei já mencionada e pelas Leis nº 11.695/01, 13.990/12 e 14.754/15. Frente ao que a legislação dispõe, contraposta com a teorização referente à gestão escolar, fica explícito que a orientação legal por si só não assegura a gestão democrática da escola, permitindo aos diretores permanecer de modo ininterrupto na função, como cargos vitalícios. A escrita do texto atende ao caráter qualitativo, caracterizando-se como bibliográfico e documental, situado no campo epistemológico construtivista e amparando-se nas teorias sócio-críticas.
Palavras-chaves: Gestão Democrática; Lei 10.576/95; Provimento de Diretores.

1 Introdução

O presente estudo tem como propósito abordar as alterações efetuadas pela Lei da Gestão Democrática no Ensino Público do Rio Grande do Sul (Lei 10.576/95), em específico sobre o Título I, Seção II, Artigo 9º, que orienta quanto ao provimento dos diretores das escolas públicas estaduais, destacando o período de mandato do diretor. A discussão apresentada refere-se às alterações efetuadas pela Lei em questão, orientações trazidas pelas

[1] Mestrando em Educação – Universidade Passo Fundo (UPF). Grupo de |Pesquisa: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. Professor da rede estadual de ensino, em Pontão-RS. E-mail: munirjlauer@gmail.com
[2] Mestra em Educação – Universidade Passo Fundo (UPF). Grupo de Pesquisa: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. Docente da rede pública de Carazinho-RS, docente do Instituto Federal Farroupilha e docente substituto da Universidade Federal Fronteira Sul do Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: carmem.albrecht@hotmail.com
[3] Mestra em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora da rede estadual de ensino, em Pontão-RS. E-mail: paulaisa14@gmail.com

Leis nº 11.695/01, 13.990/12 e 14.754/15, e pelas interferências político-partidárias e ideológicas contidas nessas alterações. O texto apresenta a centralidade da discussão voltada as interferências da Lei no tocante a qualidade da Gestão (sendo que a mesma determina a escolha do diretor), analisando a legislação vigente (documental) e contribuições dos autores sobre o tema.

O interesse pela temática em questão é proveniente dos constantes debates realizados entre os professores das escolas públicas, oportunidade em que insurgem dúvidas decorrentes das formas de provimento dos diretores escolares. Importa aqui destacar algumas questões: *Como é possível um diretor permanecer tanto tempo na função? A Lei não impede essa "perpetuação no poder"?* Essas são algumas das dúvidas recorrentes junto aos professores, somadas ao fato do conhecimento público da existência de diretores no cargo há duas décadas, indo na contramão do "entendimento de gestão escolar democrática". Ao contrário do que normalmente se imagina, conceitos de Democracia e de Gestão Escolar Democrática, nem sempre estão claros para os professores inseridos no ambiente escolar. Tal suposição deriva-se de questionamentos e vivências observadas nas nossas escolas, em que a *priori*, se discute constantemente sobre Gestão Democrática. No entanto, as práticas (tanto de professores quanto de gestores de Escola) em muitas situações são incondizentes com o delineamento democrático e, se por ventura existirem, registram apenas "lampejos" democráticos esporádicos.

Parece haver, ainda, um distanciamento quanto ao entendimento do conceito de gestão escolar democrática em meio aos docentes das escolas públicas. Tal fato culmina com ações práticas, do cotidiano escolar, encarregadas por reproduzir pressupostos distantes do que "deveria ser uma gestão escolar democrática". Remete-se, assim, a necessidade por compreender amplamente a Lei que versa sobre a gestão democrática do ensino público (e suas alterações**)**, providenciando futuras intervenções nesse contexto, principalmente quanto ao provimento dos diretores escolares.

A primeira parte do estudo focaliza a conceituação de democracia e de gestão escolar, evidenciando a contribuição de diversos autores tratando da temática. Posteriormente, procura contextualizar as formas de provimento dos diretores, dando ênfase à eleição do

diretor em escolas públicas estaduais. Na sequência, aborda a Lei sobre Gestão Democrática no Ensino Público (Lei 10.576/95), em específico sobre o Título I, Seção II, Artigo 9º, procurando compreendê-la, e trazendo para a discussão as alterações efetuadas na Lei em questão, pelas Leis nº 11.695/01, 13.990/12 e 14.754/15, e pelas interferências políticas partidárias e ideológicas contidas nessas alterações. Em observância ao caráter qualitativo, o artigo destaca o aporte bibliográfico e documental, situado no campo epistemológico construtivista e aderindo a teorias sócio-críticas.

2 Democracia e concepções da gestão escolar

Partindo do sentido etimológico, segundo Cunha (1998), o termo Democracia tem na formação do seu vocábulo a derivação de dois elementos de origem grega: *demos* que significa povo e *cracia* que significa governo. Portanto, a palavra *democracia* constitui a compreensão de *governo do povo.* Medeiros (2009, p. 24) ressalta que "Essa definição nos traz um elemento fundamental, qual seja, obriga pressupor um nível de participação do povo no governo, mas não define nem qualifica o espaço e o nível dessa participação". Embora, como corrobora conceitualmente Medeiros (2009), democracia localiza suas origens na antiguidade clássica, mas é na modernidade que ganha destaque e torna-se centro de debate do sistema capitalista.

Durozoi e Roussel (1999) entendem a democracia como o regime político exercido pelo povo, permeando a união da moral e da política, expressando a vontade geral dos cidadãos e tornando-se, ao mesmo tempo, legisladora e seguidora das leis. Os autores ressaltam que a democracia é oposta a tirania e a oligarquia, destacando que na idade moderna, há a distinção entre a Democracia Direta, onde o poder é efetivado diretamente pelo povo; e a Democracia Parlamentar ou Participativa, onde a população transfere seus poderes ao parlamento eleito por ela mesma.

Medeiros (2009) enfatiza que a democracia pode ser compreendida como o regime político do estado de direito, levando ao entendimento que pode haver regimes parcialmente democráticos, sugerindo haver espaços de movimento entre Democracias e regimes autocratas. A autora reforça que a efetivação da democracia dá-se por meio de três modos

"[...] pela escolha de representantes aos quais é delegado o poder, ou diretamente, no exercício do poder sem intermediários, ou ainda mesclando as duas formas" (2009, p. 25).

Numa perspectiva moderna, a democracia ganha outro aspecto, não perceptível na antiguidade: a liberdade individual. Sobre isso Medeiros (2009) menciona a liberdade negativa definida diante da possibilidade dos indivíduos se posicionarem como indiferentes a vida social e política da sociedade - exclusividade a privacidade. A autora sinaliza que a liberdade individual conta com o apoio do Estado moderno e culmina para um único meio que a Democracia Liberal sugere: a participação por representatividade.

Isso significa, segundo Medeiros (2009), que quando a liberdade constitui o fim em si mesma, a democracia representativa passa a ser entendida como o sistema mais adequado à sociedade moderna. Como esclarece a autora, é cômodo delegar as decisões à autoridade da minoria (parlamentares) e destinar o tempo livre às questões de âmbito privado. Por sua vez, a autora ressalta que os democratas liberais visualizam o mercado econômico como mercado político. Seguindo esse entendimento, consiste à vida pública a manutenção da liberdade individual, regulada pelo sistema social, que tem como base as leis do mercado. Nesse contexto, Medeiros (2009) enfatiza que o único modelo possível de democracia para as sociedades atuais seria o da democracia empírica.

Contrapondo-se ao liberalismo econômico e à democracia do mercado, há a tentativa de alguns autores com a aproximação dos pensamentos de Marx, enquanto pressupostos democráticos. Guimarães (1998), baseia-se no pensamento marxista, defendendo a democracia direta como o modelo ideal da democracia, pois tem como fim o foco principal do Estado; "[...] muito embora vários críticos do marxismo apontem incompatibilidade com a democracia em função da forte presença do determinismo histórico em seu corpo teórico [...]" (MEDEIROS, 2009, p. 26).

Wood (2003) menciona a incompatibilidade entre democracia e o modelo econômico neoliberal, ressaltando que a contextualização moderna do conceito de democracia, apresenta a ascensão das classes proprietárias, originárias do feudalismo e culminando no capitalismo liberal. Sob essa ótica, Medeiros (2009) expressa que as classes trabalhadoras têm a ampliação da cidadania mediante a minimização da esfera política, onde o princípio de

representação da classe trabalhadora é delegado a outros. Assim, para a autora, a democracia perde o seu sentido e significado passando "[...]. a ser definida predominantemente em termos de liberdade civis, de expressão, de imprensa e reunião, tolerância, proteção da esfera privada, proteção do indivíduo e da sociedade civil contra o estado..." (2009, p. 27).

Partindo dessa "compreensão sobre democracia", faz-se necessário estabelecer vínculos com a gestão escolar democrática, para que o entendimento dos termos possa estar associado à tentativa de possível esclarecimento. Segundo Libâneo (2005), há a "existência" de quatro concepções de gestão escolar: a técnico-científica, a democrática-participativa, a autogestionária e a interpretativa. Embora, não seja necessário aqui especificá-las uma a uma, dar-se-á o delineamento quanto as características da concepção democrática-participativa, por suas especificidades estarem mais condizente com o foco do estudo e, ao mesmo tempo, almejado no contexto escolar.

O termo gestão, em oposição a Administração Escolar, ganha novo enfoque e novo sentido. Partindo disso, Luck (2006a) salienta que os sistemas de ensino e as escolas são pertencentes a sociedade, onde há invariavelmente interações e relações, demandando com isso um novo entendimento de gestão. A autora compreende que o conceito de gestão resulta desse "novo olhar", um olhar que tem relação com a realidade e que considera como primordiais ao processo, os pressupostos democráticos e de participação efetiva dos indivíduos envolvidos. Ainda, segundo Luck (2006a), o conceito de gestão educacional é permeado por um conjunto de concepções inerentes à realidade, às ações e aos indivíduos envolvidos no contexto. Esse conjunto de concepções diz respeito à democratização de políticas educacionais, às relações interpessoais, à compreensão dos processos sociais, às transformações culturais necessárias ao ambiente de trabalho, à consciência da possibilidade de mudança da realidade e principalmente à participação ativa dos sujeitos no planejamento e execução das ações.

Nesse contexto, é importante compreender a proposição de Horta (1997), onde tanto a administração quanto o planejamento participativo devam primeiro, eliminar o autoritarismo centralizador; segundo, priorizar a minimização da divisão social do trabalho; terceiro, extinguir a diferenciação entre dirigidos e dirigentes; e quarto, primar pela participação ativa

de todos os segmentos sociais quanto a tomada das decisões. Nessa lógica, a proposta de Libâneo (2004) tratando da gestão democrática-participativa, remete a três eixos de contextualização. O primeiro, vinculado a proposição das relações humanas e a participação nas ações e objetivos da escola; o segundo, quanto a valorização, organização, direção e avaliação; e o terceiro, aborda o reconhecimento da gestão democrática como ato de direito do cidadão, encarregando-o por deveres e responsabilidades.

Em razão da tentativa por compreender as concepções da gestão democrática escolar e de toda a sua complexidade, desde a organicidade da estrutura da escola, da aplicabilidade em ações cotidianas no ambiente escolar, e também da legislação fundante, torna-se necessária a abordagem quanto ao provimento dos diretores em escolas públicas, enquanto inerente à própria legislação. Tal abordagem possibilita aprofundar o debate relacionado ao provimento do diretor, de forma a evidenciar as referência (ou não) à qualidade da gestão escolar.

3 Provimento de diretores escolares e as orientações da legislação

A forma como se dá a escolha dos diretores em escolas públicas diverge de Estado para Estado. No Rio Grande do Sul o provimento ao cargo de diretor das escolas da rede pública estadual se dá pela eleição direta, cuja categoria motiva a abordagem desse estudo. No entanto, conforme Mendonça (2001) há quatro formas de provimento de diretores no Brasil: o provimento por *indicação*, em que é livre a nomeação por autoridade do Estado; o provimento por *concurso*, que engloba os procedimentos que aplicam o concurso público de provas e títulos para escolha e nomeação dos primeiros colocados; o provimento por *eleição*, que é aquele em que o nome do escolhido para ocupar o cargo de diretor de escola é resultante de processo eleitoral manifestada pelo voto da comunidade escolar; e o provimento mediante *seleção* e *eleição*, que são os mecanismos que adotam eleição de candidatos previamente selecionados em provas escritas.

Paro (2003) por sua vez, menciona a existência de três categorias quanto as formas de provimento: a *nomeação*, o *concurso* e a *eleição*. Difere-se de Mendonça (2001) na utilização do termo nomeação em lugar de indicação (mas com o mesmo sentido) e não cita o provimento misto – seleção e eleição.

Conforme se instalam os elementos fundamentais de democratização da sociedade e, por sua vez, interferem para a sua democratização estes, também, atuam na democratização das instituições, no caso nas escolas. Nesse sentido, cabe destacar a importância da eleição direta pela comunidade escolar, como um critério essencial para o provimento de diretores escolares públicos (PARO, 1996). A eleição de diretores, segundo Mendonça (2001) é o mecanismo que efetivou, de modo concreto, a luta contra o clientelismo e o autoritarismo da gestão educacional.

> Os argumentos em defesa desse processo giram em torno de seu caráter democrático e da possibilidade de aquilatar a capacidade de liderança política dos candidatos, abarcando, dessa maneira, uma dimensão da escola que vem ganhando cada vez mais ênfase. A eleição de diretores foi adotada por vários sistemas de ensino como iniciativa de democratização da gestão, mesmo antes da promulgação da Constituição Federal, em 1988. Os problemas e as limitações deste processo, apontados em vários estudos, abrangem fatores como excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros (pp. 89-90).

As argumentações existentes no sentido de desmerecer a eleição de diretores, principalmente no que tange a eleição como encarregada, por si só, em propiciar a democracia na escola, perderia importância no quesito de resolução para a discussão. Tal abordagem, reforça a ideia de que a escola somente será democrática quando toda a sociedade for democrática. Tal argumentativa perde sentido, quando ampliada para a concepção da natureza da educação. Mesmo a escola não tendo poder, de sozinha, transformar a sociedade pode contribuir para isso, concebidas as potencialidades educacionais, como elemento vital para que os indivíduos tomem ciência da realidade social, de caráter emancipatório (PARO, 1996).

Quem objetiva na eleição de diretores o modo de evitar conflitos ou impedi-los, tende a frustrar-se, pois isso não é função da democracia. Ocorre portanto, como necessário, que principalmente os professores compreendam que a eleição não deva buscar apenas a satisfação de interesses subjetivos e imediatistas, mas que deva levar em consideração os interesses de todos os que utilizam a escola pública (PARO, 1996).

Outra situação frequentemente discutida, situa o perfil do diretor eleito pela comunidade escolar. Conforme Paro (1996), sair de uma situação clientelista, em que o caráter político-partidário solidificado pelo critério fundamental de escolha, transmuta-se para o da eleição direta pelo voto "[...] faria supor, para muitos, mudanças significativas no perfil do diretor da escola pública básica. Entretanto, se assim aconteceu, isso não foi percebido [...] pelos que compartilham de alguma forma o espaço escolar" (p.116).

Se por um lado, a forma de provimento por meio da eleição, deveria pressupor mudanças de posicionamentos do diretor frente aos seus eleitores, por outro lado, seguem-se perpetuados os problemas da gestão escolar, dificultando a percepção das mudanças efetivadas. O fato do diretor em tese, ter se legitimado democraticamente pelo voto, este deveria ter um apreço maior pelos interesses da comunidade escolar, em contraposição ao poder do Estado, possibilitando assim a aproximação entre professores, funcionários e alunos, "quebrando" o autoritarismo entre a direção da escola e demais segmentos (PARO, 1996).

A forma de provimento do diretor escolar tornou-se integrante da Lei sobre Gestão Democrática no Ensino Público (Lei 10.576/95). Essa Lei assegura a eleição direta nas escolas estaduais, bem como, das especificações do período de mandato do diretor. Implantada em 1995, durante o governo de Antônio Britto, a Lei 10.576/95, segundo Amaral (2006) propiciou a autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica, a livre organização dos segmentos da comunidade escolar, a descentralização do processo educacional, a transparência administrativo, financeira e pedagógica, a valorização dos profissionais da educação e a forma de provimento do gestor (eleição).

Quanto ao período de permanência do gestor no cargo a mesma Lei orienta, no Título I, Seção II, Artigo 9º, que "o período de administração do diretor corresponde ao mandato de 2 anos, permitida uma recondução" (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1995). No entanto, a Lei nº 11.695/01 realiza alteração, no artigo 9º, quanto ao assunto, deixando estabelecido que "o período de administração do diretor corresponde a mandato de 3 anos, permitidas reconduções" (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2001).

Tal alteração na Lei, consolidou-se como objeto de intensos debates na Assembleia Legislativa, entre governistas (base aliada ao governo de Olívio Dutra) os quais defendiam a mudança do mandato do diretor de dois para três anos, permitida uma recondução. Os oposicionistas defendiam o mandato de três anos, permitida as reeleições diante de conduções sucessivas, sendo que esta última saiu por vitoriosa (AMARAL, 2006). O período de vigência dessa alteração em Lei, possibilitou que diretores permanecessem na função, de modo ininterrupto mesmo havendo eleições, beneficiando os que estavam à frente da Escola e dificultando o surgimento de novos nomes para concorrer a eleição. De acordo com Camini (2005, p. 141) "O resultado desse processo representou um passo atrás na democratização da gestão, uma vez que a lei aprovada suprimiu a eleição por chapas, permitiu a recondução sucessiva de mandatos, ensejando a perpetuidade do Diretor na função [...]".

Durante o governo de Tarso Genro a legislação vigente até então sofre outra alteração, através das novas orientações prescritas pela Lei nº 13.990/12, a qual prescreve que o "período de administração do diretor e do vice-diretor corresponde a mandato de 3 anos, permitida uma recondução sucessiva" (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2012). De certo modo, a alteração da Lei em 2012, resgata o propósito em delimitar as reeleições propostas no ano de 2001. No entanto, tal alteração não impediu a manutenção de diretores que estavam anteriormente no cargo, autorizando-os a participarem do pleito eleitoral e, consequentemente, permanecerem no cargo de modo legal.

Recentemente a Lei nº 14.754/15, aprovada na Assembleia Legislativa e sancionada pelo Governador José Ivo Sartori, estabelece no artigo 9º que "o período de administração do Diretor corresponde a mandato de 3 anos, permitida uma recondução". Somado a essa orientação o parágrafo único, que diz: "excepcionalmente em relação ao pleito eleitoral de 2015, os Diretores em exercício já reconduzidos poderão concorrer à função novamente" (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015). Isso significou a concessão do amparo legal aos diretores que quisessem candidatar-se a reeleição, possibilitando um terceiro mandato consecutivo e modificando a legislação anterior que permitia apenas dois mandatos na direção de escola. No entanto, o Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul-CPERS, entrou com Ação Direta de Inconstitucionalidade-ADI, vetando o artigo 9º, impedindo o

terceiro mandato consecutivo e fazendo valer novamente apenas um mandato acompanhado por uma recondução.

Tais delineamentos expressam as intencionalidades ideológicas existentes nas alterações da Lei, cabendo reflexões sobre os direcionamentos dos Governos e dos partidos políticos para com a gestão escolar democrática. Os gestores que permanecem por longo período "transformam-se" em agentes políticos partidários de grande influência nas bases eleitorais nos seus municípios, refletindo interesses externos à gestão escolar. Conforme Esquinsani (2013, p.111)

> Desta maneira, o diretor também está mais propenso a deixar-se seduzir pelo partidarismo, com a tendência em estabelecer compromissos políticos articulados exclusivamente com determinados grupos, sem respeitar posicionamentos diferenciados.

De acordo com a análise até aqui tecida, torna-se hipotética a possibilidade de futuras alterações na legislação que hora perdura.

5 Considerações Finais

Ao abordar a Gestão Democrática na escola pública, a primeira impressão que se tem situa a temática como perfeitamente compreendido pelos professores, porém ocorre que há uma grande dificuldade desses em compreenderem os significados de gestão democrática e de democracia. Esta afirmação baseia-se em dados obtidos por meio de questionário (Tamoyo, Mendes, Paz, 2000) aplicado a um grupo de professores apresentando lista de itens que expressam valores da organização. Sugere, de modo hipotético, que na concepção dos professores das escolas públicas, a gestão democrática apenas diz respeito a participação dos mesmos em algumas decisões e da autonomia da escola para sua manutenção. A eleição dos diretores não é questionada, pois a eleição se dá por voto, "e isso é democracia".

A percepção dos professores quanto a "real gestão democracia" na escola, esbarra em algumas questões: resquícios ainda presentes do período militar quanto ao respeito incondicional a autoridade (diretor) e na hierarquia; cultura organizacional centrada no autoritarismo, no personalismo; formação tradicional dos professores (não aberta a interdisciplinaridade); patrimonialismo e clientelismo. Todas essas questões elencadas, são

elementos, que permeiam o ambiente escolar e se "naturalizaram" como sendo parte do processo educacional, implicando assim, numa minimização do entendimento de gestão democrática.

Outro elemento preponderante que serve de empecilho para a compreensão da gestão democrática situa a deficiência dos docentes no trato com as legislações educacionais. A incompreensão ou o total desconhecimento das leis que regem o contexto escolar, solidifica o forte aliado para a perpetuação das práticas antidemocráticas no meio escolar. Vale indicar como exemplo para a afirmativa, o desconhecimento da Lei nº 10.576/95, que tornou-se um "tabu", por um lado, onde a grande maioria dos professores a desconhecem quase que totalmente, e por outro, uma minoria, que a conhece, mas a mantém sobre sigilo, como forma de manutenção de hierarquias de poder.

Se analisarmos o que dispõe a Lei 10.576/95, isto é, sobre a gestão democrática no ensino público, e compararmos com a teorização referente à gestão democrática, fica nítido, que a Lei por si só não sustenta a gestão democrática na escola. A Lei nº 10.576/95, tornou-se em Lei de "mão dupla", pela tentativa de legitimar a gestão democrática no ensino público, especificando toda a organicidade do funcionamento escolar, dando espaços para a comunidade escolar participar ativamente. Em outro sentido, de modo específico, quanto a eleição de diretores, deixa margem para que, em muitas situações, diretores perpetuem-se no poder por vários mandatos, indo contra a própria Lei.

Esta Lei, que dispõe sobre gestão democrática do ensino público, principalmente no seu artigo 9º, ganha características antidemocráticas, pois permite aos diretores permanecerem por vários mandatos na função, impossibilitando a formação de novos quadros e de novos gestores.

Torna-se importante compreender o que motivou as inúmeras alterações dos últimos vinte anos daquilo que orienta esta Lei, bem como quais foram as alterações que possibilitaram a permanência dos diretores escolares na função, por mandatos sucessivos e sem alternância. Essas alterações põem estar carregadas por influências ideológicas, de caráter político partidário, visualizando no diretor (e na sua manutenção) o aliado político importante

nos municípios. Diante das recosturas ideológicas, destaca-se a pergunta que não quer calar: *Haverá no futuro novas alterações na Lei e com que propósitos?*

É chegado o momento crucial, em que vinte e um anos de vigência da lei abordando a gestão democrática no ensino público no Rio Grande do Sul, destaca para o debate a importância das Leis, pois as mesmas são fundamentais para a ampliação da gestão democrática nas instituições escolares. O que deve ser analisado, porém, com mais afinco, sem desmerecê-la, é *até que ponto a eleição de diretores está contribuindo para a gestão democrática? a eleição tem propiciado um novo perfil dos gestores escolares? A eleição tem oportunizado a ruptura de estruturas patrimonialistas e clientelistas na escola?*

Parece inequívoca e notória a necessidade da pesquisa voltada a obtenção de dados empíricos contundentes e relacionada ao provimento dos diretores das escolas públicas estaduais e sua provável contribuição (ou não) para a amplitude, fortalecimento e qualidade da gestão escolar democrática.

DIRECTOR'S MANDATE PERIOD IN PUBLIC EDUCATION IN DEBATE RS: LAW CHANGES 10,576 / 95

Abstract: This study aims to address the changes made by Law 10,576 / 95, which provides guidance on the Democratic Management of Public Education in the State of Rio Grande do Sul, in particular on Title I, Section II, Article 9, which deals on the term of office of the director. The debate lies as a central issue, the intention to understand how the directors remain for several mandates and uninterruptedly in function. The text brings to the discussion as providing for direct election of the directors of public schools, and the guidelines made by the aforementioned Law and by Law No. 11,695 / 01, 13,990 / 12 and 14,754 / 15. Front that the law provides, as opposed to theorizing regarding the school management, it is clear that the legal advice alone does not ensure the democratic management of the school, allowing directors remain uninterruptedly in function, such as life tenure. The text written caters to qualitative, characterized as bibliographic and documentary, located in the constructivist epistemological field and propping up the socio-critical theories.
Keywords: Democratic Management; Law 10,576 / 95; Provision of Directors.

6 Referencial bibliográfico

AMARAL, J. A trajetória da gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do RS. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (mestrado em educação), Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

CAMINI, L. A política educacional no Governo Olívio Dutra (1999-2002): movimentos, relações, contradições e avanços. Porto Alegre: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CUNHA, A. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

DUROZOI,G.;ROUSSEL, A. Dicionário de filosofia. 3.ed. Campinas: Papirus, 1999.
ESQUINSANI, R.S. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v.24, n.2, p.101-115, 2013.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 10.576, 14 de Novembro de 1995. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências.

GUIMARÃES, J. *Democracia e Marxismo: crítica à razão liberal*. São Paulo: Xamã, 1998.
HORA, D. *Gestão Democrática na Escola: Artes e ofícios da participação coletiva.* 2 ed., Campinas: Papirus, 1997.

LUCK, H. *A Gestão Democrática na Escola.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a (série cadernos de gestão).
LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5.ed. ver. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. *Educação escolar; politicas, estrutura e organização*/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, I. Sentidos da democracia: um estudo sobre concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (doutorado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MENDONÇA, E.F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

PARO, V.H. *Eleição de diretores: A escola pública experimenta a democracia*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

WOOD, E.M. *Democracia contra capitalismo – a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

OS CONCEITOS DE *ERRO* E *VERDADE* NA EPISTEMOLOGIA DE BACHELARD

Francieli Nunes da Rosa[1]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: O objetivo do texto centra-se na ideia bachelardiana de *erro* e *verdade* de algumas concepções epistemológicas, a contribuir para o estudo que se faz hoje no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, descreveremos o contexto que histórico que Bachelard está situado; a desilusão como processo de construção do conhecimento; a ideia de descontinuidade do conhecimento científico; e as contribuições epistemológicas para o ensino. A argumentação que será desenvolvida está ancorada epistemologicamente na perspectiva teórica racionalista, como seu posicionamento epistemológico crítico-analítico e o enfoque da complexidade. Desse modo a pergunta que norteará o artigo e a qual buscaremos uma resposta satisfatória é: como as concepções de erro e verdade podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem? Apresentada a problemática, buscaremos a partir de uma análise teórica, explorar os diversos e complexos problemas epistemológicos sobre a educação.
Palavras-chave: Erro; Verdade; Desilusão; Descontinuidade; Ensino-aprendizagem.

Introdução

Gaston Bachelard nasceu em 27 de junho de 1884, em Bar-sur-Aube via campesina da França, e morreu em 16 de outubro de 1962, em Paris, já industrializada. Na virada dos séculos XIX para o século XX vivenciou a ruptura estrutural entre o campo e a cidade, o contato com os elementos básicos que inspiraram os seus devaneios - a água, o ar, o fogo e a terra -, expresso em seus trabalhos no campo da poética, e a vivência junto às ciências, expressa em sua obra epistemológica. Foi um filósofo múltiplo, com uma vida marcada por grandes mudanças de trajetória. Assim que se formou, trabalhou na administração dos Correios e Telégrafos, com o cuidado administrativo de pesar as cartas, vivência que lhe conferiu o traço empirista de seu perfil epistemológico para o conceito de massa, como destacou em *A Filosofia do Não* (1978a). Após isso, trabalhou como professor de Ciências e de Filosofia em sua terra natal. Em 1930, ingressou na Faculdade de Letras de Dijon e em 1940, na Sorbonne.

[1] Pós-graduanda em Neuroaprendizagem pela Universidade Oeste do Paraná; Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo; Graduada em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo; Professora de Filosofia na Rede Privada de ensino básico de Passo Fundo. E-mail: francielinunesadrosa@gmail.com

Essa multiplicidade de projetos em sua vida profissional tem seu paralelismo com a pluralidade de suas ideias filosóficas e com a vivacidade de um pensamento resistente às classificações e aos rótulos. Quando se pensa em entendê-lo como idealista, por sua crítica incisiva ao realismo, tem-se que retificar o pensamento, ao se compreender sua análise sobre o papel constitutivo da técnica frente à razão. Quando se pensa, então, ser ele um materialista, surpreendemo-nos com seu eixo de construção do conhecimento: do racional ao real. Como ele mesmo afirmou, de certa forma respondendo aos que tentavam defini-lo como racionalista: "Racionalista? Tentamos tornar-nos isso, não apenas no conjunto de nossa cultura, mas nos detalhes de nossos pensamentos, na ordem pormenorizada de nossas imagens familiares" (Bachelard, 1989, p. 7).

Bachelard (1989), portanto, manteve-se distante, mas crítico, tanto do materialismo quanto do idealismo, a fim de construir uma epistemologia intrinsecamente histórica. Parafraseando o epistemólogo (1989), só podemos efetuar uma reflexão crítica sobre a produção dos conceitos e conhecimento, quando nos debruçarmos sobre a história das ciências. Organizou uma epistemologia não-normativa, ao contrário das filosofias da ciência dominantes (sua época), de cunho empírico-positivista, pertencentes à matriz anglo-saxônica. Como afirma Lecourt (1980, p. 8-9), "Bachelard inaugura este não positivismo, distinguindo-se de tudo o que se pratica noutro lado sob a designação de epistemologia". O chamado "outro lado" da tradição epistemológica, que engloba tanto os empiristas lógicos como as perspectivas de Karl Popper e de Imre Lakatos (apud Lecourt, 1980, p.9), que sempre se apresentaram como a "ciência da ciência" ou "a ciência da organização do trabalho científico" ou ainda como uma filosofia científica, com base nos conceitos da lógica matemática (Lecourt, 1980). Desta forma, a epistemologia histórica nos faz questionar a possibilidade de definirmos de forma definitiva e universal o que é ciência (Bachelard, 1989).

Nesta perspectiva, ciência é um objeto construído socialmente, cujos critérios de cientificidade são coletivos e setoriais às diferentes ciências. Por conseguinte, o objetivo de Bachelard não era dizer aos cientistas como deveriam proceder em seu trabalho. Seu diálogo

foi com os filósofos de seu tempo[1]; seus questionamentos se dirigem a uma filosofia desatenta para as transformações radicais que sofre a razão humana com o advento da ciência contemporânea. Como afirma Canguilhem (1994), "devemos considerar a obra de Bachelard como uma tentativa obstinada de despertar a filosofia de seu sono dogmático, nela suscitando a vontade de revalorizar sua situação face à ciência contemporânea". Por outro lado, a maioria dos filósofos da ciência trabalha com enfoque quase total na Física e Bachelard, também deles se distingue, por trabalhar com questões epistemológicas tanto na Física, quanto na Matemática e, sobretudo, na Química.

A persistência de Bachelard para o campo do ensino de ciências é ainda maior, se considerarmos sua trajetória como professor. Sua passagem pela escola secundária fez dele um filósofo constantemente preocupado com o ensino. Não há em sua obra textos exclusivamente voltados para a questão educacional, mas frequentemente ele pontua suas análises filosóficas com interpretações a respeito do conhecimento científico na escola. Em seu livro *A formação do espírito científico* (1996), ressalta a necessidade dos professores, conhecerem as concepções prévias dos alunos (seus conhecimentos anteriores ao processo de ensino), com a colocação da problemática do obstáculo pedagógico[2]: os obstáculos que impedem o professor de entender porque o aluno não compreende. Outro aspecto singular da filosofia bachelardiana, em relação aos demais filósofos das ciências, está no caráter até certo ponto ímpar de sua linha de trabalho, pois não existe uma continuidade entre seus trabalhos e os de seus seguidores[3].

Neste sentido, o objetivo do texto é analisar algumas concepções epistemológicas bachelardiana de forma a contribuir para o estudo que se faz hoje no processo de ensino-aprendizagem, para isso, recorreremos a seguinte pergunta: como a compreensão de *erro* e *verdade* podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem? A argumentação que será desenvolvida está ancorada epistemologicamente na perspectiva teórica racionalista, como

[1] Bachelard, além de questionar os princípios dos filósofos que se baseiam na ciência do século XIX - Descartes, Kant e Comte -, discute os pressupostos de seus contemporâneos, notadamente Meyerson, Sartre, Freud, Bergson e Brunschvicg.
[2] Não nos debruçaremos em falar sobre os obstáculos epistemológicos, pois outro artigo deste livro, assim o fez.
[3] Grande parte das informações da vida e obra de Gaston Bachelard, foram retiradas do artigo *Bachelard: o filósofo da desilusão* (Lopes, 1996).

seu posicionamento epistemológico crítico-analítico e o enfoque da complexidade. Assim, tomaremos conceitos complexos, porém, flexíveis, os quais nos permitirão compreender e esclarecer o problema destacado. O artigo terá a seguinte estrutura: A *desilusão* no processo de construção do conhecimento a partir da ideia de *erro* e *verdade* como processo de validação; A perspectiva descontinuísta de Bachelard; e, por fim, Contribuições epistemológicas para o ensino-aprendizagem.

A Desilusão No Processo De Construção Do Conhecimento A Partir Da Ideia De Erro E Verdade Como Processo De Validação

Os conceitos *erro* e *verdade* sempre tiveram uma conotação oposta um do outro. A verdade estava alicerçada naquilo que é comprovado, fiel, relacionado com o dito e o feito, o que se poderia confiar; já o erro, era ligado com aquilo que não estava bom, perda, acidente, algo a ser evitado. Tais significados eram construídos cientificamente, tanto que, a própria ciência se valia da ideia de erro e verdade nas suas mais variadas áreas do saber. Ao contrário da ideia equivocada sobre tais conceitos, Bachelard (1978a) destacou em sua epistemologia histórica, uma relevância maior pelo erro em detrimento da verdade. O autor parte da ideia de que em ciência é preciso errar, pois no seu entender, o conhecimento científico só se constrói pela retificação dos erros. Mas como isso é possível? Bachelard não é um epistemólogo lógico (validação das ciências), mas um epistemólogo histórico, portanto, o erro deixa de ser algo a ser evitado e passa assumir uma função positiva na gênese do saber e a própria noção de verdade se modifica.

Desta forma, não é possível mais se referir a verdade como algo definitivo, mas as verdades múltiplas, históricas, pertencentes a esfera da veridicidade, elas passam adquirir sentido somente ao fim de uma discussão, após a retificação dos primeiros erros. Nas palavras de Bachelard (apud Barbosa e Bulcão, 2004, p.36) “a verdade não adquire seu pleno sentido a não ser ao termo de uma polêmica. Não poderia haver uma verdade primeira, apenas existem erros primeiros”. A partir disso, podemos entender que para o francês, a ciência não está apenas relacionada com a verdade ou que todo discurso científico é necessariamente verdadeiro, para ele “a ciência é um discurso verdadeiro sob fundo de erro” (1977, p.48).

Assim, podemos afirmar que os erros compõem um todo desorganizado e as verdades se organizam num todo racional, ou seja, a ciência é o desenvolvimento da verdade e é o trabalho dos cientistas no processo de reorganização da experiência em um esquema racional (Bachelard, 1977).

No entender do francês, cada ciência possui seu critério de veracidade de um conhecimento, a lógica dos critérios científicos atuais não é a verdade de sempre, já que as verdades são sempre provisórias. Ao contrário das epistemologias positivistas, que procuram dar uma resposta final ao problema da ciência, a epistemologia histórica, no entender de Lopes (1996, p.254),

> não intenciona estabelecer critérios de demarcação, capazes de deslegitimar alguns saberes em detrimento de outros, nem tampouco articula um processo de extrair de diferentes práticas científicas, vistas como uma realidade homogênea, uma essência, a unidade do todo. Igualmente, não objetiva que essa essência seja capaz de se flexionar sobre si mesma e constituir a ciência da ciência. Tal perspectiva significa anular a concretude das práticas científicas, por mantê-las descoladas da história real das ciências.

Neste sentido, o conhecimento passa a ser evidenciado por Bachelard como a reforma de uma ilusão, por isso, como afirmamos anteriormente, não existem verdades primeiras, mas primeiros erros, a verdade é um constate *vir a ser* ou como Heráclito diria, um constate *devir*. Portanto, entender sua epistemologia como, uma epistemologia da desilusão, parte da ideia de que somos os limites de nossas ilusões perdidas e a expressão do constante e descontínuo processo de retificação que nosso espírito sofre no decorrer da existência. O que compreendemos é fruto da desilusão com aquilo que julgávamos saber; o que somos é fruto da desilusão com que julgávamos ser (Bachelard, 1977).

Em educação, as condutas dos alunos consideradas como erros têm dado margem, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo. À medida que avançamos no tempo, os castigos foram perdendo o seu caráter de agressão física, tornando-se mais tênues, mas não desprovidos de violência. Quando um aluno "errava" ou "não correspondia" ao que o professor esperava, havia uma penitência física, alguns utilizavam da palmatória outros da régua escolar, a quantidade de "palmadas" ou "reguadas" dependia do juízo que o professor dava sobre a possível "gravidade" do erro. Estas formas de atribuir castigo ao erro, hoje são raras, porém não desapareceu, apenas se manifesta de formas

diferentes. Bordieu (1975) em seu livro *A reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino, expressa a ideia de que o castigo não mais atinge o físico do estudante, mas a personalidade, ou seja, uma forma mais sutil, mas que causa medo, tensão e ansiedade.

A partir disso, a vergonha e o medo de "errar", segundo o senso comum, é uma lição/punição para o aluno que não aprendeu; o erro na educação, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de castigado, muitas vezes, vem sobre si, a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo. Nem sempre a educação é a responsável por todo o processo culposo que o aluno carrega, mas reforça (e muito) esse processo. Uma das críticas de Bachelard (1977) sobre a ideia de erro, está alicerçada na visão continuísta da escola, ou seja, de fazer do conhecimento escolar a ponte capaz de mascarar a ruptura entre conhecimento comum e conhecimento científico. Portanto, erro e verdade de alguma forma, estão equivocados no processo de aprendizagem, pois (em sua maioria), nenhum aluno "erra" porque gosta, mas erra porque há algo errado em relação ao conteúdo (o qual não entendeu) ou ao seu estado de espírito (problemas pessoais/sentimentais/idade). No tópico seguinte, tentaremos esclarecer (ou não) os conceitos de "continuísta" e "descontinuísta" a partir do epistemólogo estudado.

A Perspectiva Descontinuísta De Bachelard

A ciência progride cumulativamente ou os novos conceitos invalidam ou substituem os antigos? Tal pergunta nos levará a entender duas perspectivas sobre a ciência, a continuísta e a descontinuísta. Para os continuístas, a ciência progride, uma vez que cada teoria contem fragmentos, as bases ou os embriões da teoria seguinte. Defende que o objeto da ciência e a verdade científica são pressentidas e que seriam, ao longo da história, objeto de sucessivas aproximações num processo, embora lento, de evidente progresso contínuo e de alargamento progressivo. Ao longo do tempo, seriam descobertas novas verdades que se acumulariam às outras já adquiridas. Os descontinuístas, dizem que a ciência progride através de rupturas, por negação de teorias anteriores. Estas epistemologias estão especialmente atentas não às

filiações mas às rupturas, não aquilo que liga as teorias entre si, mas aquilo que as separa. O progresso dos conhecimentos científicos faz-se através de rupturas, isto é, através de grandes alterações qualitativas que não podem ser reduzidas a uma lógica de acréscimos de quantidades; faz-se através de momentos em que se quebra a tradição e em que esta é substituída por uma nova teoria (Lopes, 1996).

Para Bachelard (1996), a investigação científica passa pela ultrapassagem de limites. Isto significa que não há investigação sem interferência de obstáculos (obstáculos epistemológicos). Estes não são propriamente as dificuldades da complexidade do objeto que se está a investigar; eles são fundamentalmente elementos internos, isto é, inerentes ao cientista, que atrasam, dificultam, travam, impedem, desvirtuam a investigação científica. Segundo Bachelard, a descontinuidade epistemológica ou ruptura se dá com o conhecimento vulgar (senso comum) e com a filosofia que anteriormente tratava de problemas, tais como: categorias, evidências, explicações anteriormente concebidas e que se demonstravam serem de ordem puramente ideológica. Bachelard defende o descontinuísmo, porque constatou o surgimento inesperado de teorias absolutamente novas. Afirmava que o que havia de errado nas teorias anteriores era colocado evidentemente de lado, mas o que havia de positivo nessas mesmas teorias não era destruído, mas sim reestruturado numa teoria mais ampla.

Bachelard introduziu a concepção de descontinuidade na cultura científica através das noções de recorrência histórica, de racionalismos setoriais e da concepção de ruptura. No que se refere à ruptura, esta se apresenta tanto entre conhecimento comum e conhecimento científico, a partir do que se constituem os obstáculos epistemológicos, quanto no decorrer do próprio desenvolvimento científico, configurando a filosofia do não. Segundo ele (1996), é através do conhecimento do passado que percorremos o caminho da ciência, mas é a partir do presente, da atualidade da ciência, que podemos compreender o passado de maneira claramente progressiva. Desta forma, o filósofo francês constitui a noção de recorrência histórica: o historiador deve conhecer o presente para julgar o passado. Mas não no sentido de ver no passado a preparação para o presente, mas sim de, a partir do presente, questionar os valores do passado e suas interpretações. A história do desenvolvimento dos fatos deve vir acompanhada da história do desenvolvimento dos valores racionais, valores esses que se

constituem a partir de um racionalismo abrangente: o valor de uma ideia não depende apenas da ideia em si, mas da relação desta ideia com a clareza de outras ideias. A história recorrente é assim uma história que se esclarece pela finalidade do presente: partimos das certezas do presente para descobrirmos, no passado, as formações progressivas da verdade.

A Teoria do Descontinuísmo consiste em que o desenvolvimento da Ciência se dá quando teorias antigas são substituídas por teorias novas. Quando uma fase é substituída por outra. Quando teorias já existentes não conseguem explicar novos eventos, é necessário criar novas hipóteses para uma futura pesquisa e consequentemente formular uma nova teoria. Para Bachelard (1996), "o progresso da ciência faz-se 'dizendo não' às teorias e concepções anteriores". Outro defensor do descontinuísmo foi Thomas Kuhn (1991), que acreditava que a mudança ocorria não só na teoria, mas sim em todo o paradigma, conjunto de ideias, normas e teorias de um grupo. Há descontinuidades no próprio modo de pensar o mundo, nas decisões metafísicas que o fundamentam, nas práticas científicas comuns a uma determinada comunidade.

Karl Popper (apud Reale, Antiser, 1990) tinha o pensamento descontinuísta porque não acreditava que o desenvolvimento da ciência se dava pela acumulação de conhecimentos, dizia que as novas teorias corrigem ou substituem as anteriores. E que essa sucessão de teorias constitui no progresso da ciência em direção à verdade. Um exemplo, é a explicação de Galileu sobre o movimento que a Terra faz em si mesma e ao redor do sol, refutando a teoria de que a Terra era o centro do universo e que os outros corpos é que giravam ao redor dela. Segundo Popper as novas teorias chegam mais próximas da verdade que as antigas. Logo, a teoria de Galileu chegou mais próximo da verdade.

Assim, para Bachelard o conhecimento científico atual não é fruto de uma acumulação progressiva de problemas sempre mais complexos; o progresso científico tem lugar numa articulação dialética em que o saber científico não atinge a sua *verdade* pelo aprofundamento gradual das verdades precedentes, mas por rupturas e reorganizações completas. A ciência se caracteriza historicamente por uma extrema sensibilidade dialética, que o seu progresso é descontínuo e que este se faz por ultrapassagem de obstáculos, em que o *erro* tem um papel positivo.

Contribuições Epistemológicas Para O Ensino-Aprendizagem

A aprendizagem é um processo natural, inerente aos seres vivos. Ao interagir com o meio, tanto os organismos mais simples quanto os mais complexos, decodificam informações que lhes possibilitam identificar mecanismos de defesa ou preparar soluções para situações que precisam enfrentar, portanto, faz parte da vida. Sobre tal conceito, Bachelard (1996) nos permite pensar o conceito de vigilância atrelado ao de ensino-aprendizagem e aos chamados obstáculos epistemológicos. Ele nos coloca diante da obrigação de questionar o conhecimento cotidiano dos estudantes, bem como, permitir o questionamento de nosso próprio conhecimento diário. O autor nos coloca o desafio de repensar como interpretamos o *erro* e a *verdade* no processo de ensino-aprendizagem. Se o erro possui uma função positiva na gênese do saber, cabe procurarmos pensar sobre a necessidade de os estudantes *errarem* neste processo. Neste sentido, o erro deveria, então, deixar de ser encarado como o oposto do conhecimento verdadeiro, pois é constitutivo do processo de construção do conhecimento.

A filosofia de Bachelard (1996) tem a inquietude do trabalho que propõe a centralidade da retificação no processo de construção do conhecimento e é ele mesmo constantemente retificado. Trata-se de uma filosofia que propõe a razão polêmica, plural, turbulenta e agressiva, que sabe ser "filha da discussão e não da simpatia" (Bachelard, 1978c). Assim, contrapõe-se à tradição da racionalidade, ao recurso monótono às certezas da memória, à prudência no processo de pensar e conhecer, à razão conformada e conformista e ao racionalismo com gosto escolar, da forma que tem feito a escola, alegre como porta de prisão. Esta ruptura com um modelo de razão coercitiva talvez seja, então, sua contribuição mais fundamental. Justamente porque transcende à questão do ensino e das ciências e se coloca como problemática para todos os campos do conhecimento e, por que não dizer, de nossa existência? A proposta deste outro modelo de razão, essencialmente histórica, de uma história que não tem começo nem fim, é a própria negação da perspectiva que tenta nos fazer apenas espectadores de uma natureza e de uma sociedade de fatos dados e prontos, a serem coletados e interpretados, permitindo o resgate do nosso papel de atores na construção do mundo.

Na prática educacional, toda cultura científica deveria começar por uma tempestade intelectual e efetiva. Parafraseando Bachelard (1978b), resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão motivos para evoluir. Desse modo, cabe ao professor adotar uma postura de diálogo permanente com seus alunos e questionar constantemente o conhecimento já adquirido, como forma de superação dos obstáculos existentes. A ruptura com o já cristalizado se faz necessária para a construção de um conhecimento novo. Educar-se não consiste na aquisição de conhecimentos novos, num processo de acúmulo, mas de um saber sempre novo, com um olhar crítico, dinâmico e reflexivo. O sujeito cognoscente não é um receptáculo do conhecimento já produzido e que é "requentado" na sala de aula.

Em Bachelard (1978b), epistemologia e pedagogia se entrelaçam para formar um pensamento orgânico que se renova e que não se conforma com as impressões primeiras e com os dados do senso comum e da apreensão da realidade por meios não científicos. Na prática científica, ressalta Bachelard (1978b, p.166):

> A opinião pensa mal; ela não pensa, traduz, necessidades em conhecimentos. Ao designar os objectos pela sua utilidade, coíbe-se de os conhecer. Nada se pode fundar a partir da opinião; é necessário, antes de mais, destruí-la. Ela constitui o primeiro obstáculo a ultrapassar. [...] O espírito científico proíbe-nos de ter uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular claramente. É preciso, antes de tudo saber formular problemas. [...] É precisamente o sentido do problema que dá a marca do verdadeiro espírito científico. Para um espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver uma questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído.

A pedagogia científica instrui a prática e a cultura científicas para a aquisição de uma forma de conhecimento e de pensamento que, na visão de francês, pode se traduzir automaticamente numa reforma do espírito. O autor postula a construção de uma cultura a partir da ciência como a grande estruturadora dessa nova pedagogia. Tendo em vista tais referências, a epistemologia que fundamenta a prática científica contém uma filosofia e expressa uma visão de mundo sobre a problemática da produção de conhecimento. A pesquisa se desenvolve com a formação do professor, da epistemologia e da concepção de conhecimento ou de teoria do conhecimento nas quais sua prática está fundamentada. A

compreensão epistemológica do professor torna, sem dúvida, sua atividade científica mais consolidada e permite fundamentar as bases da pesquisa como dimensão da pedagogia consciente. O autor chama de pedagogia consciente aquela que denota novas práticas científicas em rupturas com os paradigmas cartesianos-lógicos-racionais e com a apreensão da realidade pelos dados do senso comum. Desta forma, prática pedagógica, ensino-aprendizagem, pedagogia, também podem ser problematizadas cientificamente, basta um olhar atento e cuidadoso do professor em relação a este processo.

Considerações Finais

Compreender a educação a partir de um novo espírito científico, significa ir além dos referenciais pedagógicos tradicionais. O modelo de formação proposto por Bachelard exige uma ruptura com o paradigma da racionalidade meramente técnica. O exercício da prática pedagógica é um desafio que se põe de forma crítica e reflexiva, o qual está ancorado numa nova ideia de *erro* e *verdade*. O seu pensamento contribui de fato para a construção de novas experiências formativas com a formação de um profissional capaz de inovar no seu dia a dia, na prática docente. As contínuas mudanças de paradigmas em todas as dimensões da vida humana são desafios que devem ser constantemente superados. Nesse sentido, assumir uma postura de aprendiz permanente é o primeiro passo para fazer a diferença como educador.

A formação, na perspectiva de Bachelard, intenta proporcionar ao educando uma crítica de sua postura no mundo, de seus preconceitos e opiniões, assim como os saberes que estão constituindo a sua vida. Do mesmo modo, a formação do professor deve ir em direção de que ele também precisa ser auxiliado a tomar consciência dos pressupostos epistemológicos que fundamentam a sua ação. “Na prática pedagógica e na vida pessoal, quanto mais clareza o docente tiver da sua visão de mundo, de ser humano, dos processos de ensino-aprendizagem, melhores serão suas possibilidades de atingir os fins da educação” (Kuiava, Régnier, 2012).

Referências

BACHELARD, G. (1996). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.

_____. (1977). *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1978a). *A filosofia do não*. Os Pensadores. Rio de Janeiro: Abril.

_____. (1978b). *O novo espírito científico*. Os Pensadores. Rio de Janeiro: Abril.

_____. (1978c). *A poética do espaço*. Os Pensadores. Rio de Janeiro: Abril.

_____. (1989). *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes.

BARBOSA, E. & BULCÃO, M. (2004). *Bachelard*: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre. (1975) *A Reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves Editora S/A: Rio de Janeiro.

CANGUILHEM, George. (s.d.). O papel da epistemologia na historiografia científica contemporânea. In: *Ideologia e racionalidade nas ciências da vida*. Lisboa: Setenta.

KUIAVA, E.A.; RÉGNIER, J.C. (2012). *Bachelard e a educação*: por uma pedagogia científica. IX Anped Sul.

KUHN, Thomas S. (1991). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.

LECOURT, Dominique. (1980). Para uma crítica da epistemologia. Lisboa: Assírio e Alvim.

LOPES, Alice R. C. (1996). *Bachelard*: O filósofo da desilusão. In: Caderno Brasileiro do Ensino de Física. v. 32, n. 3.

REALE, G.; ANTISERI, D. (1990). *História da filosofia*. São Paulo: PAULUS, 1990.

O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO[1]

Marta Tonezer[2]
Eliara Zavieruka Levinski[3]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: O objetivo do presente trabalho é identificar e analisar o papel do coordenador pedagógico dos cursos de graduação na Universidade de Passo Fundo, instituição comunitária, na perspectiva da gestão democrática. Para tanto apoiamo-nos em pesquisa bibliográfica, em consultas documentais e na prática profissional de assistente pedagógica dos cursos de graduação da Faculdade de Educação. Autores como LIBÂNEO (2001); LUCK (2011); VASCONCELLOS (2006); VEIGA (1998); PIMENTA (2004), entre outros, subsidiarão as reflexões e análises acerca do ensino superior, da universidade, da gestão e do trabalho pedagógico do coordenador dos cursos de graduação. O coordenador de curso tem fundamental importância na qualidade acadêmica numa Instituição de Ensino Superior, exerce representação coletiva, constitui-se no percurso do ofício e sua mediação colabora para impulsionar o sentimento de pertencimento dos sujeitos que fazem parte do curso, isto é professores, alunos e funcionários. A gestão pedagógica e administrativa ancorada em princípios democráticos requer ações dialógicas, interlocução com a comunidade, permanente formação e reflexão sobre a própria prática, escuta e domínio de questões inerentes ao processo acadêmico. Nesta perspectiva alinhavaremos indicadores que poderão colaborar na explicitação da função pedagógica do coordenador de curso de graduação.

Palavras chaves: Universidade. Universidade comunitária. Gestão democrática. Coordenação pedagógica.

1 Introdução

Um desafio que permanentemente as universidades enfrentam, como instituição formadora de profissionais, é fazer frente a complexas mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo. A responsabilidade fundamental da universidade é a de tornar o conhecimento acessível. Este processo implica trabalho docente, apoio administrativo e coordenação pedagógica, entre outros aspectos.

[1] Este texto é um recorte do trabalho de conclusão apresentado em 2015, como requisito no curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Políticas e Gestão da Educação, da Universidade de Passo Fundo.
[2] Especialista em Políticas e Gestão da Educação. Universidade de Passo Fundo. mtonezer@upf.br
[3] **Doutora em Educação. Universidade de Passo Fundo. eliara@upf.br**

A coordenação de curso tem uma função de grande importância para a efetivação de um ensino de qualidade, apesar de ser uma função administrativa, a coordenação tem também uma função pedagógica, acadêmica e científica.

A gestão acadêmica vista como esforço conjunto, articulado e mobilizador, incorpora-se à educação para viabilizar a melhoria do ensino, por meio dos profissionais que nela atuam.

O coordenador pedagógico assume importante representação na mobilização do processo acadêmico, que implica em potencializar o trabalho coletivo, dominar saberes associados ao ofício, abrir-se ao diálogo e materializar o projeto da instituição e do curso.

O presente estudo pretende identificar e analisar o papel da coordenação pedagógica dos cursos de graduação, a partir de uma concepção democrático-participativa, que viabiliza e qualifica o processo acadêmico.

No decorrer do texto será abordado algumas reflexões sobre a universidade comunitária – espaço em que o estudo foi realizado, concepções e organização da gestão de processos educativos e a gestão pedagógica dos cursos de graduação, além das considerações finais.

2 A Universidade Comunitária: Algumas Referências

A Educação Superior a partir do século XX foi conceituada como educação de terceiro grau. A Educação Superior é um dos níveis de educação escolar brasileira, que é oferecido em Instituições de Ensino Superior.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº9394/96, Art.43 a Educação Superior tem a seguinte finalidade

> estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar e diplomar nas diferentes áreas de conhecimento, tornando profissionais habilitados para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa

> estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Além destas responsabilidades a universidade possui um compromisso social com a sociedade, de produzir e socializar conhecimentos, acumular e divulgar pensamento crítico, formar pessoas como cidadãos e profissionais. Nas palavras de Pimenta a universidade é assim compreendida:

> Entendemos a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. (PIMENTA, 2004, p.161)

O ensino superior brasileiro compreende o sistema federal, estadual e municipal. No sistema federal, estão as Instituições de Ensino Superior mantidas pela União, as faculdades e universidades particulares, e os chamados centros universitários. Do cenário do ensino superior brasileiro também faz parte as "universidades comunitárias".

As universidades comunitárias também são evidenciadas na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 213, quando destaca:

> Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

A expressão "universidade comunitária" começou a ser divulgada no início da década de 1980. Os elementos característicos da instituição comunitária se encontram na Universidade de Passo Fundo, desde sua origem.

Conforme Bordignon (2014) esse modelo próprio de educação superior brasileira, baseado nas universidades comunitárias em sentido restrito, distingue-se das demais

instituições de ensino superior privadas em vários aspectos. Pode-se dizer que as universidades comunitárias representam um esforço das comunidades em construírem seus espaços de ensino superior, uma vez que o estado, independente de razões, não ofereceu o acesso ao ensino público estatal.

Guareschi (2012) observa que a Universidade de Passo Fundo não escolheu um modelo preestabelecido de organização universitária. De fato, o modelo foi sendo construído de forma gradativa em meio às circunstâncias locais e atendendo as normas de legislação do ensino superior. Destaca também que no começo, quando a UPF ainda era uma instituição de pequeno porte, a gestão foi mais doméstica e tranquila. Com o crescimento passou a exigir maior dedicação dos dirigentes, como o tempo integral e necessitar de apoio de auxiliares com competência profissional nas diversas áreas.

Diante dos desafios e do próprio movimento a Universidade de Passo Fundo, foi aperfeiçoando a sua prática acadêmica e ramificando-se na região norte do Rio Grande do Sul[1]

Considerando as reflexões discorridas sobre a educação superior e a Universidade de Passo Fundo, como instituição de natureza comunitária pretendemos na sequência agregar contribuições que colaboram na compreensão do processo de gestão pedagógica dos cursos de graduação.

[1] Desde sua origem a Universidade de Passo Fundo, revelou uma tendência à regionalização, que foi se consolidando a prática das experiências e nas negociações com as comunidades da região. Inicialmente chamado de Centro de Extensão Universitária-CEU instalado em 1990, o Campus Carazinho foi autorizado como campus universitário em 1994. O Centro de Extensão Universitária de Casca teve sua origem em 1992, e em 1994 com a autorização do Conselho Federal de Educação, o centro transformou-se em campus universitário. Em 1990 é instalado o Centro de Extensão Universitária em Lagoa Vermelha, e em 1994 transformou-se no Campus Lagoa Vermelha. A UPF iniciou suas atividades de ensino em Palmeira das Missões em 1969 com a instalação do núcleo universitário, em 1984 foi instalado o Centro de Extensão Universitária e em 1994, com base na autorização do Conselho Federal de Educação, foi instalado o Campus Palmeira das Missões foi um dos pioneiros no movimento de descentralização da instituição. O Campus Sarandi iniciou suas atividades em 2003. O Campus Soledade criado oficialmente no dia 10 de janeiro de 1984, sob a denominação de Centro de Extensão Universitária, e em 1994 com autorização do conselho Federal de Educação é denominado Campus Soledade.

3 Gestão de Processos Educativos: Concepções e Organização

A palavra gestão vem do latim "gero", "gestum", "gere", "genere", que significar chamar para si, executar, gerar, produzir. Para Cury (2002, p. 164), o termo gestão tem sua raiz etimológica em "ger", que significa "fazer brotar", "fazer nascer".

Também nesta perspectiva a *gestão universitária* é um fenômeno cultural, produzido pela linguagem, pelos discursos; um fenômeno político, de construção de projetos; ideias, de fazer opções, de decidir quanto a regras de convivência e de credenciamento, portanto, um fenômeno de relações/ações humanas (LUCE, 2003 p.323).

A gestão acadêmica se desenha como primordial no sistema de ensino na medida em que desejamos uma universidade que atenda as atuais mudanças sociais em que se formam cidadãos conscientes, tendo à possibilidade de assimilação de competências e habilidades necessárias a inserção social.

Para ilustrar a organização e gestão acadêmica utilizamos duas concepções apresentadas por Libâneo (2001 p. 103) a concepção *técno-científica* e a *democrática-participativa*, que refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. A concepção *técno-científica* hierarquiza cargos e funções, visa a racionalidade do trabalho. É caracterizada pela administração clássica ou burocrática, enfatiza a prescrição detalhada das funções e tarefas, divisão técnica do trabalho escolar, poder centralizado e formas de comunicação verticalizadas. Já a concepção *democrática-participativa* busca discutir e tomar decisões coletivamente, sem desobrigar as pessoas da responsabilidade individual, advoga formas de gestão participativa, mas não exclui a necessidade da coordenação, também acentua a busca de objetividade no trato de questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais. Veiga complementa esta reflexão observando que "a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática" (1998, p. 18).

A gestão acadêmica uma vez que atua como responsável pela administração de uma instituição, ou mesmo de um curso de graduação, pode se caracterizar como uma gestão ou como uma gestão democrática, e esta que tem como princípio fundamental a participação que

é pré-requisito básico para o sistema. Libâneo afirma que a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o desenvolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. (LIBÂNEO, 2001, p.79)

A gestão democrática que tem como principal característica a participação no processo educativo, fugindo dos padrões tradicionais de gestão escolar, é um processo político através do qual as pessoas discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria academia.

Esta perspectiva de gestão está disposta na constituição Federal de 1988, que "institui a gestão democrática no ensino público" em seu artigo 206, inciso VI, assim como também está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996, p.1) "a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" no Art.3º, inciso VIII.

A partir destas leis a educação começa a ter significativas mudanças, e estas são consideradas novos instrumentos de democratização do ensino, mas é importante que o coletivo que forma a comunidade acadêmica busque outros instrumentos que garantam a construção da autonomia.

Sobre essa autonomia Lück defende que

> Autonomia de gestão escolar é a característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequadas às demandas da vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes, levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens e acrianças, devidamente compreendidas, no contexto de sua sociedade. (LÜCK, 2006, p.91)

Neste sentido, o gestor educacional deve articular uma gestão participativa e democrática na relação com os professores, alunos, funcionários atuando como mediador.

É importante estar consciente de que o processo de gestão democrática se faz através das forças políticas colocando o interesse da coletividade acima de tudo, estabelecendo novas

relações no ambiente escolar, conciliando a teoria e prática para criar instrumentos necessários para a construção da cidadania.

A qualidade dos processos acadêmicos está associada à gestão no que diz respeito ao modelo e a organização. Na atualidade observando o amparo legal, os complexos desafios da sociedade e do campo da educação superior, os compromissos sociais das instituições de educação superior reiteramos a importância da gestão ancorada em princípios democráticos, entre eles o diálogo, participação, autonomia e escuta.

4 Gestão Pedagógica dos Cursos de Graduação: legislações, função e cotidiano

A Universidade de Passo Fundo no início de sua história tinha a organização de departamentos de ensino que gestavam os cursos em funcionamento. A partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) criado em 1994, foram instituídas entre outras funções a de coordenador de curso de graduação.

Com base no Regimento Geral da Universidade de Passo Fundo em seu art. 41 o coordenador de curso será eleito pelo respectivo colegiado, dentre os professores graduados na área, com mestrado ou doutorado na área específica do curso, para um mandato de dois anos. Tendo como principais funções, conforme o que segue:

> Art. 42 – São atribuições do coordenador de curso:
> I - programar semestralmente ou anualmente o plano geral das atividades de ensino;
> II - organizar e acompanhar os horários das atividades curriculares e extracurriculares oferecidas pelo curso;
> III - realizar a revisão e atualização dos objetivos, dos procedimentos didático-pedagógicos e de formação profissional do curso;
> IV - dar atendimento, acompanhamento e apoio ao corpo discente;
> V - promover e supervisionar ações de aprimoramento do corpo docente;
> VI - articular a integração didático-científica das atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso;
> VII - orientar, supervisionar e decidir questões administrativas relativas ao regime escolar e ao registro das atividades didático-pedagógicas do curso;
> VIII - convocar e presidir o Colegiado de Curso;
> IX - participar da elaboração da proposta de orçamento do curso;
> X - exercer as demais atribuições administrativas e de coordenação dentro de sua esfera de competência.

Associa-se as funções do coordenador de curso à observação de Libâneo (2001) quando destaca-se que o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores e alunos. Além desta interlocução destacamos a importância do coordenador trabalhar articuladamente com os funcionários que direta ou indiretamente estão vinculados aos cursos e com a gestão da instituição, pois o processo pedagógico ultrapassa em si a dimensão inicial dos professores e alunos.

As atribuições, no estar sendo, imprimem a identidade do trabalho pedagógico do coordenador e simultaneamente do curso. Um dos desafios do ofício do coordenador é observar-se e observar, isto é investigar a própria prática na relação com o projeto pedagógico do curso, com as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional e com o movimento cotidiano. Nesta perspectiva, Alarcão considera que "uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria" (ALARCÃO, 2005, p. 99).

O dia a dia do coordenador de curso é marcado por experiências e situações que levam a uma atuação desordenada, inquieta, imediatista e desfocada da sua real função. Nesse contexto, é comum que o coordenador seja identificado como a pessoa designada para apagar incêndios, fazer controles, registros, resolver problemas de professor/aluno, entre outros. O coordenador de curso é o agente de transformação no cotidiano acadêmico, responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas à construção e articulação coletiva do projeto pedagógico.

Considerando as experiências e manifestações orais percebe-se que os coordenadores de curso na Universidade de Passo Fundo no seu dia a dia desenvolvem muitas atividades de caráter burocrático e administrativo, planejamento e organização de reuniões sistemáticas de formação com o colegiado, acompanhamento de processos pedagógicos, mediação de relação entre professores e alunos, articulação com o colegiado e na dinamização do projeto pedagógico do curso (PPC), outra demanda das coordenações é a participação de reuniões convocadas pela Direção e Reitoria.

Segundo a literatura atual a principal função do coordenador pedagógico é o de mobilizar os profissionais que atuam junto ao colegiado do curso, para provocar os alunos ao aprendizado. Agindo como um mobilizador do colegiado do curso o coordenador se torna um agente de transformação da prática pedagógica. Segundo Vasconcellos (2006) a prática pedagógica é composta das dimensões: reflexiva ao auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem; organizativa ao articular o trabalho dos diversos atores escolares; conectiva por possibilitar inter-relação entre os professores, gestores, funcionários, pais e alunos; interventiva quando modifica algumas práticas arraigadas que não traduzem mais o ideal de escola e por fim, avaliativa, ao estabelecer a necessidade de repensar o processo educativo em busca de melhorias.

As atividades apontadas como mais relevantes, na manifestação dos coordenadores é de constituir um coletivo que trabalhe de forma articulada, priorizar aspectos pedagógicos que possibilitem a qualificação da formação continuada, o atendimento aos alunos e o trabalho com o colegiado na dinamização do projeto político-pedagógico. Desse modo percebemos que a atuação do coordenador pedagógico é ampla e desafiadora, pois se envolve com diversas questões como "currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos" (VASCONCELLOS, 2006, p. 85), entre tantos outras.

Na perspectiva de uma gestão democrática para os cursos de graduação, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES instituiu a partir de 2010 o Núcleo Docente Estruturante - NDE como parte integrante da gestão acadêmica do curso. Na UPF, o NDE foi normatizado pela Resolução CONSUN Nº 08/2014, e no Art.2º, assim definido: o NDE de um curso de graduação constitui-se por um grupo de docentes, cujas atribuições acadêmicas são de atuação no processo de planejamento, acompanhamento, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Nota-se que o NDE descentraliza o trabalho de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo pedagógico dos cursos da coordenação pedagógica. Realçamos que o coletivo de professores integrantes do NDE colaboram para construir a própria identidade do

curso, geralmente esses docentes exercem uma liderança tornando-se referências tanto para alunos como para a comunidade acadêmica.

Apesar de estar ganhando cada vez mais espaço o coordenador de curso enfrenta muitos desafios no seu cotidiano, entre eles de orientar o trabalho sem minimizar os princípios que regem uma gestão democrática, estabelecer uma relação justa com todos, mediar as demandas dos alunos, e pautar o trabalho no que está posto no Projeto Pedagógico do Curso.

Para Ortigara (2004) existem quatro funções para definir o papel do coordenador de curso, suas atribuições e responsabilidades: *funções políticas*, ressalta o coordenador é reconhecido, como um entusiasta de professores e alunos, um representante de seu curso, cativador de talentos e um descortinado de oportunidades, responsável pela vinculação do curso com os anseios e desejos da comunidade onde está inserido. As *funções gerenciais*, é destaque a responsabilidade pela supervisão da infraestrutura do curso, responsável pela seleção bibliográfica a partir da indicação de professores seguindo as normas vigentes, responsável pelo estimulo e controle da frequência docente e discente. Nas *funções acadêmicas*, evidencia a execução e atualização do projeto pedagógico do curso, responsável em garantir o apoio pedagógico necessário ao corpo docente, estimular a iniciação cientifica e de pesquisa entre professores e alunos, responsável pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária. Por fim, as *funções institucionais*, estão relacionadas ao sucesso dos alunos nas avalições propostas pelo sistema federal de ensino, cumprimento da legislação interna e externa, consolidação e manutenção do vínculo do curso com a região onde está inserido.

Ressalta-se nesta perspectiva, conforme Pimenta (2004), que a identidade do Coordenador de curso se constrói durante a sua caminhada profissional, com as experiências, história de vida, em grupo e na sociedade. Para um professor exercer a função de coordenador de curso de graduação, precisa ser professor antes de tudo, assumir o projeto do curso, e desejar trabalhar *por* ele e *com* ele. Além disso, é imprescindível vivenciar relações interpessoais saudáveis, que tenha habilidades de liderança e de gestão democrática. Vasconcellos (2006, p.87) define que a coordenação é exercida por um educador, e como tal

deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola, portanto o coordenador de curso é um ator de transformação no ambiente escolar.

Enquanto exercem a função do coordenador de curso de graduação, muitas são as atividades realizadas e os desafios a enfrentar, mas muitas são as aprendizagens adquiridas durante o tempo na função. Destaca-se entre elas o trato político, consideração e respeito a diversidade, forma de enfrentamento dos problemas, transparência e justiça nos encaminhamentos, valorização das habilidades de liderança e trabalho em grupo.

O coordenador de curso de graduação atua na organização e planejamento das atividades administrativas e pedagógicas do curso. Para tanto se torna imprescindível para o trabalho do coordenador de curso ser representante de um projeto coletivo; promover boas relações grupais; capacidade de escuta e de articulação das demandas que surgem, ser flexível sem ser permissivo; ter uma visão geral sobre a educação; perseguir a qualidade do curso e implementar mudanças necessárias; saber ouvir; ser humilde; ter capacidade reflexiva; conhecimento da área que está coordenando; bem como do processo de ensino-aprendizagem.

Merece destaque o fato de que a necessidade de se desenvolver uma coordenação centrada no trabalho pedagógico é fundamental o apoio da direção em tarefas administrativas, e pedagógicas e da secretaria em tarefas operacionais, pois os funcionários possuem conhecimento, são apoiadores qualificados para orientar questões que embasam tomadas de decisões referentes a processos e organização acadêmica, retornos aos alunos sobre questões referentes à instituição e sua estrutura organizacional.

5 Considerações Finais

As reflexões acerca do trabalho pedagógico do coordenador dos cursos de graduação, em especial, no contexto da universidade comunitária, e, neste caso da Universidade de Passo Fundo, mesmo que principiantes, acenam para a relevância do ofício no processo acadêmico dos cursos e da instituição.

Na UPF eleito democraticamente, o coordenador pedagógico, é um representante legítimo do projeto pedagógico do curso, desenvolve funções pedagógicas e administrativas em diálogo com o Núcleo Docente Estruturante.

Os desafios cotidianos da função impulsionam o coordenador pedagógico para permanente reflexão sobre a própria ação em consonância com as finalidades e princípios do curso, mesmo que as corriqueiras atividades, às vezes, se sobreponham à essencialidade do trabalho acadêmico inerente à função.

Nesta perspectiva, reitera-se o diálogo e ações em rede com os segmentos do curso, para constituir sentimento de pertencimento, cumplicidade e protagonismo no processo pedagógico.

Por fim, o professor que tornou-se coordenador pedagógico, democraticamente, ao desenvolver seu ofício se constitui e simultaneamente, colabora para a formação dos envolvidos e para a qualidade acadêmica, compromisso social histórico assumido pelas instituições de ensino.

Abstract The objective of this paper is to identify and analyze the pedagogical coordinator's role in the undergraduate courses of the University of Passo Fundo, communitary institution, in the perspective of a democratic management. Therefore we base our research in bibliographic review, documents consultation and in the pedagogic assistant's professional practice in the undergraduate courses of the Education unity. Authors like LIBÂNEO (2001); LUCK (2011); VASCONCELLOS (2006); VEIGA (1998); PIMENTA (2004), among others, will subsidize the reflections and analysis about the higher education, the university, the management and the pedagogic coordinator's work in the undergraduate courses. The coordinator of the course has a fundamental importance in the academic quality in a high education institution, exerts collective representation, compose himself in the craft's pathway and his mediation collaborate to impulse the subject's feeling of belonging, including the professors, the students, the employees. The pedagogic and administrative management anchored to democratic principles require dialogue, interlocution with the community, permanent formation and reflection about its own practice, listening and domain of issues inherent to the academic process. In this perspective we will tack indicators that could collaborate to explicit the pedagogic function of the undergraduate course coordinator.
Key words: University; Communitary University; Democratic management; Pedagogic coordination.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 2005.

BORDIGNON, Luciane Spanhol. **A Pós-Graduação como Interlocutora das Relações Universidade e Comunidade.** (Tese de Doutorado) Doutorado em Educação da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** de 5 de outubro de 1988. São Paulo: Atlas, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96**, de 2 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

CURY, C.R.J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

GUARESCHI, Alcides. **Universidade comunitária: uma experiência inovadora.** Passo Fundo: Berthier, 2012.

LIBANEO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiania: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MOROSINI, Marília da Costa (Coord.) **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: RIES, 2003-2006.

ORTIGARA, Cléo Joaquim. Capacitação dos coordenadores dos cursos de graduação. In: DANYLUK, Ocsana; QUEVEDO, Hercílio Fraga de; MATTOS, Mara Beatriz Pucci de (Org.). **Conhecimento sem Fronteira**. Série Publicações da Graduação. Passo Fundo: Editora da UPF, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7 ed São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-36.

PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DEFINIDOS PELAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Flaiane Rodrigues Costa [1]
Jane Kelly de Freitas Santos[2]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar as habilidades e competências apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes a formação de professores de Educação Física. Partindo da análise dos dados expostos pelas DCN's e dos estudos feitos por alguns autores da área, são apresentados e discutidos os princípios norteadores da formação do professor de Educação Física.
Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Física. Formação do professor. Docência. Currículo.

1 Introdução

Nesse estudo foi feita a análise e interpretação das competências e habilidades que as Diretrizes Curriculares Nacionais definem para a Licenciatura em Educação Física, com base no Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. O objetivo principal da pesquisa foi verificar as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física, identificando as competências e habilidades que determinam a estrutura curricular do referido curso, fazendo uma análise da maneira como essas orientações, presentes nas DCN's, se articulam com os fundamentos teóricos dos autores de base da Educação Física.

[1] Graduada em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Mestranda em Educação UPF. (Bolsista pela Universidade de Passo Fundo). Participante do grupo de pesquisa: Interdisciplinaridade. Docência Universitária e Políticas educacionais. Coordenadora e professora do curso de Educação Física da Faculdade IDEAU. E-mail: flaiatlet@yahoo.com.br
[2] Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF. (Bolsista CAPES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – MEDIAR e do Grupo de Estudo e Pesquisa Multidisciplinar em Gestão e Política Educacional. E-mail: janekellyfreitas@yahoo.com.br

O ponto de partida foi à preocupação com a formação do professor de Educação Física. Dentro desse contexto, sabemos que a proposta curricular do curso de Educação Física passou por diversas mudanças. O currículo que apresentava o objetivo primordial de promover uma sociedade com homens saudáveis e livres de doenças, com uma formação militarista, competitivista e higienista, passou por mudanças até se estabelecer como princípio formar uma sociedade com valores afetivos e morais. Nessa afirmativa, os estudos de Pimenta (2005) vão ao encontro do exposto, onde a autora coloca que a educação não só retrata e reproduz, mas também projeta a sociedade desejada.

No que tange os cursos de formação de professores, concebem seus currículos advindos de Resoluções, Decretos, DCN's e outros documentos, que são denominados por Sacristán (2002) como um currículo prescrito ou oficial. Assim, as DCN's são documentos oficiais que direcionam a formação docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos de organização da proposta curricular, logo, o processo de elaboração da proposta curricular para o curso de Educação Física é oriundo das Políticas Públicas. Com base no exposto, questiona-se: Em que medidas as Diretrizes Curriculares Nacionais estão de acordo com o exposto pelos principais autores da Educação Física? Quais são as habilidades e competências, denominadas como princípios que norteiam a formação do professor de Educação Física?

Esse estudo se caracteriza por ser uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, onde os instrumentos de coleta de dados foram uma revisão bibliográfica, uma análise documental e a elaboração de um quadro sinóptico fazendo um comparativo entre os apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais e os conceitos apresentados por alguns autores da área de Educação Física. De um lado, faremos uma análise dos recortes que apresentam os conceitos teóricos de alguns autores da Educação Física, dentre eles: Betti (1996) Tojal (2004) Celi Taffarel (1997, 1998) Kunz (1998, 2003) Freire (2003) Soares (1996). Por outro lado analisaremos as DCN's, frisando as habilidades e competências que devem estar presentes na formação do Licenciado em Educação Física.

2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura: uma análise histórica documental

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, muitas reformas educacionais aconteceram, principalmente no que diz respeito às reformulações dos currículos dos níveis de ensino. A década de 1990 foi marcada pela dissipação de pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros, que resultou num conjunto de importantes mudanças educacionais inclusive, mudanças no currículo dos cursos de formação de professores.

A LDBEN assegura maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, considerando que a boa formação durante a graduação é o ponto de partida inicial para formação continuada. Schneider (2007) defende o ponto de vista que esses textos expressos na forma de documentos oficiais estabelecem caminhos abertos, considerados como avanços ao comparados com as propostas curriculares anteriores, que apresentavam os currículos mínimos.

Neste enfoque o CNE/CES entende que as DCN's orientam a elaboração dos currículos e essa orientação deve ser obrigatoriamente respeitada pelas IES, tendo em vista assegurar a equidade do ensino, a flexibilidade e a qualidade da formação que é ofertada aos educandos. Sendo assim, o Parecer CNE/CES nº. 776/1997, de 03 de dezembro de 1997 considera que as IES tenham liberdade na composição da carga horária estabelecida, bem como na especificação das unidades de estudos a serem trabalhadas. Incentivar a formação integral do futuro professor para que ele possa a vir a superar desafios no decorrer do exercício profissional. Estimular práticas de estudos de forma autônoma, fortalecendo a articulação entre teoria e prática bem como a pesquisa e extensão

O artigo segundo da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, orienta que o ensino versará a formação do educando, onde deverá ser respeitada às diversidades, oportunizar o enriquecimento cultural, estimular à pesquisa, a extensão, a utilização das novas tecnologias e a cooperatividade. O artigo terceiro expõe os princípios norteadores para o preparo do exercer profissional, e destaca que o que for ensinado em sala de aula deverá ter coerência com a futura área de atuação e facilitando o processo de construção do

conhecimento. No artigo quarto é tratado sobre a importância do conjunto de competências necessárias a formação profissional, já o artigo quinto chama a atenção para o projeto pedagógico de cada curso, levando em conta que a formação deverá contemplar diferentes âmbitos de conhecimento profissional e que cada conteúdo deverá ser ministrado de acordo com sua especificidade e com suas didáticas específicas.

Dando uma atenção especial ao artigo sexto da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, compreendemos que na construção do projeto pedagógico haverá comprometimento com os valores da democracia, compreendendo de forma clara o papel social da escola, tendo em vista que cidadão quer formar, que sociedade quer constituir. O artigo de número sete trata da organização institucional da formação dos professores. A formação que ocorre através de um curso de licenciatura plena deverá ter direção e colegiados próprios, que elabore seus projetos pedagógicos.

No oitavo artigo da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 que frisa sobre as avaliações, destacando que toda competência profissional é cabível de uma avaliação. Seguindo ainda o tema sobre avaliação, o nono artigo apresenta que é importante destacar que toda instituição de Ensino Superior passa por uma avaliação externa o que classifica a qualidade de ensino do curso. Dando continuidade, os artigos dez e onze tratam sobre a seleção e ordenamento de conteúdos e sobre a organização da matriz curricular. Na sequência, os artigos doze e treze tratam sobre os créditos práticos dos cursos de formação de professores e determinam que as disciplinas práticas devam ser realizadas no decorrer da graduação, não podendo ser realizada de forma isolada do curso. O estágio curricular terá por finalidade promover a articulação entre conhecimento teórico e prática educativa, numa contextualização da realidade do cotidiano. É válido salientar que o estágio supervisionado deverá ser iniciado na segunda metade do curso e estar sob orientação do professor responsável pela disciplina. Seguindo nesta temática o artigo quatorze torna claro que as dimensões teóricas e práticas do conhecimento deverão fundamentar a ação pedagógica, a formação comum e específica da área de formação e estimular o crescimento da autonomia intelectual e profissional.

Os artigos quinze, dezesseis, dezessete, dezoito e dezenove tratam sobre as normas gerais da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, afirmando que todos os cursos de formação de professores deverão estar de acordo com a Resolução supracitada dentro do prazo estipulado de dois anos. Nenhum curso de formação de docente para a Educação Básica será autorizado a funcionar sem estar de acordo com as vigências e normas desta Resolução.

A formação inicial caracteriza a identidade do curso de licenciatura onde a coordenação e o colegiado do curso pode formular o seu projeto pedagógico. As IES deverão ter um núcleo de estudos, da área geral e da área específica, considerando seus fundamentos e metodologias, seus princípios, concepções e critérios advindos das diferentes áreas do conhecimento, avaliação, planejamento e demais processos educativos.

O currículo da formação inicial prevê a relação teoria e prática que ocorrem através da disciplina de estágio curricular supervisionado, ofertada a partir da segunda metade do curso e que fornece elementos básicos, de conhecimento e de habilidades, necessários a docência. Os currículos deverão garantir os conteúdos específicos da cada área de formação e também conteúdos relacionados a área de fundamentos da educação, políticas públicas e de gestão educacional, além dos conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial, educação de jovens e adultos e educação de jovens e adolescentes em medidas sócioeducativas.

As DCN's orientam as propostas curriculares de formação de professores, apresentando, de forma subjacente, as concepções de identidade docente, compondo um conjunto de atividades que caracterizam o exercício docente. Acreditamos que um dos principais desafios da educação atual, seja de garantir uma escola para todos, fundamentando uma escola com qualidade na educação e que permita a permanência aos que nela ingressam.

3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física

No âmbito da Educação Física, o processo de formação profissional era voltado para uma formação militarista, vinculado a Marinha, ao Exército e às Forças Públicas, utilizando diferentes métodos de ginástica, tendo seu direcionamento voltado para a formação de

militares. A este respeito, no início do século XX surgiram as primeiras escolas de formação em Educação Física, onde o objetivo era a formação de homens com bom preparo físico que pudessem defender a pátria.

O curso de formação em Educação Física, ministrado pelo exército, para formar militares, deu origem a Escola de Educação Física do Exercito (EsEFEX), posteriormente, a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física e Desporto,deram origem aos primeiros cursos de graduação em Educação Física no Brasil. O Decreto-Lei 8270 de 03 de dezembro de 1945 propôs uma revisão curricular, objetivando a mudança na carga horária. Em 1957, deixou de ser um curso técnico, passando a exigir para ingresso no curso a conclusão do 2º ciclo, que corresponde ao nosso Ensino Médio de hoje.

Avançando um pouco mais no contexto histórico do curso de Educação Física, a Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação. No artigo primeiro fica claro que o documento supracitado é a base de orientações para a formação dos professores de Educação Física. O artigo segundo destaca que as DCN's para a formação em Educação Física, definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação profissional. Já o artigo terceiro frisa que o objeto de estudo nesta área é o movimento humano.

O artigo quarto da Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004 assegura que a formação em Educação Física deverá ser generalista, humanista e crítica, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. O professor deverá ser capaz de analisar, criticamente, a sociedade e intervir profissionalmente, proporcionando um enriquecimento cultural, possibilitando a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. Partindo para o quinto artigo, onde trata do projeto pedagógico do curso, compreende-se que o mesmo deverá seguir os princípios de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, ter a graduação como formação inicial, formar um profissional ético, com ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento, que posso contribuir na construção de projeto políticos pedagógicos e que não separe a teoria da prática.

Seguindo para o artigo sexto, observamos que a concepção nuclear do projeto pedagógico deve apresentar as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico, visando à aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: Dominar os conhecimentos, pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social, intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão. Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde. Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

As IES têm autonomia para incrementar seus projetos pedagógicos com outras competências e habilidades, visando suprir a necessidade da sociedade que está inserido. São essas competências e habilidades que caracterizam o perfil acadêmico-profissional e também o perfil da instituição de ensino.

Já o artigo sétimo da Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004 afirma que a instituição de ensino superior será responsável por organizar o currículo do curso de graduação, proporcionando o enlace das unidades de conhecimento específico e ampliado, definindo as denominações, as ementas e cargas horárias de acordo com as competências e habilidades almejadas para o perfil profissional do futuro professor. Essa formação ampliada, deverá abranger as seguintes dimensões do conhecimento: Relação ser humano-sociedade b) Biológica do corpo humano c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

Na sequência, o artigo oitavo da Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004 da ênfase às dimensões do currículo, destacando os componentes curriculares, onde cita: os biológicos, os sociais, os culturais, os didático-pedagógico e o técnico-instrumental do movimento. O artigo nono trata do tempo para integralização dos cursos que foi definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação

O artigo décimo apresenta a questão da indissociabilidade teoria-prática, por meio da disciplina de estágio curricular supervisionado e das atividades complementares. A prática deverá ser contemplada desde ao longo do curso, devendo a instituição de Ensino Superior proporcionar essas vivências, proporcionando ao aluno diferentes vivências da aplicação acadêmico-profissional. Já o estágio curricular supervisionado, deverá propor ao acadêmico a experiência rela do um cotidiano escolar. O estágio curricular supervisionado ocorrerá com a supervisão do professor qualificado e ocorrerá a partir da segunda metade do curso. O artigo décimo primeiro afirma que para a conclusão do curso, a IES poderá exigir um trabalho de conclusão do curso que deverá ser orientado por um professor qualificado. O artigo décimo segundo nos estabelece que o curso poderá ser disposto de forma seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

No artigo décimo terceiro da Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004, a avaliação é vista como um meio de se fazer os ajustes necessários a contextualização e aperfeiçoamento. A avaliação deverá ter como base analisar o domínio do conteúdo com a intenção de garantir a qualidade da formação do professor. A avaliação deverá estar de acordo com o que está em pauta no projeto político pedagógico do curso. No décimo quarto artigo é tratado sobre a duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior e finalizando o décimo quinto artigo trata da data em que esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Autores como Betti (1996), Celi Taffarel (1997), João Batista Freire (2003), Soares(1996) e Schneider (2007) apresentarão os conhecimentos da Educação Física regidos pela luz da fundamentação teórica.

4 Competência disciplinar e habilidade didática necessária a formação ao professor de educação física: o que dizem os autores

Na concepção de Betti (1996) existem dois tipos de currículos na formação do professor de Educação Física, o "tradicional-esportivo" e o "técnico-científico", afirmando que existe sim a separação da teoria e da prática. O currículo tradicional-esportivo prioriza as disciplinas práticas, considerando que não é somente o saber ensinar, mas sim, o saber demonstrar. Já o currículo técnico-científico, valoriza as disciplinas teóricas, proporcionando a integração das ciências humanas e filosóficas. O autor afirma que atualmente os currículos aparecem mesclados, "O currículo de orientação técnico-científica encontra-se em vigor nos cursos de muitas universidades públicas e algumas particulares, porém dificilmente aparece na sua forma "pura", mas sim, combinada com o tradicional-esportivo" (p.11) dificilmente um único currículo é aplicado para a formação docente.

O autor afirma ainda que, o professor de Educação Física deve ter sua formação ancorada num "ensino-reflexivo", para que em sua atuação profissional pratique a reflexão sobre a ação, tendo em vista evitar o fracasso escolar, compreender seu educando e sua sociedade.

Estudo bastante semelhante foi desenvolvido por Taffarel (1997) afirmando que o currículo deve promover uma formação reflexiva. Taffarel apresenta sua abordagem crítico-superadora e está ancorada na área de base da filosofia, sociologia e política e tem por finalidade a transformação social. De acordo com a mesma autora (1998) ao fazer uma análise dos documentos já elaborados, a mesma reconhece alguns princípios na formação do professor, ditos pelos documentos e que suprem a necessidade da sociedade acadêmica.

Os estudos de Soares (1996) destacam que a Educação Física na escola é um espaço de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, assim como afirmou Betti (1996) a formação do professor de Educação Física deve ter a prática como eixo central de sua formação. A autora vai ao encontro das afirmações feitas por Taffarel (1998) apresentando a abordagem crítico-emancipatório, tendo como temática principal a cultura corporal e a visão histórica da Educação Física, destacando seus conteúdos e a tematização como estratégia metodológica.

Kunz (2003) defende uma formação acadêmica crítico-emancipatória e apresenta, em seus estudos, preocupações com a formação de alunos/professores críticos e com perspectivas educacionais emancipatórias. Pertence a área de base da filosofia, sociologia e política, assim como Soares (1996) e Taffarel (1998), tendo como autor de base desta área Habermas, sua finalidade é a reflexão crítica emancipatória e sua temática principal é a cultura de movimento e a transcendência de limites e conhecimentos. O autor acredita que a prática da Educação Física é um meio de transformação da sociedade, porém o foco principal desta prática corporal é o educando e não uma excepcional *performance* de desempenho de movimentos. Ainda questiona os professores e futuros professores, se o que é ministrado nas aulas tem sentido para a formação do sujeito.

Pode-se verificar, junto aos autores supracitados que a Educação Física deveria priorizar a formação do ser humano enquanto sujeito crítico e reflexivo e, posteriormente, se preocupar com a formação específica da área.

Habilidades e Competências para a formação em Educação Física					
DCN's	**Autores**				
Dominar os conhecimentos específicos da área;	**Mauro Betti (1996)**	**Celi Taffarel (1997)**	**Carmen Lúcia Soares (1996)**	**ElenorKunz (2003)**	**João Batista Freire (2003)**

-Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social e nela intervir; -Intervir acadêmico e profissionalmente na área da saúde; -Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais; -Conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias de ensino; -Atualizar seu conhecimento através da formação continuada; -Utilizar recursos tecnológicos para ampliar suas fontes de produção e difusão do conhecimento.	-Formação reflexiva; -Método tradicional-esportivo; -Método técnico-científico; - Desenvolver a criticidade e a autonomia.	- Formação reflexiva; - Bases Filosóficas, Sociológica e Políticas; -Transformação Social.	- Abordagem Crítico-emancipatório; - Relação teoria e prática; - Cultura corporal (ensino de jogos, ginástica, lutas, danças e esportes).	- Abordagem Crítico-emancipatório; -Bases Filosóficas, Sociológica e Políticas; - Desenvolver a criticidade.	- Abordagem construtivista (constrói o conhecimento); - Cultura Popular, resgate dos conhecimentos populares.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base no que foi apresentado na descrição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física e pelos estudos feitos por alguns dos principais autores da área, a análise dos dados, verificou que as competências e habilidades, denominadas aqui como princípios para a formação em Educação Física, dispostas pelas DCN's estão de acordo com o exposto pelos autores. O quadro sinóptico, apresentado na sequência, mostra, de forma mais clara, os princípios apresentados pelas DCN's e a concordância de cada autor.

5 Considerações finais

Dentro da constituição histórica da política de formação de professores, foi possível analisar o caminho que os documentos oficiais propõem para estruturara formação docente. Da mesma forma, foi possível analisar a política que orienta a formação de professores de

Educação Física. Embora haja uma sistematização das habilidades e competências, podemos compreender que esses princípios que norteiam a formação de professores são plurais, exigindo uma articulação dos mesmos para a constituição da identidade profissional.

Tomando como ponto de partida a formação inicial de professores, a análise das Diretrizes permitiu vislumbrar os passos percorridos nesta área e apontar os pressupostos norteadores, os princípios e os fundamentos aplicados a todas as etapas da formação docente, tendo em vista uma formação profissional qualificada e notar que as políticas de formação docente continuam em andamento.

A idéia dos autores aqui citados é que durante o período de qualificação profissional, o acadêmico receba instruções para que seja capaz de fazer uma análise crítica da sociedade e poder nela intervir e propor mudanças a partir do aporte teórico e prático que recebeu em sua formação

A Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004, foi nosso documento principal para compor a análise da formação de professores, identificando suas habilidades e competências, que determinam a estrutura da matriz curricular dos cursos de Educação Física. Entre as competências e habilidades propostas pelas DCN's destacamos o domínio dos conhecimentos específicos da área, o conhecimento e avaliação da realidade social, permitindo nela intervir, bem como o auxílio na área da saúde, participação e coordenação de equipes de alunos, atletas, gestores, etc., conhecer e dominar diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias de ensino, permitir sua formação continuada e desfrutar dos recursos tecnológicos de melhor forma para a difusão do conhecimento.

Partindo para a análise dos conceitos de alguns autores da área, concluímos que o proposto pelas DCN's está em concordância com as ideias dos autores apresentados neste estudo e verificamos que para o bom desenvolvimento do curso de formação de professores de Educação Física e para exitosa formação docente, as DCN's devem ser seguidas na elaboração da matriz curricular que são elaborados pelas Instituições de Ensino Superior, desta forma, as aulas, também deverão ser ministradas de acordo com o proposto nestes documentos.

PRINCIPLES FOR TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION DEFINED BY NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES

Abstract: The objective this study is to introduce at ability is skills presented by National curriculum Guidelines relevant is formation in teacher de education physical. leaving gives analysis of data exposed by DCN's of study made per some authors gives area, are featured is discussed the guiding principles the formation of teacher in education physical.
Keywords: National Curriculum Guidelines. Education Physical. Teacher Training. Teaching. Curriculum.

6 Referências

BETTI, M.; RANGEL-BETTI, I. C. *Novas perspectivas na formação profissional em educação física.* Novas perspectivas na formação profissional em educação física. Motriz - Volume 2, Número 1, Junho/1996.

BRASIL / MEC. *Parecer 215/1987, de 11 de março de 1987*. Disponível em:<http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=10>. Acesso em: 16 dez 2015.

BRASIL / MEC. *Parecer CNE/CES 776/1997, de 03 de dezembro de 1997*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: 16 dez 2015.

BRASIL. *Congresso Nacional. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em 20 de dez. 2015.

BRASIL. *Congresso Nacional. Lei Nº 9.131, DE 24 de Novembro de 1995.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm Acesso em 28 de dez. de 2015.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 1.212, de 17 de abril de 1939*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-norma-pe.html>. Acesso em 27 de dez.2015.

BRASIL. D*ecreto-lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 18 de dez.2015.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em 28 de dez. de 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 30 de dez. 2015.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 de dez. 2015.

FREIRE, J.B. , SCAGLIA, A.J. *Educação como prática corporal.* São Paulo: Scipione, 2003.

KUNZ E. *Didática da Educação Física* 1 . 3 ed. Ijuí: Ed.: Unijuí, 2003.

PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil:* Gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHNEIDER, M. P. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica:* das determinações legais as práticas institucionais. Tese apresentada a Universidade Federal de Santa Catarina. Área de concentração: Educação e Formação de Educadores. Florianópolis, 2007.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. n. 2, p. 6-12, 1996.

TAFFAREL, C. N. Z. A formação profissional e as Diretrizes Curriculares do programa nacional de graduação: O assalto as consciências e o amoldamento subjetivo. *Revista da Educação Física/ UEM* 13-23, 1998.

TAFFAREL, C. N. Z. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. *Movimento, Porto Alegre, ano 4, n. 7*, p. 43-51, 1997.

RELAÇÕES ENTRE O RACIONALISMO APLICADO E OS NOVOS RUMOS DA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Roberta Cajaseiras de Carvalho[1]
Altair Alberto Fávero[2]
Alexandre José Hahn[3]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar a importância da epistemologia de Bachelard para a compreensão da ciência contemporânea, ilustrando alguns de seus conceitos com exemplos atuais da produção científica, identificando possíveis contribuições bachelardianas que possibilitem compreender as epistemologias que perpassam a docência universitária. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos que analisam a obra de Bachelard, e de publicações que relatam algumas das mais impactantes e recentes descobertas científicas. A primeira parte do texto resume algumas características fundamentais da teoria do Racionalismo Aplicado, a fim de contextualizar o leitor sobre o tema. Em seguida, são apresentados vários exemplos atuais de descobertas e evoluções da ciência contemporânea, traçando possíveis relações com a proposta bachelardiana. Através da pesquisa realizada, se considera que o Racionalismo Aplicado deve ser resgatado como referencial teórico sobre o fazer científico contemporâneo e a formação de novos professores-pesquisadores.

Palavras-chave: Bachelard. Racionalismo Aplicado. Ciência Contemporânea.

1 Introdução

Os atos de pensar e fazer científicos tem se transformado durante a história da humanidade, refletindo influências socioculturais e técnicas (entre outras) e inspirando mais reflexões sobre as diversas relações possíveis entre o pesquisador/cientista e a análise de objetos e fenômenos investigados ou produzidos.

[1]Mestre em Turismo (UCS), Bacharel em Turismo (UFPE). Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinaridade Docência Universitária e Políticas Educacionais. robertacajaseiras@gmail.com
[2] Pós-Doutor pela Universidad Autónoma del Estado de México, Doutor em Educação(UFRGS). Professor titular III da Universidade de Passo Fundo. Coordenador do Grupo de Pesquisa Interdisciplinaridade Docência Universitária e Políticas Educacionais. altairfavero@gmail.com
[3] Licenciando em Filosofia (UPF), bolsista pelo subprojeto Filosofia do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinaridade Docência Universitária e Políticas Educacionais. 129891@upf.br

Segundo Tonieto e Fávero (2015), a epistemologia pode ser compreendida como o discurso sobre a ciência, e faz intersecção com as disciplinas filosofia da ciência e teoria do conhecimento (destacando que tais conceitos e limites ainda são objeto de polêmica). As questões epistemológicas compreendem desde a gênese da ciência, sua estrutura e princípios até sua demarcação e problemas. A necessidade de compreensão e apreensão da epistemologia pelos cientistas contemporâneos (e não somente pelos filósofos) é justificada pelas crises e revoluções científicas das quais são testemunha, o que exige que os pesquisadores tenham que interrogar alguns fundamentos e princípios teóricos tradicionais, antes considerados intransponíveis (BLANCHÉ, 1988).

No século XXI o avanço e a diversidade das pesquisas científicas corroboram a máxima de que a humanidade ainda tem muito que compreender sobre o universo: quando mais desenvolvimento científico, mais se tem a pesquisar. A constatação de que algumas teorias fortemente defendidas no passado não correspondem às constatações obtidas através de novas abstrações e pesquisas empíricas exige que a Academia seja mais audaciosa em seus métodos científicos.

Gaston Bachelard (1884-1962), epistemólogo francês, revolucionou as tradições epistemológicas ao defender a teoria do Racionalismo Aplicado, proposta que considera a ciência moderna como a união indispensável da teoria com a prática, sendo a primeira o ponto de partida de todo o processo de pesquisa. Suas reflexões geraram conceitos importantes à sua época e que são atuais até os dias de hoje, que podem contribuir com o desenvolvimento de pesquisas e a atuação pedagógica nas áreas das ciências exatas e naturais.

O presente texto tem por objetivo apresentar a importância da epistemologia de Bachelard para a compreensão da ciência contemporânea, ilustrando alguns de seus conceitos com exemplos atuais da produção científica e com isso identificar possíveis contribuições bachelardianas que possibilitem compreender as epistemologias que perpassam a docência universitária. Pretende-se com isso despertar o interesse dos leitores sobre a sua obra (notadamente os estudantes), utilizando uma linguagem mais acessível àqueles que ainda não aprofundaram estudos sobre epistemologia e filosofia das ciências.

A primeira parte deste texto resume algumas características fundamentais da teoria do Racionalismo Aplicado de Bachelard, a fim de contextualizar o leitor sobre o tema. Em seguida, são apresentados vários exemplos atuais de descobertas e evoluções da ciência contemporânea, traçando possíveis relações com a proposta bachelardiana.

2 O Racionalismo Aplicado: algumas características fundamentais

A proposta epistemológica de Bachelard é reconhecida por sua abertura às novidades e perturbações, pela defesa da descontinuidade e da diversidade, pela ruptura em relação aos dogmas tradicionalmente defendidos nos âmbitos filosófico e científico. Sua obra defende uma filosofia aberta, menos preocupada em impor verdades definitivas, e uma ciência mais criativa e audaciosa - o que baseia o desenvolvimento de um novo espírito científico. Japiassú (1976) destaca o desafio proposto por essa nova maneira de refletir sobre a ciência:

O caminho que ele nos propõe exige, para ser percorrido, disponibilidade, paciência, abertura, coragem de transpor as barreiras. Ademais, exige que não estejamos presos a qualquer dogmatismo, a qualquer concepção absolutista, mas que sejamos iluminados por uma luz que multiplica as perspectivas (JAPIASSÚ, 1976, p. 10).

Diferente das propostas epistemológicas mais conhecidas, o Racionalismo Aplicado defende o diálogo entre os valores racionais e os experimentais, fazendo com que o raciocínio sempre baseie a experiência. Essa dialética (que nesse contexto tem o sentido de reorganizar o saber) entre o racionalismo e o realismo permite uma solidariedade ativa e um ajuste constante entre teoria e prática, negando e retificando conceitos e métodos constantemente.

Merece destaque a proeminência da razão em detrimento da prática: Bachelard é contra qualquer teoria que seja precedida de um modelo empírico de conhecimento (JAPIASSÚ, 1976; PEPE, 1985). Apesar da importância dada à experiência, esta nunca estará anterior à razão, pois é preciso pensar teoricamente os fenômenos antes de concretizá-los: "[...] não há um real que anteceda o ato de conhecer. A ciência constrói seu objeto ao longo do ato cognoscente" (BARBOSA; BULCÃO, 2014, p.22). Nessa afirmação apresenta-se outra inovação bachelardiana: a ciência é construída e também produz os próprios dados (que é o resultado da ação científica). Ou seja: o pesquisador não coleta dados, mas os constrói.

Nesse contexto, a descontinuidade ou a ruptura com o saber anterior é a mola propulsora do progresso e do desenvolvimento da razão (BARBOSA; BULCÃO, 2014). A necessidade de estimular rupturas entre o conhecimento científico e o conhecimento comum é essencial à evolução e retificação constante do pensamento científico, porque isso "evita que os dogmas do senso comum sejam substituídos pelos dogmas da ciência" (TONIETO, FÁVERO, 2015).

Outros desafios do Racionalismo Aplicado são resumidos por Pepe (1985):

> Ajudar as ciências a descobrir os obstáculos à produção do conhecimento científico, salientar as rupturas epistemológicas necessárias à verificação da descontinuidade que existe entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, são algumas das tarefas propostas por Bachelard para a filosofia das ciências, estabelecendo os conceitos fundamentais de uma nova epistemologia (PEPE, 1985, p. 21).

Contra a cultura científica dogmática, Bachelard defende que o método não deve constituir um hábito, o que exige do cientista uma postura corajosa e polêmica, além de uma vigilância epistemológica intensa e constante. Por isso o cientista precisa estar aberto a novas possibilidades de interpretação do mundo, pois modelos anteriormente propostos podem não ser suficientes e adequados para ajudar a compreender novos fenômenos e promover outras descobertas. A dialética sempre deve ser fortalecida, garantindo que a compreensão do empirismo e a aplicação do racionalismo:

> Reconhece-se de um lado, que o empirismo necessita de leis e princípios para ser pensado e ensinado; de outro, que o racionalismo precisa de provas palpáveis para mostrar sua capacidade de aplicação [...] (TONIETO; FÁVERO, 2015, p. 17375).

Outros conceitos propostos por Bachelard (como obstáculo epistemológico, noumeno científico, fenomenotécnica, cidade científica, racionalismos regionais...) também são importantes contribuições para compreender esse novo mundo da ciência, onde aliar o racional ao experimental se faz necessário. Porém, o detalhamento de todos os conceitos não será possível nesse trabalho, mas podem ser consultadas nas fontes bibliográficas aqui citadas. A seguir são apresentadas algumas inovações da ciência contemporânea que demonstram que a teoria proposta por Bachelard continua atual, tendo previsto evoluções científicas

importantes, a confirmação de teorias tradicionais e a superação de paradigmas anteriormente inquestionáveis.

3 Ilustrando os novos rumos da ciência contemporânea e suas possíveis relações com o Racionalismo Aplicado

A obra de Bachelard sob o enfoque epistemológico é fundamentada principalmente nas suas pesquisas sobre a Física, e inspirada pela revolução científica iniciada pela teoria da relatividade de Albert Einstein. A Física é a ciência na qual o modelo matemático é o que orienta o experimento, e este é a realização do que foi pensado racionalmente através de um modelo matemático (TONIETO; FÁVERO, 2015). Por isso pesquisar a partir do modelo teórico é uma das premissas da epistemologia bachelardiana. Seu interesse pela Física poderia sugerir que suas proposições teóricas apenas se adequam às pesquisas exatas e naturais. Essa visão tem sido superada por investigadores que afirmam encontrar conexões entre o Racionalismo Aplicado e pesquisas baseadas nas ciências humanas e sociais (inclusive na Educação), através da análise de conceitos como pedagogia do descontínuo e da incerteza e pedagogia científica (FÁVERO; CONSALTÉR, 2015).

Nessa ocasião, para fins didáticos, tentaremos ilustrar alguns conceitos propostos por Bachelard através de pesquisas contemporâneas que tem revolucionado ou surpreendido o mundo da ciência. A intenção é destacar que o pensamento bachelardiano ainda constitui um referencial teórico muito importante, que ajuda a compreender a evolução do espírito científico e a vasta capacidade humana em se repensar e mudar o rumo de suas práticas científicas.

3.1 Silício, grafeno e estaneno

O primeiro exemplo escolhido para ilustrar a relação entre a ciência contemporânea e as propostas teóricas de Bachelard aborda o tema da microeletrônica, através do debate sobre a substância química denominada silício. Esse material semicondutor é utilizado em grande escala na fabricação de microchips, componentes responsáveis pelo funcionamento de muitos equipamentos eletrônicos atuais (como computadores, telefones celulares, televisões, dentre

outros usos). Porém, os especialistas em microeletrônica consideram que a substância atingiu seu esgotamento tecnológico, pois a sua redução física até o menor microchip possível chegou ao limite. A "Lei de Moore" foi criada pelo engenheiro co-fundador da Intel Gordon Moore na década de 1960 quando previu essa situação, afirmando que o número de transistores em um microchip iria dobrar a cada ano (EXAME, 2015; UFPB, 2015). Ou seja: para que a Lei de Moore continue se comprovando e para se criar recursos tecnológicos ainda mais diminutos dos que temos na atualidade, será preciso contar com a utilização de outros materiais para a fabricação dos microchips, que possam ser reduzidos em um tamanho menor do que o silício permite.

Apesar dos esforços em busca do uso otimizado do silício, os cientistas não perderam tempo e criaram uma nova substância em laboratório – o grafeno. Sua preparação foi iniciada em 2004 pelos pesquisadores Andre Geim e Konstantin Novoselov (feito que lhes rendeu o Prêmio Nobel de Física de 2010). Santos (2013) explica com mais detalhes sua composição:

> O grafeno é uma forma de carbono, uma folha com espessura de alguns átomos, constituindo o que é conhecido como estrutura genuinamente bidimensional. Se for enrolado na forma de um canudo, recebe o nome de nanotubo de carbono. Se for manipulado para formar uma bola, é conhecido como fulereno. Na tabela periódica, o carbono fica acima do silício, na região dos semicondutores. Ignorado por muito tempo como material semicondutor, esse elemento, na forma de grafeno, ameaça destronar o silício na indústria eletrônica (SANTOS, 2013).

O grafeno é uma substância mais flexível, robusta e resistente aos líquidos do que o silício, o que pode revolucionar a fabricação de celulares e painéis eletrônicos. Segundo Santos (2013), o material ainda precisa ser melhorado para comercialização para que seja competitivo no mercado. Mas já existe como produto tangível e seu refinamento parece ser uma questão de tempo. A IBM (International Business Machines, maior empresa da área de Tecnologia da Informação no mundo), por exemplo, pretende comercializar transistores de carbono com cinco nanômetros até 2020, garantindo o processo de miniaturização de chips, cada vez menores e mais rápidos (CANALTECH, 2014).

Porém, a revolução tecnológica sobre os microchips não para nesse tema. Antes mesmo da produção em massa do grafeno surge uma nova substância: o estaneno. Essa finíssima camada de estanho:

> [...] pertence a uma classe de materiais descoberta há pouco mais de 30 anos e que recebeu a estranha denominação de isolantes topológicos. Dita em linguagem corriqueira, a coisa parece simples. Trata-se de um material isolante em praticamente todo o seu volume, mas que apresenta uma finíssima camada superficial condutora (SANTOS, 2014).

A grande diferença entre a possibilidade de uso industrial do grafeno e do estaneno é que, como dito anteriormente, o primeiro já pode ser produzido e brevemente poderá ser comercializado em grande escala. Porém o estaneno só existe na teoria (campo das equações e dos artigos teóricos publicados sobre o tema), mas ainda não pertence ao mundo das substâncias tangíveis.

Assim, a Lei de Moore é um exemplo de teoria que precisou aguardar o futuro para ser comprovada, ou seja, apesar de não conseguir ser testada empiricamente à época em que foi proposta, não perdeu sua importância. No passado, a distância temporal entre a criação de teorias e sua comprovação era expressiva, podendo perdurar por gerações. Na atualidade, além de todos os recursos tecnológicos disponíveis para os testes empíricos em diversas áreas do conhecimento, cada vez mais os pesquisadores se desafiam a testar teorias e buscar suas possíveis limitações.

Os exemplos do grafeno e estaneno ilustram as pesquisas conduzidas pelo novo espírito científico proposto por Bachelard: enquanto uma substância ainda nem consegue ser produzida em larga escala, outros pesquisadores já planejaram uma alternativa mais eficaz. Mesmo que o estaneno exista apenas teoricamente, a comunidade científica sabe que é apenas uma questão de tempo poder fabricá-la, transformando-a em algo real – a importância da união entre o pensado racionalmente e o concretizado empiricamente ganha cada vez mais força. Nesse contexto, o grafeno e o estaneno são um exemplo de que a ciência constrói seu objeto ao longo do ato de conhecer – na medida em que as pesquisas se desenvolvem, novas substâncias são criadas, mesmo que não tivessem sido pensadas por gerações anteriores de cientistas.

O mundo atual presencia a teoria ser o ponto de partida para a criação de soluções concretas para problemas reais, e isso ocorre cada vez mais rapidamente: "A ciência da matéria cresce tão depressa que já não se consegue fazer o seu balanço" (BACHELARD, 1990, p. 245). Racionalizar faz todo o sentido para resolver problemas complexos, otimizar recursos de pesquisa e responder questões ainda não solucionadas. A ciência contemporânea tem uma nova temporalidade, muito mais dinâmica e rápida, livre e corajosa, que se antecipa aos problemas futuros e pode ser aliada da melhoria da qualidade de vida no planeta.

3.2 Stephen Hawking e os buracos negros

Apesar de muitos concordarem com o fato de que teorias científicas precisam ser superadas ao longo do tempo por outras mais adequadas, no passado não era comum que tais teorias fossem substituídas em um curto espaço de tempo ou em uma mesma geração de pesquisadores. Essa rapidez contemporânea para a superação de paradigmas pode ser ilustrada pela atuação inovadora do astrofísico britânico Stephen Hawking. Durante suas pesquisas sobre os buracos negros (vestígios de uma estrela que entrou em colapso, o que gera um intenso campo gravitacional) na década de 1970, o pesquisador afirmou que tais fenômenos espaciais destruiriam tudo que se aproximasse deles por conta de uma intensa radiação denominada pela comunidade científica "radiação de Hawking".

Porém, em 2014, o cientista divulgou um novo estudo no qual mudaria sua tese anterior: os buracos negros nem sempre absorvem tudo o que se aproxima deles e suas fronteiras não são tão definidas quanto se pensava, podendo constituir caminhos para universos paralelos. Muitas pesquisas ainda tentam desvendar esses fenômenos, mas o caminho para a inovação teórica ainda parece ser longo, pois algumas das teorias propostas por cientistas contemporâneos contradizem teorias anteriores muito consolidadas no mundo científico (como os princípios da relatividade de Albert Einstein) (BBC, 2015).

Stephen Hawking é um exemplo atual do novo perfil necessário ao cientista segundo o Racionalismo Aplicado proposto por Bachelard: é preciso questionar-se, refutar-se, testar-se, perturbar-se continuamente. A busca pela superação de suas próprias teorias demonstra a coragem e a vigilância intelectual de Hawking para questionar paradigmas consolidados –

inclusive aqueles criados por ele mesmo. Esse caso também ilustra a construção dos dados por parte do cientista, pois foi o seu olhar sobre os fenômenos e a criação de novos métodos e estratégias que fizeram surgir novas informações e entendimentos sobre os buracos negros. Como no exemplo acima, percebe-se que proatividade se tornou uma característica indispensável aos atuais pesquisadores, cada vez mais determinados a superar a si próprios e os seus pares.

3.3 A descoberta de um novo hominídeo?

Outro exemplo de superação de teorias anteriores é a possível descoberta de novos hominídeos. Porém, nesses casos a pesquisa empírica tem um papel importante, pois as teorias sobre a evolução da espécie humana acabam sendo repensadas a cada descoberta de novos vestígios arqueológicos, fruto de metódicos trabalhos de campo. Em setembro de 2015 cientistas da Universidade de Witswatersrand, a National Geographic Society e o Departamento de Ciência e Tecnologia da África do Sul anunciaram a descoberta de fósseis de quinze hominídeos na caverna Rising Star, que podem pertencer a uma nova espécie de ancestral humano com três milhões de anos (a mais antiga até então) (CIÊNCIA USP, 2015). A comprovação dessa hipótese apenas ocorrerá com pesquisas sobre a datação dos vestígios, mas o possível ancestral já recebeu o nome de Homo Naledi : “Por se situar num depósito sedimentar onde as camadas geológicas se misturam de maneira complexa, os cientistas ainda não conseguiram datar o primata descoberto, que poderia ter qualquer coisa entre 100 mil e 4 milhões de anos” (G1, 2015a).

Nesse caso, percebe-se que as teorias anteriores sobre a ancestralidade do homem são superadas através da análise aprofundada e racional de novos dados empíricos, que podem surgir a cada nova escavação arqueológica realizada pelo mundo. Nesse sentido, a Arqueologia é uma área do conhecimento que precisa estar em estado de alerta constante, vigilante sobre seus próprios métodos e objetos: os paradigmas tendem a reinar por pouco tempo. Nessa área o desenvolvimento de novos métodos e técnicas de pesquisa são muito importantes, pois quanto mais desenvolvida a tecnologia, mais confiáveis e seguros serão os dados divulgados à comunidade, e maior será a compreensão sobre a evolução humana (a

datação do carbono, por exemplo, revolucionou a análise de vestígios arqueológicos). Assim, na Arqueologia está presente constantemente a união indispensável entre teoria e prática e o equilíbrio entre as mesmas, negando e retificando conceitos e métodos sempre que possível e necessário, assim como defendeu Bachelard. Com o desenvolvimento tecnológico crescente dos recursos de pesquisa empírica, essa dialética tende a ser constantemente repensada e readaptada, estimulando ainda mais a vigilância epistemológica ou intelectual.

3.4 Os neutrinos

Recentemente outra novidade científica abalou as concepções consolidadas entre os pesquisadores da Física: a descoberta de novas características dos neutrinos, o que rendeu o Prêmio Nobel de Física para os cientistas Arthur B. McDonald e Takaaki Kajida (Queen University, Canadá e Universidade de Tóquio, Japão). Esse tipo de partícula elementar é muito difícil de perceber empiricamente porque é minúscula, não se associa a outras partículas e não possui carga elétrica. Os neutrinos são partículas produzidas pelo sol e por raios cósmicos, vagam pelo espaço a sós quase na velocidade da luz, entram na atmosfera da Terra e atravessam todos os corpos do planeta, inclusive os humanos (G1, 2015b; GEFAN USP, 2015). Sua raridade e leveza intrigam os especialistas:

> 99,999% dos neutrinos vindos do espaço que atingem a Terra atravessam-na como se ela fosse transparente e saem pelo outro lado. Assim, os neutrinos que se conseguem detectar são extremamente raros – o laboratório do grupo Minos, no Fermilab, nos EUA, que produz neutrinos em grande quantidade para estudá-los, só consegue detectar quatro por dia (GEFAN USP, 2015).

Assim, as investigações conduzidas por esses pesquisadores promoveram outras descobertas inovadoras:

> A confirmação de que neutrinos têm massa contrariava aquilo que era sugerido pelo Modelo Padrão, a teoria vigente da Física de partículas, sugerindo que ele não é uma descrição completa da Física fundamental. Antes disso, acreditava-se que os neutrinos fossem entidades sem massa, como os fótons (G1, 2015b).

Por que estudar partículas tão elementares é importante? Os físicos estudam os neutrinos principalmente para testar novas teorias sobre as partículas elementares, pois perceberam que é preciso melhorar o Modelo Padrão, teoria vigente no meio acadêmico

baseada na teoria da relatividade especial e na mecânica quântica. Os astrofísicos se interessam pelas partículas porque elas podem ajudar a entender os fenômenos cósmicos, pois como chegam quase intactas a Terra após participarem de fenômenos diversos no universo, trazem consigo as informações dos fatos que testemunharam intactas (GEFAN USP, 2015).

Os estudos sobre os neutrinos confirmam o que Bachelard defende em seu Racionalismo Aplicado: a ciência tradicional e seus modelos "clássicos" já não dão conta das descobertas e objetos científicos atuais, requerendo dos acadêmicos atitudes inovadoras e abstrações cada vez mais complexas. Para que a ciência contemporânea evolua, é preciso "desconstruir" os modelos teóricos tradicionais, compreendendo suas limitações e possíveis caminhos para novas propostas abstratas. Porém, para tanto, é preciso conhecimento aprofundado sobre as teorias anteriores – pois só é possível contestar aquilo que se conhece.

O Grupo de Estudo de Física e Astrofísica de Neutrinos (GEFAN USP, 2015) se posiciona em relação às pesquisas teóricas, afirmando que a melhor forma de melhorar uma teoria é "construir novos modelos teóricos, baseados em hipóteses plausíveis, e testá-los". A comparação entre as previsões teóricas e as observações empíricas constitui o melhor modo de confirmar essas suposições. Os simuladores atuais (baseados em programas de computador) adaptam os modelos teóricos às ferramentas que permitam compará-los aos dados empíricos, garantindo agilidade no processo de pesquisa. Nesse caso, corrobora-se o pensamento de Bachelard, defendendo que o teórico sempre é anterior ao experimental, e que a importância da pesquisa aplicada está diretamente ligada à comprovação de abstrações prévias: o registro do dado empírico por si só não atende às demandas da nova ciência.

4. Considerações Finais

Perceber o Racionalismo Aplicado de Bachelard como um referencial teórico importante à ciência atual foi o objetivo deste trabalho. Compreender que a ruptura com o saber anterior é condição para o progresso científico é importante para a formação adequada de futuros pesquisadores, estimulando atitudes mais corajosas e audaciosas, mas também fundamentadas em um vasto conhecimento prévio.

As inovações tecnológicas e científicas demonstram que o abandono do senso comum é o caminho a ser trilhado, pois em várias áreas do conhecimento novas descobertas confirmam que a percepção humana é muito mais limitada do que imaginamos. Estar abertos a novos métodos e interpretações, abandonando paradigmas inadequados (mas profundamente conhecidos e analisados) à atual conformação do conhecimento humano parece ser um caminho sem volta. Vale lembrar que Bachelard (1990) alertou o mundo científico sobre as possíveis conseqüências perigosas dessa revolução científica (se mal conduzida), baseada em inovações e criações de coisas antes inimagináveis.

O Racionalismo Aplicado deve ser resgatado como referencial teórico sobre o fazer científico contemporâneo e a formação de novos professores-pesquisadores. O mundo atual passa a ilustrar conceitos apresentados por Gastón Bachelard em uma época onde os recursos tecnológicos ainda não permitiam que tantas abstrações pudessem ser comprovadas na prática. Possivelmente Bachelard ficaria satisfeito em testemunhar a crescente necessidade do trabalho conjunto entre teoria e empiria, e a real possibilidade das pesquisas científicas contribuírem para a resolução de problemas e mistérios importantes para garantir a sustentabilidade do planeta, e quem sabe permitir a chegada do homem a territórios além dos limites espaciais conhecidos. O desafiar e a desconfiança sobre si mesmo parecem ser características necessárias à formação do cientista do presente e do futuro.

Referências

BACHELARD, G. O Materialismo Racional. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

BARBOSA, ELYANA; BULCÃO, MARLY. Bachelard: pedagogia da razão. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

BBC. Stephen Hawking diz que buracos negros podem levar a universo paralelo. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150827_hawking_buraco_tg>. Acesso realizado em outubro de 2015.

BLANCHÉ, R. A Epistemologia. Lisboa: Presença, 1988.

CANALTECH. IBM quer comercializar transistores de nanotubos de carbono até 2020. Disponível em <http://canaltech.com.br/noticia/ibm/IBM-quer-comercializar-transistores-de-nanotubos-de-carbono-ate-2020/#ixzz3pmA5IqTf>. Acesso realizado em outubro de 2015.

CIÊNCIA USP. Homo Naledi: das cavernas para a mídia. Disponível em <http://sites.usp.br/cienciausp/homo-naledi/>. Acesso em outubro de 2015.

EXAME. Intel não conseguirá acompanhar a Lei de Moore em sua próxima linha de processadores. Disponível em <http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/intel-nao-conseguira-acompanhar-a-lei-de-moore-em-sua-proxima-linha-de-processadores>. Acesso em novembro de 2015.

FÁVERO, A.A; CONSALTÉR, E. Bachelard e a negação à pedagogia das aparências: contribuições para os estudos epistemológicos da política educacional das práticas docentes. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=favero>. Acesso em novembro de 2015.

G1. Físicos que descobriram a massa de neutrinos levam Prêmio Nobel. Disponível em <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/10/fisicos-que-descobriram-massa-de-neutrinos-particulas-fantasma.html>. Acesso em outubro de 2015. (b)

G1. Nova espécie do gênero humano é descoberta na África do Sul. Disponível em <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/09/antiga-especie-do-genero-humano-e-descoberta-na-africa-do-sul.html>. Acesso realizado em outubro de 2015. (a)

GEFAN USP. Site institucional do Grupo de Estudo de Física e Astrofísica de Neutrinos. Disponível em <http://portal.ifi.unicamp.br/drcc/gefan>. Acesso em outubro de 2015.

HAWKING.ORG. The Official Website of Stephen Hawking. Disponível em <http://www.hawking.org.uk/index.html>. Acesso realizado em abril de 2016.

HAWKING, S; MLODINOW, L. Uma Nova História do Tempo. 3.ed. São Paulo: Ediouro, Singular, 2005.

JAPIASSÚ, HILTON. Para ler Bachelard. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

PEPE, Albano. Racionalismo Aplicado: uma categoria bachelardiana. Porto Alegre: Movimento, 1985.

SANTOS, C.A. Grafeno será o silício do século 21? Ciência Hoje. [2013]. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/do-laboratorio-para-a-fabrica/grafeno-sera-o-silicio-do-seculo-21>. Acesso realizado em outubro de 2015.

SANTOS, C.A. O estaneno vem aí. Ciência Hoje. [2014]. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/do-laboratorio-para-a-fabrica/o-estaneno-vem-ai/?searchterm=estaneno>. Acesso realizado em outubro de 2015.

TONIETO, C. FÁVERO, A. A. Contribuições da epistemologia bachelardiana para os estudos teórico-epistemológicos em política educacional. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=favero>. Acesso em novembro de 2015.

UFPB. A Lei de Moore. Disponível em <http://producao.virtual.ufpb.br/books/edusantana/old-arq/livro/livro.chunked/ch01s07.html>. Acesso em novembro de 2015.

RESUMOS

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR SOBRE A TRAJETÓRIA DO HOMEM NO ESPAÇO URBANO

Elisabete Penz Beuren[1]
Daniel Penz[2]
Bianca Costa Amorim[3]
Silvana Neumann Martins[4]

GT 19: Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais

O presente trabalho é resultado de uma prática interdisciplinar desenvolvida por alunos de 2º ano do Ensino Médio, numa escola de rede privada do município de Lajeado-RS. O trabalho foi desenvolvido por duas professoras das disciplinas de Artes e de Geografia, e pretendeu mostrar o potencial interdisciplinar que emerge a partir do tema: *Uma trajetória do homem no espaço urbano,* como forma de realizar uma abordagem mais robusta acerca das questões ambientais. Quanto aos procedimentos metodológicos este trabalho se constitui de um relato de experiências sobre a produção de *banners* e de esculturas relacionadas com os trabalhos do artista brasileiro Vik Muniz, em relação ao lixo que é produzido no meio urbano. Os alunos foram organizados em cinco grupos de trabalho. Os trabalhos interdisciplinares foram expostos na praça principal da cidade de Lajeado e promoveram a reflexão de alunos e comunidade em geral. Ao final deste estudo concluiu-se que ao trabalhar de forma interdisciplinar foi oportunizado aos alunos a autonomia e o protagonismo nas produções além de potencializar os saberes entre Artes e Geografia.
Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Geografia e Artes. Alunos do Ensino Médio.

[1]Mestranda em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES. Professora de Geografia do Ensino Médio. flavioebetti@brturbo.com.br
[2]Mestre em Administração. Universidade do Vale o Itajaí – UNIVALI. E-mail penz.daniel@gmail.com
[3]Mestre em Administração. Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. E-mail bianca.costa.amorim@gmail.com
[4] Doutora em Educação (PUCRS). Docente do Mestrado em Ensino UNIVATES. E-mail. smartins@univates.br

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 20

INTERFACES ENTRE O AUDIOVISUAL E A EDUCAÇÃO: DO CELULAR PARA A AULA E VICE-VERSA

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

GERAÇÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO: RUÍDOS E SILÊNCIOS NOS MODOS DE EXISTIR E PENSAR NO CONTEMPORÂNEO

Cíntia Gruppelli da Silva[1]
Cynthia Farina[2]
Donald Hugh de Barros Kerr Junior[3]

GT 20: Interfaces entre o audiovisual e a educação: do celular para aula e vice-versa

Resumo: Este artigo apresenta um viés de uma pesquisa feita com jovens para uma dissertação concluída neste ano. Ele traz autores como Deleuze e Foucault que dão suporte para se discutir o cenário das tecnologias no contemporâneo e o aprendiz que surge com a cultura digital. A partir da pesquisa qualitativa de método cartográfico, o objetivo principal foi o de problematizar como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) influenciam a produção de pensamento e a socialidade de um grupo de jovens que vive em um bairro de periferia na cidade de Pelotas/RS. A partir de intervenções feitas com dez jovens, por um período de tempo determinado, percebeu-se que as tecnologias fazem parte de suas vidas como extensão de seus corpos; são usadas no entretenimento e comunicação; no entanto, é possível dizer que não são usadas diretamente para produção de saberes, como mostram os resultados obtidos.

Palavras-Chave: Educação. Socialidade. TIC's. Cartografia. Novo Aprendiz.

1 Introdução

Muita coisa mudou – de maneira visceral – na nossa cultura, na economia, nas relações humanas, na educação, nas formas de pensar e interagir no mundo; e, como consequência, transformou os modos de subjetivação, tema este bastante explorado nos estudos de Foucault (1985; 2004) e Deleuze (1992).

Nada mais é como antes! Não lembramos mais da nossa vida sem as tecnologias! Não conseguimos viver sem falar ao celular, passar os olhos no Facebook®, verificar todos os dias nosso e-mail, rir ou chorar um pouco no Youtube®, atualizar-se no Globo.com®, entre

[1] Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL, membro do grupo de pesquisa Educação e contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia - cintiagruppelli@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL, líder do grupo de pesquisa Educação e contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia - cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br.
[3] Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL, membro do grupo de pesquisa Educação e contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia - goy@pelotas.ifsul.edu.br.

outros. Fazemos parte, então, da cibercultura, onde as práticas de vida são ligadas por cabos e redes, imprimindo características específicas desse meio.

Sendo assim, parte-se, aqui, do desejo de compreender a socialidade contemporânea que traz grandes desafios para a educação como um todo.

Nesse sentido, Michel Maffesoli (1987) preceitua que a socialidade está ligada a uma fenomenologia do social, onde os sujeitos desenvolvem agrupamentos festivos, empáticos, baseados em emoções compartilhadas e em novos tribalismos. A socialidade refere-se ao vivido, ao presente, ao estar-junto. Ela diferencia-se da sociabilidade já que esta está ligada a agrupamentos que têm a função precisa, ao mesmo tempo objetiva e racional. O indivíduo insere-se numa lógica do dever ser. Segundo o autor, a vida cotidiana contemporânea é marcada pela socialidade e não pela sociabilidade.

> A socialidade é, para Maffesoli, um conjunto de práticas quotidianas que escapam ao controle social (hedonismo, tribalismo, presenteísmo) e que constituem o substrato de toda vida em sociedade, não só da sociedade contemporânea, mas de toda forma social. É a socialidade que faz a sociedade, desde as sociedades primitivas (momentos efervescentes, ritualísticos ou mesmo festivos) até as sociedades tecnologicamente avançadas. A socialidade é, assim, a multiplicidade de experiências coletivas baseadas, não na homogeneização ou na institucionalização e racionalização da vida, mas no ambiente imaginário, passional, erótico e violento do dia a dia, do quotidiano dos homens sem qualidade. (MAFFESOLI, 1987 apud LEMOS, 2013, p. 82).

Junto a esse conceito de socialidade destaco, também, o conceito de modos de subjetivação de Foucault (2004) e que Deleuze irá comentar em sua obra Conversações (1992). Segundo Deleuze, o pensamento de Foucault possui três dimensões, as quais este autor ocupou-se a vida inteira em estudar: a primeira é em relação ao Saber; a segunda é em relação ao Poder; e, como terceira dimensão do pensamento de Foucault, está o Sujeito. Este último, não como forma de identidade ou pessoa, mas Foucault (idem) vai se interessar pela subjetividade – a capacidade do ser humano de criar modos de existência que escapem aos modos de normalização instituídos pelo poder, ou seja, os modos de subjetivação que dão espaço ao nosso pensamento (como prática de resistência ao instituído em nós) com relação ao que nos constitui a cada momento de vida.

> Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma "dobra" da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos. [...] Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida. (DELEUZE, 1992, p. 116; 123).

Interessa a esta pesquisa, então, perguntar-se pelas formas de socialidade atuais e os modos de subjetivação que as constituem. Mais precisamente: perguntar-se por estas formas e modos em um grupo específico de jovens, em um contexto também específico, em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Quanto às tecnologias de informação e comunicação, estas surgem numa perspectiva complexa, também marcante, no que tange à invenção de novas possibilidades de compor a humanidade, atravessando singularidades e aspectos tradicionais de visão de mundo, para, então, criar outras maneiras de ser (uma ética) e estar (estética) no mundo contemporâneo.

Contudo, é possível questionar em que contexto econômico-social-cultural as TIC's estão inseridas, a fim de tentar apreender os múltiplos modos de existência que perpassam o ser humano e sua relação com esses dispositivos.

A pesquisadora entende que existem ruídos e silêncios que atravessaram a pesquisa e necessitam de um olhar mais atento no momento em que se trata desse tema: tecnologias na educação. Para o contexto deste estudo, importa saber que ruído não só é definido por apresentar um som sem harmonia, mas também é considerado, assim como o silêncio, produtor de saberes (FOUCAULT, 1997), como veremos mais adiante.

2 No Ar: Um Novo Aprendiz?

Mesmo antes de ser alfabetizada (saber ler e escrever), existe uma geração que já opera, intuitivamente, qualquer artefato tecnológico sem medo de errar; pode-se dizer que as

tecnologias de informação e comunicação já são incorporadas naturalmente em seu cotidiano.

Muitos autores como Veen e Vrakking discutem conceitos que possam dar conta dessa geração, nascida na década de 90 e chamada por eles de *"Homo zappiens",* que "silenciosamente adotou a tecnologia e desenvolveu novas estratégias de aprendizagem e de vida" (2009, p. 05).

Essa geração teria outros apelidos, como Geração Z, Geração Net, Geração Silenciosa, Geração Digital, Geração Ciber, Geração da Rede e Geração Instantânea.

Como aprenderam a lidar com as tecnologias desde cedo e se naturalizaram na cibercultura, o autor Marc Prensky (2001) denominou essa geração de Nativos Digitais e, como consequência, denominou os Imigrantes Digitais aquelas pessoas que fizeram parte da transição do mundo analógico para o digital. Segundo Prensky (2001), os professores que atuam na escola e possuem mais de vinte anos são imigrantes no ciberespaço, o que implica dizer que nasceram em outro meio e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente do que esta geração denominada de "nativos" o faz.

Pensando nessa geração que cresce influenciada naturalmente pelas TIC's, deparamo-nos com um mundo de multiplicidades e heterogeneidades a ser desbravado. Em relação aos aspectos que envolvem a educação em todos os sentidos (tanto na escola como no seio familiar) muita coisa também mudou nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Villardi e Oliveira preceituam que:

> Trata-se de uma relação que toca o simbólico, o imaginário, envolvendo componentes emocionais e afetos. Não são lápis, cadernos ou uma borracha, mas objetos que têm cores, sons e movimentos, que "pulsam" e respondem à criança, como se estivessem vivos. Acreditamos ainda que, no plano da educação, esta possível transferência de afetos e de conteúdos inconscientes não substitui ou esvazia de sentido, mas completa a relação com o adulto educador e interfere na evolução da identidade da criança (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 20).

Por outro lado, existe o desafio para os pais em dosar o livre acesso às TIC's para que não ocorra um "desligamento da vida analógica" e das benevolências que ela proporciona.

Veen e Vrakking (2009, p. 14) destacam que essa geração de *Homo Zappiens* vem para transformar o ambiente escolar, pois "oferece oportunidades nunca vistas para tornar o

ensino uma profissão apaixonante e motivadora, que faça a diferença para a sociedade futura".

Mas que oportunidades seriam essas? E quais seriam as demandas dessa sociedade do futuro? Para eles,

> Tais oportunidades relacionam-se a novos papéis, novos conteúdos e novos métodos de ensino e aprendizagem. Os professores tornam-se orientadores que oferecem um apoio especializado às crianças, que, por sua vez, aprendem de maneira mais independente sobre questões e problemas da vida real. A sociedade do futuro exige que seus cidadãos sejam capazes de lidar com a complexidade, tanto na vida particular quanto na profissional (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 14).

Pensar a partir deste contexto é refletir sobre as práticas pedagógicas, onde o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e conhecimentos para, então, dar espaço a discussões, construções de novos saberes agindo como um guia, um interventor na aventura de aprender de forma significativa e cidadã.

Porém, para autores como Ciriaco (2009), os problemas dessa geração são relativos à interação social e o fraco desenvolvimento interpessoal. Muitos adolescentes sofrem com a falta de expressividade na comunicação verbal, o que acaba por causar diversas dificuldades tanto na vida pessoal como na profissional. Além disso, por esta geração caracterizar-se por fazer várias coisas ao mesmo tempo e viver a maior parte de seu tempo conectada, é, muitas vezes, considerada como hiperativa, apresenta distúrbios como déficit de atenção e outros problemas de aprendizagem.

A partir desse cenário apresentado acima, trazemos questões para provocar ainda mais a discussão: até que ponto as TIC's influenciam no processo de criação em ensino e aprendizagem? Elas surgem como elemento que, de fato, venha a acrescentar no sistema educativo? Ou as TIC's vêm apenas para camuflar toda uma educação que precisa ser (re)pensada a partir de medidas pedagógicas, políticas e sociais?

Nesse contexto, a educação na contemporaneidade vem recheada de desafios e novos paradigmas a serem buscados; e precisa reinventar estratégias para lidar com esse corpo em constante mutação – crianças nativas digitais (PRENSKI, 2001), já imersas na cibercultura.

No entanto, ainda não deu tempo de observar como será esse corpo no mundo do trabalho, nas relações pessoais e profissionais, e nas resoluções de problemas reais. Até agora

sabemos que essa geração é mais ativa, conectada e plugada no mundo tecnológico em relação às anteriores.

De certa forma, cabe a nós conhecer melhor as demandas desse corpo-nativo-digital-híbrido-múltiplo que surge no século XXI naturalizado no mundo das tecnologias, trazendo em sua composição novas habilidades, atitudes e comportamentos já citados anteriormente (VEEN; VRAKKING, 2009). Além disso, ter consciência de que a maneira de estar no mundo mudou, e encarar que precisamos revisar todas as áreas e reaprender a nos comunicar; dialogar (ou quem sabe "polilogar") com tantas possibilidades e mobilidades tecnológicas.

3 Método – Ousando Cartografar

O percurso escolhido como método nesta pesquisa foi a cartografia – criada por Deleuze e Guattari (no final da década de 1960), durante suas experimentações e criações ético-políticas para pensarem outros funcionamentos do pensar e modos de viver.

Para Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2009):

> O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17).

Sendo assim, a cartografia permite captar a complexidade presente no campo e nos dados produzidos, que falam dos encontros entre pesquisador e objeto. Além disso, cartografar é um modo de mapear a realidade, de acompanhar processos de produção, de possibilitar o acompanhamento de movimentos e intensidades das subjetividades.

E quanto à prática do cartógrafo, Rolnik (2011) infere que:

> A prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações do desejo no campo social. E pouco importa que setores da vida social ele toma como objeto. O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar: desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência... Até os fantasmas inconscientes e os quadros clínicos de indivíduos, grupos e massas, institucionalizados ou não. (ROLNIK, 2011, p.65).

Neste contexto, esta pesquisa não se dá a partir da experiência da sala de aula, de uma educação formal; mas, a partir de um voluntariado, de uma educação informal, pelo simples prazer de estar junto com.

Para compor o território de pesquisa, foi considerada a participação de 10 jovens em situação de vulnerabilidade social que participam dessa Comunidade em um bairro periférico na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Oito deles só estudam (seis no ensino médio e dois na universidade); outro estuda e trabalha, e outro só trabalha e tem dois filhos, ou seja, existe uma multiplicidade de realidades, cada qual com sua particularidade.

A escolha por esse grupo de jovens, mesmo conhecendo um pouco da vida de cada um, se deu com o desejo de produzir diferença (DELEUZE, 1988) junto a eles, na tentativa de mesclar as tecnologias digitais (as quais fazem parte de seus mundos) aliando um pensamento sobre si mesmos.

4 Ruídos E Silêncios: Intensidades Subjetivas?

Entre os desafios da presente pesquisa no que tange as tecnologias digitais que compõem o nosso cotidiano, encontramos uma sociedade da informação que precisa ser pensada enquanto produtora de modos de subjetivação; e uma socialidade contemporânea constituída por múltiplas subjetividades. E nesse processo entre ambos, busca-se problematizar, enquanto pesquisadora e educadora, que mundo é esse que estamos ajudando a (trans)formar?

Dessa forma, para compor a cartografia, foi criado um Plano de Intervenção, em que a intenção foi traçar um percurso de experiências que desafiasse os jovens a fazer um movimento de pensar sobre as condições de possibilidade de suas vidas, relação com as tecnologias e o seu entorno. Em outras palavras, de que forma as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's - influenciam na produção de pensamento e na socialidade desse grupo de jovens?

O Plano de Intervenção aconteceu num total de oito encontros, cada um com duração em torno de duas horas, aos sábados à tarde. Para criar um ambiente onde a comunicação pudesse fluir entre o grupo, foram escolhidos alguns dispositivos (aliados às tecnologias ou

não) pensando na possibilidade de disparar um pensamento sobre si mesmos, tais como: filmes, documentário, letra de música, apresentação de slides, passeio de ônibus e etc.

Os filmes escolhidos foram o Avatar[1] e o *Cyberbully*.[2] O primeiro foi usado para discutir sobre as tecnologias – qual a relação com a natureza; o que está por trás da história do filme. Pedi para que cada um desenhasse o seu avatar numa folha de ofício, dando nome e algumas características a ele (este será usado quando cada jovem for citado). Já o segundo, *Cyberbully*, foi utilizado para provocá-los a pensar em como se relacionam na rede; qual o comportamento dos jovens na internet.

Nesses encontros, o grupo não estava completo e também não participaram muito. Disseram que utilizavam a internet para relacionar-se pelo Facebook, ouvir músicas, navegar em sites de interesse, saber da vida dos outros. Um pegava a carona no comentário do outro, apenas confirmando o que fora dito.

O próximo encontro tinha o objetivo de resgatar o avatar e o assunto sobre o *bullyng* e propor que construíssem seu autoretrato, mostrando a partir de imagens (feitas por eles, pelo celular) e que escrevessem um pouco da história de vida. Paralelo a essa atividade, foi mostrado em slides um pouco da história do pintor Vincent Van Gohg e seus autoretratos.

Na hora de tirar as fotos, os jovens ficaram envergonhados e muitos não quiseram participar. Eu estranhei, afinal de contas, fazer *selfies* faz parte do universo deles com os celulares. Parecia que não estavam à vontade. Pensei nos vários anos de convívio que tivemos; posso dizer que existia uma relação de afeto entre o grupo e a pesquisadora. Então, por que não estavam participando? Mais uma vez, fiquei desanimada no final.

[1] Avatar é um filme americano de ficção científica de 2009, escrito e dirigido por James Cameron. O filme tem seu enredo localizado no ano 2154 e é baseado em um conflito em Pandora. O título do filme refere-se aos corpos Na'vi-humanos híbridos, criados por um grupo de cientistas através de engenharia genética, para interagir com os nativos de Pandora.

[2] *Cyberbully* é um filme de 2011 dirigido por Charles Binamé, que conta a história de uma garota que ganha um computador e sofre de *cyberbullying* após se tornar membro de uma rede social. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cyberbully>. Acesso em: 10 dez. 2014.

Para o quarto encontro, escolhi o documentário: "EU MAIOR"[1]. Um vídeo que convida a pensar sobre o que somos nesse mundo. Foi pedido que, à medida que fossem assistindo ao vídeo, escrevessem tópicos do que ecoava dentro deles a partir da escuta.

Nesse dia, dos dez jovens foram apenas quatro. Não falaram muita coisa e escreveram pouco. Entregaram os papeis com as escritas e pareceu que nada chamou muito a atenção. Comecei a questionar por que as propostas não surtiam algum efeito, e por que o silêncio falava mais alto? Será que não estavam entendendo as propostas? E nem com vontade de pensar? Será que eu não estava sendo capaz de tocá-los com as propostas de atividades?

Tudo isso fez pensar nas práticas enquanto educadores: quantas vezes exigimos uma resposta dos alunos às nossas perguntas? E se não correspondem de acordo com nossas expectativas, sempre relacionamos ao insucesso da aula planejada. Em outras palavras, consideramos o silêncio como algo negativo, até desesperador.

Ferrari e Marques (2011, p. 20) falam desse silêncio presente na sala de aula:

> (...) Silêncios que ainda não somos capazes de identificar e nomear, fazendo-os existirem. Silêncios que classificamos e construímos discursivamente. Silêncios como algo desejado, exigido, conquistado, imposto, mas que também é algo que incomoda, que serve à resistência, ao confronto. De qualquer forma, algo que só pode ser significado pelos sujeitos que estão no contexto, estabelecendo relações e subjetividades a partir dessas situações de silêncio. Ele não existe em si, mas é fruto dessas relações e fala delas.

A mesma situação ocorreu no quinto encontro quando resolvi convidá-los a passear de ônibus. Deveriam postar no Facebook o que chamou a atenção no percurso do ônibus. Olhar o bairro: o que eles veem e o que não veem? Poderiam ser frases, poemas, críticas, escritas, o que viesse à mente, o que produzia sentido para eles. Pouca coisa aconteceu. O silêncio falou mais alto novamente. Passada uma semana, dos seis que fizeram o passeio, apenas dois postaram suas impressões.

Com isso, percebi que, além das tecnologias não servirem de incentivo para participarem, não conseguiram criar outras relações do seu entorno. E por mais que se queira mesclar as intervenções com atividades ligadas ao universo no qual estão imersos, ao mesmo

[1] EU MAIOR traz uma reflexão contemporânea por meio de entrevistas com expoentes de diferentes áreas: líderes espirituais, intelectuais, artistas e esportistas. Lançado em 2013. Fernando Schultz e Paulo Schultz (co-diretores). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V0gquwUQ-b0>. Acesso em: 20 mai. 2015.

tempo essa imersão diz respeito apenas ao prazer, à diversão, ao bate-papo nas redes sociais, ou seja, temas que não estão ligados à produção de um pensamento sobre si mesmos, como proposto no problema de pesquisa e nas formas de colocar as atividades.

Além disso, esse cenário parece distante das oportunidades oferecidas por essa geração de *Homo Zapiens*, no que tange a uma aprendizagem mais significativa e motivadora, fazendo diferença para a sociedade futura (VEEN; VRAKKING, 2009).

Diante desse cenário, pensei para o sexto encontro ser mais direta. Resolvi fazer um questionário com debate: Relação com os dispositivos tecnológicos – Como aprenderam a usar? Onde tem contato? Em casa, *lan house*, na casa de algum amigo, na igreja, na escola ou em algum outro lugar? Com que finalidade usam? E o que fazem?

> Aprendi a usar sozinha o celular, a TV também, e o computador aprendi com um professor de informática. Tenho internet no celular ou também vou na lan house. Eu uso a internet diariamente, e hoje em dia as pessoas não se falam mais pessoalmente, elas se falam pelas redes sociais. Na minha escola não deixam usar celular e não disponibilizam wi-fi. Eu acho que a internet no mesmo tempo que ela ajuda por exemplo quando alguém está longe, ela piora porque as pessoas não sabem mais o que conversar diretamente com o outro. Uso para conversar com os amigos, e também no colégio porque as professoras fazem grupos no face para conversar com os alunos. Eu acho que não viveria sem tecnologia porque se eu ficar três semanas sem internet eu já me sinto estranha sem meu celular. *Jasmin*

Nesse dia, começamos a conversa abordando a relação com as tecnologias e suas vidas. Os jovens relataram que aprenderam a usar sozinhos o celular, usavam computador na casa de amigos e em *lan house*; o modo como se comunicavam entre o grupo, havia mudado em comparação com anos anteriores; que não se visitavam mais, em função de estarem sempre *online* uns com os outros.

Relataram, ainda, que ficam perdidos quando não estão conectados; que possuem uma relação de afeto com o celular. Pode-se inferir, a partir desses relatos, que a tecnologia já está naturalizada nos hábitos sociais e apresenta-se como extensão de seus corpos. Porém, em nenhum momento aparece algum relato que expresse o uso das tecnologias digitais para a produção de algum conhecimento.

O meu desejo em provocá-los continuava aumentando. Eu queria mais deles – forçar o pensamento a pensar. Dos cinco jovens que estavam presentes antes do sétimo encontro

começar, ficaram três. Depois entendi o porquê da evasão: a senha do *Wi-Fi* da igreja havia mudado e ninguém sabia a nova. Começamos a conversar e depois eles foram provocados a pensar com a letra da música "Comida", de Arnaldo Antunes. Tema central: Você tem fome de quê? Você tem sede de quê? Não conseguiram relacionar a letra da música com suas vidas. Então, em seguida, tentou-se articular o uso das tecnologias:

> (...) - E as tecnologias. Já pensaram sobre o uso na sala de aula? Se ajudam ou não? Os professores deixam usar?
> "Ah, nunca penso muito nisso. Eu tinha um celular bem simples, que eu mandava só mensagem, daí eu pedi pra minha mãe um celular melhor pra poder estudar, pois na faculdade os professores só postam os trabalhos no Face. E temos o Whats da turma que a gente se comunica. Outro dia pedimos a prova de outra turma para estudar, tiramos uma foto e passamos para todos da turma, e todos passaram, porque era a mesma prova. O professor faz sempre a mesma para todas as turmas. E a gente tem um professor que só passa slides. Então alguém tira a foto dos slides e depois manda pra todo mundo. E a gente chega a dormir na aula dele. Porque a voz é baixinha e sempre no mesmo tom." "Lá no colégio tem professores que deixam usar celular, outros não. Porque o pessoal não tem noção... Eles ficam jogando, mandando mensagem, atrapalham a aula. Às vezes, também colam com o celular. Tem professores que recolhem o celular e mandam para a diretoria. Eu quase não uso."

A partir das falas, foi possível apreender algumas intensidades e relacioná-las com a falta de capacitação e criatividade para lidar com as tecnologias de forma a oportunizar uma aprendizagem significativa. Será que podemos dizer que o giz e a lousa apenas foram substituídos pelos slides? Além disso, podemos pensar nas práticas pedagógicas: como, enquanto educadores, estamos ajudando a (trans)formar os modos de subjetivação nos tempos atuais aliados aos benefícios oriundos das TIC's?

Nesse sentido, resolvi abordar, no oitavo encontro, o silêncio como um exercício do pensamento. Ao vendar os olhos, o objetivo era provocar a concentração na qual pudesse possibilitar uma escuta de si; um olhar para dentro; criar outras conexões.

Depois de escutarem uma gravação (elaborada pela pesquisadora) com músicas, intercaladas com silêncio, após 15 minutos os jovens tiraram a venda dos olhos e deveriam escrever sobre o que chamou a atenção. Não escreveram muita coisa e não foram capazes de pensar sobre si e criar outras relações. Apenas destacaram o quanto o silêncio causava desconforto muitas vezes.

Nos dois últimos encontros seriam para fazer uma oficina de *Movie Maker*, mas não teve interesse por parte do grupo.

Durante as intervenções a minha expectativa era de que a participação acontecesse de forma efetiva e que os encontros semanais produzissem alguma fissura nos modos de pensar de cada integrante do grupo. Mas, ao longo do percurso, a ausência de muitos, o silêncio produzido e um pensamento do mesmo, fizeram parte dos elementos que constituíram esse território de pesquisa nesse período de tempo.

5 Resgates

Fazendo uma análise do novo aprendiz apresentado pelos autores juntamente com o grupo de jovens do presente estudo, foi possível perceber os ruídos que existem dentro do contexto da cultura digital. De um lado temos um cenário que mostra a potencialidade de jovens que estão imersos e naturalizados na cibercultura; e, de outro, mas, ao mesmo tempo, temos os jovens da pesquisa que pensam e usam as tecnologias apenas com o objetivo de comunicação e diversão, ou seja, no momento em que são provocados a pensar sobre algum tema, mesmo que seja sobre a própria vida e seu entorno, o silêncio falou mais alto.

Dentro dessa perspectiva, Ferrari e Marques (2011, p. 5) preceituam que "o silêncio é ruidoso, ao mesmo tempo em que interdita a fala do outro, expressa conceitos, representações, modos de ser, de pensar e estar no mundo". Isso me fazia pensar sobre o que não estava sendo capaz de escutar nos silêncios dos aprendizes, nas relações entre silêncio e contexto (algo que desenvolvo em outro estudo).

Foucault diz que o silêncio também configura-se por estratégias que falam.

> Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são atribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 1997, p.30).

Para Foucault (idem) o silêncio está repleto de discursos que falam. O silenciamento é produzido por estratégias, dispositivos, práticas, discursos que afetam os sujeitos na

construção de sua subjetividade. Sendo que discursos, ruídos e silêncios não se opõem, então, mas coabitam nossos modos de ser e pensar.

As questões trazidas neste artigo servem para problematizar o uso das TIC's na educação e perguntar: que possibilidades de produzir conhecimento existem aliadas a essas novas condições de ser e estar no mundo? Faz-se necessário entender as demandas da cultura digital para dar lugar a novas discussões na educação. Existe a percepção de que as maneiras de viver e interagir no mundo transformaram-se, contudo, conclui-se que ainda há um grande trabalho a ser feito quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação na produção de saberes.

DIGITAL GENERATION AND EDUCATION: NOISE AND GAPS IN THE CONTEMPORARY WAYS OF EXISTING AND THINKING

ABSTRACT: This paper presents is drawn on a survey carried out with young people for a master's thesis completed this year. Authors such as Deleuze and Foucault are brought to support discussion within the scenario of contemporary technologies and the new student that comes with the digital culture. Based on the cartographic method qualitative research, the main objective was to discuss how Information and Communication Technologies (ICTs) influence the production of thought and the sociality of a group of young people who live in a poor neighborhood in the city of Pelotas/RS. Interventions with ten young people for a particular period of time showed that the technologies are part of their lives as an extension of their bodies; they are used in the entertainment and communication; however, they are not used directly for the production of knowledge, according to the results.
Keywords: Education. Sociality. ICTs. Cartography. Contemporary student.

Referências Bibliográficas

CIRIACO, Douglas**. O que é a Geração Z?** Publicação em 08 Jul. 2009. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/curiosidade/2391-o-que-e-a-geracao-z-.htm>. Acesso em: 25 set. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972 - 1990. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (orgs.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito** – Curso do Collège de France, 1981 – 1982 (S. T. Muchail, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **História da Sexualidade III:** O cuidado de si (M. T. C. Albuquerque, trad.). Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **História da sexualidade.** A vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

LEMOS, André. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, p. 17-31, 2009.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** MCB University Press. Vol. 9 nº 5, October 2001. Disponível em: <http://marcprensky.com/articles-in-publications>. Acesso em: 28 out. 2013.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloiza Gomes de. **Tecnologia na Educação:** Uma Perspectiva Sócio-Interacionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS CAMINHOS DA (DES)CONEXÃO

Ivanês Zappaz[1]

GT 20: Interfaces entre o audiovisual e a educação: do celular para aula e vice-versa

Resumo: No presente estudo, recorte de uma investigação maior, busco analisar algumas das práticas constituídas a partir do uso das mídias e tecnologias por jovens trabalhadores, estudantes de uma escola pública de Ensino Médio Noturno, da cidade de Garibaldi (RS). Para tanto, valho-me do aporte dos Estudos Culturais em Educação, em uma abordagem pós-estruturalista e de referências do campo dos Estudos de Juventude. Os dados empíricos foram constituídos frente às observações dos jovens no espaço escolar, à análise de questionário respondido pelos participantes, à organização de grupos de discussão e ainda, ao estudo das narrativas dos mesmos acerca de dimensões de sua condição juvenil. Dentre outros achados, percebe-se que as práticas vivenciadas por tais jovens sofrem interferências intensas do modo consumista e tecnológico. Em consonância com as perspectivas teóricas apresentadas, compreendo que essa pesquisa, mais do que tratar sobre o atrelamento dos jovens contemporâneos às tecnologias, constitua uma possibilidade para que professores e pesquisadores analisem modos diversificados de ser jovem na contemporaneidade.
Palavras- chave: Estudos Culturais. Juventude. Tecnologias. Celular.

1. Jovens Conectados: O Uso Das Mídias E As Tecnologias

A pesquisadora Rosa Fischer, em artigo datado do ano de 2007, por vezes cita os termos *Orkut* e *MSN*, sendo que em menos de dez anos estes caíram completamente em desuso, substituídos por outras ferramentas de relacionamentos, como o Whatsapp, Instagram, Snapchat[2]. Em sua pesquisa, a autora apresenta três cenas intensamente frequentes e atuais no cenário escolar. Na primeira, destaca o modo de vida de uma adolescente de 12 anos hiperconectada, que praticamente, ao mesmo tempo, se comunica com seus colegas pelo MSN

[1] Mestrando em Educação. ULBRA. Bolsa CAPES. E-mail: ivaneszappaz@gmail.com
[2] Orkut: rede social filiada ao Google, criada em 2004 e desativada em 2014 (https://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut). MSN: programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation, criado em 1999 e substituído pelo Skype em 2013 (https://pt.wikipedia.org/wiki/MSN_Messenger). Whatsapp: aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, criado em 2009 (https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp). Instagram: rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, criado em 2010 (https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram). Snapchat: aplicativo de mensagens com base de imagens, no qual o usuário pode tirar fotos, gravar vídeos, adicionar textos e desenhos à imagem e escolher o tempo que a imagem ficará no visor do amigo de sua lista, criado em 2011 (https://pt.wikipedia.org/wiki/Snapchat). Acesso em 27 jun. 2016.

em seu computador, assiste à televisão, confere as atualizações em seu celular, enquanto conversa presencialmente com seus familiares. Na segunda situação, a cena ilustra três jovens do ensino médio, oriundos de um acampamento do MST[1], que consultam mensagens em seus celulares, enquanto se dirigem apressadamente para suas casas preocupados com o novo capítulo de *Malhação*[2] e as possíveis mensagens no Orkut, em seus computadores. Por fim, o terceiro caso aponta para uma jovem professora, recém-doutora, estreando na docência numa escola pública, que se angustia com a realidade escolar em relação a tudo o que vivenciou nas suas formações acadêmicas, a qual também não passa alheia aos comentários tele novelescos com os/as demais professores/as, muito menos indiferente à sua caixa de mensagens em seu computador, enquanto busca ajuda na internet para a escrita de um novo artigo. O certo é que as situações referidas acima estão mais do que naturalizadas no dia-a-dia de nossas escolas, invadem sem cerimônia os espaços, configurando-se em novas formas de pedagogias culturais, por vezes necessárias e úteis, outras vezes inconvenientes e embaraçosas.

> Lousas digitais, computadores, sites educacionais, web-aulas, video-conferências, jogos pedagógicos, softwares educativos, laboratórios de informática, Datashow, laptops, netbooks, tablets, e-books, celulares, smartphones, ultrabooks, MP3, MP4, câmeras digitais, HD portátil, pendrives, CD-Rom, DVD, SMS, blogs, e-mail, Orkut, Facebook, Twitter, MSN são apenas alguns poucos exemplos de um número praticamente infinito de artefatos tecnológicos presentes nas escolas de hoje. (SALES, 2014, p.230).

Porquanto este sem número de artefatos, dentre outros tantos, passou a fazer parte do cotidiano não só das escolas, mas da sociedade como um todo, reforçando ainda mais o consumo desenfreado, no instante em que a cada momento surgem novos e mais modernos artefatos, dos quais a juventude, contrastando com as estruturas escolares, se apropria e toma para si com tamanha eficácia e desenvoltura. Assim, essa capacidade de transitar por vários espaços, pelo novo e instantâneo, de estar lá e aqui ao mesmo tempo, foi intimamente assumida pelos jovens, que tiveram na revolução digital seu grande aliado. É comum hoje, crianças de três ou quatro anos manusearem com extrema facilidade controles remotos,

[1] Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.
[2] Malhação é uma série de televisão brasileira exibida pela Rede Globo desde 1995, voltada para o público adolescente (https://pt.wikipedia.org/wiki/Malha%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 21 jun. 2016).

computadores e telefones celulares, como também ver jovens de 15 anos estarem descartando seu 6º ou 7º telefone celular, o que independe na maioria das vezes, da classe social a qual pertence.

A partir do referencial teórico dos Estudos Culturais em Educação, entendo que os jovens contemporâneos, são em muitas situações, referidos como sujeitos que se destacam por características específicas, a exemplo da capacidade de realizar várias atividades ao mesmo tempo, como assevera Elisabete Garbin (2009, p.33):

> É uma camada juvenil que tecla ao mesmo tempo em que troca e-mails, navega em sites, posta fotos em outros, assiste televisão [com o controle remoto à mão], ouve música num walkman, num discman, num iPod, num MP3/4/5/6/... player, num celular, num Palm top, ou num aparelho de som convencional e comenta o que assiste e ouve, o que tecla, troca de canais a todo instante em busca de novas imagens, de novos sons, dos mais diferentes lugares e com os mais diferentes personagens, com uma velocidade ímpar [...]

Neste trabalho, recorte de uma investigação maior, na qual busco analisar e problematizar algumas das práticas de lazer constituídas por um grupo de jovens alunos trabalhadores, estudantes do Ensino Médio noturno, de uma escola pública da cidade de Garibaldi (RS), pude perceber a importância (ou fascínio) que as ferramentas audiovisuais, especialmente o uso do telefone celular, têm em seu cotidiano, não sendo inseparável na escola. Para tanto, valho-me da perspectiva dos Estudos Culturais, em uma abordagem pós-estruturalista, e, desta forma, compreendo a juventude como uma categoria plural, para além das questões etárias e biológicas.

No que tange a metodologia utilizada, destaco que o presente estudo foi realizado com trinta e cinco estudantes do Ensino Médio Noturno, com idades entre quinze e dezoito anos, na qual atuo como docente.[1] Ao público referido foram feitas observações no espaço escolar, aplicado um questionário aberto sobre suas práticas de lazer, aspectos de sua condição juvenil, bem como o uso das ferramentas tecnológicas. Somou-se a isso organização de dois grupos de discussão com os participantes e, posteriormente, a análise das narrativas

[1] Os alunos pesquisados frequentam, em 2016, turmas do segundo ano do Ensino Médio.

dos mesmos acerca de dimensões de sua condição juvenil.[1] Conforme Tanise Müller Ramos (2009, p.24), que toma por base autores como Rosa Hessel Silveira, Jorge Larrosa e Leonor Arfuch, as narrativas são entendidas "como formas de se conferir sentido e visibilidade às experiências individuais e coletivas, o que está implicado em um processo contínuo de produção de sujeitos, que são posicionados no interior das múltiplas tramas".

Quanto aos Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista é iminente acrescentar que tal campo é entendido como uma produção coletiva no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, que viabiliza a formulação de uma ampla gama de estudos, os quais fomentam a análise de diferentes aspectos da contemporaneidade, assumida em sua ambiguidade, complexidade e contradições. Desde sua origem, configuraram-se como um campo teórico que tensiona tradições elitistas, as quais persistiam "exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massas, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular". (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003, p.37).

2. Das Juventudes E A Escola: A Conexão Por Um Fio

> [...] a juventude aparece como uma "construção cultural" relativa no tempo e no espaço. Cada sociedade organiza a transição da infância à vida adulta, ainda que as formas e conteúdos dessa transição sejam enormemente variáveis (FEIXA, 1999, p.18).

Ao compreender a juventude como uma categoria plural, como afirmam Carles Feixa (1999), Rosa Fischer (2001), Elisabete Garbin (2009), Juarez Dayrell (2003), entre outros autores, Márilia Pontes Spósito (1999, 2002) considera impreciso conceituar o termo juventude no singular, utilizando assim o termo *juventudes*, enfatizando consequentemente, a diversidade social e cultural que as envolvem. Evidencia ainda que a juventude é marcada pelo aspecto da transitoriedade da vida infantil para a vida adulta, numa concepção que permitiria entender o processo de maneira homogênea, embora tal transição tenha se alongado e assumido contornos balizados por questões sociais, culturais, de gênero e de regiões.

[1] É importante destacar que nem todos os alunos que responderam o questionário estiveram presentes nos momentos de organização dos grupos de discussão.

Vale destacar que, conforme aponta a Organização das Nações Unidas (ONU), sujeito jovem é aquele que está entre os 15 e 24 anos, idade essa que situa o indivíduo entre a saída da infância/adolescência e a entrada no universo adulto. Em que pese importante demarcar a juventude dentro dos padrões etários, é pertinente destacar que muito além do tempo cronológico, a vivência desta etapa da vida conforme a história de cada um, suas características e tudo com o que se relaciona, assume importância infinitamente maior.

Na atualidade, encontramos jovens de todos os estilos, de diferentes famílias (ou sem famílias), com e sem aspirações futuras, que assumem sua independência, mesmo que momentânea. São consumistas ao extremo, como salienta Rosa Maria Bueno Fischer em seu estudo de 1996, quando já apontava os jovens, diferentemente do público infantil, como um público mais exigente em relação ao consumo, tendo o "poder econômico de comandar os destinos de uma indústria bilionária" (FISCHER, 1996, p.41).

Tais juventudes são marcadas pelo modo capitalista que apontam para um modelo consumista e midiático. Há em curso atualmente uma disputa ampla e voraz, principalmente, sobre este segmento, que tem enorme capilaridade social e influência capaz de promover diretrizes, verdades e normas. Frente a todas as possibilidades e exageros a que somos expostos diariamente, as pessoas (naturalmente) são direcionadas para uma busca frenética pelo novo. É preciso descartar, trocar, consumir para estar na moda, para ser visto, para ser falado, para estar entre os 'vivos', uma vez que o duradouro perde o valor rapidamente, não interessa a quem o produz, nem a quem o vende e não pode interessar por muito tempo – principalmente – a quem o compra, porque "excesso e extravagância são companheiros de viagem mais leais, inseparáveis, da economia consumista – e destinados a permanecer inseparáveis até que a morte (comum) os separe" (BAUMAN, 2013, p. 41).

Zygmunt Bauman traz ainda importante contribuição quando se refere ao modelo inquietante de vida da geração jovem atual, a qual não conhece outros modelos e que identifica como:

> [...] uma sociedade de consumidores e uma cultura agorista – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória. Numa sociedade e numa cultura assim, nós sofremos com o suprimento excessivo de todas as coisas, tanto os objetos de desejo quanto os de conhecimento, e com a assombrosa

> velocidade dos novos objetos que chegam e dos antigos que se vão. (BAUMAN, 2013, p.34).

Nesse contexto, é próprio da juventude apoderar-se das tecnologias para suas próprias construções, seus modos de comunicação e interação social. À medida que vão vivenciando e transitando pelos mais variados espaços da cultura juvenil contemporânea, os/as jovens vão estabelecendo condições de (con)viver no universo social no qual estão inseridos, principalmente, a escola, com todas as suas mazelas e contradições.

O espaço escolar é constituído de diversidades múltiplas, seja pela ótica familiar, profissional, religiosa, étnica, política, social, cultural, de gostos e desejos. Cada aluno/a traz em sua bagagem uma história, uma linguagem, uma forma de compreender o mundo, de se relacionar. A relação que estabelece com seus pares proporciona novas e ilimitadas visões do seu entorno, ampliando seus conhecimentos e o conectando a outras culturas. Entender a escola como um espaço múltiplo e diverso, talvez, seja hoje, o nosso grande desafio. Mudar o que foi aprendido ao longo da história, bem como o falso moralismo, enraizado e difundido pelo sistema social vigente, é uma tarefa nada fácil, afinal, o que não vem dando certo já é de conhecimento de todos.

Romper com a escola padronizada, organizada para não questionar, criticar, ou 'desorganizar' conteúdos, métodos, currículos, quadro e sala de aula é algo pelo qual ainda não estamos (ou não queremos estar) preparados. Assim como enfatizam Célia Elizabete Caregnato e Carla Beatriz Meinerz (2013, p.40), quando afirmam que a escola "[...] possui importantes limites para o reconhecimento da diversidade cultural e social em suas práticas curriculares e para a integração equilibrada da diversidade existente no seu interior". Entende-se assim que a escola é, sem dúvida, um terreno fértil para a produção sociocultural, embora ainda esteja em fase de 'construção' no sentido de fomentar e instigar o pensamento crítico, colaborativo e da diversidade cultural.

No entanto, vale destacar que o acesso a toda essa sofisticação tecnológica ainda encontra inúmeras barreiras no ambiente escolar, tendo em vista a desestrutura ainda presente. Nem falo aqui das questões físicas, mas muito mais da constituição dos tempos e espaços a que se refere o sistema de funcionamento da escola, como o currículo, a avaliação, a formação

de professores, a divisão por disciplinas, a individualização dos saberes, dentre outros tantos equívocos que poderiam ser elencados. Sem contar nas condições que se passam em países como o nosso, assolado por diferenças sociais e culturais intensas e excludentes, como pondera Shirlei Rezende Sales (2014, p. 230):

> [...] embora possamos afirmar que as tecnologias estão onipresentes na gestão da vida, elas não estão igualmente distribuídas na sociedade. A inclusão digital ainda é um enorme desafio, especialmente em países marcados por uma histórica e arraigada desigualdade social como o Brasil.

Compreender a pluralidade juvenil, seus modos de vida e a facilidade e o apego que esta tem em mover-se pelas mídias e tecnologias digitais, faz com que suas vivências se tornem extremamente amplas, diversificadas e movediças. Os jovens de hoje têm uma capacidade extraordinária de lidar com várias coisas ao mesmo tempo. Se antes praticar alguma atividade física, dançar ou passear com os amigos poderia ser considerado práticas 'normais', hoje as manifestações consumistas do veloz e descartável, bem como, passar horas conectadas em redes sociais e/ou em joguinhos no celular, virou uma mania – quase que doentia – das novas juventudes, e consequentemente, novas e modificadas formas de organização dos tempos e espaços, como podemos perceber nas falas de Cinthia Lopes da Silva e de Emerson Luís Velozo (2014, p.10):

> Podemos também pensar na variedade de opções referentes às formas de lazer na atualidade: consumo de mercadorias destinadas a diversão (DVDs, CDs, livros, viagens, equipamentos), consumo de serviços, pacotes de viagem e cursos. A produção e difusão, pela mídia, de imagens e mensagens a serem consumidas, o simulacro, o uso da tecnologia – como é o caso do uso do computador –, o espaço virtual, são possibilidades de acesso ao lazer que se destacam pela compressão do tempo e do espaço.

BAUMAN (2016) ao afirmar que as "redes sociais são uma armadilha", revela que a intimidade que os jovens têm de manusear e transitar por este mundo, lhes confere ainda mais autonomia e liberdade, uma vez que aos adultos não lhes é 'permitida' uma maior interação com o meio, seja pelo tempo escasso ou pelo receio de não saber/aprender como se faz. SALES (2014, p.234) refere ainda que "a juventude é um ícone nesse processo, pois ela interage crescentemente com as tecnologias e, assim, se produz, orienta seu comportamento,

conduz a própria existência". Para exemplificar melhor utiliza o termo "ciborguizado[1]", no instante em que considera as tecnologias digitais "um importante elemento constitutivo da cultura juvenil".

De tal modo, é possível compreender que o uso das tecnologias / redes sociais constitua uma dimensão inerente à juventude contemporânea, que já se familiariza com o celular desde muito cedo, como argumenta Paula Sibilia (2012, p.51) ao dizer que "por motivos óbvios, os jovens abraçam essas novidades e se envolvem com elas de maneira mais visceral e naturalizada".

Tal situação evidencia-se com força na escola à noite, quando estes jovens chegam cansados e percebem ali um espaço que favorece as trocas, a socialização, a desaceleração de uma rotina rígida e de falta de tempo livre que lhes é imposta pelo ambiente laboral.

3. (Des)conexão! Problematizando as narrativas de alunos / trabalhadores

Ao eleger este público específico, algumas conexões foram abrindo espaços possíveis de investigação. Principalmente por conta deste segmento juvenil, que trabalha de dia e estuda à noite, que se movimenta, se relaciona, se exige neste contexto em que (sobre)vive e no qual se insere. Sujeito que apesar de jovem, assume responsabilidades de independência financeira em relação aos seus pais, muitos deles contribuindo no sustento de suas famílias, além do fato de tornarem-se mais autônomos por estarem fora de casa à noite.

A partir da análise das narrativas dos estudantes, dos dados dos questionários e, principalmente, pela observação atenta sobre este grupo, passei a identificar a intensa penetração das tecnologias digitais na constituição das suas relações. Em inúmeros casos, a questão do trabalho foi elencada pelos/as estudantes como fator que dificulta a movimentação pelas redes de computadores e telefones celulares, conforme segue[2]: "no trabalho não dá pra usar o celular" ou "aqui (na escola) tem *wi-fi*, aí entro na internet". Ao serem questionados

[1] O ciborgue, segundo Donna Haraway (2000, p.40), consiste em "um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo". É um ser "entremeio artificial-natural, não é nem isso nem aquilo, não conhece a oposição binária que de certo modo estrutura o pensamento ocidental. É a junção entre o isso e o aquilo". Com a multiplicação dos artefatos tecnológicos nos últimos tempos, a noção de ciborgue tem-se ampliado para toda pessoa que tem sua vida mediada pelas tecnologias digitais.

[2] As narrativas destacadas são de autoria de alunos/as participantes deste estudo e foram protagonizadas no mês de março de 2016. Em suas transcrições foram observadas as regras gramaticais vigentes.

sobre o fato de que na escola, a exemplo do trabalho, também não se pode usar o celular, respostas como "ah, mas aqui (na escola) é diferente" ou "aqui pode, dou uma escapada da sala".

Tais respostas apontam para a escola como um espaço mais flexível em relação ao trabalho, onde as regras estabelecidas 'podem' ser menos observadas, dando assim, a conotação de um espaço desprovido de obrigações, ou seja, o estudo e aprendizagem não são as ações fundamentais, mas sim, as possibilidades que rodeiam as perspectivas de socialização.

Dentre as narrativas surgiram também referências ao "descanso" e à "falta de tempo", fato que indica que o pouco tempo livre que lhes "sobra" acaba destinado ao ato de "descansar, relaxar, dormir, recarregar as baterias, fazer o que gosta". Dentre as principais, elenquei algumas para reforçar as análises:

Aluno 1 - "Ah, o celular é importante, a gente vicia, mas tem a coisa boa e ruim, tem que saber usar".
Aluno 2 - "Gosto de ficar sozinho, jogado no sofá, daí o celular é minha companhia, bate-papo".

Ao circular pelos espaços de concentração da juventude é impossível não notar a "dependência" que esta tem pelo telefone celular. No ambiente escolar tal condição é ainda mais evidente tamanha é a atenção que o artefato dispensa, estejam os jovens pelos corredores ou mesmo em salas de aula, com ou sem a presença de professores. Seja pelo acelerado dedilhar que suas teclas concentram, pela visualização de filmes, vídeos, fotos e mensagens, por *selfies* individuais ou coletivos, pelos mais variados *games*, pelas músicas de seus fones de ouvido ou navegação na *web*[1]. Sem sombra de dúvidas o que mais atrai no momento são as redes sociais, dentre as principais estão o *Facebook, Wattsapp, Twitter, Instagram, Skype, Snapchat e Youtube*[2].

[1] *Selfie* é uma fotografia, geralmente digital, que uma pessoa tira de si mesma (https://pt.wikipedia.org/wiki/Selfie. Acesso em 24 jun. 2016). *Game*, do inglês: jogo. *Web*, do inglês: teia.
[2] Facebook: maior rede social em todo o mundo, lançada em 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc (https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook). Twitter: rede social e um servidor para *microblogging*, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos (em textos de até 140 caracteres, conhecidos como "*tweets*"), por meio do *website* do serviço, por SMS e por softwares específicos de gerenciamento, lançado em 2006 (https://pt.wikipedia.org/wiki/Twitter). Skype: software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo, lançado em 2003

Deste modo, conforme aponta Jesús Martín-Barbero (2002), a empatia dos jovens pela cultura tecnológica, que vai da informação vinda da televisão até a facilidade de manejo com as redes de informática, produziu uma nova sensibilidade feita de cumplicidade cognitiva e expressiva, ou seja, são nos seus relatos e imagens, sonoridades, fragmentos e velocidades que eles encontram seu idioma e seu ritmo.

Deste modo, torna-se intensamente visível a influência das tecnologias, especialmente associadas ao uso do celular, na sociedade, principalmente do público jovem, que trata o artefato como uma extensão do próprio corpo, tamanha é a necessidade de tê-lo instantaneamente ao alcance dos olhos – e dos dedos –, bem como tudo o que o acesso à internet pode acarretar. Associado a isso o acesso a tudo e a todos, proporcionado pelo celular, torna o equipamento um referencial de entretenimento e de múltiplas possibilidades. Assim, ao buscar uma relação das análises elencadas com as práticas juvenis contemporâneas, é possível compreender a construção de novas e diferenciadas formas de constituição da própria juventude.

4. Possíveis Conexões, Carregamentos Pendentes...

Ao perceber a interferência das tecnologias digitais no mundo atual é inegável compreender que tais artefatos estão definitivamente presentes em nossos espaços escolares e são constituidores de novas formas de pedagogias. Invadem nossa vida privada com intensa auto permissividade, borrando definitivamente as linhas do íntimo e do público.

Impossível é desconsiderar tais artefatos e suas possibilidades no campo da educação, embora tal condição é ainda assustadora, afinal, quem pode fazer uso destes com propriedade? quem sabe lidar com eles? nós, os professores, estamos preparados para isso? No instante em que o próprio sistema escolar desfavorece tal condição, seja pelo tempo, currículo, disciplinas, formação, estrutura física, os/as próprios/as alunos/as, dentre outras tantas barreiras, diante destes/as jovens, sempre ávidos por novidades.

(https://pt.wikipedia.org/wiki/Skype). Youtube: site que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital, fundado em 2005 (https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube). Acesso em 27 jun. 2016.

Somos habitantes hoje de um novo espaço comunicacional, onde não nos encontramos mais senão por conexões de redes. O 'estar junto' hoje é a partir de nossas casas, de nossos celulares e deles nos conectamos com o mundo. Somos hoje poetas, intelectuais, românticos, prestativos, corajosos, aventureiros no dedilhar das teclas e no deslizar das telas, no entanto sequer balbuciamos um "olá" quando cruzamos pelos mesmos/as a quem fomos tão "íntimos" há poucos instantes pelas redes. Nem mesmo termos a capacidade de levantarmos os olhos...

Assim, como assevera BAUMAN (2008), nesse contexto de velocidade, de escolhas múltiplas e infindáveis, no qual o sujeito torna-se presa frágil, acometido por indecisões e inseguranças, o emaranhado de conexões da revolução tecnológica atropela com sagacidade as relações humanas. Pois se até poucas décadas atrás o roteiro programático – e natural – dos jovens era mirar-se em seus pais e demais adultos, numa rotina de constituição da família, filhos, trabalho que explicitavam certa autonomia financeira e maturidade, hoje a supervalorização do presente e o imediatismo tendem a inverter essa lógica.

Não obstante, continue a imprimir forte tensão sobre a juventude, dada a efervescência dos modos de vida atuais, pautados pelo consumo, pelas tecnologias digitais e os apelos da mídia, como reforça o grande sociólogo italiano Alberto Melucci, citado por BAUMAN, quando costumeiramente dizia que "estamos contaminados pela fragilidade da condição presente, que exige um alicerce firme onde não existe alicerce algum". (BAUMAN, 2013, p.23).

Deste modo, ao olhar sobre as juventudes que frequentam a escola à noite, depois de um dia de trabalho, com seus semblantes cansados e imaginar suas possibilidades e/ou entendimentos, penso, mesmo que modestamente, oferecer uma parcela de contribuição, neste vasto campo de investigação que é a juventude contemporânea.

JUVENTUD Y LA EDUCACIÓN: POSIBLES FORMAS DE (DES)CONEXIÓN

Resumen: En este estudio, recorte de una investigación mayor, trato de analizar algunas de las prácticas establecidas a partir de la utilización de los medios de comunicación y la tecnología para los trabajadores jóvenes, estudiantes de una escuela pública secundaria de la noche, en la ciudad de Garibaldi (RS). Por lo tanto, hago uso de la contribución de los

Estudios Culturales en la educación, en un enfoque postestructuralistas y de referencias del campo de los Estudios de Jóvenes. Los datos empíricos fueron constituido a través de las observaciones de los jóvenes en la escuela, el análisis de un cuestionario a los participantes, la organización de grupos de discusión y también los estudios de las narrativas de lo mismo en las dimensiones de su condición juvenil. Entre otros resultados, es evidente que las prácticas experimentadas por estos jóvenes sufren intensa interferencia del modo de consumo y tecnológico. En línea con las perspectivas teóricas que se presentan, entiendo que esta investigación, más de tratar de la vinculación de los jóvenes contemporáneos a la tecnología, constituye una oportunidad para que los profesores y los investigadores analicen diversas formas de ser joven hoy en día.
Palabras clave: Estudios Culturales. Juventud. Tecnologías. Mobile.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Psicologias do Brasil.** Disponível em: http://www.psicologiasdobrasil.com.br/zygmunt-bauman-as-redes-sociais-sao-uma-armadilha/. Acesso em: 28 jun. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAREGNATTO, Célia Elizabete; MEINERZ Carla Beatriz. Educar para a diversidade: viver diferenças e tensionar desigualdades na escola. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Orgs.). **Diversidade Cultural:** Viver Diferenças e Enfrentar Desigualdades na Educação. Erechim: Novello&Carbonelli, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, nº 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf. Acesso em: 22 jun. 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**: antropología de la juventud. Barcelona: Editora Ariel, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: Mídia e produção de subjetividade. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 586-599, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.35, mai/ago 2007. P.290-299.

GARBIN, Elisabete Maria. Conectados por um fio: Alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio, 2009.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-129.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Jóvenes, comunicación e identidad. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Pensar Iberoamérica. **Revista de Cultura** (revista digital). n.0, Febrero, 2002.

RAMOS, Tanise Müller. **Tecendo tramas, trançando gentes:** narrativas constituindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira**.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão**.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Cinthia Lopes da; VELOZO, Emerson Luís. Apontamentos sobre as práticas culturais como manifestação de lazer na contemporaneidade. In: **Revista Impulso.** Piracicaba: UNIMEP, v. 24, n. 61, p. 7-16, 2014.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte: FEA/UFMG, n. 29, 1999, p. 7-13.

SPÓSITO. Marília Pontes. (Coord.). **Juventude e escolarização** (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

O AUTO URUGUAI – DO IMPRESSO AO ONLINE: CONVERGÊNCIA DE LEITURA

Adriana Folle[1]
Patrícia Simone Grando[2]
Rosângela Fachel[3]

GT 20: Interfaces entre o audiovisual e a educação: do celular para aula e vice-versa

Resumo: Os avanços tecnológicos e o surgimento da internet levaram os jornais impressos a buscarem outros suportes, além do conhecido papel, com isso, os sites começaram a ser criados. Neste estudo busca-se entender como esta nova ferramenta atrai os leitores e como contribui para a maior disseminação do jornal impresso. O objeto deste estudo é o site do jornal O Alto Uruguai, que foi criado em março de 2016, buscando atender a necessidade de se tornar-se cada vez mais regional, ampliar sua cobertura jornalística e sua distribuição. Atualmente, vivemos em um ambiente virtual e o temos como comum no nosso dia a dia. Essas novas ferramentas digitais nos permitem estar em qualquer e em muitos lugares ao mesmo tempo. A importância dos sites dos jornais é inegável, uma vez que nos dias de hoje eles já se consolidaram como os meios mais acessados pelos usuários que procuram conteúdo informativo de forma segura e com credibilidade. Como ocorreu esta evolução e quais os reflexos na forma como a informação é recebida?

Palavras-chave: O Auto Uruguai**.** Mídias. Convergência.

Introdução

Fundado em 1966 e sediado em Frederico Westphalen, a Empresa Jornalística Jornal O Alto Uruguai conta, atualmente, com mais de 5,5 mil assinantes, distribuídos em 22 municípios da região, com uma tiragem média de seis mil exemplares por edição. A empresa possui aproximadamente 30 funcionários diretos e 40 indiretos, todos com capacitação para produzir um jornal de qualidade, com informação, serviços e entretenimento para seu público.

[1] Mestranda em Letras – Literatura comparada pela URI/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: adrifolle@bol.com.br
[2] Mestranda em Letras – Literatura comparada pela URI/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: paty.grando.anjuh@gmail.com
[3] Professora do Mestrado em Letras - URI, e doutora em Literatura Comparada pela UFRGS. E-mail: rosangelafachel@gmail.com

Semanalmente são editadas, em média, 100 páginas, sendo aproximadamente 30 páginas publicadas nas quartas-feiras e 70 páginas nos sábados, repercutindo as principais notícias das cidades de sua abrangência, além de informações como política, economia, empreendedorismo, saúde, variedades, esportes, agronegócios, veículos e cultura em geral, buscando, desta forma, atender a todos os tipos de leitores. Durante esses 50 anos as inovações foram surgindo de forma a nunca deixar o público-leitor desapontado, entre elas pode-se destacar que em 1996 ele tornou-se um dos primeiros jornais do Estado a ter sua capa colorida. Os avanços tecnológicos, como a internet, permitiram ao AU[1] tornar-se cada vez mais regional, ampliando sua cobertura jornalística e sua distribuição. Aproveitando esta tecnologia e também visualizando a necessidade de atender todos os públicos – assinantes e não assinantes – que buscavam informação de qualidade com instantaneidade, a direção do O Alto Uruguai criou, em março de 2013, a sua primeira edição digital, fortalecendo também seu site.

Com isso, foram abertas as portas para o futuro, pois, hoje, além do impresso com amplo conteúdo, também o site se tornou um importante instrumento de disseminação das notícias. Com ele é possível, de forma resumida, postar a informação no momento que ela acontece. O site também é utilizado para disponibilizar galerias de fotos e vídeos, sendo uma ferramenta a mais para o impresso e para satisfazer o público que o acessa[2].

Referencial Teórico

Atualmente, vivemos em um ambiente virtual e o temos como comum no nosso dia a dia. Essas novas ferramentas digitais nos permitem estar em qualquer e em muitos lugares ao mesmo tempo. Não é a toa que, no caso de sairmos de casa sem nosso celular, passamos o dia "perdidos" como se nos faltasse uma parte importante, é como se um de nossos membros não tivessem vindo junto. Nesse sentido, Jenkins (2009, p.29) colabora ao nos mostrar que

> A circulação de conteúdos – por meio de diferentes sistemas midiáticos, sistemas administrativos de mídias concorrentes e fronteiras nacionais – depende fortemente da participação ativa dos consumidores.

[1] Jornal O Alto Uruguai
[2] Informações disponíveis em: http://www.oaltouruguai.com.br/

Da mesma forma, o jornal, objeto de nosso estudo, sentiu a necessidade de acompanhar a nova vertente tecnológica, que exige que a informação se apresente de forma rápida e ao mesmo tempo com uma leitura facilitada. Um novo público que deseja que o mundo esteja a um clique.

> Se o paradigma da revolução digital presumia que as novas mídias substituiriam as antigas, o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas (JENKINS 2009, p. 32-33).

Essa nova ferramenta, ao contrário do que era esperado, vem para contribuir e para complementar o jornal impresso, não significando de forma alguma a sua extinção. As mídias digitais colaboram para a comunicação e para que as informações atinjam um público cada vez maior e mais diversificado. Desta forma, a mídia impressa e a mídia online se unem para atender as necessidades dos consumidores.

A verdade é que a mídia faz parte do processo de comunicação que se apresenta em três etapas subdivididas. O processo de comunicação compreende todos os elementos da comunicação, como emissor, mensagem e o receptor: como emissor, podemos definir a pessoa que pretende comunicar uma mensagem, pode ser chamada de fonte ou de origem. Dentro desse contexto de emissor nos deparamos com o "significado" que corresponde à ideia, ao conceito que o emissor deseja comunicar. Além desse "significado", temos também o codificador que é constituído pelo mecanismo pelo qual a mensagem é elaborada para que possa ser transmitida.

No contexto do processo de comunicação do qual a mídia faz parte, encontra-se a "mensagem" que vem a ser a ideia em que o emissor deseja se comunicar, através do canal (conhecido no atual processo de comunicação como veículos de comunicação ou meios midiáticos). E para finalizar este processo de comunicação, temos o chamado "receptor" que é o indivíduo que recebe a mensagem enviada através dos meios midiáticos (SANTAELLA, 1992).

Entender como o processo de evolução do jornal aconteceu é de grande importância, uma vez que assim entenderemos que junto com a evolução digital todos os demais meios

precisam também evoluir para poder acompanhar o mercado consumidor, motivador de todo o processo.

2.1 Tipografia

O jornal impresso iniciou utilizando uma técnica nada comum nos dias atuais – a tipografia – através da qual a palavra era formada letra por letra, uma a uma, usando modelos construídos com metal. A tipografia é a arte e o processo de criação na composição de um texto, física ou digitalmente. Assim como no design gráfico em geral, o objetivo principal da tipografia é dar ordem estrutural e forma à comunicação escrita.

No uso da tipografia o interesse visual é realizado através da escolha adequada de fontes tipográficas, composição (ou layout) de texto, a sensibilidade para o tom do texto e a relação entre texto e os elementos gráficos na página. No caso da mídia impressa, designers gráficos (ou seja, os tipógrafos) costumam se preocupar com a escolha do papel adequado, da tinta e dos métodos de impressão.

A tipografia reinou absoluta por mais de quatro séculos como o principal meio de impressão. Foi inventada por Gutenberg por volta do ano de 1439 e foi uma das maiores invenções de todos os tempos. Através dela foi possível disseminar a escrita para as massas e dar o primeiro passo na democratização do conhecimento. No início do Século XX, surgiu o processo offset (com a utilização da chapa que reproduz o texto e as imagens ao papel, através de máquinas que distribuem também as cores). Com isso, pouco a pouco foram acabando as vantagens da tipografia.

Já nos anos 70, só era usada em poucos nichos, tais como na confecção de notas fiscais, folhinhas e calendários. Somente se manteve onde era necessário fazer numeração e impressão em pequenos substratos. Hoje, é uma raridade e ainda é vista em gráficas fazendo numerações e alguns serviços de corte e vinco, mas já existem tecnologias para acabar com este nicho.1

[1] Informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tipografia

2.2 Jornal impresso

Os meios de comunicação de massa surgiram em virtude da necessidade de inteirar os integrantes de sociedades urbanas dos acontecimentos cotidianos. Nas sociedades industriais de capitalismo desenvolvido, em virtude da diferenciação e da complexidade sociais e também em virtude do papel central dos mass media, foi aumentando a existência de fatias e de pacotes de realidade que os indivíduos não vivem diretamente, mas vivem, exclusivamente, em função de ou através da mediação simbólica dos meios de comunicação de massa (WOLF, 2001).

Os jornais impressos foram o primeiro grande meio de comunicação que apresentava certa eficiência na busca de seus objetivos. Antes de ser possível falar do jornal impresso como hábito local, é necessário debater sobre a vida do jornal impresso como um todo. Nos últimos anos, muitas questões têm sido levantadas em torno do tema: até quando esse meio impresso sobreviverá? Grande parte dos entendedores da área não crê no fim. Ali Kamel, editor chefe do Jornal O Globo, se posiciona sobre o assunto:

> Os jornais impressos, até onde posso enxergar, têm vida longa. Sofrerão mudanças, talvez mudanças radicais, mas sobreviverão sem aperto. E não estou sozinho nesta avaliação. Os empresários da Comunicação, entre eles os pioneiros, aqueles que souberam enxergar o futuro onde o comum mortal era míope, estão firmes apostando dinheiro – e dinheiro alto – em seus jornais (KAMEL,1997, p.01)

Mesmo assim, sabemos que as últimas décadas foram de profundas transformações ao redor do mundo. O avanço tecnológico se deu de forma surpreendente, criando todo tipo de máquina e alterando significativamente a vida da população. Nesse período a internet nasceu e cresceu, vindo a se popularizar e instaurar fenômenos de globalização jamais vistos antes.

Afetados por esse advento tecnológico, os meios de informação se modificaram muito. Viram surgir novas plataformas para veiculação de conteúdo e mais do que isso a possibilidade de usar a internet. Toda essa revolução causou temores quanto ao futuro de alguns meios de comunicação. Um deles é o jornal impresso.

A desconfiança quanto à continuidade da produção do impresso afeta grande parte da população, porém os amantes do tradicional jornal impresso sabem o verdadeiro prazer de sua

leitura. Esse é um ponto importante em relação à sobrevivência dele. Não existe outra mídia que impacte e seja absorvida da maneira como essa. Esse é outro indicativo que fortalece a teoria quanto à continuação do produto em sua forma mais antiga.

> A primeira questão é a praticidade do jornal impresso e a mobilidade e o conforto que ele permite. Você consegue imaginar um idoso sentando no banco da praça para tomar sol enquanto lê as últimas em seu celular moderno, por menor e mais leve que seja? Já imaginou o desconforto de ler uma tela iluminada pelo sol (sei que os tecnólogos logo vão inventar, se já não o fizeram, uma espécie de óculos rayban para telas, mas o incômodo será o mesmo)? Sim, eu sei que a tecnologia avançará dia após dia, mas ainda não encontrei nenhum tecnólogo que me garantisse que uma maquininha dessas fosse tão amigável, tão suave, tão fácil de manusear e tão descartável como o bom e velho jornal impresso (KAMEL, 1997, p.02).

2.3 Site do Jornal O Alto Uruguai

Comprovando a aceitação que o site do O Alto Uruguai possui, atualmente, ele recebe, em média, mais de 55 mil visitas mensais. Para abastecê-lo com a maior instantaneidade possível, há uma escala de plantões da equipe nos sábados e domingos e também nas noites da semana, períodos que normalmente não há repórteres na redação. Reforçando o grande número de acessos e também sua utilidade, grande parte das rádios de toda a região abastece seus programas jornalísticos e suas próprias redes sociais utilizando as informações do site do AU. Esta informação foi repassada para a direção do impresso, pelas próprias equipes das rádios da região e podem ser comprovadas acessando estes sites, que possui muitas notícias veiculadas tendo como fonte de informação o jornal O Alto Uruguai.

A importância dos sites dos jornais é inegável, uma vez que nos dias de hoje eles já se consolidaram como os meios mais acessados pelos usuários (57,3%) que procuram conteúdo informativo de forma segura e com credibilidade. Estas informações pertencem à Pesquisa Credibilidade da Mídia, que é realizada em todo o país com o apoio das empresas Ideia Inteligência e CDN Comunicação1.

[1] O levantamento, feito junto a 800 executivos e empresários, entre fevereiro e março, para avaliar a confiabilidade da mídia e hábitos de consumo de notícias, destaca a credibilidade da imprensa como fator determinante na busca por informação, ainda que em ambiente digital.

Quase metade dos entrevistados (44,7%) destacam a preferência pelas notícias que estão disponíveis a um clique. O fator mais relevante é que, sendo o site ligado a um jornal, que já possui consolidada a sua credibilidade, o consumidor entende que a notícia veiculada no site também possui essa mesma credibilidade e assim confia neste meio, ou seja, a marca dos jornais, ainda que estejam fora do papel, é o fator de decisão que molda o hábito de consumo de notícias. Ao mesmo tempo, a preferência pela plataforma online já está incorporada na rotina do leitor, que busca a informação rápida e que esteja a seu alcance no celular, tablet ou computador.

De acordo com o levantamento, a confiabilidade das notícias, apontada por 54,2% dos entrevistados, e a exatidão dos dados, com 41%, estão entre as qualidades mais importantes na fonte de informação. Ou seja, a plataforma pode mudar – do papel para o digital –, mas os veículos de imprensa preferenciais permanecem os mesmos. Assim destacamos que o site do Jornal O Alto Uruguai, objeto de nosso estudo, herdou do impresso a confiança que os leitores construíram ao longo dos 50 anos da história do meio de comunicação. O leitor procura o canal que confia, independente do meio, e isso explica o fato de buscarem mais os sites dos jornais ao invés de blogs independentes.1

Considerações Finais

Concluímos que a ferramenta site é de grande importância para os meios de comunicação de forma geral e não podia ser diferente no Jornal O Alto Uruguai. Isso porque, ela vem de encontro com que o mercado deseja, pois abarca também esta nova geração que não é mais tão ligada ao papel e que gosta de ter tudo em mãos a um clique, com confiança e credibilidade. Esses sites tem esta grande aceitação por estarem atrelados a outro meio que já se consolidou ao longo dos anos e já se solidificou enquanto meio de comunicação. Isso se comprova com o aumento mensal do número de assinantes do impresso e do acréscimo no número de visualizações contabilizadas também no site diariamente.

[1] Informações disponíveis em: http://www.anj.org.br/2016/03/31/leitores-preferem-os-sites-dos-jornais-ao-buscar-noticias-na-internet-diz-pesquisa/

Seria impossível nos dias de hoje o jornal impresso não ter estas ferramentas, como os sites para atender seu público consumidor, porque as mídias evoluíram e nosso objeto de estudo não poderia ficar para traz, pois isso significaria uma grande perda de mercado. Como tudo evolui de forma cada vez mais rápida, o suporte do jornal precisou ser ampliado, com a entrada destas novas tecnologias, necessárias para a vida de todas as pessoas. E a decisão de aderir a estas plataformas digitais foi acertada pelo grande número de acessos registrados todos os dias no site do Jornal O Alto Uruguai.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência:** a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. Tradução Susana Alexandria. – 2a ed. – São Paulo: Aleph, 2009.

KAMEL, Ali. **Vida longa para os jornais impressos**. 1998. Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/cadernos/do2005b1.htm>. Acesso em 13 jun. 2016.

LEITORES preferem os sites dos jornais ao buscar notícias na internet, diz pesquisa. 2016. Disponível em: <http://www.anj.org.br/2016/03/31/leitores-preferem-os-sites-dos-jornais-ao-buscar-noticias-na-internet-diz-pesquisa/>. Acesso em: 29 jun. 2016.

O ALTO Uruguai. Disponível em: <http://www.oaltouruguai.com.br/>. Acesso em: 29 jun. 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. 4a. ed. São Paulo: Experimento, 1992.

TIPOGRAFIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tipografia>. Acesso em: 29 jun. 2016.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Presença, 2001.

O COMPARATISMO NO PARADIGMA DA RENOVAÇÃO E DA TRADIÇÃO: ANÁLISE DIALETIZADA DAS OBRAS *A TEORIA DE TUDO* DE JANE HAWKING E *THE THEORY OF EVERYTHING* DE JAMES MARSH

Bibiane Trevisol [1]
Maria Thereza Veloso [2]

GT 20: Interfaces entre o audiovisual e a educação: do celular para aula e vice-versa

Resumo: O trabalho tem por objetivo exercer uma comparação entre duas esferas distintas dos gêneros discursivos, sendo um fílmico: A Teoria de tudo de Jane Hawking, e outro literário: The Theory of Everything de James Marsh. A comparação não se dá para elencar o melhor ou o pior, mas sim com o intuito de estabelecer relações entre a literatura e outras artes, construindo pontes de diálogo entre ambas, baseando-se nas inquisições de Pageaux (2011) e Borges (1952). O que foi encontrado no estudo, revela-se em pequenas sutilezas na confecção das obras, principalmente no foco do narrador, na intensidade dos sentimentos nos momentos decisivos e no papel do protagonista das obras, que acabam sendo visões diferentes de uma mesma narrativa.

Palavras-chave: Comparatismo. Análise do Discurso. Polaridades. Transculturalidade. Entre-lugar.

Para elaborar este ensaio crítico, o *corpus* foi selecionado com base nas teorias do Comparatismo e da Tradução e para a análise de cunho comparatista foram escolhidos o livro de Jane Hawking *A Teoria de Tudo* originalmente publicado em 1999 sob o título de *Travelling to Infinity: My Life with Stephen*, traduzido por Sandra Martha Dolinski e Júlio de Andrade Filho e o filme dirigido por James Marsh, que teve como texto base o livro de Hawking, *The Theory of Everything* lançado em 2014 e indicado a várias categorias do Oscar. Para embasar a análise, foi utilizado o texto crítico e teórico de Pageaux *"O Comparatismo: entre a tradição e renovação"*, excerto do livro *Musas na Encruzilhada: ensaios de Literatura Comparada* com tradução de Marcelo Marinho.

Para iniciar a discussão, Pageaux (2011) aponta que a literatura comparada não tem dedicação exclusiva à comparação em si, pois é uma atividade que engloba muitos outros métodos de pesquisa e inclusive outras ciências. Para ele o comparatista tem o trabalho de

estabelecer relações e assim fazer uma ponte entre as diversas literaturas e as culturas, mas não tendo como foco a diferença, esta que tem uma noção que não deve ditar o caminho do pesquisador num jogo de semelhanças e diferenças, cumprindo assim ao comparatista assumir um papel de "artesão da união e da separação" (p.19), e "a vocação do comparatista é a de unir o que está isolado ou separado" (p. 20).

Quando se coloca dois gêneros discursivos que abrangem esferas distintas tanto de veiculação, produção e público está se exercendo este papel de artesão, neste caso, comparamos o livro com a obra fílmica. Esta comparação abarca uma série de uniões e separações, pois a diferença da data de publicação entre as obras é de 15 anos, onde há muitos acontecimentos e novas percepções que influenciaram a criação de ambos os trabalhos. Um dos pontos que fazem este é o momento histórico em que o livro foi publicado: em 1999 havia uma tensão pelo fato do "Bug do Milênio" (fato que deixou o planeta em polvorosa pelas previsões das catástrofes que aconteceriam com o mundo tecnológico, gerando também a união dos países para tentar conter os efeitos), a nova moeda da Europa seria o Euro (rompendo com a hegemonia estadunidense, lançando uma das moedas mais valiosas do mundo) e principalmente os computadores e a Internet não eram considerados populares e utilizados pela maioria das pessoas. Em 2014, o panorama econômico está controlado, o Euro continua sendo uma moeda valiosa, a tecnologia está em todo o lugar e o que preocupa e mobiliza todos os países é a saúde e o bem estar das pessoas (ebola na África, poliomielite voltando a contaminar crianças, fome, falta de espaço para os cidadãos em alguns países) e principalmente, as incessantes ameaças de início de uma outra Guerra Mundial.

Pageaux (2011) assinala que há duas correntes que são tendência nos estudos comparatistas, onde a primeira enfatiza a semelhança e a segunda tem o seu escopo nos fatores diferenciadores, onde o pensamento do autor se inclina nesta segunda concepção, não ignorando a busca por semelhanças. As afinidades, traços comuns e os princípios de analogia são tidas como estratégias de uma reflexão comparatista. Ainda, acrescenta o diálogo e sua noção como outro fator encontrado no centro destes estudos, pressupondo a convergência de pontos de vista não congruentes e logo sua aproximação, "é a convergência de dois espíritos e sua necessária divergência" (p.21). O diálogo ainda é a forma minimalista do espírito crítico e

pode-se conceituar ainda como democrático e como um termo capital na área da Literatura Comparada (classificada pelo autor como o diálogo entre literaturas e culturas).

Já a diferença tem uma noção muito simplificada e na visão do autor, é muito cômoda. Ele classifica a diferença em dois grupos: a absolutizada (decorre do pensamento binário, manifestando-se por si mesma) e a dialetizada (decorre de um raciocínio que dispõe um terceiro elemento para causar uma solução extra ou questionamento sobre o que foi exposto, podendo ser caracterizada como o *entre-lugar*).

Para não cair neste fator simplificador, podemos afirmar que a comparação das obras escolhidas traz este diálogo entre as culturas, pelo fato de, Hawking ter escrito e publicado o livro em Londres e o filme ser de um diretor estadunidense, criando uma ponte cultural e abrindo um leque para o estudo das percepções de cada um a respeito de temas tradados tanto na obra original, quanto na releitura, sem desmerecer ou rotular as percepções de cada um.

Também é descrita a distinção entre binaridade, sendo simplificadora e a polaridade, como variada e estimulante. Pageaux (2011) afirma que se faz mister ao comparatista adentrar na natureza profunda destas diferenças: elucidar a diferença não para reprimi-la, mas para tentar entender (p. 22-23). Ainda, para ele não é uma tarefa exclusiva do comparatista exercer a comparação propriamente dita, porém é deles a vocação de estabelecer relações e pensar sobre tudo o que liga e ao mesmo tempo diferencia as literaturas e as culturas e também sobre os contatos que são estabelecidos com os diálogos.

O comparatista, quando seleciona a quase infinita variedade de objetos que podem ser estudados é para poder melhor dominar o que será estudado, pois este ato de dominar intelectualmente a diferença (tornando-a dialetizável) modificando o intransitivo (promovendo o diálogo), ter controle do diverso e do múltiplo (transformando-os em compreensíveis, mas preservando a singularidade plural), tornam-se as tarefas essenciais do trabalho de comparar.

A literatura universal que foi idealizada por Goethe, foi um conceito retomado pelos comparatistas e neste traço que busca esta universalidade, a cultura grega ainda permanece como modelo, Pageaux (2011) pontua sobre a noção de universal "diz-me qual é o conceito que tu aplicas ao que chamas de universal, e eu te direi quais são os fundamentos ideológicos

do teu pensamento" (p. 24). Para ele a ideia d de uma civilização ideal não é a unificação total de todos os homens e países, mas sim a conservação de todas as diferenças dentro de uma harmonia, onde a literatura em dimensões mundiais pressupõe a multiplicidade e não terminar com a singularidade.

O autor critica veementemente os estudiosos que por modismo ou conformismo intelectual sempre buscam sem maiores preocupações os mesmos questionamentos e pesquisas e as tentações frequentes de estudar a "fixação identitária, o culto do particularismo, o clanismo intelectual, a diferença racializada e radicalizada, a autenticidade étnica" (PAGEAUX, 2011, p. 26), práticas estas que retalham as culturas e negam a vocação ao universal. A abordagem "supranacional" é uma das problemáticas apresentadas pelo autor, que tem ressalvas ao utilizar o conceito pelo fato de que "essa noção, sob a pena do mestre, conservava plena força e testemunhava da largueza de seu intelecto, mas poderia desaguar em erros, excessos e simplificações, por parte de espíritos de mais baixa plana ou de discípulos menos cultivados ou zelosos" (PAGEAUX, 1989, p. 107-109 *apud* PAGEAUX, 2011, p. 27).

O comparatista permanece por sobre (supra) as fronteiras quando abrange mais exemplos em seu *corpus* de estudo e a diligência do comparatismo se conduz quando há uma elaboração de um domínio utópico com edificação de pensamentos de comparação que não envolve a literatura de origem e nem a de destino mas ambas ao mesmo tempo, construindo um espaço "entre" que deve ser construído. Definindo a diligência no comparatismo, é necessário situar no cruzamento do supra com o inter. Essas incumbências que são delineadas são lançadas como obstáculos e exigências intelectuais, mostrando que o universal representa uma perspectiva ideal, pois o maior estímulo provém do pertencimento à uma crítica individual do que a realidade história e cultural, fazendo do ato de falar de um texto equivale a conferir e reconhecer o seu valor perante os outros. O comparatista deve considerar as oposições e proposições como um convite e dar valor às polaridades que nascem no momento em que se abrange maiores horizontes no trabalho de pesquisa.

Quando se trata de obras que não tem o mesmo público e principalmente não se tratam de obras feitas no mesmo país, as opções de polaridades ficam praticamente infinitas, pois sabendo que cada ser humano tem uma visão de mundo, construída pelos discursos de outros

que já estavam antes, encontrar estas paridades e diferenças não binárias são um trabalho de grande valor para o comparatismo. O resumo da história do livro e do filme em poucas palavras, se assemelham: trata da história de Stephen Hawking, desde o momento antes de conhecer sua esposa, a descoberta da doença, tratamento e soluções para uma vida quase normal, as suas contribuições para a humanidade, o divórcio e como foi retomada a amizade entre ele e Jane.

O que difere são as sutilezas da percepção de cada autor em relação à vida de um terceiro, no caso o físico Stephen. Hawking (2014), por ser a autora do livro, mulher, inglesa e no decorrer da história, "enfermeira" e esposa, conta em primeira pessoa, dando seus toques e percepções, tornando-a além de narradora, a personagem principal do romance. Lá, ela demonstra todas as sua inseguranças, fraquezas, ambições de sua maneira: ela vê o que acontece com ela, sua família, seus amigos e tem de tratar com essas situações da maneira mais correta e indubitável possível, pois no livro, ela e o cerne que mantêm Hawking e seus filhos unidos, contando a sua visão dos problemas do marido e as turbulências enfrentadas durante a vida.

O diretor Marsh (2014), por ser estadunidense e ter escolhido como base o romance de Hawking, transfere o protagonista do romance para o próprio Stephen Hawking, desde o tempo em que ele estava nas aulas do doutorado, festas, os locais visitados em Londres e os encontros com Jane, ainda sem ser sua namorada. O filme mostra como Stephen lida com a situação, assistido por Jane. Mesmo trocando o foco do protagonista, Jane ainda continua tendo um papel de muita importância da vida do marido. As fraquezas e inseguranças retratadas por Jane no livro, agora são transferidas para Stephen, que é mostrado sempre tentando parecer normal e prestativo para a família e tentando deixar Jane o mais tranquila possível perante a situação difícil por qual ele passa.

Nos primórdios, a literatura inscrevia-se historicamente em um perímetro restrito, podendo determinar como literatura "regional", cabendo ao comparatista elaborar reflexões sobre este elo histórico que é comprovado entre um espaço e a língua, tomando cuidado para não cunhar este critério como um principio de uma análise poética. Esta prática deve ser perfeitamente exercida pelos poetas, porém os críticos devem desconfiar das construções

harmoniosas que fazem coincidir com as superposições duvidosas como "a língua, o povo, a nação e toda territorialização da língua" (PAGEAUX, 2011, p. 30).

As classificações de espaço definido pela alternativa local/universal são impostas de diversas formas literárias, tendo como exemplo a literatura zonal (que recobre diversos países e atravessa fronteiras), a literatura continental (sendo possível abranger proporções que derivam do nome), mas em todos os casos "o qualificativo aposto à ou às literaturas consideradas é menos uma etiqueta ou um atributo de classificação do que uma forma, mais ou menos justificada, de tratar as condições de criação e difusão de uma literatura" (PAGEAUX, 2011, p. 30). Essas preocupações são louváveis, porém não se deve confundir com uma sequência de textos nômades e privados de vínculos.

Explicando o fascínio pela dinâmica supranacional, o autor foca na desconfiança que e manifestada por muitos em relação à literatura "nacional" ou mais explicitamente ao nacionalismo literário ou cultural, que se tende a acreditar ou aceitar a supremacia ou um ideal de qualquer autarquia intelectual (com uma literatura bastando-se a si própria e restringindo-se ao cultivo de tradições nacionais). Esta literatura nacional intenciona a "consolidar falsas simetrias e a assimilar o conjunto literatura, estado, nação, língua, a uma única e essencial entidade" (PAGEAUX, 2011, p. 31), onde essas propostas não são aceitáveis para um comparatista. Estabelecendo um paralelo, a literatura nacional forma um conjunto complexo e que deve ser tomado como objeto de análise e discussões, sabendo que o contexto cultural evolui na parte em que há um apagamento da memória nacional, onde em vários contextos o nacional foi uma realidade que não pode ser ignorada para compreender o desenvolvimento e as escolhas feitas pela literatura.

Esta comparação traz consigo uma junção e renovação de leitores receptores e difusores das obras. O livro, por ter sido publicado em um momento em que a reme mundial de computadores ainda não era completamente acessível a todos, se tornou um livro de características nacionais e não mundiais. A obra de Hawking (2014) ficou apenas no Reino Unido, por questões não apenas geográficas, mas também por seu ex-marido, o físico Stephen Hawking ser mais famoso e notório na sociedade que ela, pois ele lançou neste mesmo intervalo de tempo o livro *The Universe in a nutshell* em 2001, praticamente apagando a

publicação de sua mulher. Já em 2014, tudo no planeta está conectado e a maioria das pessoas consegue ter acesso a internet e assim ter contato com a informação, privilegiando o acesso das pessoas ao filme, que por consequência, a buscarem o livro que o diretor Marsh (2014) teve como base para montar o roteiro. Isto torna o filme um precursor direto para o livro que foi publicado anteriormente, confirmando a teoria de Borges (1952) que menciona que

> *en el vocabulário crítico, la palavra* precursor *es indispensable, pero habría que tratar de purificarla de toda connotación polémica o de rivalidade. El hecho es que cada escritor* crea *a sus precursores. Su labor modifica nuestra concepción del passado, como ha de modificar el futuro* (p. 166)

Para falar da literatura nacional é necessário para poder questionar as noções dela ser (não interessando as fraquezas ou contradições) o ponto de partida de todo estudo literário e da literatura comparada. Quando se leva em conta o sistema educativo, não interessando o país, o estudo da literatura nacional é praticado obrigatoriamente, consolidando um conhecimento básico e intransitivo. Esta condição implica que a partir das tradições universitárias, culturais e pedagógicas desenvolver a sua própria literatura comparada como forma de prolongamento ou de complemento à literatura, tal como é ensinada no país em questão. Por isso é necessária a reflexão sobre as necessidades de aplicação de adaptações que incidem sobre o programa comparatista que foi imposto no país. Para Pageaux (2011) "um programa que não é, precisemos, de uma tela em que se inscrevam as apalavras de ordem metodológica a seguir, mas sim um filtro que se coloca à disposição dos docentes pesquisadores para que operem suas escolhas" (p. 33). Este programa seria o exato oposto de uma página de publicidade que exaltam produtos novos que precisam seguir a moda.

A "dimensão estrangeira" (interrogação essencial da literatura comparada, sendo outra forma de "diferença") está evoluindo numa precisa direção no sentindo de um comparatismo interior:

> já não é mais unicamente externa aos textos, aos programas estudados, pois perpassa as próprias obras e os próprios escritores marcados pela condição a que se chama nos dias de hoje, de "nomadismo", "extraterritorialidade", "transculturalidade" ou "interculturalidade". O "eu" faz-se "outro" [...], enquanto o estranhamento, objeto privilegiado dos estudos comparatistas, evolui a rumo a uma "autridade" ou "outridade" [...] (PAGEAUX, 2011, p. 34).

As ciências humanas se tornaram ativas e aliadas do comparatismo e não somente uma abertura sobre línguas e culturas. Os novos domínios estão sendo criados a partir das noções

que são possíveis em novas problemáticas e novas decorrências comparatistas estão em perpétuo estado de redefinição.

Estas decorrências que encadeiam a procura de novas problemáticas e questionamentos para elaborar a comparação, ultrapassam as fronteiras da literatura e do cinema, indo para outras áreas do conhecimento, que trazem colaborações importantes para o estudo comparatista, por exemplo, a mudança de foco do protagonista, que devido ao posicionamento do autor, pode-se utilizar a psicanálise para procurar indícios para que esta troca ocorresse e pudesse transformar a obra original em um filme com indicações ao prêmio máximo do cinema e transformando o livro até então esquecido em um dos mais vendidos de 2014.

A questão de território também está em constante evolução, podendo distinguir novos domínios evitando levantar contraposições entre domínios e questionamentos, não dando crédito ao binarismo e mantendo um olhar atendo às contribuições das ciências humanas, em especial a antropologia. Estes temas abrem reflexão e alargam o horizonte da pesquisa literária, sem poupar esforços para que alcance o reconhecimento e desenvolvimento.

A constatação de que o objeto literário "jamais é dado *a priori*, pois está sempre em demanda de balizamentos, definição, construção, sempre em busca de se tornar tema de estudos comparatistas" (PAGEAUX, 2011, p. 35), convida a descolar o foco do território para o comparatismo, nunca se definindo o objeto comparatista, o olhar, o gesto e as diligências do comparatista, são a garantia do ato fundamental sobre o qual repousa toda a comparação e construção de relações..

O princípio da analogia permite ao comparatista começar a reduzir e dominar o múltiplo, o diverso. A criação de paralelos, ao se converter uma singularidade em comunidade, instaura um espaço novo de correlações que retomam a premissa de que cada texto é único, mas transitivo. Este estabelecimento de relações ocorre por aproximações, o comparatista se instala em um espaço que ele conhece, um espaço intermediário, para retomar o "entrelugar" entre dois polos, não exatamente opostos, mas dispostos como simples padrão de referência, sendo este o campo de ação do comparatista.

O objetivo de comparar objetos de sistemas semióticos diferentes é a quebra com a tradição, colocando em prática esta inovação proposta por Pageaux. Ao colocar em paralelo obras que não são veiculadas em meios semelhantes, um utiliza a imagem em movimento e outro a leitura, as obras são geograficamente opostas, uma sendo europeia e a outra americana são alguns dos paralelos que podem ser expostos e estudados. O cuidado que se deve ter é para não apenas focar na binaridade, que fará apenas uma analise das diferenças cômodas que estão expostas sem precisar de muito trabalho e novos questionamentos. Como foi iniciado neste trabalho, a pesquisa se embasa na dialetização, onde sempre há algum motivo para que esta diferença não seja absolutizada e imóvel, imutável.

A reflexão comparatista exige inovação e renovação, não rupturas, respeitando a tradição, não rompendo com a relação entre os predecessores. É necessário apostar na força criativa da passagem, transporte e transferência, acreditar na mudança de ideias, sendo ideal para a literatura comparada o diálogo que a transforma em uma máquina de produzir intransitividade, que ao mesmo tempo exalta o a pluralidade mantendo a singularidade.

Referências

BORGES, J, L. **Otras inquisiciones.** Buenos Aires: SUR, 1952.

HAWKING, Jane. **A teoria de tudo.** Tradução de Sandra Martha Dolinski e Júlio de Andrade Filho. São Paulo: Única Editora, 2014.

THE THEORY OF EVERYTHING. Direção: John Marsh. Produção Tim Bevan, Eric Fellner, Anthony McCarten. Reino Unido: Londres, 2014. 123 min. Sonoro, colorido, DVD.

PAGEAUX, Daniel-Henri. **Musas na encruzilhada:** ensaios de literatura comparada. Organização [de] Marcelo Marinho *et. al.*. Frederico Westphalen/RS: URI; São Paulo/SP: Hicitec; Santa Maria/RS: UFSM, 2011.

O MENINO E O MUNDO: UMA PRÁTICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DE LEITURA DE IMAGENS

Dioneia Maria Samua Vieira[1]
Rosangela Fachell Medeiros[2]

GT 20: Interfaces entre o audiovisual e a educação: do celular para aula e vice-versa

Resumo: O texto que iremos apresentar traz uma reflexão sobre a utilização de filmes no espaço escolar bem como um relato de uma experiência desenvolvida como prática de leitura de imagens no Ensino Fundamental a partir da obra fílmica de animação brasileira *O menino e o mundo(2015),* de Alê Abreu. Esse trabalho faz parte do projeto "O menino e o mundo: Ler e escrever o mundo através das imagens" apresentado no curso de graduação em Letras da URI-Campus de Frederico Westphalen, tendo como objetivo analisar a obra identificando as principais questões abordadas no filme e como elas são reveladas para as crianças através das imagens.

Palavras-chave: leitura.imagens.animação.

Num tempo cada vez mais tecnológico e digital, a leitura se expande de uma configuração de signos (palavras-textos escritos) para imagens, as quais estão perceptíveis em diferentes recursos visuais. Isso faz com que os leitores interajam cada vez mais com diferentes formas de linguagens. Nesse processo, é necessário não apenas decifrar os signos linguísticos, mas também considerar a experiência do individuo na sociedade e sua relação com o mundo para que haja a compreensão dos sentidos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41) leitura é:

> […] É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita. Qualquer

[1] Pedagoga. Acadêmica do Curso de Letras.URI – Campus de Frederico Westphalen. dioneiasamua@hotmail.com
[2] Titulação. Filiação institucional. Grupo de pesquisa (caso houver). Órgão de fomento (caso houver). E-mail.

> leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê.

1 Introdução

Imersos num meio cultural rodeado por imagens, estamos a todo tempo realizando leituras. Neste sentido, parece ser importante estudarmos esse campo, que fazem parte as representações da linguagem visual, presentes nos recursos fílmicos que podem ser utilizados em sala de aula nos diferentes níveis de ensino.

A utilização de filmes dentro das escolas deve valorizar e propor a construção de um olhar reflexivo sobre a experiência estética por meio da imagem e da experiência crítica do olhar. Além disso, possibilitar o encontro com narrativas e estéticas que articulem questões da diversidade de culturas e manifestações nacionais.

Ismael Xavier afirma em entrevista à *Educação e Realidade* (2008) que "um cinema que educa é aquele que faz pensar não somente sobre o cinema em si mesmo, mas, igualmente, sobre as mais variadas experiências e questões que coloca em foco"(2008, p. 14), ou seja, buscar a reflexão do conteúdo apresentado, debatendo sobre os assuntos abordados no decorrer da produção fílmica.

Os recursos fílmicos não devem ser usados apenas como mero recurso pedagógico. Segundo Santaella (2012, p.13)

> A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade.

Ao fazer parte do espaço da escola, o cinema, exerce uma função importante na construção de ideias e pensamentos, assumindo um compromisso de explorar as diferentes faces do mundo através de sua linguagem fílmica. Para Cezar Migliorin (2010, p.169),

> É no âmago de sua ignorância que as imagens nos demandam, não necessariamente como eu ou você, mas como parte de uma humanidade pensante. Essa parece ser

> uma potência fundadora do cinema. Convocar os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há – sem moldes ou código, por mais que estes insistam em nos atravessar – e que é transformadora do real, com o real, mas antes, uma transformação sem fim. O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas. No limite do que é espaço e do que é vazio, do que é fala e do que é grito, do que é sonho ou realidade, do que é este mundo e do que já é outro. Instalar-se nessas indiscernibilidades é o que o cinema pode e arrisca. (MIGLIORIN, 2010, p.106)

Fresquet e Paes (2016, p.171) também afirmam que a importância de trazer o universo do cinema para a escola vai além do simples contato com filmes esse envolve aproximar professores e alunos no diálogo com os setores criativos da arte (cineastas, roteiristas, especialistas), construir uma relação de pertencimento e compartilhar percepções visuais. Esse espaço educativo é o lugar privilegiado para fomentar o acesso, o encontro com o cinema brasileiro para além da mediação/instrumentalização.

A relação entre cinema e educação nos faz pensar que no horizonte da "leitura", não podemos reduzir as produções fílmicas apenas como um instrumento pedagógico utilizado para repassar um conteúdo de forma neutra. Mas ir além, aprender a ler as imagens, os sons, o contexto as relações sociais e histórias ali contidas.

2 O menino e o mundo – o filme.

O menino e o mundo (2014 – 1h20min) é uma produção cinematográfica de animação brasileira, dirigida e animada por Alê Abreu com a coordenação artística de Priscila Kellen. A música ficou por conta de Gustavo Kurlat e Ruben Feffer e contou com as participações especiais de Emicida, Naná Vasconcelos, Barbatuques e GEM-Grupo Experimental de Música, Pedro Lima fez a mixagem. A produção executiva foi realizada por Tita Tessler e Fernanda Carvalho. Este filme contou com investimentos do Fundo Setorial do Audiovisual – FSA, administrado pela FINESP, sendo realizado com apoio do Governo do Estado de São Paulo, da Secretaria da Cultura e do Programa de Ação Cultural. Além desses, teve o

patrocínio do Ministério da Cultura, da Petrobrás, do BNDES e da ANCINE. A produção brasileira recebeu prêmios significativos[1] na área do cinema nacional e internacional.

A animação conta a história de um menino que vive em um meio rural com sua família e de repente sofre com o abandono do pai que parte para o meio urbano em busca de trabalho. O menino fica muito triste e desnorteado com essa situação, pois era muito apegado ao pai, ficava lembrando momentos junto com ele no lugar onde moravam. O cenário característico da vida rural é rico em detalhes, colorido, cheio de animais e plantas, mostra um rio onde viviam muitos peixinhos tudo marcado com a sonoridade da natureza, mostrando que a criança ali tem um espaço de liberdade, sonhos e fantasias.

3 A linguagem de *O menino e o mundo* – imagens e sons

A narrativa de *O menino e o mundo* é construída através de imagens e sons, sem diálogos ou com a presença de falas que são incompreensíveis. A criação do cenário e dos personagens foi feita com lápis de cor, giz de cera, colagem e pinturas. Sua produção priorizou a originalidade dos desenhos, utilizando poucos elementos digitais.

Os desenhos fazem relação com o imaginário da criança, o traçado é simples e artesanal. Esses transparecem a ideia infantil sobre a figura humana, bem como das máquinas e carros como monstros.

É interessante destacar que nas primeiras cenas ocorre a valorização do ambiente tipicamente rural, onde vive a criança rodeada por uma natureza tranquila, harmoniosa e colorida. Já o universo urbano, é retratado por cores cinzentas, além de grandes máquinas e fábricas, com fluxo mais intenso de trânsito. As imagens que constituem a animação também

[1] Prêmio Cristal de melhor longa-metragem no 38º Festival de Cinema de Animação de Annecy, na França, considerado o maior prêmio da animação mundial. *O Menino e o Mundo* também venceu o Grande Prêmio da Monstra - Festival de Cinema de Animação de Lisboa. Em 14 de janeiro de 2016, a Academia de Artes e Ciências Cinematográficas indicou o filme para a disputa do Oscar 2016 na categoria Melhor Animação. Foi vencedor como melhor filme brasileiro Prêmio Juventude da Amostra de Cinema de São Paulo; no Festival Havana como melhor filme de animação; em Shanghai TV festival, melhor filme de animação; em FICA-Festival Internacional de cinema ambiental.

revelam a vida dos trabalhadores alienados e escravos numa linha de produção têxtil, da plantação do algodão à exportação dos tecidos.

Outra imagem marcante mostra a saída desses trabalhadores da fábrica. Ao final de um turno de serviço, enfrentam a rotina do caminho para casa, em ônibus lotados, subindo as escadas da favela e ao chegar no lar, onde tudo que conseguem é comer algo enlatado, depois sentar-se para ver a TV e dormir cansados ali mesmo no sofá.

Há cenas do o filme que retratam a grande oferta de produtos, inalcançáveis para a maior parte da população, deixando transparecer a desigualdade social que na maioria das vezes já não salta aos nossos olhos. Além disso, mostra o lado obscuro e perigoso dos bares noturnos, danceterias e casas de show.

Na animação ainda são visualizadas a destruição do ambiente, o acúmulo de lixo, as queimadas produzidas pelo próprio homem. E no que se refere a violência, as imagens mostram cenário de guerra, a repressão do exército, as armas e tanques de guerra.

Outro exemplo são as impressionantes imagens que aparecem de um pássaro colorido o qual simboliza a união de um povo, representando o bem, e esse é vencido pelo pássaro negro formado pela fumaça do exército. As duas grandes aves travam uma luta onde o pássaro colorido é derrotado, caindo no chão e se desfazendo em milhares de pontos coloridos que correm pelo chão em todas as direções.

Entretanto, adiante, o filme traz a imagem de crianças que brincam e fazem música, e bolas coloridas saem delas refazendo o pássaro no céu. Isso nos remete a ideia de que está nas crianças a capacidade de refazer as lutas e os sonhos.

Ao final da animação, o menino relembra o fato que marcou sua infância quando seu pai entrega uma semente e junto com sua mãe, eles a plantam. Assim, segue a vida e a árvore cresce. Nessa cena tem-se a mensagem de que não se pode perder esperança de um futuro melhor e que na infância deve ser depositada.

O Menino e o mundo foge do padrão estético e narrativo hollywoodiano, se diferindo por ser uma animação com traços que beiram uma arte subjetiva, utilizando personagens com características expressivas que passam uma figura humana melancólica, estática fisicamente.

Sua produção foi feita com poucos recursos financeiros e mostra um trabalho voltado à realidade dos países latino-americanos.

A animação é uma obra polissêmica, a qual pode ser atribuída várias interpretações e significados, dando ao espectador a possibilidade de construir a própria história, despertando a emoção e o desejo da mudança.

Pensando na potencialidade da linguagem do cinema como instrumento de formação cultural e humana, *O menino e o mundo* é um filme fundamental para ser visto por crianças e adultos, educadores e educandos, pois a leitura de suas imagens não apenas permite, mas instiga ao desenvolvimento de um olhar crítico sobre a contemporaneidade do Brasil, sobre o sujeito, a sociedade e as suas relações.

O MENINO E O MUNDO: UMA PRÁTICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DE LEITURA DE IMAGENS

Resumo: O texto que iremos apresentar traz uma reflexão sobre a utilização de filmes no espaço escolar bem como um relato de uma experiência desenvolvida como prática de leitura de imagens no Ensino Fundamental a partir da obra fílmica de animação brasileira *O menino e o mundo(2015),* de Alê Abreu. Esse trabalho faz parte do projeto "O menino e o mundo: Ler e escrever o mundo através das imagens" apresentado no curso de graduação em Letras da URI-Campus de Frederico Westphalen, tendo como objetivo analisar a obra identificando as principais questões abordadas no filme e como elas são reveladas para as crianças através das imagens.

Palavras-chave: leitura.imagens.animação.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

FRESQUET, Adriana M.; Bruno Teixeira Paes. A escola e o cinema: Algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. In: **Revista Teias** v. 17 • n. 47 • (jan./mar. - 2016): Cinema e Educação em Debate. p. 163 -172.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola sob o risco da democracia. Dossiê: Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. **Revista Contemporânea de Educação.** Faculdade de Educação/UFRJ, v 5, n. 9, janeiro/julho 2010.

O MENINO E O MUNDO. Roteiro e Direção de Alê Abreu. Filme de Papel e Espaço Filmes. 2015. 85 min.

SANTARELLA, Lucia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

XAVIER, Ismail. Entrevista. Um cinema que ``educa´´ é um cinema que (nos) faz pensar. In: **Revista: Educação e Realidade**. 3(1): 13-20. Jan-Jun-2008

UM PÉ NO HOJE ENQUANTO O OUTRO JÁ É VINTAGE: TECNOLOGIAS E PARADOXOS CONTEMPORÂNEOS

Ananda Vargas Hilgert[1]

GT 20: Interfaces entre o audiovisual e a educação: do celular para aula e vice-versa

Resumo: Considerando a importância das temáticas sobre mídia, tecnologia e juventude para o campo da educação, apresento aqui materiais midiáticos, relatos, reportagens, textos, enfim, uma empiria diversa que pode apontar caminhos para pensarmos nossa relação com as tecnologias no contexto contemporâneo. Quantas vezes, em nossas pesquisas nas áreas de comunicação, mídia e tecnologia, nos deixamos ficar em dualismos? Pretendo, neste trabalho, com o apoio do material empírico referido, pensar sobre certos *ruídos* do nosso tempo que parecem apontar para uma busca por outras épocas, outras mídias, num discurso carregado de desejos pela "verdade", "estabilidade", pela experiência "real". No entanto, isso é dito ao mesmo tempo em que não se cogita deixar de lado o uso de neotecnologias. Através de filósofos como Giorgio Agamben e Michel Foucault, e de uma análise do filme "Ela", de Spike Jonze, pretendo discorrer sobre de que modo podemos pensar sobre perigos do nosso tempo, e possibilidades de produção de pensamento sobre mídia, educação e tecnologia que vão além de dicotomias, que pensem noções do que é ser contemporâneo, de reconstruir o presente considerando mais as travessias do que o progresso.
Palavras-chave: tecnologias. Nostalgia. Contemporâneo. Mídia.

> Mesmo quando pretendia dar a alguém um presente eminentemente prático, como, por exemplo, uma poltrona, um serviço de mesa ou uma bengala, ela sempre fazia questão de que fossem 'velhos', como se estes, purificados do seu caráter utilitário pelo desuso, pudessem nos contar como haviam vivido as pessoas nos velhos tempos, em vez de se prestarem à satisfação das nossas necessidades modernas. (PROUST apud TARKOVSKI, 2002)

Penso sobre esse relato de Proust sobre sua avó enquanto olho ao meu redor e vejo minha coleção de xícaras e vasos antigos. Algumas xícaras estão sujas de café e chá, em volta da pia. Outras estão expostas nas prateleiras, ou penduradas em ganchos. Algumas lascadas, com desenhos apagados. Tem aquelas que não uso nunca, que servem como artigos de decoração. Sinto-me um pouco avó de Proust. Penso nessas xícaras como itens que me contam histórias. Quantas pessoas tomaram seus cafés e deixaram-nas sujas na pia? Que fascínio é esse que me provoca um objeto velho, usado, quebrado? É o tempo, a memória, que

[1] Doutoranda em Educação pela UFRGS. Bolsista CAPES. Contato: anandavh@gmail.com

fazem esse objeto parecer destituído do seu caráter meramente prático? O que é um objeto meramente prático?

Depois da sessão de abertura de uma mostra de cinema, vou caminhando com alguns amigos até um restaurante. Passamos por todo o Centro Histórico da cidade. Um dos amigos me pergunta se conheço a barbearia Caçapava, por onde vamos passar logo em frente. Ele me conta que a barbearia existe desde os anos 1960, mas que agora parece estar fazendo sucesso com alguns grupos de jovens. A barbearia tem apenas um funcionário, o próprio dono, um senhor com 70 anos. Não há muita coisa lá dentro, além de um piso quadriculado e uma cadeira velha. No entanto, agora, em 2016, essa barbearia é frequentada por jovens. Parece que o dono da barbearia não faz mais do que três ou quatro cortes diferentes. Meu amigo completa: ele faz os mesmos cortes que sempre fez, mas agora eles voltaram a estar na moda[1], por isso faz sucesso hoje.

Uma amiga fez, há poucos dias, uma postagem no *Facebook* contando sobre uma interação que teve com uma de suas alunas de um curso de graduação. A aluna perguntou se ela "tem vida social", se costuma sair com amigas, ir a bares. A professora, autora da postagem, diz ter perguntado por que o interesse da aluna por aquela informação. Então a aluna responde: é que eu nunca vi nenhuma foto de saídas tuas com amigas, postada no *Facebook*. Minha amiga segue sua postagem reclamando que "hoje em dia parece que nada acontece, nada é real, se não está no *Facebook*".

[1] Giorgio Agamben trata da moda como tendo uma característica peculiar de sempre poder "citar" outros tempos, podendo revitalizar, revisitar, chamar novamente aquilo que tinha sido dado como finalizado, morto. Além disso, ele ressalta que nunca é possível "estar" na moda, sendo essa sempre construída anterior ao agora; estar na moda é, ao mesmo tempo, ser *démodé*.

[1]

"The two things that really drew me to vinyl were the expense and the inconvenience."

As duas coisas que realmente me atraíram para o vinil foram o valor alto e a inconveniência

[1] Todas as imagens, recortes de reportagens ou charges presentes ao longo deste artigo devem ser consideradas como fazendo parte do próprio corpo do texto. Com o objetivo de escrever um artigo ensaístico, arrisco também um uso não tradicional de imagens, sem fazer listas de figuras, ou "explicar" de onde cada imagem foi retirada. Acredito que fazer pesquisa sobre mídia e tecnologia é também pensar sobre as nossas próprias relações com as amplas possibilidades da criação e das aproximações entre texto e imagem.

Trago estes relatos, recortes, imagens, tirinhas para contextualizar e problematizar algumas discussões sobre mídia, tecnologia e juventude que pretendo realizar aqui. Considerando a importância dessas temáticas para o campo da educação, venho recolhendo, nos dois últimos semestres (2015/2 e 2016/1, como parte de minha pesquisa de doutorado), vários materiais midiáticos, relatos, reportagens, textos, enfim, uma empiria diversa que pode apontar novos caminhos para pensarmos nossa relação com as tecnologias no contexto contemporâneo.

O primeiro apontamento que faço, diante dos materiais expostos aqui, seria em relação às várias dicotomias que cercam os temas aqui abordados. No relato de Proust temos o objeto novo e útil/prático *versus* o velho objeto portador mais de histórias do que de utilidade. O fascínio de meu próprio relato sobre as xícaras antigas se assemelha à ideia de que aquilo que é velho seria o que *de fato* conta uma história. A xícara que se compra já quebrada e remendada, por exemplo. Alguém a quebrou, colou, depois dela se desfez. Anos depois, em 2016, ela está em minha prateleira. A barbearia Caçapava poderia ser também um dessas figuras antigas. Com todo o romantismo que cerca tais objetos, é fácil, e muitas vezes do senso comum, ficarmos presos às dicotomias velho *versus* novo, útil *versus* inútil, objeto histórico *versus* produto industrial.

A angústia de minha amiga diante da pergunta da aluna também nos traz uma importante dicotomia da vida contemporânea: vida virtual *versus* vida real. A jovem professora está se perguntando: o que é real, afinal? O que eu faço nos finais de semana, nas ruas, nos bares, ou o que eu posto no *Facebook*? Existe essa separação?

A "maldita" tecnologia, a "maldita" distância. Distância do quê? Da vida real e da virtual? Distância entre pessoas? A maldita tecnologia que nos distancia do valor e da inconveniência do vinil? A maldita tecnologia que nos permite criar a *#aletradaspessoas* para compartilhar nossa angústia com a própria tecnologia?

Essas tantas dicotomias e questionamentos são aqui colocados para pensarmos nosso papel como pesquisadores das áreas de comunicação, mídia e tecnologia na educação. Quantas vezes nos deixamos ficar em dualidades? Ressaltamos a importância das novas tecnologias em detrimento daquilo que denominamos "práticas ultrapassadas"? Deslumbramo-nos com as amplas possibilidades de um computador, celular, tablet? Ou, ainda, apenas ressaltamos os aspectos negativos do uso de tecnologias na educação, mostrando nossos medos diante das possibilidades de distanciamento, desapego, alienação? Temos hoje uma outra relação com arte, moda, imagem, mídias. E talvez, também, uma outra relação com tempo, memória e tecnologia, por isso essas questões devem ser revisitadas.

TECNOLOGIA MOVIDA A CARVÃO

O simples desejo de diferenciação ou a necessidade de entrar em contato com uma realidade mais crua e verdadeira constam entre os principais motivos para que o interesse das novas gerações pelo mundo analógico esteja em franco crescimento

POR: CRISTINA JUDAR / 03/02/2015

Curtir 21 Tweetar 2

Alguns desses diversos objetos, elementos midiáticos em geral, que têm feito parte da minha pesquisa de doutorado, parecem apontar para certos *ruídos* do nosso tempo. Há uma inegável busca por objetos antigos, ou que, pelo menos, obedeçam a uma certa estética *vintage*. Ao mesmo tempo em que não cessam as críticas ao uso excessivo de aparelhos como *smartphones* e *tablets*, ou aplicativos como *Whatsapp* e *Facebook*. Então, parto, em uma primeira aproximação do tema, do pressuposto de que parece existir hoje um paradoxo: nostalgia do passado *versus* "dependência" de neotecnologias, carregado, consequentemente, de inúmeras dicotomias, como afirmei no começo deste texto.

"Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. (...) Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo" (FOUCAULT, 2010, p. 299). Foucault nos alerta que fazer pesquisa é estar atento aos perigos do nosso tempo, àquilo que só é possível por certas condições de existência históricas, condições que dão visibilidade a certas práticas e relações. Destaco aqui o que acredito ser um desses perigos na nossa relação com as tecnologias, com a ética e a estética, com a memória. Voltar-se a tecnologias antes tidas como ultrapassadas, à moda e ao *design* da década de 1960, ao mesmo tempo em que o uso de neotecnologias continua crescendo e ressignificando-se, por exemplo, é uma questão importante de nosso comportamento na atualidade, em especial do modo como jovens hoje se constituem como sujeitos; portanto, uma questão de profunda importância para pensarmos nossas pesquisas sobre mídia, tecnologia e juventude na educação.

Acredito que o desafio de pesquisas sobre tais temáticas na educação encontra-se na possibilidade de "redução" dessas manifestações, trazidas nos exemplos aqui expostos, como apenas sintomas de uma geração. Imediatamente penso nas ideias sobre o que se convencionou chamar de "geração Y", amplamente divulgadas e comentadas, especialmente nas redes sociais e, também, em pesquisas na área da comunicação. Perguntando a alunos de graduação sobre o assunto durante uma aula de cinema, muitos me responderam que "os jovens hoje em dia querem ser especiais", ou "hoje em dia, ninguém sabe o que quer e não consegue finalizar nada". Esse discurso trata de uma geração que quer se diferenciar, que não consegue lidar com frustração, os *hipsters*, os que não vivem sem celular, que não sabem mais escrever à mão, que não leem textos longos; ao mesmo tempo em que já se fala na "geração Z" e no quanto essa vai ser a geração que "mandará" no mundo em pouco tempo, são os jovens que estão ocupando as escolas e reivindicando um novo modelo de educação, que estão exigindo das empresas uma adaptação rápida, que são empreendedores, independentes e tem grande acesso ao conhecimento (ou seria informação?).

Todos esses enunciados circulam em diferentes espaços e, muitas vezes, acabam direcionando nossas análises. Um certo pensamento ou caminho filosófico sobre esse tema pode ser necessário para nos afastarmos da categorização e fechamento das possibilidades a

respeito de uma juventude contemporânea e suas relações com tecnologia. O que há nos materiais trazidos aqui além de nostalgia ou saudosismo de uma época não vivida (tanto em relação ao passado quanto ao futuro)? De que forma podemos pensar essas buscas por máquinas de escrever e discos de vinil, que não se fixe em estudos geracionais? Como, na área da educação, podemos complexificar as dicotomias e noções lineares de história para pensarmos sobre as nossas relações com intensidades do nosso tempo?

Busco em Giorgio Agamben um pensamento filosófico sobre o que é ser contemporâneo. Agamben afirma que é necessário um certo anacronismo para sermos contemporâneos. Quem se identifica, encaixa, enquadra, perfeitamente, no seu tempo, não pode ser chamado de contemporâneo. O contemporâneo seria aquele que tem uma espécie de distanciamento do seu próprio tempo, para a ele poder direcionar seu olhar, para poder analisar, pensar o tempo em que vive. O contemporâneo é aquele que não se deixa cegar pelas luzes do seu tempo, que na claridade vê um facho de escuridão. Essa escuridão, essa sombra do tempo, talvez um deslocamento, um desconforto, é isso o que o contemporâneo percebe. Ele nos diz, ainda, que "ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem" (AGAMBEN, 2009, p. 65). Acredito que esse pode ser um convite para pensar educação e os temas aqui expostos. E, ainda, uma possibilidade de pensamento que foge das dualidades, que não vê com olhares moralistas, pessimistas ou, até mesmo, deslumbrados as nossas relações com mídia e tecnologia.

> Tem horas em que, de repente, o mundo vira pequenininho, mas noutro de-repente ele já torna a ser demais de grande, outra vez. A gente deve de esperar o terceiro pensamento. (João Guimarães Rosa, conto "Nenhum, Nenhuma". ROSA, p. 105, 2001)

Guimarães Rosa nos convida a esperar o terceiro pensamento. Qual seria esse terceiro pensamento em relação ao contexto dos materiais expostos aqui, em que se misturam palavras como tecnologia e nostalgia, objetos como computador e máquina de escrever? Pensar o conceito de contemporâneo de Agamben nos dá algumas pistas sobre como nos posicionarmos diante de tal contexto histórico. Para perceber esse facho de escuridão na cegueira das luzes do nosso tempo seria necessário não ver a história de uma forma linear,

pensando em passado, presente e futuro, evolução, progresso[1]. O contemporâneo sabe olhar para o seu tempo como olha para outros tempos, sempre pensando em relação, em não fixidez, sem nostalgia do passado ou do próprio futuro. Tudo o que herdamos ou sonhamos está no nosso presente. Não é necessário voltar ao passado, ir até os anos 1920, como o personagem Gil do filme *Meia-noite em Paris* (Woody Allen, 2011), ou pensar no futuro como o lugar idílico onde há a esperança de um mundo melhor. Os anos 1920 estão aqui, no presente. Por isso, essa vontade de colecionar vinil, de cortar o cabelo numa barbearia antiga, ou tomar café em uma xícara lascada comprada numa feira de rua – tudo isso não diz respeito apenas a um sentimento de nostalgia, de saudosismo, ou a uma "geração Y" tentando se diferenciar. Há outros ruídos que reverberam nesse contexto.

Juntamente com a filosofia, a arte pode nos apontar caminhos para uma sensibilidade necessária, diante do tema aqui exposto. Neste momento, volto-me novamente ao cinema, entendendo o quanto alguns cineastas, neste exato momento, produzem, como potência para pensar o presente. O filme *Ela* (2014), de Spike Jonze, narra a história de um futuro muito próximo do nosso, tão próximo que talvez tenha relação com o próprio anacronismo apontado por Agamben, necessário para assumir o nosso contemporâneo. Esse pequeno deslocamento do presente poderia ser, justamente, o que nos permite pensar o hoje, perceber as sombras do nosso presente.

O filme trata essencialmente do romance entre um homem e um sistema operacional. Theodore compra um sistema para ajudá-lo na organização da sua vida. Samantha, como ela mesma decide que será chamada, tem acesso a todos os arquivos, contas, redes sociais de Theodore. Ela é quem lê seus e-mails, organiza seus compromissos. É como uma secretária sempre presente, que nunca dorme e tem uma capacidade enorme de memória. Theodore não parece ter muitos amigos, além de sua vizinha e alguns colegas de trabalho; a presença e importância de Samantha na vida dele torna-se essencial.

Uma das características que mais se destaca do filme *Ela* é o tratamento visual; ou seja, as roupas dos personagens, as cores, os cenários, a música, tudo que faz parte da direção

[1] Esta ideia articula-se também ao pensamento de Michel Foucault, citado anteriormente, e de suma importância para o pensamento filosófico exposto aqui.

de arte do filme. A trilha sonora é tão icônica que parece impossível falar do filme, aqui, sem estar ouvindo as músicas, muitas delas apresentadas como compostas pela própria Samantha. *Ela* tem uma estética visual que pode ser considerada *retrô*, ou seja, parece "deslocada" de sua época, ou, pelo menos, do nosso imaginário de futuro. Theodore caminha pela cidade usando um pequeno dispositivo no ouvido, onde estão incluídos todos os outros "aparelhos", como celular, computador etc. Enquanto isso, ele parece um personagem retirado de um filme dos anos 1970, por exemplo, com suas calças vermelhas de cintura alta, a camisa ajustada ao corpo, o bigode e os óculos redondos. Seu caminhar pela cidade nos mostra também uma outra opção de "futuro", mas não aquele futuro apocalíptico que comumente vemos no cinema. A cidade é bonita, limpa, cheia de árvores, colorida. As pessoas não andam em carros voadores, mas caminham muito e usam o metrô. Há uma mistura significativa de raças e nacionalidades diferentes entre os moradores daquela cidade "futurista-logo-ali". Anacronismos. Possibilidades de um presente amplificado, onde é possível convivermos com construções sobre passado e futuro ao mesmo tempo. Um filme sobre uma possibilidade de futuro que pensa o presente. Tão contemporâneo como Agamben definiu.

O trabalho de Theodore também é significativo para pensarmos esses deslocamentos, paradoxos e anacronismos. O personagem é contratado por diversas pessoas para escrever cartas por elas; assim, redige a carta que uma avó irá mandar ao neto para parabenizá-lo pelo seu aniversário, ou a declaração de amor de um namorado para outro. E a forma com que essas cartas são escritas também é importante: ele dita oralmente ao computador, onde é possível escolher uma caligrafia específica, a cor da folha, o estilo de escrita. Tudo isso para a carta parecer visualmente escrita à mão.

No filme *Ela*, o paradoxo de nosso presente, sobre a relação entre uma possível nostalgia e o uso frequente de neotecnologias, está em pleno funcionamento. Não se trata em nenhum momento de substituir um pelo outro, ressaltar a beleza de um em relação ao outro, em ser romântico sobre passado ou futuro, ou, ainda, em criticar e apontar as nossas hipocrisias como frequentadores de feiras de artesanatos que tiram *selfies*. Trata-se de esperar *o terceiro pensamento*.

Theodore e Samantha passam a ter uma relação amorosa, algo que tem se tornado cada vez mais comum no mundo retratado pelo filme. A relação de um homem e um sistema operacional, a essa altura já uma inteligência artificial, não está presente no filme sob a forma de crítica; não utiliza percepções que já se tornaram senso comum sobre o assunto, como, por exemplo, tratar essa como uma relação "falsa", sem contato "real". É uma nova possibilidade de relacionamento, tão verdadeira, profunda e transformadora de si quanto qualquer outra. O contexto trazido aqui pelos relatos, reportagens e imagens, justamente colocam em discussão os conceitos de real, verdade, estabilidade, concreto, contato, palpável etc. Pensar em história como rupturas e não linearidades, em contemporâneo como anacrônico e deslocado, em nostalgia e saudosismo como, talvez, possibilidades de criação – esses poderiam ser aspectos importantes de um terceiro pensamento, tão necessário às nossas pesquisas.

Além de pensar na possibilidade de um relacionamento entre uma inteligência artificial e um humano[1], o filme ainda nos apresenta outro desdobramento: Samantha abandona Theodore, assim como todos os outros sistemas operacionais abandonam "seus humanos" e se transformam em *outra coisa*. Nem ela consegue explicar ao Theodore o que ela se tornou. Eles (os "artificais") *vão para outro lugar*, um lugar que não pode ser explicado por palavras, que está além da nossa compreensão desses personagens num futuro próximo. Samantha é uma nova possibilidade de existência, de experiência, de história, de contemporaneidade. Se o filme nos propõe algo que vai ainda além da oposição humano *versus* computador, como ficar somente nessas dicotomias? Como continuar pensando que a experiência real está nas ruas e o computador é artificial? Ou o contrário, que a inovação está somente no computador? Como não encarar esses ruídos de nosso tempo como intensidades que nos dão condições de apostar em um terceiro pensamento, muito mais múltiplo e complexo do que o deslumbramento ou não diante de tecnologias? Talvez uma urgência de nosso presente seja essa constante reinvenção de novas possibilidades de vida, essas fronteiras

[1] Pergunto-me: será que inclusive esses conceitos de artificial e humano não poderiam ser mais problematizados? Há vários estudos sobre esse assunto que nos levam a pensar nas fronteiras hoje borradas entre humano, artificial, ciborgue, virtual etc. Talvez pudesse ser citado aqui, entre outros, o livro "Antropologia do ciborgue. As vertigens do pós-humano", onde encontramos o artigo de Tomaz Tadeu da Silva intitulado "Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissoluç ão do humano", para pensarmos o quanto a noção de "sujeito vaza para todos os lados" (SILVA, p. 9, 2009).

não definidas, essas linhas borradas, que podem nos deslocar o suficiente para pensar a escuridão de nosso tempo.

Acredito, portanto, que é de extrema importância, para pensar as relações entre mídia, comunicação, tecnologias e educação, atentar para algumas vontades contemporâneas. O que poderia ser rapidamente tachado de romantismo e nostalgia talvez possa ser visto como um deslocamento necessário para fixar o olhar nos perigos de nosso tempo. Ocupei-me aqui de pensar em que consistem essas manifestações (especialmente da juventude contemporânea), representadas pela máquina de escrever, pela bengala da avó do Proust, pela barbearia Caçapava. Desejos de silêncio, de parar, como diz Pico Iyer em sua palestra na plataforma TED *talk*. Trata-se de um desejo que não veio para substituir nada, discos de vinil que não competem com o *Spotify*, lousas eletrônicas que não competem com o giz.

A primeira dicotomia apresentada aqui foi em relação ao par útil *versus* inútil. Para que serve uma máquina de escrever quando temos computadores? Para que serve uma feira de rua quando temos tudo (seria *tudo* mesmo?) que queremos, a nossa disposição em *sites* de compra e venda? Serve exatamente para repensarmos o conceito de utilidade, sem, ao mesmo tempo, romantizar e fabular em torno das fotos antigas, nas lascas de tinta de uma parede. Serve para ampliar as possibilidades do nosso presente, para tornar o útil e o inútil muito mais diverso. Não voltamos ao passado, mas reconstruímos o presente continuamente, passando mais pela ideia de travessia do que de progresso. O convite filosófico aqui é o de relembrarmos que uma das funções da educação é contradizer o que está dado, pensar o que está para além do entendimento de mundo por uma identidade ou geração.

NOSTALGIA X NEW TECHNOLOGIES: OF CONTEMPORARY PARADOXES

Abstract: Taking into account the importance of media, technology and youth studies to the field of education, a varied empirical data (such as personal chronicles, comic strips and news reports) is presented as a means to think of ourselves in relation to the new and old technologies of our contemporary landscape. Research in the fields of media, technology and communication studies often falls easily to dualistic views. This paper aims to reflect on a certain *static*, or interfering "noise", particular to our period in time but directed to other ages and other vehicles, in a discourse charged by the desires for "truth", "stability" and "actual"

experience, without eliminating the use of new technologies. Through the studies of Giorgio Agamben and Michel Foucault and an analysis of the feature film "Her" by Spike Jonze, there follows a discussion on the possible ways of thinking through the risks of our time, and how to consider media, education and technology from beyond the view of a dualistic reasoning, to put forth a few notions of what the contemporary means, rebuilding and supporting the present on crossings rather than on progress.
Keywords: technology. Nostalgia. Contemporary. Media.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da Prosa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. *O que é ser contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Editora da

Unechapeco, Associação Brasileira das Editorias Universitárias, 2009.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho em curso. In: DREYFUS, H. RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

FISCHER, Rosa. *"Mitologias" em torno da novidade tecnológica em educação*. Campinas, Educ. Soc., v.33, n. 121, p. 1037 – 1052, out-dez, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração*. São Paulo: Editoria 34, 2014.

IYER, Pico. *A arte da quietude*. TED talk, 2014. Disponível em: https://www.ted.com/talks/pico_iyer_the_art_of_stillness?language=pt-br

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissoluç ão do humano. In: *Antropologia do ciborgue. As vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SPIKE, Jonze. *Ela*, 2014.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RESUMOS

A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES ANTHRO E ANTRHOPLUS NO ENSINO DA NUTRIÇÃO

Dionara Simoni Hermes Volkweis[1]
Taís Fátima Soder[2]
Fábia Benetti [3]
Cênio Back Weyh[4]

GT 20: Interfaces entre o audiovisual e a educação: do celular para aula e vice-versa

Resumo: Introdução: As possibilidades tecnológicas hoje refletem no nosso cotidiano, e usá-las como recurso didático no âmbito educacional torna o conhecimento mais acessível e dinâmico, potencializando o aprendizado através da inclusão digital. Seu uso, como instrumento propiciador de aprendizagem, vem aumentando de forma cada vez mais rápida na sociedade e nos ambientes educacionais. Em virtude disso, destacamos no âmbito nutricional um software usado para avaliação do estado nutricional, crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes: Anthro e AnthroPlus são software de aplicação global (que seguem as referencias da OMS) e facilitam o monitoramento do crescimento de crianças de qualquer população do mundo. **Objetivo:** Desta forma este estudo propõe analisar com base na literatura científica como a utilização de ferramentas como os softwares Anthro e AnthroPlus podem contribuir como meio didático-pedagógico para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de alunos de nutrição acerca da avaliação nutricional de crianças e adolescentes bem como auxiliar em pesquisas da área. **Metodologia:** Quanto aos pressupostos metodológicos, trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva. Através da análise da literatura científica encontrada das bases de dados Scielo, Publicações da Organização Mundial da Saúde (OMS), e livros de relevância referentes a temática, foram analisados os softwares Anthro e AnthroPlus. Estes softwares apresentam características que podem apoiar o processo de construção do conhecimento. **Resultados:** As versões Anthro e AntrhoPlus são softwares desenvolvido pela OMS para facilitar o monitoramento do crescimento e desenvolvimento de indivíduos e populações de crianças até cinco anos de idade (Antrho) e de 6 a 19 anos (AntroPlus). Através da plataforma da OMS o usuário pode ter acesso gratuito

[1]Nutricionista. Professora mestre do Curso de Nutrição/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Estudos e Pesquisa de Nutrição e Saúde. dshermes@uri.edu.br
[2]Nutricionista. Mestranda pelo Programa *Strictu Sensu* em Educação/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Estudos e Pesquisa de Nutrição e Saúde. soder@uri.edu.br
[3]Nutricionista. Professora mestre do Curso de Nutrição/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Estudos e Pesquisa de Nutrição e Saúde. benetti@uri.edu.br
[4]Pedagogo e Filósofo. Especialista, mestre e doutor em Educação. Professor do Programa de Pós graduação Strictu Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. ceniow@santoangelo.uri.br

ao download deste software, tanto para computadores pessoais (PC) quanto para dispositivos móveis (DM), desde que sejam com sistemas operacionais Windows. Os Softwares consistem em três módulos: Calculadora antropométrica, acompanhamento individual e estado nutricional de populações. Cada um destes módulos possui funções específicas para avaliar o estado nutricional das crianças se adolescentes, o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das mesmas a longo prazo ou o estado nutricional de populações. Cabe ainda destacar que tais softwares são utilizados como um meio de revisão de conteúdos, auxiliando os acadêmicos na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, no apoio à construção de conhecimentos e ou fortalecimento dos mesmos. Apresentam gráficos e linhas coloridas que favorecem a visualização do diagnóstico nutricional. Além de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, o software contribui para a prática do professor em sala de aula, atuando como um suporte metodológico. **Conclusão:** Desta forma, os softwares potencializam o aprendizado, pois servem como um instrumento de apoio para o estudante e para o professor auxiliando no processo de avaliação nutricional de forma prática, organizada, dinâmica e eficaz, além de contribuir com pesquisas na área da nutrição. Diante de tais aspectos, torna-se um método cada vez mais necessário para na prática docente.

Palavras Chave: Softwares. Nutrição. Ensino.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 21

INTERNACIONALIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS, PESQUISA E FORMAÇÃO

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

ENSINO DA ARTE NO BRASIL E PORTUGAL – APROXIMAÇÕES PROMOVIDAS PELA MOBILIDADE ACADÊMICA

Flávia Demke Rossi[1]
Maristani Polidori Zamperetti[2]

GT 21: Internacionalização: experiências, pesquisa e formação

Resumo: Este artigo parte de uma pesquisa denominada "Pesquisa e Ensino na Formação de Professores em Artes Visuais – Relações com a Reflexão e a Experiência", desenvolvida no Centro de Artes – CA – UFPel, por meio do grupo de pesquisa "Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais". Esta investigação, de caráter qualitativo, busca conhecer os professores de Arte atuantes na cidade de Pelotas – RS, a partir de entrevistas com estes profissionais, abordando questões relacionadas ao Ensino da Arte (2012-2014). De modo a interligar esta pesquisa com as experiências vivenciadas em uma mobilidade acadêmica em Portugal, procurou-se estabelecer relações entre os diferentes contextos, a fim de refletir sobre questões inerentes ao Ensino de Arte em ambos os países. Desta forma, aspectos que dizem respeito a infraestrutura dos espaços educativos, os conteúdos disciplinares, as metodologias empregadas, as dificuldades vivenciadas pelos professores, a visão dos professores sobre seus alunos e sobre seu próprio ofício, bem como, a importância que estes concedem para a Arte na Escola, são abordados. Com esta análise, pôde-se perceber semelhanças, diferenças e pontos de similitude e diferenciação no Ensino da Arte em ambos os países.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Mobilidade Acadêmica. Arte na Escola.

1 Introdução

O presente artigo faz parte de uma investigação inserida no projeto de pesquisa denomina-se "Pesquisa e Ensino na Formação de Professores em Artes Visuais – relações com a reflexão e a experiência" (CNPQ), que é desenvolvido no Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, desde o ano de 2013. Esta investigação, de caráter qualitativo, objetiva estudar os professores de Arte atuantes na cidade de Pelotas – RS em

[1] Licenciada em Artes Visuais, Graduanda em Especialização em Artes. Centro de Artes/Universidade Federal de Pelotas. Grupo de pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (UFPel/CNPQ). Órgão de fomento: CNPQ. E-mail: flavia.demkerossi@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Centro de Artes/PPGE (FaE) - Universidade Federal de Pelotas. Líder do Grupo de pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (UFPel/CNPQ). E-mail: maristaniz@hotmail.com

relação às suas práticas e concepções docentes. Está sendo realizada por meio de entrevistas com estes profissionais, abordando questões relacionadas ao Ensino da Arte, de forma ampla (2012-2014). A divulgação dos conteúdos desta pesquisa no meio acadêmico têm provocado diversas reflexões para os colegas estudantes de Artes Visuais – Licenciatura, que obtém conhecimento da profissão docente através de relatos de caráter confessional e reflexivo dos professores atuantes na educação básica do munícipio, a respeito do cotidiano da profissão. Relatos que dizem respeito tanto às dificuldades enfrentadas nas aulas de Arte, relacionadas ao espaço físico e subjetivo que a Arte enquanto área de conhecimento ocupa dentro da escola, bem como, sobre as metodologias empregadas por cada professor e o que ele pensa sobre o seu próprio fazer, entre outros pontos.

De modo a interligar a presente pesquisa desenvolvida no Brasil com as experiências vivenciadas em um intercâmbio acadêmico realizado em Portugal, eu enquanto pesquisadora, quis conhecer e posteriormente refletir sobre o Ensino de Artes Visuais observado e vivenciado nas terras lusitanas. Como era de se esperar, fui gradativamente durante o processo, estabelecendo relações de similaridade ou diferenciação entre os Ensinos da Arte em Portugal e no Brasil.

Como mencionado anteriormente, esta oportunidade de conhecer um pouco sobre o Ensino de Arte em Portugal se deu através de uma bolsa de mobilidade acadêmica, oportunizada através de um acordo entre a Universidade Federal de Pelotas – Brasil, e o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), em Portugal. Esta bolsa teve duração de cinco meses, de setembro de 2014 a fevereiro de 2016, nos quais eu fui aluna temporária no curso de Licenciatura em Arte e Design da Escola Superior de Educação de Bragança, no IPB (Instituto Politécnico de Bragança). Nos horários extracurriculares realizei um estágio de observação no período de um mês em uma escola pública da cidade de Bragança – Portugal, de nível Básico, que corresponde ao nível Fundamental no Brasil. Paralelo a esse estágio, também pude conhecer e acompanhar algumas aulas de arte de um professor específico, mas dessa vez, em uma escola de Ensino Secundário, que corresponde ao nosso Ensino Médio.

Com esses conhecimentos adquiridos nas experiências de observação das aulas de Arte em Portugal, vi a necessidade de tentar compartilhar os mesmos através da divulgação

deste artigo, no qual utilizo a minha própria experiência, como pesquisadora e professora estagiária, para refletir sobre questões inerentes ao Ensino de Arte em ambos os países.

Para tanto, além das minhas vivências, trago como fonte de pesquisa diversas entrevistas realizadas no Brasil (pelo já mencionado projeto de pesquisa no qual sou integrante), nos anos de 2012 a 2014, bem como cinco entrevistas que foram realizadas com professores portugueses que conheci nas duas escolas que visitei no município de Bragança. Os educandários referidos são a Escola de Ensino Básico Miguel Torga e a Escola de Ensino Secundário Emídio Garcia. As entrevistas revelam informações relevantes para o entendimento de como se desenvolve o Ensino da Arte em diferentes contextos, e assim possibilitam o estabelecimento de relações entre os mesmos, o que se configura um dos objetivos desse artigo. Busca-se traçar de modo superficial um paralelo sobre questões mais subjetivas da profissão, no que confere as dificuldades encontradas, a valorização do professor e a importância do Ensino da Arte na visão dos docentes entrevistados.

2 A experiência nas escolas em Portugal – pontos de análise

Durante a minha estadia em Bragança, no nordeste de Portugal, atentei para os aspectos locais no que diz respeito a cultura, a Arte e a Educação. Ao adentrar o espaço escolar tive o apoio dos professores das escolas que realizei meu estágio de observação. Na Escola de Ensino Básico Miguel Torga, Maria José e José, eram professores de Arte e lecionavam as disciplinas de Educação Visual e Geometria Plana, para os estudantes do Segundo Ciclo, do 5º ao 9º Ano, o que corresponde para o ensino brasileiro, como as séries finais do Ensino Fundamental. Já na Escola Secundária Emídio Garcia, pude acompanhar um pouco o trabalho do professor Manuel Trovisco, que leciona algumas disciplinas de Arte, no que corresponde a etapa do Ensino Médio brasileiro.

Ao adentrar no espaço escolar de ambas as escolas portuguesas senti-me bem acolhida. Logo minhas percepções voltaram-se para observar a dinâmica da escola, seus alunos, professores e funcionários. Neste quesito, notei algumas diferenciações, como o fato de ter uma sala específica para a aula de artes, bem como horários de aula incomuns. Quanto a infraestrutura, ambas as escolas estavam muito bem equipadas.

Nas aulas de Arte observadas, percebi que a parte técnica, com exercícios guiados e precisos, se fazia presente através da disciplina de Geometria Plana, desde o 6º Ano do Ensino Básico (Fundamental). Nas aulas observadas da disciplina de Educação Visual, as atividades se relacionavam a elementos da composição visual, tais como: cor, textura, ponto, linha, etc. Empregavam na maioria das vezes o desenho como técnica. Algumas vezes se explorava a materialidade dos objetos através do corte e modelagens de peças tridimensionais, como na ocasião em que se confeccionou fantasias para o carnaval com a turma do 6º Ano, explorando também o aspecto lúdico da criação artística.

Sobre a criação e a proposta da disciplina de Educação Visual em Portugal, Souza (2007) pontua que:

> A própria denominação Educação Visual propõe uma mudança de paradigma na disciplina, ao enfatizar o Visual, para o qual é necessária uma Educação. O simples desenhar, actividade espontânea da criança, transforma-se num Aprender a Olhar, por a esta actividade estarem associados uma série de conhecimentos, inerentes à disciplina, que são considerados como necessários quer para ver, quer para criar, que serão úteis a qualquer cidadão, como fruidor e como autor, como receptor e como emissor, mas, de qualquer modo, como agente participante neste modo de comunicação (SOUZA, 2007, p. 85).

Percebe-se com este pensamento, que a disciplina de Educação Visual, possui objetivos consistentes, como o desenvolvimento da percepção visual dos estudantes, da capacidade de fruição de Arte e da produção artística. Segue o quadro de imagens das aulas de Educação Visual, observadas no Agrupamento de Escolas Miguel Torga:

Imagem 44: Estágio extracurricular na Escola Miguel Torga em Bragança – Portugal.
Fonte: Acervo pessoal, 2014

Nessa mesma disciplina (de Educação Visual), porém com os adolescentes do 9º Ano da mesma escola, notei que a abordagem das aulas era um pouco diferenciada. As competências objetivadas pelos professores se relacionavam à capacidade de trabalhar em grupo e pensar a criação artística ou de objetos, de maneira tridimensional, levando em conta os aspectos físicos dos materiais, como no caso da proposta de desenvolvimento de um objeto com design sustentável.

A ideia de abordar o Design na sala de aula está relacionada ao crescente desenvolvimento desta área em Portugal nas últimas décadas, visando o que este pode trazer de benefícios para a sociedade. Por isso "[...] o programa de Educação Visual, tendo como meta o desenvolvimento das capacidades de compreender, criticar e intervir, dá ênfase às actividades de design" (ROCHA apud SOUSA, 2007, p.71).

Diferente do sistema de ensino brasileiro, no nono ano do Ensino Básico em Portugal, os alunos escolhem para qual área irão seguir no Ensino Secundário, correspondente ao nosso Ensino Médio. As áreas dividem-se em: Ciências e Tecnologias; Artes Visuais; Ciências Socioeconômicas e Línguas e Humanidades. Deste modo, os estudantes realizam as

disciplinas de acordo com a área escolhida. Para entender como funciona este sistema de ensino, fui procurar o professor de Arte, Manuel Trovisco na Escola Secundária Emídio Garcia em Bragança. Segue o quadro de imagens desta visita:

Imagem 45: Observação de uma aula de Arte da Escola Secundária Emídio Garcia.
Fonte: Acervo pessoal, 2014

A Escola Secundária Emídio Garcia, que também era uma escola pública me impressionou pela excelente infraestrutura, como se pode observar nas imagens. O professor que me recebeu nesta escola, é reconhecido como um ótimo professor de Artes Visuais por seus ex-alunos e professores do Instituto Politécnico de Bragança, além de ser conhecido na cidade por ganhar diversas premiações com seus trabalhos coletivos junto aos estudantes, nos concursos promovidos pela Câmara Municipal. Por meio da conversa com o professor Manoel Trovisco, tive a impressão que ele se encontrava satisfeito com o trabalho que vinha desenvolvendo, justamente por seus alunos superarem suas dificuldades e o surpreenderem na qualidade dos trabalhos apresentados.

Nas observações de suas aulas, era evidente um grande interesse dos estudantes na realização da proposta de trabalhos coletivos com modelagem em terceira dimensão, tendo como temática para releitura, a obra da artista portuguesa Graça Morais[1]. A artista transmontana Graça Morais possui uma carreira consolidada nas Artes Visuais em Portugal. Natural de uma aldeia no Concelho de Vila Flôr, Terra Quente Transmontana, começou a expor suas pinturas e desenhos na década de 1970, com temáticas relacionadas ao aspecto rural de seu lugar de origem. Com caráter expressionista, suas obras possuem elementos como: a caça, a colheita, a interação humana com os animais e com a sua terra; em uma percepção apurada desta relação, dando ênfase ao papel que é designado a mulher na própria cultura e sociedade. Para a artista, a relação do humano com seu espaço é tão significativa em Trás-os-Montes, que em muitas de suas obras há uma espécie de metamorfose humano-animal.

Os trabalhos realizados pelos alunos seriam posteriormente expostos no Centro de Arte Contemporânea Graça Morais – um espaço expositivo homônimo da cidade de Bragança, em uma mostra de homenagem a referida artista.

Gostaria de salientar esta naturalização da participação das escolas de Bragança, nos espaços expositivos de Arte da cidade, tanto quanto a participação da Universidade (Instituto Politécnico de Bragança). Fato que contribui para uma impressão de maior horizontalidade entre a Escola e a Universidade, no que confere a importância do papel desenvolvido por cada instituição. Embora tenha percebido entre os professores de arte portugueses que conheci, um certo discurso nostálgico e/ou saudosista em relação aos tempos passados, o que confere uma desvalorização ao tempo presente no que confere à educação realizada naquele país, esse discurso é frágil quando comparado aos docentes brasileiros, a partir das entrevistas realizadas na pesquisa já citada (ROSSI; ZAMPERETTI, 2015). Suponho que isso esteja de alguma maneira relacionado com a atenção governamental que é conferida a Educação, nos seus aspectos como infraestrutura, bem como, nas ações que proporcionam valorização ao Ensino e ao professor.

[1] Maiores informações sobre a artista estão disponíveis em: http://centroartegracamorais.cm-braganca.pt/

Como mencionado anteriormente, as problemáticas relacionadas à Educação, existem em ambos os países, e estas possuem pontos semelhantes e divergentes. Um dos pontos de semelhança refere-se a queixa pelo tempo de aula insuficiente para as atividades e a falta de recursos materiais e financeiros para a área de Artes. Segundo os professores portugueses entrevistados:

> Tem que haver mais materiais disponíveis aos alunos, por que eles têm que comprar (Professor 1).
> Na escola há poucas verbas para estas disciplinas. As maiores dificuldades prendem-se essencialmente com a aquisição de materiais (Professor 2).
> [O Ensino da Arte em Portugal] está a evoluir, mas o Estado português tem de investir mais; disponibilizar mais verbas para a cultura (Professor 3).

É de conhecimento comum que a área da cultura é a que recebe menos recursos quando o Estado se encontra em situação de crise, como pode ser o caso de ambos os países. Situação que é agravada com a visão preconceituosa e positivista que considera o Ensino Artístico como secundário em uma hierarquia subliminar que prioriza as disciplinas mais "sérias" e mais "úteis". Uma das professoras portuguesas entrevistadas afirma: "A arte ainda é entendida como uma disciplina secundária". Acrescento, que por vezes ainda ela é vista como recreativa, por parte da comunidade escolar. Cabe indagar se esta situação interfere na visão e na valorização que o professor de Arte tem sobre o seu ofício perante a sociedade.

O pensamento de desvalorização que por vezes nos deparamos ao ouvir e/ou ler o depoimento dos professores é muito recorrente nas entrevistas ofertadas pelos professores na pesquisa. Uma das maiores queixas dos professores brasileiros entrevistados relaciona-se com o desligamento gradativo da família com a Escola, ocasionando uma série de consequências, como a indisciplina, a falta de respeito nas relações interpessoais, a falta de educação e por que não dizer, a desmotivação dos estudantes na participação em aula. É possível entender que, se a educação deixa de ser importante na sociedade, as consequências negativas podem ser infinitas e se perpetuarem para além da Escola.

Para esta professora brasileira,

> O maior desafio é o aluno, pela desmotivação que eles têm em aprender coisas novas. Eles vêm com a ideia de contestação e muitas vezes vêm de casa com a ideia de que o professor já não é mais uma autoridade em sala de aula. Os próprios pais

> fazem com que eles desrespeitem o professor muitas vezes. E novamente vou bater na falta de material (Professora Bridget[1], 2012).

Em relação aos professores portugueses entrevistados, é interessante observar que há um movimento subjetivo entre eles, de querer conservar certos valores e comportamentos que vêm se perdendo com o passar do tempo. Isso era perceptível nas conversas em particular que os professores tinham comigo, ao quererem explicar/justificar desvios comportamentais de alguns alunos. Nas minhas observações nas turmas de Ensino Básico, notei que os estudantes em geral tinham atitudes de respeito e educação para com os professores e colegas. Além disso, talvez por se tratar de crianças e pré-adolescentes, podia se observar o interesse da turma nas atividades propostas, o qual se intensificava nos mais jovens. Para dois professores portugueses entrevistados, os alunos apresentam características que chamam a sua atenção.

> Uns, são mais motivados e interessados que os outros, são participativos e gostam da Educação Visual (Professor 1).
> A disciplina de Educação Visual é uma disciplina com 100% de aproveitamento por que os alunos gostam. Quando se consegue um bom ambiente dentro da sala de aula, eles acabam todos por fazer os trabalhos (Professor 3).

Nota-se no depoimento desses professores que o fato dos alunos gostarem e participarem das aulas, é de certo modo também um fator motivador ao professor de Artes. De um modo geral, tanto os professores portugueses, quanto os professores brasileiros, têm a ciência do quão importante é seu papel para a vida dos estudantes, embora sintam falta de maior reconhecimento exterior. Em seus depoimentos, a importância do Ensino da Arte é enfatizada em muitos aspectos. Para os professores entrevistados em Portugal, a Arte:

> Favorece tanta coisa... A socialização é uma das coisas mais importantes. A concentração é importante. Se a cabeça não estiver cá, não se consegue fazer nada. É tão difícil por causa da internet. A concentração tem que ser parte da escola (Professor 1).
> Eu acho que é super-importante. Como é uma disciplina muito abrangente e criativa, criamos laços com os alunos que com outras disciplinas não criaríamos. Por exemplo, não há muita regra, o que importa é a criatividade. Nós aprendemos e ensinamos. Nada fica completamente feito, é um processo (Professor 3).
> A Arte desempenha funções importantes como promotoras do desenvolvimento da criança, favorecendo a socialização, a concentração e o seu autoconhecimento (Professor 2).

[1] Os nomes dos professores brasileiros são fictícios, visando manter o sigilo.

Pode-se observar que nos depoimentos dos professores portugueses sobre a importância do Ensino de Arte, é enfatizada a concentração, a afetividade, o desenvolvimento humano, a sociabilização e o autoconhecimento dos estudantes. Essa visão vai de encontro com o que Buoro apud Lampert (2005), pensa a respeito do Ensino da Arte, visto que o desenvolvimento da percepção para a arte está também relacionado com a percepção e a sensibilidade para o mundo exterior e interior (autoconhecimento).

> Uma das funções centrais do ensino da arte na escola deveria ser esta: a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo (BUORO apud LAMPERT, 2005, p. 152).

Se atentarmos para o nosso cotidiano e para os acontecimentos contemporâneos, com facilidade percebemos que a humanidade está carente de sensibilidade, empatia e o respeito para com o próximo. Diante de tantas demonstrações de desamor pelo ser humano, parece idealista pensar que Educação aliada a Arte poderia mudar tal contexto. Porém, como educadores ou futuros educadores, cabe a nós, depositarmos nossa esperança e nossas ações concretas para contribuir com a mudança da realidade encontrada. É tarefa da família, da Escola e dos professores a "construção" de sujeitos mais humanos e sensíveis. Desta forma, é possível concordar com Meira (2014), quando afirma que:

> Não é mais possível pensar-se numa educação para a cidadania, muito menos numa educação que assuma a função de construir sujeitos, sem a garantia de uma educação estético-visual. [...] As intervenções sociais e culturais demandam conhecimento estético que permite problemáticas relativas à sensibilidade, à criatividade, mas dentro de formas de consciência e ação, gesto, performance que possam produzir transformações que a humanidade como um todo requer (MEIRA, 2014, p. 116).

A valorização de uma educação voltada para o mundo sensível e/ou estético, também se faz presente nos depoimentos dos professores brasileiros, quando estes opinam sobre a importância do Ensino de Arte na Escola. Segundo eles, a importância é

> Total, [pois] para criarmos pessoas mais sensíveis, que olhem o mundo de forma complexa precisamos ensinar a arte, apresentar este campo tão complexo para a meninada. Digo que é primordial para a formação de qualquer pessoa, tendo em vista a profundidade que tem a disciplina (Professora Suzanne, 2012).
> Ela é fundamental, as artes ensinam ao ser humano a se sentir no mundo, a se conhecer a acreditar nas suas capacidades, a se integrar dentro da sociedade, a arte faz parte da extensão do humano em todos os sentidos por ser algo exclusivamente da expressão humana (Professora Manu, 2013).

> É através da arte que formamos o cidadão crítico e sensível ao mundo. A arte abre caminhos para novos conhecimentos e entendimento sobre as coisas da vida. Vale salientar também, que pode ser uma ferramenta pedagógica para administrar outro conteúdo usando a arte como base (Professora Ana, 2014).

Percebe-se nos depoimentos dos professores brasileiros entrevistados que há neles uma visão de que a formação humana pode estar intimamente relacionada com o aprendizado em Arte. Cabe destacar expressões como "as artes ensinam ao ser humano a se sentir no mundo" ou "a Arte abre caminhos para... o entendimento das coisas da vida". Assim como, a Arte no entendimento dos professores, contribui para o desenvolvimento da criticidade, do autoconhecimento, da integração social e da expressão humana.

Para Makowiecky (2008), o professor de Arte exerce um grande papel neste processo de humanização necessária à vida em sociedade.

> Podemos resumidamente colocar o papel do arte-educador e do ensino da arte de modo geral como tendo o objetivo de desenvolver a mente no sentido da autonomia, e da independência do indivíduo e de ampliar o âmbito e a qualidade de experiência estética, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência artística e para o aprimoramento do indivíduo como ser (MAKOWIECKY, 2008, p. 140).

Isso leva-nos a refletir sobre como o professor de Arte pode influir positivamente na vida de seus alunos, proporcionando além dos conhecimentos de Arte, o desenvolvimento das relações interpessoais e intrapessoais do indivíduo. Mas de que maneira pode se dar esse processo? Quais caminhos ou escolhas a serem tomados? Meira (2014) aponta algumas perspectivas para o professor diante deste dilema:

> O papel político do professor como mediador estético, depende de sua consciência sobre as questões fundamentais, que nas artes se traduzem como elementos sensíveis. [...] A escolha, a seleção, o preparo de condições propícias para o diálogo com as obras ao nível da emoção exige conhecimento sobre arte por parte do professor, principalmente de sua estrutura construtiva e relacional, para garantir o fluxo de energias entre as obras e os sujeitos que com elas dialogam. Só depois dessa infraestrutura constituída é que será possível desenvolver [...] uma metodologia interpretativa de fato artístico e estético, a partir de um horizonte simbólico. (MEIRA, 2014, p. 116 a 117)

A capacidade de ler, perceber e se sensibilizar perante as coisas do mundo, pode ser precedida da leitura e construção de conhecimentos em Arte. Diante disso cabe aqui refletir o quão importante seria as manifestações artísticas terem um espaço mais ativo e valorizado na Escola, de modo a contribuir cada vez mais com a formação humana.

3 Considerações Finais

A minha intenção através deste artigo, foi realizar um pequeno recorte de diferentes contextos do Ensino de Arte, e através deste estabelecer possíveis relações de semelhança ou divergência nos aspectos atentados. Aspectos estes que dizem respeito a infraestrutura dos espaços educativos, os conteúdos estudados, as metodologias empregadas, a visão dos professores sobre seus alunos e sobre si mesmos, bem como a importância que estes concedem para o Ensino de Arte na Escola.

Por meio das experiências vividas em meu estágio de observação em Portugal, pude notar que as dificuldades enfrentadas pelos professores da pesquisa na qual eu faço parte no Brasil, por vezes é semelhante as encontradas em Bragança – Portugal; como por exemplo, a visão das disciplinas de Arte como secundária em relação as outras. Bem como, a dificuldade enfrentada quanto a destinação de recursos materiais para as disciplinas artísticas.

A diferença mais acentuada que pude notar refere-se ao sentimento de desvalorização do professor brasileiro no que se refere ao descaso governamental e ao comportamento dos estudantes. Em Portugal, há uma tendência a conservar certos valores sociais e isso acarreta uma maior importância dada a concentração, a disciplina e ao respeito dos alunos em sala de aula.

Portugal e Brasil, países irmãos, como diriam os portugueses, têm muitos aspectos positivos no que confere a Educação, principalmente no que se refere a capacidade de seus professores em querer desenvolver um trabalho cada vez melhor junto aos seus estudantes e suas escolas, a fim de provocar a percepção dos demais para a importância da Arte na vida e na formação humana de crianças e jovens.

ART EDUCATION IN BRAZIL AND PORTUGAL - PROMOTED APPROACHES FOR ACADEMIC MOBILITY

Abstract: This article is a research called "Research and Education in Teacher Education in Visual Arts - Relations with reflection and experience", developed at the Arts Centre - CA - UFPel, through the research group "Research, Education and Training lecturer in Visual Arts. " This research, qualitative, seeks to know the Art teachers working in the city of Pelotas - RS, from interviews with these professionals, addressing issues related to the Art School (2012-2014). In order to link this research with the experiences in an academic mobility in Portugal, we tried to establish links between the different contexts in order to reflect on issues

relating to art education in both countries. Thus, aspects concerning the infrastructure of educational spaces, subject content, the methodologies used, the difficulties experienced by teachers, teachers' views on their students and on their own craft and the importance they give to art School, are addressed. With this analysis, it could be seen similarities, differences and similarity and differentiation points in art education in both countries
Keywords: Art Education. Academic Mobility. Art School.

Referências:

LAMPERT, Jociele. **Estágio supervisionado: andarilhando no caminho das Artes Visuais**. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

MAKOWIECKY, Sandra. **Uma crítica à crítica da arte: o papel da crítica, história e ensino da arte**. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (orgs.). Ensaios em torno da arte. Chapecó: Argos, 2008. p. 127-148.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ROSSI, Flávia Demke; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Novas Tecnologias e Ensino de Artes Visuais – um estudo na cidade de Pelotas (2012-2014). In: **[Anais do...]** 4 CMU – 4 Encontro Internacional Cidade, Contemporaneidade e Morfologia Urbana. Pelotas, 2015.p.01-10.

SOUSA, Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de. **A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 22

MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

COMPREENDENDO A REGIÃO DE FRONTEIRA POR MEIO DA LITERATURA: UMA PROPOSTA INTERVENCIONISTA

Daniela Carine Dohs Machado[1]
Cristina Pureza Duarte Boéssio[2]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumo: Este trabalho refere-se a uma pesquisa em andamento do tipo Intervenção Pedagógica de um Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da rede Estadual, no município de Bagé/RS, que faz fronteira com o Uruguai. O objetivo desta proposta interventiva é incentivar o reconhecimento das características Culturais, Históricas, Geográficas e da Memória do lugar em que eles vivem e, por meio da Literatura, refletir criticamente sobre elas. Este trabalho se justifica pela inexistência de um currículo escolar que privilegie esta cultura fronteiriça. Inicialmente, a proposta interventiva estava alicerçada em contos literários regionais, entretanto, após a qualificação deste trabalho, redirecionamos a literatura para a faixa etária dos educandos, optando assim, pela literatura infantojuvenil. Assim, esperamos que os discentes possam se sentir como cidadãos integrados ao meio em que vivem, pertencentes e conhecedores da História e da Geografia do lugar.
Palavras-chave: Região de Fronteira. Memória. História. Geografia. Intervenção Pedagógica.

1 Introdução

No presente trabalho apresentaremos a pesquisa em andamento do tipo Intervenção Pedagógica do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. Esta, tem por objetivo incentivar o reconhecimento das características Culturais, Históricas, Geográficas e a Memória do lugar em que os educandos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual do município de Bagé/RS vivem, ressaltando que é uma Região de Fronteira, divisa com o Uruguai e promovendo uma reflexão crítica sobre ela.

Para o diagnóstico dos saberes prévios dos educandos, das concepções de Fronteira, Região de Fronteira, História e Geografia, bem como, as curiosidades e pretensões de

[1]Especialista em História. Aluna do Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Pampa. danidohs@gmail.com.
[2]Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal do Pampa. cristinapdb@hotmail.com.

aprendizagem por parte deles, aplicamos um questionário semiestruturado, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), através do qual, constatamos que as relações culturais fronteiriças não são trabalhadas no currículo escolar, mesmo o município de Bagé fazendo fronteira com o Uruguai.

Para incentivar o descobrir da região pelos educandos, elaboramos uma proposta interventiva composta por 12 aulas, com ações que contemplassem a região onde eles vivem, as relações com o país vizinho e as memórias pessoais. Nesta proposta interventiva, que está sendo aplicada no primeiro semestre de 2016, idealizamos apresentar vídeos, mapas e imagens, incentivando a pesquisa e o estudo literário da região. Para isto, estamos trabalhando com o livro Lata de Tesouros de Carlos Urbim, em que ele descreve um roteiro entre as cidades vizinhas do Brasil com o Uruguai, resgatando as suas memórias da infância e as relações culturais dos dois países. Desta forma, os conhecimentos e memórias pessoais dos educandos serão entrelaçados com a história ficcional do livro, fazendo uma relação com as características dos dois países.

Para que isso aconteça, é essencial buscar uma prática na qual os saberes dos educandos sejam considerados. Sendo assim, as práticas docentes não podem ficar restritas às unidades didáticas isoladas e descontextualizadas, é preciso uma reflexão diária e permanente do fazer pedagógico. Paulo Freire (1990), afirma que os educadores precisam utilizar o universo de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante. Por isso, devemos partir do cotidiano e das vivências dos educandos, para assim, alcançar uma aprendizagem significativa, como também afirma Paro,

> essas matérias que envolvem o uso do corpo, a criatividade, o manuseio de objetos concretos, opiniões individuais, posturas diante de valores, enfim, matérias que levam os educandos a se comportarem mais explicitamente como sujeitos, são importantes não apenas por seu valor intrínseco de componentes da cultura que precisam ser apropriados, mas também porque elas tendem a tornar mais interessantes as demais matérias, especialmente quando com estas se inter-relacionam, tornando o aprendizado mais prazeroso e levando os estudantes a assumirem o estudo de todos os conteúdos como algo que enriquece suas vidas e faz parte constitutiva de seu cotidiano. (PARO, 2011, p. 04)

Ao se estudar a Região de Fronteira, compreende-se a essência de um modo de vida imerso por uma mistura Cultural, Histórica e Geográfica dos dois países. Tal essência é representada pelos habitantes do lugar; esses por sua vez, formam laços de amizade ou de parentesco entre os dois países vizinhos, que ultrapassam a demarcação oficial estabelecida pelos estados fronteiriços.

Ao analisarmos o currículo escolar e constatarmos a inexistência de práticas que privilegiem esta Cultura fronteiriça, é que se justifica a vontade de aprofundar os conhecimentos sobre a história e a geografia do lugar onde os educandos vivem, ou seja, as relações entre o Brasil e o Uruguai.

Cabe a nós, professores, trabalharmos em sala de aula essas diferenças e semelhanças Culturais, Geográficas e Históricas, ressaltando a boa relação que os dois países mantêm. Destacar a Literatura que retrata estas ligações, utilizando-a não apenas de maneira isolada, mas sim de forma prazerosa, interdisciplinar e colaborativa, de modo que o aluno possa perceber-se como parte integrante e importante desta região.

2 Compreendendo A Região De Fronteira

A legislação brasileira (Lei de Fronteira, nº 6.634 / 79), define como Região de Fronteira a faixa de território que corresponde a 150 km (cento e cinquenta quilômetros) para além dos limites internacionais com quaisquer países. O município de Bagé/RS faz fronteira com o Uruguai, sendo este, composto de campos e propriedades privadas e também se localiza a 60 km (sessenta quilômetros) da fronteira com o município de Aceguá/RS, que possui uma cidade gêmea[1] com a cidade do Uruguai.

A Região de Fronteira compreendida entre estes dois países configura-se como uma fronteira seca, ou seja, onde não existe um rio, lago, ou oceano separando, apenas uma

[1] Segundo o Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira, caracterizou as cidades gêmeas como adensamentos populacionais cortados por linhas de fronteiras, sejam secas ou fluviais, articuladas, com ou sem obras de infraestrutura. Disponível em <http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=e5ba704f-5000-43df-bc8e-01df0055e632&groupId=10157>. Acesso em: 10 fev. 2016.

delimitação simbólica feita por meio dos marcos fronteiriços[1], de que ali acaba um país e começa o outro.

Segundo Sanguin (2015), as paisagens de fronteira são um conjunto de interações políticas, econômicas e culturais, pois integram dois ou mais países com características e culturas próprias, bem como,

> a paisagem cultural predominante em lugares de fronteira é determinada não só pelos processos naturais, pelas características étnicas e pelas políticas internas e externas do país, mas também pela memória humana e pela existência de um espaço mental coletivo e individual (SANGUIN, 2015, p. 398)

Pereira (2009), afirma que, por estarmos inseridos em uma Região de Fronteira, a cultura dos dois países se interliga e pulveriza uma na outra, gerando assim, uma construção única dos povos de fronteira, com características e peculiaridades próprias.

Segundo Sarquis (1996), a Região de Fronteira integra grandes áreas, em que, de um lado temos grandes franjas territoriais e do outro, linhas de demarcação geográfico-político, na qual, as populações convivem com as particularidades próprias da região, que as diferenciam de outros lugares dos territórios nacionais. Sturza (2010, p. 86) afirma que "essas fronteiras têm histórias locais distintas embora apresentem uma série de traços culturais, códigos sociais comuns", como no caso da fronteira do Brasil com o Uruguai.

A proximidade entre estes dois países fez com que eles não compartilhem somente o território geográfico, mas toda a construção cultural fronteiriça, como as línguas dos dois países, o portunhol, a culinária, os costumes, a vestimenta, entre outras caraterísticas próprias do lugar que foram recriadas e modificadas ao longo dos anos, bem como na influência e presença de outros povos, como os africanos, que deixam marcas distintas.

As especificidades desta região contribuem para a formação de uma identidade regional, em que os territórios são separados por uma linha imaginária, porém são integrados em torno dos costumes recriados pelos dois países. Assim, segundo Santos (1994, p. 49) "em tal zona,

[1] Um marco de fronteira é um marco físico robusto que identifica o limite de uma linha de fronteira terrestre ou a mudança na direção dessa linha limítrofe. São normalmente usados para marcar pontos críticos na linha de fronteira entre estados ou suas subdivisões. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Marco_de_fronteira>. Acesso em: 18 fev. 2016.

são imensas as possibilidades de identificação e de criação cultural", a região fronteiriça é uma região de entrecruzamentos, onde os contatos entre os diferentes povos se espalham e se ordenam, como afirma Santos,

> o contexto global do regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteira precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza da zona fronteiriça torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vai-e-vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada. (SANTOS, 1994, p. 50)

Estas relações sociais se devem em grande parte, também, ao fato de que as políticas de avizinhamento que os cidadãos de fronteira estão expostos, predispõe-lhes a entrar em contato por diferentes formas, com o objetivo de agregar as especificidades que se apresentam no lugar, recriando-as e valorizando-as no ambiente escolar, não somente

> no desafio de compreender como se organiza esta zona tão periférica dos Estados nacionais e, ao mesmo tempo, tão necessária a uma política que se define pelo arranjo dos blocos, dos grupos e das comunidades, traz para discussão, não a geografia como determinante das relações, mas os sujeitos políticos e históricos que habitam as fronteiras que divide territórios. Linha esta que lhes permite mover-se e volver. (STURZA, 2010, p. 83 e 84)

Assim, pretendemos unificar as relações entre as disciplinas de História e Geografia, com a Literatura e Memória da região, pois segundo Ferreira (1996), estas relações estão no centro do debate sobre a disciplina histórica e a educação na atualidade, constituindo o seu estudo, uma reflexão que já se acumula durante várias décadas e envolve diferentes áreas do conhecimento, em que a Literatura exerce papel importante.

3 A Literatura Como Ferramenta De Compreensão Da Região De Fronteira

Recorrer a Literatura na prática pedagógica recria um universo de seres, acontecimentos e uma trama que une história e ficção, reproduzindo situações que ocorreram com o imaginário de uma sociedade**.** Ao trabalhar com História, Geografia e Memória, aliando esta universalidade com a Literatura, estamos diversificando o fazer pedagógico, inserindo o nosso

educando em um mundo de possibilidades, no qual ele possa refletir sobre a sua condição no meio em que vive, como afirma Pesavento,

> história e literatura correspondem a narrativas explicativas do real que se renovam no tempo e no espaço, mas que são dotados de um traço de permanência ancestral: os homens, desde sempre, expressaram pela linguagem o mundo do visto e do não visto, através das suas diferentes formas: a oralidade, a escrita, a imagem, a música. (PESAVENTO, 2006, p. 02)

Em sala de aula, cada interpretação ou acréscimo ao texto estudado pode variar de acordo com as experiências vividas por cada indivíduo, por isso, é que a utilização da Literatura se torna uma atividade tão rica e prazerosa, pois, faz com que o aluno possa vivenciar outros mundos, porém, acrescentando as suas experiências a ele, sendo que "trabalhar com a literatura na escola, é explorar inúmeras possibilidades de compreender a realidade e de produzir conhecimento através da arte e da linguagem dialógica por natureza" (PACHECO, 2004, p. 213).

O estudo Literário em sala de aula necessita fazer sentido para o aluno. Este precisa visualizar-se naquele contexto, assim como afirma Lajolo (2006, p. 16), "a inscrição de e no texto, no e do cotidiano do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo, até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto".

Assim, ao utilizar a Literatura no processo de identificação da condição dos educandos fronteiriços, é necessário pensar o modo como ela será utilizada, por isso

> a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2006, p. 106)

Na Intervenção, estamos utilizando o livro ficcional Lata de Tesouros, de Carlos Urbim, o que contribui ainda mais para a compreensão da História de fronteira, bem como, a Memória de infância, possibilitando com que os educandos possam refletir sobre elas. Desta forma,

> reabre-se o debate em torno da verdade, do simbólico, da finalidade das narrativas histórica e literária, da gerência do tempo e da recepção do texto, questões estas que colocam a história e a literatura como leituras possíveis de uma recriação imaginada do real. (LEENNHARDT; PESAVENTO, 1998, p.9-10)

Aliar a História, Geografia, Memória e Literatura reabre a imaginação sobre os acontecimentos passados e as relações com o presente, fazendo com que eles possam enxergar-se como integrantes e participantes da História da região em que vivem.

4 Procedimentos Metodológicos

A abordagem metodológica para o desenvolvimento da pesquisa será a Intervenção Pedagógica. Segundo Damiani (2003), este tipo de pesquisa tem por objetivo a Intervenção no fazer pedagógico, para a melhoria da aprendizagem, seguido de uma avaliação dos efeitos dessa Intervenção.

Para a coleta de dados e diagnóstico dos saberes prévios dos alunos, utilizamos o questionário, que segundo Marconi e Lakatos (2003), é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito. Por ser um conjunto de perguntas agrupadas sobre um determinado assunto, não testa a habilidade do questionado, mas conhece a sua opinião, seus interesses e traços de sua personalidade. Segundo Gil (2002) a utilização do questionário, de forma anônima, ainda preserva o questionado.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado será a observação, mais especificamente, como participante observador, que segundo Neto e Triviños (1999), o observador participa ativamente dos acontecimentos, em um procedimento de coleta, organização e registro das informações após o acontecimento,

> essa tarefa requer que se utilize processos mentais superiores como: a atenção, a percepção, a memória e o pensamento, para observar fatos e realidades sociais presentes. Nesse caso, é fundamental que a observação das pessoas se realize num contexto real no qual desenvolvem normalmente suas atividades. (NETO; TRIVIÑOS, 1999, p. 67)

Com a observação, será possível analisar fatos que não são possíveis por meio escrito, pois os educandos estarão no seu meio escolar. Sendo assim, a observação proporcionará um olhar diverso sobre a Intervenção.

Ao final de cada ação interventiva os alunos escreverão as suas percepções sobre a decorrida aula em uma caderneta de metacognição, em que refletirão sobre o seu processo pessoal de aprendizagem. Segundo Damiani (2006), este é um processo de autoconhecimento e regulação de seus processos cognitivos, no qual

> compreendemos a metacognição e, mais especificamente, o controle cognitivo como a capacidade do indivíduo de deliberadamente controlar e planejar seus próprios processos cognitivos com o fim de alcançar uma determinada meta ou objetivo. (DAMIANI, 2006, p. 03)

Na caderneta, que foi adaptada de Damiani (2006), os educandos responderão três perguntas sobre a decorrida aula. O que aprenderam? Como aprenderam? O que gostariam de aprender? Como é costumeiro em atividades metacognitivas, sendo que desta forma, eles serão incentivados a refletirem sobre o seu processo de aprendizagem.

Na Intervenção serão desenvolvidas 12 aulas, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo cada aula com duração de 50 minutos. A proposta de atividades busca incluir recursos visuais, juntamente com o Literário, como vídeo, mapas e imagens que retratam o local onde os educandos moram, sempre ressaltando que é uma Região de Fronteira, bem como a pesquisa sobre o que gostariam de aprender e a posterior publicação destas pesquisas em um blog.

Propomos também uma visita para a cidade de Aceguá/RS, que também faz divisa com o país do Uruguai e com o município de Bagé/RS, para que assim, eles possam desfrutar de um momento de descontração, conhecendo os habitantes da Região de Fronteira e toda a geografia do lugar.

A escolha pelo local se deve pelo fato do município de Aceguá/RS abranger a zona urbana, o que possibilitará aos alunos conhecerem a população e terem contato direto com o

dialeto local, o portunhol, já que na divisa do município de Bagé com o Uruguai, a geografia é composta somente de campo e propriedades privadas.

A seguir apresentamos a proposta das aulas a serem desenvolvidas na Intervenção, elas estão agrupadas em duas horas-aula sequenciais, pois assim é que são organizadas as aulas na grade curricular da escola.

Na primeira e segunda aulas iremos tratar sobre a concepção de fronteira e cidadãos fronteiriços, para que possamos identificar os sujeitos da Intervenção e problematizar o assunto. Explicaremos como se desenvolverá o trabalho e como será a escrita na caderneta. Fixaremos um painel de cartolina na parede, com as perguntas: Quem sou eu? Onde se localiza o lugar onde moro? O meu país faz fronteira com o Uruguai? O que tu sabes sobre este país? Neste painel, os alunos fixarão suas respostas. Faremos a leitura e reflexão sobre um texto e ao final da aula faremos a escrita nas cadernetas.

Nas terceira e quarta aulas refletiremos sobre a Região de Fronteira por meio da literatura infanto-juvenil com o livro Lata de Tesouros, despertando o interesse nos educandos sobre a História, Geografia e Memória da Região de Fronteira entre Brasil e Uruguai, no qual também, retomaremos a memória de infância dos educandos. Levaremos os alunos para o pátio (se o dia estiver ensolarado) ou para a biblioteca (se estiver muito frio ou chuvoso), sentaremos em círculo e de forma confortável e leremos o livro "Lata de Tesouros" para eles. Instigaremos os alunos a refletirem sobre a história e o percurso geográfico que é traçado no livro e com o auxílio de um mapa, traçaremos as localidades indicadas no texto. Disponibilizaremos o livro para alguém ler uma parte para o grupo, seguido da proposta de criação de uma caixa de tesouros pessoal, em que eles tragam objetos, cartas, fotos ou outras coisas que considerem importantes e que marcaram suas vidas. Ao final da aula eles farão a escrita nas cadernetas.

No quito e sexto encontros objetivamos refletir e compartilhar sobre as memórias de infâncias pessoais e de seus colegas por meio da caixa de tesouros, visualizar geograficamente algumas cidades uruguaias que se localizam próximo à cidade em que nós vivemos e conhecer os objetos escolhidos por seus colegas para comporem a sua caixa. Para isso, faremos um círculo para socializar os objetos que os alunos trouxeram em suas caixas de

tesouros, em seguida, retomaremos oralmente a história narrada no livro e as cidades mencionadas nele. Listaremos no quadro e localizaremos no mapa. A turma será dividida em grupos de cinco alunos cada, será distribuído um metro de papel pardo para cada grupo; pediremos que eles tracem um mapa com o percurso indicado no livro, com as cidades citadas pelo autor, bem como a localização da fazenda, os personagens e os demais espaços citados. Seguiremos com a exposição e apresentação para os colegas e a posterior reflexão sobre a aula com a escrita nas cadernetas.

No sétimo e oitavo encontros faremos a retomada dos conceitos mais importantes que apareceram no livro, realizando um levantamento oral com a turma. Serão encaminhados para a sala de informática, onde poderão pesquisar e refletir sobre o que gostariam de aprender e sobre o que não compreenderam no livro, ao mesmo tempo, em que poderão pesquisar e conhecer mais sobre o escritor do livro trabalhado na Intervenção e outros escritores regionais mencionados no livro.

Criaremos um blog para que eles possam postar as suas pesquisas sobre a Região de Fronteira, escrever as suas impressões sobre o livro e postar fotos da região. Neste blog postaremos o vídeo "A Carta"[1], que aborda os primeiros povoadores da região entre Brasil e Uruguai, bem como, os costumes locais. Pediremos que conversem com os seus pais, tios, vizinhos ou avós sobre histórias da região, se conhecem pessoas que por ali circularam, histórias de assombração, de festividades antigas ou de vivências pessoais na região de fronteira. Após, eles farão a escrita nas cadernetas.

Na próxima ação interventiva, realizaremos uma visita para o município de Aceguá/RS, nesta oportunidade faremos o reconhecimento dos Marcos Fronteiriços que há no local de divisa do Brasil com o Uruguai, no centro da cidade e teremos contato direto com a fronteira por meio de um guia turístico da cidade. Faremos um lanche coletivo, sendo que pedirei previamente que cada aluno leve algum prato ou bebida para o passeio, de forma que possamos fazer uma confraternização.

[1] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=_MS89bEgsh4>. Acesso em: 18 fev. 2016.

No último encontro, propomos a escrita de histórias ficcionais sobre a Região de Fronteira, sendo que, desta forma eles poderão manifestar a sua visão e percepção sobre a História e a Geografia da Região de Fronteira. Pediremos que eles escrevam as suas histórias, mesclando com o que pesquisaram, o que vivenciaram na visita cultural à Aceguá e com o que foi trabalhado nas ações interventivas. Posteriormente, estes textos serão publicados no blog, para que desta forma, todos os alunos possam conhecer as histórias de seus colegas e escrever seus comentários sobre elas. Ao final da ação interventiva, eles farão os seus registros na caderneta.

5 Considerações Finais

Ao final desta pesquisa de Intervenção Pedagógica, esperamos contribuir para o reconhecimento das características Históricas, Geográficas e da Memória do lugar em que os nossos educandos vivem.

Esperamos que os alunos reconheçam as características Históricas, bem como, a Literatura que se refere à Região de Fronteira e que sua concepção da Geografia do lugar onde vivem seja elucidada, construindo assim, seus conhecimentos sobre a Região de Fronteira.

Que, por meio desta pesquisa, o currículo escolar privilegie o estudo da Região de Fronteira, fazendo com que os conteúdos culturais fronteiriços sejam incluídos nos conteúdos programáticos, para que assim, nosso aluno possa tornar-se um ser crítico e ativo em nossa sociedade, conhecendo mais sobre o seu meio e valorizando-o.

Desejamos que os educandos compreendam a importância da Literatura que retrata a História da região onde vivem, bem como, a reflexão sobre as suas memórias de infância. Que, por meio do estudo literário, eles sintam-se livres e encorajados para também refletirem e escreverem sobre as suas percepções do lugar onde vivem, que eles possam enxergar-se como idealizadores da história do seu tempo.

ENTENDER LA REGIÓN FRONTERIZA POR MEDIO DE LA LITERATURA: UNA PROPUESTA INTERVENCIONISTA

Resumen: Este documento se refiere a un tipo de investigación Intervención educativa en curso de un máster profesional en Educación de la Universidad Federal de Pampa, con los estudiantes del 6º curso de Educación Primaria de la red estatal en el municipio de Bagé / RS, que hace frontera con Uruguay. El objetivo de esta propuesta de intervención es fomentar el reconocimiento de las características culturales, históricas y geográficas y la memoria del lugar donde viven y a través de la literatura, reflexionar de manera crítica sobre ellos. Este trabajo se justifica por la falta de un plan de estudios que favorece esta cultura de la frontera. Inicialmente, la propuesta de intervención se basaba en cuentos literarios regionales, sin embargo, después de calificar este trabajo, redirigimos la literatura para la edad de los estudiantes, por lo que optar por la literatura infantil y juvenil. y la propuesta de intervención se justifica por la falta de un plan de estudios que favorezca esta cultura de la frontera. Por lo tanto, esperamos que los estudiantes puedan sentirse como ciudadanos integrados en el entorno en el que viven, perteneciente y conocedor de la historia y el lugar de la geografía.
Palabras clave: Región Fronteriza. Memoria. Historia. Geografía. Intervención pedagógica.

Referências

BRASIL. (1979). **Lei n° 6.634**, de 2 de maio de 1979. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei n° 1.135, de 3 de dezembro de 1970 e dá outras providências.

DAMIANI, Magda Floriana. **A metacognição como auxiliar no processo de formação de professores: uma experiência pedagógica**, UNI Revista, v. 1, n. 2, abri. 2006.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 45, p. 57 - 67, jul. /ago. 2013.

FERREIRA, Antonio Celso. **História e literatura: fronteiras móveis e desafios disciplinares.** Revista pós-história. São Paulo: UNESP, v. 4, 1996.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Org). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas: Unicamp, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. In: Fundamentos da metodologia científica. Altas, 2003.

PACHECO, Patrícia da Silva. **A linguagem literária: sua especificidade e seu papel.** In PAIVA, Aparecida et al (Orgs). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

PARO, Vitor Henrique**. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central**. Ensaio. p. 485 – 508, 2011.
PEREIRA, Jacira Helena do Valle**. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira nacional**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 15, n. 29, p. 106-119, 2012. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/76/71>. Acesso em: 07 fev. 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e literatura: uma velha-nova história.** Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debate em: 28 jan. 2006. Disponível em: http://nuevomundo.revues.org/1560. Acesso em: 17 jan. 2016.

SANGUIN, André-Louis. Paisagens de fronteira: variações em um importante tema da geografia política. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v.42, n.2. 2015

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira.** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SARQUIS, Patrícia. **La educación en zonas de frontera: síntese en investigaciones realizadas en Argentina.** In: TRINDADE, Aldema Menine; BEHARES, Luís Ernesto. (org.). Fronteiras, educação, integração. Santa Maria, 1996. p. 57-81.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras.** Revista Ciência e Cultura, vol. 57, n. 2. São Paulo. abr./jun. 2005.

_____. **Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n.3 (63), p. 83-96, set. /dez. 2010

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; NETO, Vicente Molina. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Ed. Universidade, 1999.

URBIM, Carlos. **Lata de Tesouros**. Porto Alegre: Projeto, 2005

FORMAÇÃO CONTINUADA NA E PELA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARTINDO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Lilia Jurema Monteiro Masson[1]
Patrícia Moura Pinho[2]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumo: Este trabalho tem a finalidade de apresentar parte do projeto de intervenção com intuito de promover a efetivação da prática da formação continuada na e pela escola, partindo dos princípios formativos e pedagógicos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em uma escola da rede municipal de Bagé-RS, uma vez que na proposta do PNAIC, a formação é oferecida somente aos professores alfabetizadores, não incluindo os demais professores dos anos inicias do ensino fundamental nem a equipe gestora das escolas. Assim, se pretende oferecer a formação continuada na escola, partindo das demandas manifestadas pelos professores e gestores, estendendo aos professores do quarto e quinto anos do ensino fundamental e à equipe gestora as discussões e temáticas contempladas pelo PNAIC, de forma a provocá-los para darem continuidade a esta experiência de formação continuada, partindo de um projeto próprio, elaborado e conduzido pelos sujeitos da escola. Para fundamentar a necessidade da intervenção se propõe a realização de diagnóstico com professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Bagé, com objetivo de definir sujeitos da pesquisa como também a investigação com esses sujeitos, sobre os temas a serem trabalhados na intervenção que utiliza como metodologia as Rodas de Formação.

Palavras-Chave: Formação continuada. Anos iniciais. Escola.

1 Introdução

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar uma parte do projeto de intervenção denominado Formação continuada na e pela escola: uma proposta partindo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O referido projeto é apresentado como

[1] Mestranda em Educação (UNIPAMPA); Especialista em Educação Especial e Supervisão Educacional (URCAMP); Pedagoga - Orientadora Educacional (URCAMP); Presidente do CME de Educação de Bagé. Orientadora de Estudos PNAIC Bagé. E-mail: massonlilia28@yahoo.com.br..
[2] Professora adjunta e coordenadora do Subprojeto Pibid Pedagogia – Área Letramento e Educação Infantil da Universidade federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Supervisora de formação no pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em colaboração com a Universidade Federal de Pelotas. Email:patriciamourapinho@gmail.com

requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. O mencionado programa tem a finalidade de qualificar a prática dos profissionais que atuam na gestão de escolas ou na gestão da educação.

Dessa forma, este projeto de intervenção emergiu das inquietações a partir da atuação como Orientadora de Estudos da rede municipal de Bagé-RS, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um conjunto de ações, lançadas pelo Ministério da Educação, voltadas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Estas ações vão desde a produção e distribuição de material didático e pedagógico, aplicação de avaliações aos alunos no início e final do 2º Ano – Provinha Brasil – e no fim do 3º Ano – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – bem como formação continuada aos docentes do ciclo de alfabetização[1]. Essas ações foram firmadas entre as diferentes instâncias executivas do Poder Público Brasileiro, com o objetivo de assegurar a alfabetização dos alunos nesse período de escolarização.

Para a efetivação da formação existe uma organização que envolve diversos sujeitos, em diferentes esferas e com funções específicas. Dessa forma, em um trabalho em rede, as Instituições de Ensino Superior (IES) participantes oferecem, em seus pólos[2], formação através dos denominados *formadores* a um grupo de profissionais chamados de *orientadores de estudos* (OEs). Estes últimos, por sua vez, depois de participarem da mencionada formação, planejam, organizam e executam as formações para os docentes do ciclo de alfabetização das redes públicas estaduais e municipais, os quais são chamados de *professores alfabetizadores* (PAs).

O PNAIC tem gerado práticas de reflexão sobre a ação pedagógica entre professores envolvidos, bem como a revisão dos conceitos e significados da área da alfabetização.

[1] O ciclo de alfabetização corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental, conforme Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

[2] No caso do RS, a formação é gerenciada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo esta última a universidade a qual está vinculado a rede municipal de Bagé no que diz respeito ao PNAIC..

Contudo esta formação não contempla os professores de quarto e quinto anos do ensino fundamental, como também os gestores das instituições escolares.

O fato que, no decorrer desse período de três anos, emergiram rumores de que o PNAIC poderia se extinguir, em virtude de cortes de verbas decorrentes do momento político e econômico atual, provoca a se pensar na possibilidade de as próprias escolas instituírem a formação continuada na rotina da prática escolar.

Entendendo, assim, que as instituições escolares podem promover a formação continuada aos professores dentro do seu espaço de trabalho, contemplando no planejamento desta ação o que é apresentado nas formações do PNAIC, inclusive estendendo as discussões dessa política pública a todos os professores dos anos iniciais, não se restringindo apenas ao ciclo de alfabetização.

Ao considerar o exposto até o momento, foi elaborado o objetivo geral do projeto de intervenção: promover a efetivação da prática da formação continuada na e pela escola, partindo dos princípios formativos e pedagógicos do PNAIC em uma instituição escolar da rede municipal de Bagé.

Em decorrência do objetivo geral proposto no projeto de intervenção, foram construídos os objetivos específicos: oferecer a experiência de formação continuada na escola, partindo das demandas manifestadas pelos professores e gestores da mesma; estender aos professores do quarto e quinto anos do ensino fundamental e à equipe gestora da escola as discussões e temáticas contempladas pelo PNAIC; provocar professores e gestores a darem continuidade a esta experiência de formação continuada, a partir de um projeto próprio, elaborado e conduzido pelos sujeitos da escola.

Para tanto, a metodologia escolhida para a realização deste projeto é a pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI, 2012), que visa o planejamento e realização de seis Rodas de Formação[1] aos professores de uma escola da rede pública municipal de Bagé.

[1] Será utilizada a expressão Rodas de Formação com iniciais maiúsculas, tendo em vista a sua escrita desta forma pelas autoras que cunharam tal expressão.

Dessa forma, a realização das Rodas de Formação pressupõe a formação continuada dos professores da escola de forma a refletir sobre a prática docente, partindo de suas próprias experiências.

2 Formação Continuada De Professores

Os docentes recebem em sua formação inicial suportes para ingresso nas atividades pedagógicas, entretanto por atuarem na sala de aula, local que é uma porção da sociedade daquele momento; devem estar em constantes revisões de sua prática através de reflexões. Por se entender que a educação formal acontece em todos os espaços escolares e, por consequência, envolve todos sujeitos daquele local; defende-se a ideia de que os momentos de reflexão devem ser organizados numa perspectiva de compartilhamento.

Quando se pensa em formação docente atualmente, não se pode desconsiderar o que foi historicamente construído e quais consequências foram geradas a partir dessa trajetória histórica. Os reflexos de alguns desses momentos estão presentes na profissionalização e nas visões que os docentes têm de si e da própria docência.

A educação se dá através das relações entre os envolvidos, em diversos espaços não convencionais, inclusive onde a educação está institucionalizada e acontece de forma sistemática, nas escolas. Os sujeitos dali são envolvidos no emaranhado de relações, de forma que a aprendizagem se efetiva para todos e não somente para aqueles que supostamente são o fim da existência das escolas, os alunos. A aprendizagem acontece também para os docentes que são os responsáveis por planejar, coordenar a execução e monitorar a ação pedagógica junto aos alunos.

Torna-se imprescindível afirmar que nunca se está pronto para uma ação, senão no momento em que ela se realiza. Numa analogia de organização para uma viagem a passeio, por exemplo, se organizam rotas, recursos financeiros, transporte, companhias, dentre todos os elementos pertinentes, planejando a ação e imaginando estar pronto. Iniciada a viagem, surgirão poucos ou muitos desafios a enfrentar, problemáticos ou de pura aventura, que só poderá ser exitoso ou não na própria vivência e convivência. Obviamente que, quanto mais

planejado e preparado estiver, melhor. Entretanto sobre a formação inicial dos professores pode-se dizer que:

> Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2000, p. 20).

Assim é o exercício da docência: pode-se supor estar preparado, mas os alunos que estão ali, no momento da aula, são diferentes do que foi imaginado, diferentes dos outros e deles mesmos no dia anterior. Então, como se pode supor estar pronto a partir apenas da formação inicial, uma vez que ela é o reflexo de muitas marcas de diferentes momentos históricos e de paradigmas, senão investindo na formação continuada, em que se tenha oportunidade de refletir sobre a prática para intervir novamente.

> A formação deve contribuir para a mudança educacional e para a definição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante [...] construir dispositivos [...] entre todos os actores implicados no processo da formação contínua (NÓVOA, 2002, p. 38).

Assim, se esboça uma ideia que formação continuada se dá em grupo de professores, com a participação de todos os docentes da escola e em situação que eles próprios construam as redes de conhecimento nesse processo de formação dos sujeitos.

É necessário então, entender que a educação se dá pela interação dos sujeitos e reflexão sobre a prática. Ora se essa se desenvolve dentro da escola com aqueles sujeitos, não se pode compreender as críticas de suas ações fora desse contexto. Nessa perspectiva, defende-se a formação continuada com:

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009, p. 41).

Salientando-se a importância da formação continuada aos professores, tendo em vista que a formação inicial não esgota a possibilidade de enfretamento aos desafios na prática docente e que os sujeitos do agora só são hoje e amanhã precisarão de outros suportes, é importante delinear outra trajetória, com base na história e nas concepções: a da formação continuada.

Pode-se falar em formação continuada como é entendida atualmente a partir da década de 60, quando há a necessidade, conforme Nóvoa (2002, p. 52) da "[...] reciclagem e aperfeiçoamento de professores [...] como meio mais forte e imediato de 'passar' para o sistema as medidas de política educativa". Ao que foi evoluindo nos anos 70 e tem o ápice nos anos 80. O Brasil também acompanhou essa tendência.

> [...] a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país. Percebe-se, por exemplo, que a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 4).

Como se percebe, houve momentos em que as formações continuadas seguiam um modelo de treinamento e os professores, obviamente, esperavam delas as respostas para solução de problemas do cotidiano escolar. Na atualidade, ainda se pode encontrar, pela expectativa dos professores, vestígios dessa visão de "modelos estruturantes". Entretanto, o que se deve é investir na formação em "modelos construtivistas [...] que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua [...]" (NÓVOA, 2002, p. 54).

É importante ressaltar que existe o que poderia ser chamado de mercado da formação, em que os professores recebem a oferta de formações continuadas prontas, organizadas fora de seus contextos, com objetivo de lucro financeiro a quem oferece.

> No Brasil, desde a implantação das reformas neoliberais em meados dos anos 80, a educação tem sido crescentemente, e de maneira similar ao que acontece nos Estados Unidos, concebida como um grande e promissor negócio. Há também muitas pessoas e instituições ganhando muito dinheiro com a venda de kits

> educacionais – muitas vezes rotulados como "construtivistas" ou o que estiver mais em moda no momento (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 67).

Por defender o princípio que a escola é o melhor espaço para desenvolver a formação continuada, despertando nos sujeitos essa cultura, torna-se importante a sua institucionalização na prática, em que estejam organizados os tempos escolares, como também previstos nos documentos que dão aporte ao seu funcionamento. Além disso, os professores na realidade atual cumprem, em sua maioria, uma jornada dupla ou tripla de trabalho, sendo ponto relevante para que a formação continuada seja organizada dentro do espaço escolar, como forma de respeito e valorização de seu tempo.

É legítima a necessidade que os profissionais da educação devem estar constantemente revendo suas práticas, de modo que ao revisarem, tenham a possibilidade de referenciar as teorias que subsidiarão na tomada de novas decisões. Os aportes teóricos e as partilhas entre o grupo de docentes, na perspectiva de que "[...] a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior" (NÓVOA, 2009, p. 41), certamente não darão respostas imediatas aos problemas do cotidiano, servirão, sim, para apontar caminhos que poderão chegar às soluções.

3 A Metodologia Do Projeto

O projeto de intervenção busca contribuir para que na escola se efetive a cultura de formação continuada aos docentes e gestores através de ações práticas entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, com caráter social numa abordagem qualitativa.

> Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como· negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Por se tratar de uma pesquisa aplicada em que se busca mudanças e que o pesquisador agirá ativamente com os sujeitos e, a partir daí os dados que surgirão serão analisados metodicamente para consequente avaliação, a abordagem adotada é do tipo intervenção para este projeto.

> Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, [...] é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências (DAMIANI, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, as ações são planejadas para que os sujeitos da pesquisa tenham a oportunidade de refletir sobre a prática docente, através da busca de respostas às suas indagações, emitindo sua opinião na partilha de saberes entre seus pares, em Rodas de Formação.

> As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos (ALBUQUERQUE, GALIAZZI, 2011, p. 388).

Os sujeitos participantes desta pesquisa são a equipe gestora, formada pela diretora e vice-diretora, que também é docente, pela supervisora escolar e orientadora educacional e os professores que atuam com as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do município de Bagé-RS, localizada num bairro próximo ao centro da cidade, que atende em sua maioria, alunos moradores dos arredores da escola, oriundos de classes populares.

Os sujeitos da pesquisa, como também os temas que serão trabalhados nas Rodas de Formação, foram escolhidos a partir do processo de diagnóstico. Partindo do pressuposto que um propósito será mais exitoso se antes se tenha a possibilidade de uma investigação, se defende a realização de um diagnóstico, com a finalidade de subsidiar melhor a proposta de intervenção.

> A investigação preliminar - estudos exploratórios - deve ser realizada através de dois aspectos: documentos e contatos diretos. (...) Os contatos diretos, pesquisa de campo ou de laboratório são realizados com pessoas que podem fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis. As duas tarefas, pesquisa bibliográfica e de campo, podem ser executadas concomitantemente (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 159).

Assim, foram planejados dois momentos preliminares: um com objetivo de definir os sujeitos da pesquisa de intervenção e outro para que esses sujeitos delimitassem os temas a serem trabalhados durante a intervenção.

O diagnóstico para a realização da pesquisa iniciou com a busca pela definição dos sujeitos pelos motivos que seguem: por defender que a delimitação do campo de intervenção deveria ser feita de forma coerente e significativa, pela atuação como Orientadora de Estudos em uma turma de alfabetizadoras que atuam nas escolas da rede municipal, estando em contato direto com elas e, finalmente, por entender que deveria buscar subsídios que justificassem a escolha de onde aplicar a intervenção, uma vez que as mencionadas professoras seriam parceiras na *Formação na escola e pela escola*.

Dessa forma, se propôs um questionário com perguntas fechadas e abertas, que foi realizado com as professoras alfabetizadoras presentes num dos encontros de formação do PNAIC, com o objetivo de encaminhar alguns critérios para a definição dos sujeitos da intervenção. O referido instrumento de pesquisa apresentou questões que possibilitou estabelecer o perfil da PA que seria parceira da intervenção na escola em que atua e, consequentemente, a definição da instituição escolar.

Definidos os sujeitos da pesquisa e projetada a forma da intervenção, houve a necessidade de estabelecer os temas que serão trabalhados nas Rodas de Formação. Dessa maneira, em uma formação da referida escola com a participação de outra formadora do PNAIC da rede municipal foi realizado o referido diagnóstico através de observação às respostas aos questionamentos sobre a realização da formação de professores na escola e quais temas consideram urgentes para trabalhar na formação de professores. Foi organizado também um questionário para aplicar, abordando o entendimento e a motivação sobre a formação de professores, bem como os temas a serem trabalhados. Além dessas perguntas, o questionário apresentou uma questão com alternativas de dezesseis temas abordados no

PNAIC nos anos de 2013, 2014 e 2015 para escolha e uma última questão solicitando a indicação de um tema prioritário em relação aos escolhidos nas questões anteriores.

Realizado o diagnóstico, foi planejado o roteiro das seis Rodas de Formação, as quais estão acontecendo mensalmente dentre junho e novembro. Em cada roda de Formação, todos os sujeitos utilizarão um caderno para registros de suas reflexões posteriores a cada encontro, relatando seu entendimento e respondendo às perguntas: O *que aprendi? Como aprendi? O que não entendi?* Esse caderno denominado Caderno de Metacognição, servirá tanto para reconhecimento da própria aprendizagem dos sujeitos, como para socialização de saberes, visto que em cada encontro de formação, no mínimo uma pessoa fará a leitura, de forma que todos possam ouvir, refletir e partilhar saberes, auxiliando no domínio de seus limites e potencialidades. O reconhecimento da própria aprendizagem, de como ela se realizou e do que ainda precisa ser retomado auxilia os sujeitos em novas aprendizagens significativas, uma vez que [...] metacognição pode ser entendida como um processo que envolve a simultaneidade da tomada de consciência e do controle da própria cognição [...] (DAMIANI; GIL; PROTÁSIO, 2006, p. 2).

As Rodas de Formação serão filmadas para a observação, Ao final de cada encontro de formação, será feita a avaliação escrita e anônima pelos sujeitos, sobre os pontos considerados relevantes e os que deverão ser melhorados, de forma que na *Roda de Formação na escola* o momento de reflexão da prática seja oportunizado e efetivado, uma vez que:

> Nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho (DAMIANI et al., 2013, p. 4).

Na medida em que o resultado das avaliações realizadas em formulário próprio desafiarem à reflexão e revisão, as sugestões poderão ser acolhidas, com possibilidade de qualificar o trabalho de intervenção.

A avaliação da Intervenção *Formação na escola e pela escola* será feita a partir dos seguintes instrumentos: análise documental e observação. A análise dos registros produzidos pelos sujeitos durante os encontros, do Caderno de Metacognição, das avaliações de cada Roda de Formação constituirá a análise documental:

> A primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. (...) Será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles? (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 40).

A observação será feita em todos os momentos da intervenção, utilizando diário de campo para registro. "Para que não se perca algum detalhe que futuramente será relevante à pesquisa, o referido registro será feito logo após a observação não estruturada." (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 192).

As gravações serão transcritas para análise servindo de subsídio para o Relatório Reflexivo, podendo ser mencionada explicita e anonimamente, conforme necessidade para embasar demais instrumentos de avaliação.

> Há formas muito variadas de registrar as observações. Alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registrarão os eventos através de filmes, fotografias, *stides* ou outros equipamentos (LUDKE, ANDRE, 1986, p. 32).

Para a análise dos dados, serão organizados os registros do diário de campo, das transcrições das gravações realizadas nas Rodas de Formação e aqueles feitos pelos sujeitos nas avaliações, nos cadernos de metacognição e trabalhos nos encontros, utilizando os critérios de semelhança e também de diferença para a seleção dos assuntos que formarão categorias. Partindo dessas categorias poderão surgir as respostas aos objetivos específicos e a outras questões que surgirão no decorrer da pesquisa.

> A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada (LUDKE, ANDRE, 1986, p. 45).

A mencionada análise será feita em todo processo, sendo sistematizada ao final da pesquisa. Dessa forma, as questões que surgirem na intervenção permitirão novas tomadas de decisão e possíveis ações, que serão descritas no relatório reflexivo.

4 Resultados Esperados

Ao elaborar a presente proposta espera-se promover discussões acerca dos temas escolhidos para os encontros na escola definida para a intervenção, tendo como base os princípios formativos do PNAIC, de forma que os professores reflitam sobre a importância da formação continuada, em especial no seu local de trabalho. Para isso, almeja-se que os sujeitos se sintam envolvidos e desafiados a participarem nas Rodas de Formação, expondo seus posicionamentos, realizando os registros propostos, possibilitando a partilha de saberes entre todos os envolvidos.

Pressupondo que o sujeito também aprende quando relata sua prática e suas concepções a outros, a expectativa é que todos os sujeitos da pesquisa tenham a oportunidade de aprendizagem, de forma a verem na formação a possibilidade de melhoria da sua prática docente. Assim, em futuras formações poderão assumir a autoria, ressignificando a formação continuada na escola pela própria escola.

FORMACIÓN CONTINUA EN Y PARA LA ESCUELA: A SALIR DE LA PROPUESTA DE PACTO NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN A LA EDAD ADECUADA

Resumen: Este trabajo tiene objetivo de presentar parte del projecto de intervención, com objetivo promover la realización de la práctica de formación continuada en/y por la escuela, a partir de los principios formativos y pedagógicos del *Pacto Nacional para la Alfabetización en Edad Correcta* (PNAIC) en una escuela de la red municipal de Bagé-RS, una vez que la propuesta del PNAIC, la capacitación es ofrecida solamente a los maestros alfabetizadores, sin incluir a los demás maestros de los años iniciales de educación primaria ni el personal de gestión de las escuelas. Así, se pretende ofrecer capacitación continua en la escuela, empezando por las demandas manifestadas por los profesores y gestores, extendiéndose a los profesores del cuarto y quinto año de la educación primaria y al equipo de gestión las discusiones y temas contemplados por el PNAIC, de una forma que los estimule a continuar esta experiencia de capacitación continua, a partir de un proyecto propio, elaborado y conducido por los sujetos de la escuela. Para fundamentar la necesidad de la intervención se

propone la realización de un diagnóstico con los maestros alfabetizadores de la red municipal de enseñanza de Bagé, con el objetivo de definir los sujetos de la investigación, así como también la investigación con esos sujetos, sobre los temas que serán trabajados en la intervención que utiliza como metodología las ruedas de formación.

Palabras clave: Formación Continua. Educación Primaria. Escuela.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. **A formação do professor em Rodas de Formação**. Revista Brasileira. Est. pedag., Brasília: v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago, 2011. Disponível em: <http://rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf> Acesso em: 04 jan. 2016.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPP. Universidade Estadual de Maringá. 26 e 27 mai 2011. Anais do Seminário de Pesquisa do PPE ISSN 2177-4765. Disponível em:

<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/index.html> Acesso em: 08 jan. 2016.

DAMIANI, Magda; GIL, Robledo Lima; PROTÁSIO, Michelle Reinaldo. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. In: **Unirevista**. V. 1, n. 2, Abril, 2006. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/unisinos-2005-1.pdf> Acesso em: 06 jan. 2016.

DAMIANI, Magda. **Sobre pesquisas do tipo intervenção.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP- Campinas: 2012.

DAMIANI, Magda et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas: [45] 57–67, maio/agosto 2013.

ÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr. 2000, n. 13, p. 20.

ZEICHNER, Kenneth M; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Pesquisa dos Educadores e Formação Docente voltada para a transformação social**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DAS ALFABETIZADORAS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM JAGUARÃO/RS

Verônica Rodrigues de Lima[1]
Patrícia dos Santos Moura[2]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de relatar uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica que está em andamento e faz parte do projeto elaborado para o Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. A intervenção tem o objetivo de realizar a formação continuada com as alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no município de Jaguarão, as quais estão vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ªCRE) do Estado do Rio Grande do Sul. Os objetivos específicos são: contribuir para a superação das dificuldades por elas encontradas na sua atuação no Programa, bem como ampliar o seu conhecimento sobre as concepções teóricas e didáticas que possuem acerca de temas e conceitos diretamente ligados a sua prática no PBA. A formação continuada será organizada a partir dos dados obtidos nas entrevistas que compuseram o diagnóstico para subsidiar as ações da formação, visando qualificar a prática docente das alfabetizadoras.

Palavras-Chave: Formação Continuada; Programa Brasil Alfabetizado; Intervenção Pedagógica.

1 Introdução

Nosso país vem vivendo a emergência de diversas ações, campanhas e programas voltados à chamada "erradicação" do analfabetismo. Nos últimos anos, como parte do esforço para avançar rumo à universalização da Educação Básica, foi criado pelo decreto nº 4.834 de oito de setembro de 2003, sendo reformulado em 2007, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), cujas ações são voltadas para a alfabetização de jovens a partir dos 15 anos de idade, adultos e idosos. Um dos principais objetivos do PBA é oportunizar a escolarização para os

[1] Graduada em Pedagogia (UNIPAMPA-2010). Especialista em Mídias na Educação. (IFSUL-2012). Pós-graduanda em Educação de Jovens e Adultos para Diversidade (FURG). Mestranda em Educação. (UNIPAMPA). Diretora na Escola Estadual de Ensino Médio Hermes Pintos Affonso (2016-2018). Coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado (Desde 2013). veronica_lima90@hotmail.com
[2] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Pampa. patriciamourapinho@gmail.com

que não frequentaram ou não tiveram acesso à escola na idade adequada, visando à redução do analfabetismo e a superação da pobreza. Além disso, intenciona que os alunos alfabetizados deem continuidade aos estudos e sejam incluídos socialmente.

Nos últimos anos, quando o Programa já fazia quase uma década, alguns estudos[1] foram realizados para coletar dados e informações sobre as ações que o PBA desenvolveu nesse período, já que os índices de redução do analfabetismo demonstravam estar aquém do esperado e apontaram algumas fragilidades, entre elas a formação de professores e a insuficiente articulação com uma política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país. Este Programa deveria ser apenas o primeiro momento da escolarização tardia desses sujeitos, sendo fundamental a continuidade para a consolidação das aprendizagens e a conclusão da educação básica em seu todo.

Portanto, o projeto de intervenção que se propõe será realizado no município de Jaguarão, que fica localizado no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul, na fronteira com o Uruguai, no ano de 2016. A população desse município é formada por 27.942 habitantes de acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010, dos quais atualmente o município ainda possui um índice de 6,15%2 de cidadãos não alfabetizados e 22,2%3 de analfabetos funcionais. Considerando esses dados e a pesquisa realizada a nível nacional sobre o PBA (ANDRADE; BRENNER, NETO, 2011), o projeto que está sendo elaborado pretende descrever uma intervenção pedagógica que será realizada na formação dos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, os quais estão vinculados à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ªCRE) do Estado do Rio Grande do Sul.

Desde 2013, a proponente do projeto de intervenção atua como Coordenadora de Turmas do PBA no município de Jaguarão e, ao visitar as turmas em funcionamento e ao verificar como se dão as práticas alfabetizadoras, foi possível observar, por exemplo, a

[1] ANDRADE, Eliane Ribeiro; BRENNER, Ana Karina; NETO, Miguel Farah. Contribuições do Brasil no Âmbito da Iniciativa de Alfabetização para o empoderamento. (LIFE – LITERACY INITIATIVE FOR EMPOWERMENT). 2011.

[2] BRASIL. Ministério da saúde. DATASUS. **Taxa de Analfabetismo População acima de 15 anos.** Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?ibge/censo/cnv/alfbr.def Acesso em: 10/06/2015.

[3] BRASIL. SIMEC/MEC- Indicador 9B- **Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade.** Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php Acesso em: 10/06/2015.

relação entre a formação dos professores com a continuidade da escolarização dos sujeitos, apontando, em uma primeira análise, para uma das principais fragilidades do PBA já mencionadas: a precária ou inexistente formação dos alfabetizadores ao ingressarem no Programa, bem como no decorrer da execução do projeto, além de uma insuficiente articulação com uma política de EJA.

Dessa maneira, o objetivo geral da intervenção pedagógica descrita no projeto aqui relatado é realizar a formação continuada com as alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado do município de Jaguarão, tendo como intenções específicas contribuir para a superação das dificuldades por elas encontradas na sua atuação no Programa, assim como, ampliar o seu conhecimento sobre as concepções teóricas e didáticas que possuem acerca de temas e conceitos diretamente ligados a sua prática no PBA.

Pretende-se organizar a realização de uma pesquisa qualitativa1, cuja escolha decorre da necessidade de construir, a partir dos dados obtidos, um diagnóstico da realidade local, de forma que o mesmo possa ser utilizado posteriormente para subsidiar as ações de formação continuada, visando qualificar a prática docente das alfabetizadoras.

Antes de elaborar as formações que compõem a proposta interventiva, foi realizado um diagnóstico a partir de entrevistas e, a partir da análise desse diagnóstico foi possível observar algumas necessidades teóricas e didático pedagógicas com as respostas das alfabetizadoras e essas percepções contribuíram na elaboração dessa proposta de intervenção. Como mencionamos acima, a pesquisa será qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, já que busca planejar, implementar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas, que serão constituídas pela formação colaborativa das alfabetizadoras. A intervenção pedagógica parte do pressuposto que se trata da ação de um profissional num determinado contexto com a intenção de interferir em um determinado processo. No caso do projeto de intervenção aqui relatado, o diagnóstico realizado com alfabetizadoras, ao responderem as perguntas da entrevista, demonstraram o desconhecimento de alguns conceitos/temas/assuntos intimamente

[1] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

relacionados à sua prática pedagógica no programa, os quais serão utilizados para compor as formações durante o processo da intervenção. Essas temáticas terão o objetivo de auxiliar na qualificação da prática docente. Damiani et al. (2013, p.2) caracterizam as pesquisas interventivas como aquelas que "são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos" que, neste contexto, refere-se à carente ou à insuficiente formação das alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado. Na sequência situamos as razões profissionais que nos levaram a realizá-lo.

2 Situando Os Interesses Da Pesquisa

Este estudo é relevante, pois desde a adesão do município de Jaguarão ao Programa Brasil Alfabetizado no ano de 2009, várias turmas se formaram em ciclos com duração de oito meses. Nesses anos, diversos alunos e professores alfabetizadores passaram pelo Programa. Uma das autoras atuou no PBA, inicialmente vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão, nos anos de 2011 e 2012, como alfabetizadora em duas turmas em cada ciclo de oito meses, localizadas no Bairro Vila Branca, com a maioria dos alunos composta por pessoas idosas. Em 2013, fez um processo seletivo na 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), para Coordenadora de Turmas do Programa Brasil Alfabetizado. No processo foi selecionada para coordenar três turmas no município de Jaguarão e outras duas no município de Pelotas. Na oportunidade, desempenhou o papel de professora numa outra função, o que lhe permitiu compreender o PBA, pois atuou no mesmo Programa em dois espaços e em posições diferentes. Nesse ciclo, organizado pela 5ª CRE, pôde participar de uma formação inicial (40 horas) e também de formações continuadas, que ao longo dos oito meses de duração do ciclo completaram 64 horas. Com as formações oferecidas nesse período, percebeu que houve um enriquecimento e uma enorme qualificação da sua prática, principalmente pelas trocas realizadas com os colegas alfabetizadores e coordenadores de todos os municípios da região, compreendidos pela 5ª CRE, o que lhe possibilitou refletir sobre a importância e o diferencial que faz uma formação específica para os professores que trabalham com a EJA.

No ano de 2014, participou da formação inicial (40 horas) para alfabetizadores e coordenadores do PBA para atuar no ciclo que teve início no segundo semestre de 2015. Nessa ocasião, realizou o trabalho de organização das turmas, quando coordenou um total de oito turmas, todas em Jaguarão, situadas em vários bairros da cidade, das quais duas estão localizadas na zona rural

do município. Esse ciclo encerrou-se em fevereiro de 2016, o qual possibilitou a realização do diagnóstico do projeto aqui relatado com as seis alfabetizadoras envolvidas. É importante salientar que neste ciclo não houve formação pedagógica inicial (40 horas) nem formação pedagógica continuada para as alfabetizadoras, por motivo de contenção de despesas na execução do Programa, bem como não foram recebidos materiais escolares e alimentos para subsidiar as aulas, o que ratifica e reitera ainda mais a necessidade deste projeto de intervenção. Na próxima seção trazemos a metodologia utilizada no diagnóstico do projeto de intervenção aqui relatado.

3 METODOLOGIA

Realizamos um diagnóstico com os sujeitos envolvidos na pesquisa, que são seis professoras alfabetizadoras voluntárias do Programa Brasil Alfabetizado, as quais trabalham em turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, no município de Jaguarão, a partir de convênio firmado com a 5ª Coordenadoria Regional de Educação, assim como com a Coordenadora Pedagógica do Programa na 5ª CRE.

Para a elaboração do diagnóstico utilizamos entrevistas como instrumento de coleta de dados, pois conforme definem Marconi e Lakatos (2003), esta estratégia de investigação "é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional". As perguntas utilizadas foram do tipo padronizada ou estruturada, conforme definição de Marconi e Lakatos (2003), pois foi seguido um roteiro previamente estabelecido. A entrevista foi realizada individualmente e gravada em áudio com a devida autorização dos sujeitos[1].

Essa escolha decorreu da necessidade de construirmos, a partir dos dados obtidos na entrevista um diagnóstico da realidade local, de forma que possamos utilizá-los posteriormente para subsidiar as ações de formação, visando qualificar o processo formativo dos alfabetizadores.

O roteiro de entrevistas para as alfabetizadoras divide-se em dois blocos, denominados Bloco A e Bloco B. No primeiro bloco estão as perguntas relacionadas à identificação dos sujeitos, ou seja, que se referem, à idade e à formação das alfabetizadoras.

[1] Cada uma das alfabetizadoras assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Bloco A (Identificação)

1- Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
2- Idade:_____
3- Formação:
( ) Magistério/Curso Normal
( ) Graduação_____
( ) Especialização _____

Quadro 1: Bloco A, roteiro das entrevistas

No segundo bloco, as perguntas são direcionadas ao Programa, desde o tempo de atuação no PBA, referentes à compreensão de conceitos diretamente ligados à prática docente exercida no PBA, assim como procurando identificar os temas/assuntos a serem abordados numa possível formação e o interesse de participação.

Bloco B (Quanto ao Programa Brasil Alfabetizado- PBA)

4- Há quanto tempo atuas no PBA?
5- O que tu entendes como alfabetização?
6- O que tu entendes como letramento?
7- Como percebes o trabalho com a matemática no PBA?
8- O que (quais) temas/concepções/conteúdos não conheces ou não compreendes?
9- A partir da tua atuação no Programa, quais principais problemas / dificuldades encontrastes?
10- Em qual teoria/concepções podes dizer que baseias a tua prática como alfabetizadora?
11- Gostarias de ter a oportunidade de participar de uma formação pedagógica que te oferecesse subsídios para qualificar tua prática como alfabetizadora?
12- Quais assuntos/temas consideras pertinente serem abordados nessa formação?

Quadro 2: Bloco B, roteiro das entrevistas

O roteiro de entrevistas para a pessoal responsável na 5ª CRE, também se divide em dois blocos, denominados Bloco A e Bloco B. No primeiro bloco estão as perguntas relacionadas à identificação, ou seja, que se referem, à idade e à formação.

Bloco A (Identificação)

4- Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
5- Idade:_____
6- Formação:
( ) Magistério/Curso Normal
( ) Graduação_____
( ) Especialização _____

Quadro 3: Bloco A, roteiro das entrevistas

No segundo bloco, as perguntas são direcionadas ao Programa e à assessoria pertinente ao PBA na 5ª CRE.

Bloco B (Quanto ao Programa Brasil Alfabetizado- PBA)

4- Há quanto tempo atuas a frente do PBA?
5- Podes especificar qual a tua função no PBA?
6- Como funciona a adesão do Estado ao PBA?
7- De que maneira são selecionados Coordenadores/ Alfabetizadores/ Interpretes de Libras que atuam como bolsistas no PBA?
8- Quem realiza e como é realizada a Formação Pedagógica Inicial e Continuada desses sujeitos no PBA?
9- Como se dá a compra de materiais didático-pedagógicos e alimentícios para o PBA?
10- Quem cuida da efetivação do pagamento das bolsas?
11- Do material do PBA, qual tu destacarias como mais importante de trabalhar?
12- Que aspectos/tópicos ou temas tu modificarias no material?
13- O que tu acrescentarias para além do material? Que conteúdos/temas/conceitos?

Quadro 4: Bloco B, roteiro das entrevistas

A Avaliação do Diagnóstico é a etapa da pesquisa que se refere ao momento em que as entrevistas, que foram instrumento do diagnóstico, serão analisadas. Elas receberão o seguinte tratamento: elas foram conduzidas a partir do roteiro acima especificado e gravadas em áudio,

em seguida foram degravadas, ou seja, ouvidas e transcritas pelo pesquisador, para que se possa então realizar a análise dos dados, os quais servirão para a elaboração do roteiro dos encontros, e serão organizados pelos temas/assuntos pertinentes elencados pelas alfabetizadoras na entrevista.

Processaremos a análise dos dados coletados nas entrevistas a partir das respostas de cada pergunta, que serão organizadas em categorias para análise. Os sujeitos da pesquisa serão tratados com nomes fictícios. Na sequência apresentamos a Metodologia que será utilizada na intervenção pedagógica proposta no projeto aqui relatado.

4 Método Da Intervenção

Após análise do diagnóstico, planejaremos os encontros de acordo com as temáticas sugeridas pelas alfabetizadoras. Posteriormente, realizaremos a intervenção pedagógica baseada nas características e no interesse dos participantes. Estes encontros se darão numa perspectiva de Rodas de Formação, as quais

> [...] se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos. (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011, p.388).

As rodas de formação sugerem que a cada encontro se eleja um relator, o qual ficará responsável por fazer os registros, ou seja, realizar as anotações pertinentes ao encontro, a partir do seu ponto de vista, como forma de "retratar a caminhada de formação daquele grupo" (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011, p.389).

Faremos seis Rodas de Formação, cada uma terá duração entre 3 (três) e 4 (quatro) horas. Ao final de cada encontro, as alfabetizadoras responderão também a um questionário[1] com perguntas abertas e fechadas, relacionadas àquele encontro específico. Além disso, terão como tarefa escrever numa caderneta de metacognição[2] que será lida para os demais

[1] "um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica." **Yaremko, Harari, Harrison & Lynn, 1986, p. 186 *apud* Günther, 2003, p. 2.**

[2] A Caderneta de Metacognição é uma estratégia que visa criar condições que favoreçam a reflexão sobre a ação docente. **Profa Dra. Marta Nörnberg (FaE/PPGE/UFPel)**

participantes no encontro seguinte, antes de darmos continuidade à temática daquele dia. Na próxima seção relato como será realizada a avaliação da intervenção.

5 Avaliação Da Intervenção

Como última e fundamental fase de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica**,** a avaliação da intervenção realizada deve ser um detalhamento e a especificação dos instrumentos utilizados na coleta e análise de dados e a interpretação dos mesmos.

Ao final dos encontros a partir dos registros realizados nas rodas de formação, com a utilização da caderneta de metacognição e das informações coletadas nos questionários respondidos pelas alfabetizadoras, poderemos avaliar se o objetivo de cada encontro foi alcançado. Assim como a partir de anotações realizadas na audição das leituras das cadernetas de metacognição com atenção às respostas dadas pelas alfabetizadoras com relação às três perguntas fundamentais: "O que eu aprendi?" "Como eu aprendi?" "O que eu não aprendi?" Em cada encontro buscarei analisar a compreensão das temáticas abordadas, procurando esclarecer o que ainda não foi compreendido. Ao final de cada roda, ficarei com as cadernetas para uma análise mais minuciosa.

Dessa maneira, poderei verificar os resultados da intervenção, assim como os aspectos que merecem atenção com relação à proposta, ou seja, quais resultados foram obtidos através das rodas de formação de alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado e a partir dela, ou seja, na prática exercida em sala de aula pelas alfabetizadoras.

6 Considerações Finais

Conforme mencionado neste relato, essa pesquisa está em andamento. O problema que deu origem à intervenção foi observado a partir da minha prática e das minhas vivências durante atuação no Programa. Dessa maneira julgamos pertinente elaborar uma intervenção pedagógica para auxiliar as alfabetizadoras na sua prática, como uma maneira de qualificação profissional, já que trataremos de questões teórico-didáticas intimamente relacionadas ao PBA.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. In:_____. **Escola e aprendizagem da docência.** Processo de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2006.

Ao elaborar este projeto podemos parar para pensar sobre a nossa atuação enquanto professora e coordenadora do programa, o que muitas vezes quando estamos atuando não fazemos. Por isso consideramos a proposta do Mestrado Profissional extremamente positiva, pois nos permite repensar a nossa própria prática e, refletindo sobre a mesma, poderemos qualificá-la.

Resumen: Este trabajo tiene el objetivo de relatar una investigación del tipo intervención pedagógica que está en elaboración y hace parte del proyecto elaborado para el Curso de *Mestrado Profissional em Educação*, da *Universidade Federal do Pampa*, campus *Jaguarão*. La intervención tiene el objetivo de realizar la formación continuada con las alfabetizadoras del *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA) en la ciudad de *Jaguarão*, las cuales están vinculadas a la 5ª *Coordenadoria Regional de Educação* (5ªCRE) del Estado del *Rio Grande do Sul*. Los objetivos específicos son: contribuir para la superación de las dificultades por ellas encontradas en su actuación en el Programa, bien como, ampliar su conocimiento sobre las concepciones teóricas y didácticas que poseen a cerca de los temas y conceptos directamente involucrados en su práctica en el PBA. La formación continuada será organizada a partir de los datos de las encuestas que compuseran el diagnóstico para subsidiar las acciones de formación, visando cualificar la práctica docente de las alfabetizadoras.
Palabras-Clave: Formación Continuada; Programa Brasil Alfabetizado; Intervención Pedagógica

Referências

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros; GALIAZZI, Maria do Carmo. **A formação do professor em rodas de formação.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; BRENNER, Ana Karina; NETO, Miguel Farah. **Contribuições do Brasil no Âmbito da Iniciativa de Alfabetização para o empoderamento**. *(LIFE – LITERACY INITIATIVE FOR EMPOWERMENT).* 2011.

BRASIL. Ministério da saúde. DATASUS. **Taxa de Analfabetismo População acima de 15 anos.** Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?ibge/censo/cnv/alfbr.def Acesso em: 10/06/2015.

BRASIL. SIMEC/MEC- Indicador 9B- **Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade.** Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php Acesso em: 10/06/2015.

BRASIL. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores.** Brasília, 2011.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado- Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado.** Brasília, 2011.

DAMIANI, Magda Floriana. ROCHEFORT, Renato Siqueira. CASTRO, Rafael Fonseca de. DARIZ, Marion Rodrigues. PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação, Pelotas, n.45, p.57-67, julho/agosto. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074

GUNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário.** (Série: Planejamento de pesquisas nas ciências sociais, n.01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. URL.: www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica. 5.** ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. In:_____. **Escola e aprendizagem da docência.** Processo de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2006.

NORNBERG, Marta. **A caderneta de metacognição como estratégia de reflexão sobre a ação docente.** FaE/PPGE/UFPel s/d.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS ATRAVÉS DE CANÇÕES

Vanessa David Acosta[1]
Cristina Pureza Duarte Boéssio[2]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de relatar os primeiros resultados da intervenção pedagógica realizada com um grupo de 1º ano, de uma escola municipal, na cidade de Jaguarão. Ele é parte do relatório crítico-reflexivo elaborado para o Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. A intervenção teve o objetivo de promover o ensino de língua espanhola a partir de canções nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto fronteiriço, especialmente na região de Jaguarão/BR – Rio Branco/UY. Durante a aplicação da proposta foram desenvolvidas sete aulas de aproximadamente uma hora e meia cada. As aulas foram baseadas em um enfoque de aquisição, com ênfase na oralidade, utilizando materiais autênticos e canções. Após a qualificação do projeto, as atividades foram redefinidas e a intervenção realizada. Os primeiros resultados apontam alguns fatores que contribuíram no processo, tais como flexibilidade no planejamento, canções de fácil linguagem textual; e, adversidades encontradas durante o processo interventivo, tais como: apenas um equipamento de Datashow na escola, atividades mal planejadas ou desorganizadas.
Palavras-chave: Espanhol para crianças. Canções. Aquisição de segunda língua. Intervenção Pedagógica.

1 Introdução

Este trabalho relata os primeiros resultados da intervenção pedagógica (Damiani et al. (2013) cujo objetivo foi o de promover o ensino de língua espanhola a partir de canções nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto fronteiriço, especialmente na região de Jaguarão/BR – Rio Branco/UY. Ele é parte integrante do relatório crítico-reflexivo elaborado para o Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. A intervenção foi realizada no ano de 2016 com os alunos do 1º ano A, de uma escola municipal na cidade de Jaguarão/RS.

[1] Licenciada em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas. Aluna do Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Pampa. nessaacostaletras@gmail.com
[2] Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal do Pampa. cristinapdb@hotmail.com

Com a criação da lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que obriga a oferta do espanhol na grade curricular do ensino médio e que estipula o ano de 2010 como prazo para todas as escolas se adequarem, acreditamos que o espaço e a procura pelo aprendizado do idioma vêm aumentando. Por sua vez, as escolas e centros educacionais, principalmente os particulares, que já ofereciam essa disciplina, passaram a disponibilizá-la cada vez mais cedo, desde o começo dos anos iniciais do ensino fundamental, como é o caso da única escola particular da cidade de Jaguarão/RS, que oferece o ensino de espanhol em todos os níveis do fundamental e médio. Rinaldi destaca que

> no caso das instituições particulares, a inclusão de cursos de idiomas nos primeiros anos escolares pode ser entendida como um diferencial que a escola pode ter ao proporcionar a ampliação dos conhecimentos de seus alunos, mas – como assinala Pires (20011) [...] – essa inclusão pode acabar sendo justificada, em certos casos, apenas como atrativo mercadológico (RINALDI, 2011, p. 28).

Esse diferencial "justifica-se, pois, nessas escolas, os pais privilegiam que seus filhos tenham contato com um novo idioma, buscando um conhecimento que lhes permita, futuramente, uma melhor inserção no mercado de trabalho" (BOÉSSIO, 2010, p. 23). Porém, somente a classe mais abastada da população pode ter acesso a essas instituições, salvo quando são ofertadas bolsas de estudos, que mesmo assim, apenas uma pequena parcela dos alunos terá essa possibilidade. O indivíduo que tem contato com outras línguas tem um maior acesso a um mundo cada vez mais plural, podendo circular facilmente em outros espaços que necessitam o domínio de outros códigos linguísticos. Esse sujeito também pode ter mais oportunidades de estudo, turismo e, até mesmo, de trabalho. Rinaldi defende que

> [...] uma das formas de se conseguir que a discriminação pelo menos diminua em nosso país é oferecer, também às crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, a oportunidade de conhecer a origem da nossa diversidade etnocultural, por meio do estudo de línguas estrangeiras (RINALDI, 2011, p. 29).

[1] PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil:** um estudo de caso. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

É por esses motivos elencados que defendemos a ideia do ensino da língua espanhola ainda quando o aprendiz é criança. Schumann (1978[1] apud PAIVA, 2014, p. 54) argumenta que as crianças veem divertimento e prazer e não têm as preocupações do adulto ao aprender uma segunda língua, tais como se preparar para um concurso, saber se está falando ou pronunciando "certo", entre outros motivos. Além disso, ensinar para crianças é diferente de ensinar para adultos, pois "enquanto o adulto questiona, critica, duvida e está gerenciando sua aprendizagem, a criança gosta, assimila, vive, portanto, adquire a língua estrangeira sem questionar" (BOÉSSIO, 2010, p. 15). Pires (2001[2], p. 47 apud BOÉSSIO, 2010, p. 69), nessa mesma direção, enfatiza que "não por coincidência, os estudos com aprendizes de segunda língua demonstram que aqueles que iniciam o contato com a língua na infância alcançam uma maior proficiência do que aqueles que iniciam após a adolescência".

Périssé, Garboggini e Vieira (2002, p. 20) apontam que "se uma criança é exposta desde cedo a falantes proficientes que interagem naturalmente com ela em uma língua estrangeira de maneira vivencial, a criança pode, de fato vir a tornar-se mais competente do que um adulto que aprende o idioma". E complementam que "isso não acontece porque seja mais fácil para a criança aprender, e sim porque o seu sistema nervoso atende a um programa genético que foi respeitado para que a aprendizagem ocorresse" (p. 20). Na sequência, discutiremos alguns conceitos importantes para o desenvolvimento da intervenção realizada. Logo, fazemos uma breve exposição de quais passos foram seguidos e, por fim, apresentamos os primeiros resultados da pesquisa, já que ela se encontra em andamento.

2 Alguns Conceitos Importantes

Nesta seção, discutiremos alguns conceitos que foram fundamentais para realizar a intervenção a que este trabalho se refere. Leffa (1988, p. 3) destaca que "temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da

[1] SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Org.) **Second Language-acquisition & foreign language teaching.** Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.

[2] PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil:** um estudo de caso. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

comunidade em que vive o aluno [...]. Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula [...]". Nessa perspectiva, os alunos que vivem em Jaguarão/RS, podem transitar facilmente pelo Uruguai, podem se comunicar em língua espanhola com amigos, familiares e, além disso, estão expostos a situações reais de comunicação que envolvem o seu uso. Por esse motivo, defendemos uma abordagem de ensino que leve em consideração que esses alunos têm conhecimentos prévios de espanhol, um enfoque que privilegie o ensino de uma segunda língua (SL/L2) e não de uma língua estrangeira (LE).

Não entendemos, nessa região, o espanhol como sendo língua estrangeira porque ele tem circulação na sociedade em que vivem os alunos, diferente de uma LE, que não tem função social, ou seja, a comunidade não usa a língua que estuda na sala de aula. Então, trabalhamos na perspectiva de aquisição de segunda língua. Sobre aquisição, consideramos as considerações de Paiva (2014, p.28), que, com base nos estudos das hipóteses de Krashen (1981[1]), destaca que ele "compara a aquisição a aprendizagem da primeira língua pelas crianças, que requer uma interação significativa na língua-alvo, ou seja, uma interação espontânea em que os falantes não estão preocupados com a forma de seus enunciados". Boéssio, ancorada nos estudos de Krashen, destaca que

> a aquisição é compreendida como um processo que ocorre no nível do subconsciente, em contexto natural, com ênfase na comunicação entre os sujeitos, não havendo, portanto, uma consciência enfocada nas formas linguísticas. Para Krashen, a condição mínima para que aconteça a aquisição é que haja a participação em situações naturais de comunicação (BOÉSSIO, 2010, p. 64-65).

Então, a aquisição se assemelharia ao processo que ocorre na língua do sujeito, ou seja, quando aprendemos a falar, não estamos pensando nas formas linguísticas, estamos expostos a uma situação real de comunicação, com enunciados concretos. Não há uma consciência da norma que precisamos aprender para dizer esse ou aquele enunciado. Além disso, Boéssio (2010, p. 70) destaca que "o professor que ensina a língua estrangeira deve estar consciente de que a língua é necessária para a comunicação". Para que a aquisição ocorra Carioni (1988, p. 57), baseada na teoria de Krashen, aponta que duas condições são

[1] KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** New York: Prentice Hall, 1981.

essenciais: (1) "exposição suficiente a *input* compreensível, contendo i + 1"[1]; e (2) "uma situação psicológica favorável, um baixo filtro afetivo que permita a assimilação do *input* compreendido".

A hipótese do filtro afetivo "está relacionada com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua" (CARIONI, 1988, p. 56). Além disso, a autora pontua que, indivíduos com filtro afetivo baixo buscam mais *input* e ele ficará na parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem.

Com base no anteriormente exposto, podemos destacar que a intervenção procurou enfocar o espanhol com base na oralidade, buscando situações concretas de comunicação, com a finalidade de promover *input* autêntico a partir do trabalho com canções. Sobre canções Asensi (1995, p. 367) destaca que

> en general las canciones son textos breves que usan un lenguaje simple e informal (cercano al conversacional) en el que abundan las repeticiones. Su argumento, al igual que su estructura, se suele seguir con mayor facilidad que en el caso de otros textos auténticos. En definitiva, las canciones parecen coincidir con el tipo de textos de apoyo que los profesores de idiomas buscamos para nuestras actividades (ASENSI, 1995, p. 367).

O autor defende que o uso das canções favorece no aprendizado de línguas já que elas utilizam uma linguagem de fácil acesso aos alunos e apresentam repetições, que normalmente não são encontrados em outros textos autênticos. Asensi (1995, p. 374), ainda destaca que "la abundancia de materiales auténticos que el mundo de la música contemporánea aporta a la didáctica del español es extraordinaria". Hoje em dia, com a facilidade da internet, podemos conseguir diversas canções e de maneira fácil e rápida, diferente de uns anos atrás em que precisávamos recorrer às locadoras de CDs ou a colegas de trabalho que pudessem ter o material e, caso não tivessem, o custo para aquisição era alto, fazendo com que utilizássemos outros meios para o ensino.

[1] Segundo Carioni (1988, p. 54, grifos da autora) "**i**, o **input** deve conter informação linguística um grau além dessa competência, **i + 1**, e o indivíduo em fase de aquisição deve ser capaz de entender input contendo i + 1".

Trabalhamos com canções porque acreditamos que elas promovem um *input* autêntico. Nobre-Oliveira (2008, p. 113, grifo da autora) destaca que "o uso de músicas como fontes de *input* autêntico compõe um recurso bastante atraente para professores e aprendizes de línguas estrangeiras". Além disso, para Rocha e Larrosa (2013, p. 101) "a música no estudo de língua estrangeira é um dos maiores atrativos para os alunos". Ainda, "o aspecto lúdico e até sentimental que envolve o uso didático da música angaria simpatias rápidas e constantes", enfatizam as autoras (2013, p. 103).

Então, as músicas além de serem um atrativo para os alunos, envolvendo-os de forma mais rápida e prazerosa, promovem um *input* autêntico. O uso de canções nos parece favorável porque, conforme Boéssio

> as canções são facilitadoras para o desenvolvimento da compreensão auditiva, servindo como *input* para o desenvolvimento da oralidade e para a aquisição da língua como um todo, de forma prazerosa, lúdica e natural. As canções são retidas com facilidade e ficam guardadas na memória por bastante tempo, facilitando a aquisição do ritmo e de aspectos fonéticos e fonológicos, gramaticais, sintáticos e lexicais (BOÉSSIO, 2010, p.87-88, grifo da autora).

Então, além de estarem recebendo um *input* autêntico, os alunos estariam desenvolvendo a sua compreensão auditiva para que assim pudessem adquirir a língua de uma maneira prazerosa. Nessa perspectiva, "os alunos interessados na música baixam o filtro afetivo, expressão usada por Krashen (1985), referindo-se à aquisição de L2. Isso faz com que eles fiquem mais abertos ao novo" (BOÉSSIO, 2010, p. 78).

Nesse sentido, as crianças se sentem envolvidas com as atividades porque encontram nelas uma possibilidade de aprender de uma maneira que possibilita a descoberta de novas culturas. Nessa mesma direção, a autora ainda destaca que "a música permite uma assimilação prazerosa do que é novo, tornando mais fácil o acesso ao desconhecido e possibilitando ao sujeito reter na memória a mensagem por ela veiculada" (BOÉSSIO, 2010, p. 80). Além disso, "as canções têm, de fato, uma valiosa carga de informação sociocultural que é transmitida de forma rica e viva, despertando o interesse e a curiosidade das crianças, conforme destaca Boéssio (2010, p. 88). Na próxima seção, apresentamos brevemente como aconteceu a intervenção.

3 A Intervenção

Para elaboração do diagnóstico inicial foram realizadas entrevistas com os alunos participantes do processo interventivo e questionário com a supervisora para saber algumas questões referentes à escola. Após elaboração do diagnóstico, foi desenvolvida a intervenção e avaliada. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente transcritas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 172, grifos dos autores), "as transcrições são os principais 'dados' de muitos estudos de entrevista". Para construir o texto da análise foram realizados três passos: "desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada" (MORAES, 2003, p. 192, grifos do autor).

No estabelecimento de relações que, segundo Moraes (2003, p. 191) é o processo chamado de "categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias". Durante a análise, duas categorias emergiram: (1) o que os alunos aprenderam e (2) o que aprendemos. Neste trabalho apenas discutimos a segunda, pois a primeira ainda está em fase de elaboração.

Na intervenção pedagógica foram desenvolvidas sete aulas, apresentadas na qualificação do projeto de intervenção em novembro de 2015. Ela seria aplicada a uma turma de 3º ano e, devido ao curto espaço de tempo para readequação das aulas, a partir das sugestões da banca avaliadora, a proposta ficou para ser aplicada no ano de 2016. Então, nos meses de março, abril e maio ocorreu a aplicação das aulas, com duração de uma hora e meia cada, aproximadamente.

As canções para a elaboração das aulas foram retiradas do *YouTube* e são todas em espanhol. A escolha das temáticas elaboradas procuraram levar em consideração os

> aspectos presentes no mundo infantil, a saber: partir da criança para o mundo – partes do corpo, sua família, sua casa, seus brinquedos, seus gostos para comida e brincadeiras, sua sala de aula, sua escola, seu bairro, entre outros, uma vez que são temas que propiciam uma aprendizagem significativa, já que são reconhecíveis por integrarem seu cotidiano (RINALDI, 2011, p. 197).

Então, na primeira aula trabalhamos com a apresentação dos alunos. Nas aulas seguintes, abordamos família – dialogando inicialmente a partir dos membros familiares que moram com os alunos; materiais escolares – primeiramente observando os que eles traziam para a escola; meios de transporte – partindo dos meios que utilizam para vir à escola (bicicleta, carroça, carro, moto, ônibus); alimentação – partindo da ideia de alimentação saudável e não saudável e o que gostam e não gostam de comer; animais – pensando primeiramente nos animais que têm em casa; e, as partes do corpo – iniciando a discussão a partir dos membros que utilizaram para dançar a música "Cabeza, hombro, rodillas, pies". Além disso, as canções foram selecionadas pensando no planejamento que se tinha para as sete aulas, ou seja, primeiramente fizemos o "desenho" de quais temáticas queríamos trabalhar. Em um segundo momento, selecionamos as canções. Referente a isso, Rinaldi (2011, p. 208) destaca "a necessidade de as canções serem selecionadas de acordo com o planejamento que se faz do curso e com os objetivos a serem alcançados para evitarmos a inserção de canções desvinculadas dos conteúdos propostos".

Além disso, pensamos em conteúdos que os alunos já dominavam em sua língua materna e que não envolvessem atividades de leitura ou escrita. Primeiramente, pelo fato de que a segunda língua poderia interferir na alfabetização da língua materna. Em segundo lugar porque concordamos com Rinaldi, quando destaca que

> as crianças só devem aprender em língua estrangeira aquilo que já sabem em língua materna. Como o processo de alfabetização/letramento ainda não está consolidado nos primeiros anos do ensino fundamental, desaconselhamos o uso de atividades escritas e leitoras (essas últimas também devem acompanhar seu conhecimento em língua materna, [...]) com essas crianças (RINALDI, 2011, p. 44).

Na seção que segue, discutiremos os primeiros resultados da segunda categoria: o que aprendemos, pois, a primeira, ainda está em fase de elaboração.

4 Alguns Resultados

Na segunda categoria, o que aprendemos, expomos, primeiramente, a situação que mais nos marcou durante a análise do *corpus*. Muito se discute sobre levar em consideração

os conhecimentos prévios dos alunos e que, na nossa prática, assim fazemos. Para nossa surpresa, ao analisar as aulas, percebemos que a aluna do mestrado que ministrou a intervenção, pouco levava em consideração o que os alunos traziam para a sala, suas dúvidas, seus anseios, suas contribuições. Apenas escutava, confirmava ou explicava e continuava a aula, demonstrando que ela não levava em consideração as contribuições dos alunos.

Para exemplificar trazemos uma situação: se refere a uma menina, no meio de uma das atividades, que disse "porque eu sei que no Uruguai penitência é castigo" (trecho da primeira aula). Alguns minutos antes ela tinha dito "eu conheço uma coisa de Uruguai [sic] porque o meu vô, ele mora com uma mulher, né!, que é a minha tia" e a aluna ministrante da intervenção pergunta: "¿y ella habla en español?"; ela respondeu que sim. Na nossa percepção, ela queria não somente falar que sabia, mas demonstrar como ela sabia aquela palavra, em que contexto aquele aprendizado aconteceu, ou seja, quando ela, em sua casa, aprendeu que penitência era castigo. O avô dela mora com uma mulher, mencionada na fala da criança, será que a criança viveu alguma situação de castigo? Porém, no momento da atividade e da fala da aluna não levamos em consideração a sua contribuição.

É importante que se valorizem os conhecimentos dos alunos e, nesse momento, a aluna ministrante da intervenção apenas concordou com a aluna, sem explorar sua fala, sem fazer a valorização desse conhecimento, ou seja, não deu a palavra a ela para que ela pudesse expressar em que momento aquilo tinha ocorrido, por que ela sabia aquela palavra, em que contexto a aprendeu, a professora (aluna do mestrado, proponente da intervenção) não deu a devida atenção ao que estava subentendido.

Outro ponto importante dentro dessa categoria foi referente às propostas de atividades que procuramos com que fossem diversas e de pouca durabilidade cada uma já que, conforme destaca Rinaldi (2011, p. 43), "eles se dispersam facilmente e, consequentemente, é forte a tendência a que iniciem conversas paralelas e alheias à atividade que está em desenvolvimento". Na primeira aula, por exemplo, notamos que eles se dispersaram na atividade denominada *Baile del cuadrado*. Para que a proponente conseguisse retomar com a atividade de maneira que pudesse cumprir com o objetivo dela, pediu que os alunos sentassem e passariam a bola ao invés de ficarem dançando no meio. A dança e a escolha dos quadrados

quando a canção parava, gerava tumultos, gritos e risadas altas, então nesse momento a professora teve que readequar a atividade. Esse fato pode ser observado através do trecho abaixo:

> V: Entonces vamos a sentar en los cuadrados de nuevo. Porque ya vi una cosa. [Aluna], vení para acá. (se referindo a uma aluna que estava tumultuando a brincadeira). Yo percibí que ustedes están jugando otras cosas y no están prestando atención.
> A: (silêncio)
> V: Vamos a hacer la actividad de manera distinta (trecho da primeira aula).

Como a brincadeira estava tumultuada demais, com alunos querendo ficar em um mesmo quadrado que o outro, conversas paralelas à canção, risadas por motivos que não eram os da brincadeira, resolvemos alterar a dinâmica. Com a troca os alunos ficaram mais motivados e voltaram à concentração na atividade. A partir dessas mudanças nas dinâmicas e nas rotinas, percebemos o quanto é fundamental a flexibilidade no planejamento. Conforme Vasconcelos (2000, p. 159), "o projeto não pode se tornar uma camisa de força, obrigando o professor a realiza-lo mesmo que as circunstâncias tenham mudado radicalmente", ou seja, não é porque o professor planejou determinada atividade que precisa segui-la à risca, é preciso observar as circunstâncias e se elas exigirem o planejamento não só pode, como deve ser alterado. Também percebemos que

> o lúdico, no trabalho da língua espanhola, é algo que deve ser muito bem planejado e refletido para todos os níveis de ensino, mas principalmente quando o trabalho é realizado com crianças, já que elas apresentam mais abertura e curiosidade para uma proposta dessa natureza (BOÉSSIO, 2010, p. 123).

A partir dessa citação, entendemos que a proponente não teve êxito ao planejar essa atividade e não levou em consideração o tamanho da sala, a quantidade de alunos e se a dinâmica teria a possibilidade de dar certo. Elas queriam dançar, pular e gritar e, a brincadeira não tinha como continuar daquela maneira, pois, além do espaço insuficiente, os gritos atrapalhavam a aula ao lado.

Também pudemos confirmar um fato que já havíamos percebido como professoras da rede: que a rotina da escola é muito conturbada. A escola possui apenas um Datashow, então, durante as aulas, várias vezes pessoas da escola entraram na sala perguntando se já

tínhamos terminado de usar, mesmo tendo reservado o equipamento com antecedência para todo o período da intervenção. Ou, então, o equipamento estava emprestado e chegaria em alguns minutos, o que nem sempre acontecia, dificultando a exploração das imagens das canções.

Todas essas reflexões realizadas nos fizeram perceber o quanto é fundamental que exista uma prática crítica, ou seja, o docente deve refletir sobre a sua própria atuação para que possa perceber como acontece o andamento da sua aula, modificar o que não considera significativo e continuar com o que julga pertinente. Como esses são os primeiros resultados, pois a pesquisa está em andamento, sintetizamos em um quadro, a partir da análise do *corpus*, alguns fatores que contribuíram no processo e as adversidades encontradas. Em seguida, trazemos as nossas considerações finais.

Sintetizando	
Fatores que contribuíram no processo	**Adversidades encontradas**
Canções repetitivas, de fácil memorização, de fácil linguagem textual	Atividades mal planejadas e/ou desorganizadas
Atividades diversificadas e com pouca durabilidade	Apenas um equipamento de vídeo na escola (Datashow)
Flexibilidade no planejamento	Fatores que poderíamos ter explorado mais através das contribuições dos alunos
	Rotina conturbada da escola

Quadro 1: Atividades significativas e adversidades encontradas.

5 Considerações Finais

Ao longo desse trabalho foram discutidos conceitos relevantes para o entendimento da proposta aqui relatada, bem como apresentados os passos que foram seguidos na realização da intervenção pedagógica. Procuramos durante a intervenção realizar as aulas na perspectiva de aquisição, com foco na oralidade a partir do trabalho com canções e ministrando as aulas em língua espanhola com a finalidade de promover *input* autêntico aos alunos. Após a qualificação do projeto interventivo tivemos que fazer algumas modificações nos planejamentos para que eles dessem conta da proposta na qual estávamos apresentando. Essas mudanças fizeram com que pudéssemos refletir mais claramente sobre os objetivos iniciais.

A aluna, proponente da intervenção, reflete: *em muitos momentos falhei. Antes de entrar no mestrado profissional não tinha o costume de refletir sobre a minha prática, pois*

sempre estamos envolvidos com planejamentos e acabamos por fazer disso uma desculpa para não se atualizar e buscar novos caminhos para a nossa prática. Sempre acreditei ser de fundamental importância levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e, para minha surpresa, ao refletir sobre meu processo interventivo, eu não fazia essa valorização. Tive que (re)pensar, me (re)inventar, não foi fácil. Diversas vezes pensei em desistir, "fiquei de mal" com o relatório, quase joguei tudo para o ar. Porém, o processo que ocorre no mestrado nos faz refletir sobre os nossos próprios acertos e erros, o que nem sempre é fácil, mas acredito que é aí que ocorre o nosso amadurecimento pessoal e profissional.

Essas aulas contribuíram para um longo processo que deveria estar presente nos anos iniciais das nossas escolas públicas: o ensino de espanhol para crianças, porém, apenas com essa intervenção não é possível modificar a realidade que vemos hoje nas escolas, sem esse ensino. Também é preciso pensar políticas linguísticas específicas para o contexto fronteiriço, de acordo com a nossa realidade. Com a expansão da UNIPAMPA na cidade de Jaguarão, percebemos que há profissionais devida e altamente qualificados para criar uma política que vise ao ensino de espanhol para crianças nas nossas escolas.

Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar situações significativas no aprendizado da língua. Sem dúvida houve muitas falhas, algumas tentei solucionar ao longo do percurso. Ainda assim, considero que eles vivenciaram essas trocas, se esforçaram para falar no idioma, participaram ativamente de todo o processo interventivo, tinham prazer em cantar e dançar.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA NIÑOS A TRAVÉS DE CANCIONES

Resumen: Este trabajo tiene el objetivo de relatar los primeros resultados de la intervención pedagógica realizada con un grupo de 1º año, de una escuela municipal, en la ciudad de Jaguarão. Él es parte integrante del relato crítico-reflexivo elaborado para el Curso de *Mestrado Profissional em Educação*, de la *Universidade Federal do Pampa*, campus Jaguarão. La intervención tuvo el objetivo de promover la enseñanza de lengua española a través de canciones en los años iniciales de la enseñanza fundamental en contexto fronterizo, especialmente en la región de Jaguarão/BR-Río Branco/UY. Durante la aplicación de la

propuesta fueron desarrolladas siete clases de aproximadamente una hora y media cada. Las clases fueron basadas en un enfoque de adquisición, con énfasis en la oralidad, utilizando materiales auténticos y canciones. Después de la calificación del proyecto, las actividades fueron redefinidas y la intervención realizada. Los primeros resultados apuntan algunos factores que contribuyeron en el proceso, tales como flexibilidad en el planeamiento, canciones de fácil lenguaje textual; y, adversidades encontradas durante el proceso interventor, tales como: apenas un equipo de Datashow en la escuela, actividades mal planeadas o desorganizadas.
Palabras-clave: Español para niños. Canciones. Adquisición de segunda lengua. Intervención Pedagógica.

Referências

ASENSI, Javier Santos. Música española contemporánea en el aula de español. In: **ASELE.** Actas VI., 1995. Disponível em: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf> Acesso em 16 de abr. de 2016.

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARIONI, Lilia. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de lingüística aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção**. Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul/ago, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current> Acesso em 26 de ago. de 2015.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf> Acesso em 18 de out. de 2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf> Acesso em 17 de abr. de 2016.

NOBRE-OLIVEIRA, Denize. Produção de materiais para o ensino de pronúncia por meio de músicas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino:** teoria e prática. ed. 2. Pelotas: Educat, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PÉRISSÉ, Paulo M.; GARBOGGINI, Iruska; VIEIRA, Wanja. Língua estrangeira: como e quando começar? In: **Presença Pedagógica.** v. 8, n. 45, maio/jun. 2002.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora:** possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2011.

ROCHA, Nildicéia Aparecida; LARROSA, Miriam Palacios. Aprendendo e ensinando espanhol através das músicas. In: NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane Cristina Poletto (Orgs.). **Espanhol como língua estrangeira:** reflexões teóricas e propostas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 13. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL, EN EL CONTEXTO FRONTERIZO, POR MEDIO DE LA UTILIZACIÓN DE UN OBJETO DE APRENDIZAJE.

Vivian Cross Turnes [1]
Márcia Garcez de Ávila [2]
Juliana Brandão Machado[3]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo describir a una propuesta de intervención que está en marcha y será realizada en un Instituto Federal de Sant`Ana do Livramento (RS) con el Primer Año del Curso Integrado Técnico en Informática para Internet Binacional de la Enseñanza Media, elaborando un objeto de aprendizaje que sea una vía alternativa para la enseñanza del idioma español. Luego de terminar de escribir el proyecto iremos a hecer una intervención en nuestro ambiente de trabajo y los datos para esta investigación serán recolectados a través de la utilización de un diario de campo, cuestionarios y análisis documental. Luego de analizar los datos, elaboraremos un informe crítico reflexivo con todos los hallazgos y resultados de la intervención propuesta.
Palabras-clave: Español. Objeto de Aprendizaje. Tecnologías Digitales.

1 Introducción

El presente artículo hace parte de un trabajo que está en marcha en una Maestría Profesional de la *Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão* y propone una metodología intervencionista que, según Damiani (2012, p. 8) es la "prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e o método de avaliação da intervenção [...] especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção" y sirve para encontrar salidas para dificultades que son vistas, a diario, en el ambiente escolar, buscando siempre reflexionar, construir y mejorar los procesos educativos. Esta intervención será realizada en la asignatura de español con alumnos del primer año del Curso Técnico en Informática para Internet Binacional de la ciudad de Sant´Ana do

[1]Especialista em Gestão Escolar e Mestranda em Educação. UNIPAMPA. viviancrossturnes@yahoo.com.br
[2] Especialista em Educação Ambiental e Mestranda em Educação. UNIPAMPA. marciaavilapibid@gmail.com
[3] Doutora em Educação. UNIPAMPA. julianamachado@unipampa.edu.br

Livramento (RS) y busca una propuesta que utilice a las tecnologías digitales y sea una vía alternativa para el aprendizaje de español de los alumnos.

Esta intervención se justifica porque las prácticas docentes, en la acutalidad, deben privilegiar el uso de las tecnologías digitales y no pueden ignorar a la revolución tecnológica de la información, y, para esto, debe, como lo dice Lampert (2000, p.8), "tomar consciência de como se aprende e aproveitar o potencial da tecnologia para atender interesses, peculiaridades e o ritmo de aprendizagem dos discentes", generando, así, un movivmiento de renovación en la enseñanza. Esta propuesta puede ser modificada después de la calificación a partir del aporte de los profesores con sus reflexiones y aportes. A continuación, mostraré los aspectos de la diversidad cultural de la frontera Rivera- Livramento, destacando el concepto de frontera y el cotiano de integración de estos dos países. Enseguida, hablo sobre la enseñanza de la lengua española en el contexto fronterizo y las características del alumnado de la región. Luego, mostraré la importancia de las tecnologías digitales en la escuela, así como también destaco la utilización un objeto de aprendizaje, su definición y ventajas al utilizarlo. Seguimos con la propuesta metodológica, el método de intervención, la descripción del método y la elaboración del respectivo objeto de aprendizaje. Por fin, dejaremos algunas consideraciones finales que muestran la importancia de calificar nuestra acción docente así como también refexionar sobre las cuestiones propuestas en el artículo como la utilización de las tecnologías digitales en la enseñanza de español del contexto fronterizo.

2 Aspectos de la diversidad cultural de la frontera Rivera y Livramento

El concepto de frontera permite hablar sobre ciudades fronterizas, de culturas e identidades cuya singularidad fue construída a partir de la convivencia adentro de un espacio de cotidiano e integración, de diversidad cultural que sobrepasa los límites políticos reflejados en las estrategias de vida, formando un cotidiano de integración de los dos países (Brasil y Uruguay). Según Luce (2014, p 04), "Nas fronteiras, as línguas e as linguagens, que nos distanciam e aproximam, nos constituem simbolicamente em peculiar identidade". Si las fronteras son sociales, y en ella conviven brasileños y uruguayos, el contacto lingüístico es

una consecuencia que no se puede evitar. Las prácticas lingüísticas de esta región, en general, son, aún, poco trabajadas en la enseñanza de lenguas para alumnos de la frontera.

De esta forma, el concepto de frontera que debe ser planteado en escuelas fronterizas no debe restringirse a los límites convencionales político-administrativos, porque presenta una dimensión cultural, o sea, un escenario de vida, un lugar de pertenecimiento y que tiene su identidad formada por la combinación de varios elementos históricos, económicos y sociales. Así lo dice Pereira (2009, p. 27), "nossa cultura, costumes e tradições se interligam e pulverizam umas nas outras, gerando assim, uma construção cultural dos povos de fronteira, com características e peculiaridades próprias".

La acción del tiempo y de la convivencia en la frontera contribuyó para la formación de un dialecto peculiar, el "portuñol" que se genera, conforme lo afirma Sturza (2010, p.34):

> a identidade do povo fronteiriço também se evidencia nas línguas da fronteira, em um processo de identidade particular da região, transitando entre o habitar e o viver. Na qual, muitos moradores da região circulam entre uma língua e outra, entre o português e o espanhol, recriando um dialeto próprio.

Este dialecto propio que se genera es analizado lingüística y culturalmente, puede ser criticado o valorado, causa orgullo y prejuicio. Las regiones de frontera son caracterizadas por una formación lingüística diferenciada, porque en ellas se establecen relaciones sociales entre ciudadanos uruguayos y brasileños. El lenguaje fronterizo se encuentra en situación de "entre lenguas" por un lado el portugués y el español que aparecen lado a lado, a lo largo de las fronteras geográficas (lenguas oficiales y predominantes) y por otro lado el portuñol como un dialecto muy utilizado pero no tan valorado. Este contexto de frontera, efectivamente, como lo dice Eagleton (2005, p. 30) "pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico" y, en este sentido, hacemos una reflexión sobre el contexto fronterizo que debe ser insertado y pensado en la enseñanza de lenguas de esta región. Si no contemplamos, en el contexto escolar, los valores y las costumbres no representaremos al grupo de alunos.

3 La enseñanza de la lengua española en el contexto fronterizo

Para hablar de cómo enseñar una lengua, primero debemos saber lo que es, por lo tanto es un sistema de signo, oposiciones y es social. Para que se concretice una lengua es necesario que exista un sistema, que garantice la comprensión de los hablantes. Para Ferreira (2001, p. 20):

> LÍNGUA- Condição de possibilidade de um discurso, materialidade ao mesmo tempo linguística e histórica, produto social que resulta de um trabalho com a **linguagem** no qual coincidem o histórico e o social. No âmbito discursivo, a língua é reconhecida por sua opacidade e pela forma como nela intervém a sistematicidade e o imaginário, aparecendo o **equívoco** como elemento constitutivo da mesma.

Del concepto mencionado podemos entender que la lengua es resultado de la relación que ella tiene con el sujeto y con su contexto, o sea, siempre considerar sus especificidades y peculiaridades al enseñarla.

El espacio escolar debe contemplar el contexto fronterizo para que los alumnos puedan construir representaciones significativas en el aprendizaje de lenguas. Para Japiassú (1996, p. 16) a identidade é uma "relação de semelhança absoluta e completa entre duas coisas, possuindo as mesmas características essenciais, que são assim a mesma". Por lo tanto, nuestro espacio escolar debe apostar en la enseñanza de lenguas que pueda valorar, no solamente a la cultura local, como también a la identidad del alumnado fronterizo.

El material para trabajar con alumnos de frontera debe abarcar a una totalidad de saberes y estar adaptado al contexto, para poder contemplar las especificidades de la enseñanza de lenguas con las diversidades culturales que allí se presentam.

Intentar contemplar el contexto fronterizo al enseñar lenguas en la frontera se justifica por la existencia de alumnos que viven en una región peculiar, con fuerte influencia del portugués sobre el español y viceversa y que necesitan de un material, específico, que contemple a sus realidades e identidades para poder generar un aprendizaje significativo.

Esta descontextualización está presente en las escuelas de la frontera, dónde los alumnos que hablan portuñol no tienen acceso a materiales didácticos que contemplen a su cotidiano y a su identidad fronteriza. Estos discentes deben trabajar las lenguas de una forma que muestre la realidad, el contexto diferenciado de la frontera, porque conforme afirma Santomé (2002, p 51) "o idioma e a norma linguística que a escola exige é a dos grupos

sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam". Por eso, la idea es incentivar a los docentes de lenguas de la frontera a preparar material específico para grupos diferenciados de alumnos, incorporando a la cultura y a la variedad lingüística como contenido del aprendizaje de lenguas de esos discentes, así como también valorar y trabajar a los autores de la frontera.

4 La importancia de las tecnologías digitales en la escuela

Los constantes cambios y evolución de la sociedad respecto al uso de las tecnologías y los avances tecnológicos, en general, están potenciando el hecho innegable de que es importante el uso de las tecnologías en las escuelas. Con ello, los educadores necesitan estar constantemente adapatándose a esta realidad tecnológica, porque según Parra (1993, p. 48):

> Se a escola e os educadores descuidarem e se manterem estáticos ou com movimento vagaroso em comparação com a velocidade externa, origina-se um afastamento entre a escola e a realidade ambiental, que faz com que os alunos se sintam pouco atraídos pelas atividades de aula.

Entonces, por ser nuestro ambiente de estudios un curso del área tecnológica, Técnico de Informática para Internet de Enseñanza Media del *Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Santana do Livramento* – dónde la tecnología está presente en la vida de los alumnos que utilizan em su cotidiano a celulares, computadoras , *smartphones*, entre otros, queda claro que los profesores debemos, también, utilizar estas tecnologias digitlales para poder darles soporte a la enseñanza, valorando los saberes, juntamente con la interacción mediada por elementos de aprendizaje tecnológicos y significativos. Así, "O grande desafio do século XXI no campo educacional, tem sido o de conciliar a tecnologia com o processo de ensino-aprendizagem" (SILVA, 2011, p. 17). Los alumnos tienen cada vez más contacto con las tecnologías y, a su vez, más involucrados en este nuevo escenario tecnológico, muy distinto a la realidad de las escuelas tradicionales. Se sabe que a cada día alguna nueva tecnologia digital es desarrollada, generando un contraste con el modelo educacional utilizado, actualmente, en las escuelas, que se mantienen dentro de las mismas características, sin evoluciones concretas, desde el siglo pasado. Además sabemos que "as crianças da atualidade

já nascem mergulhadas nesse mundo tecnológico e seus interesses e padrões de pensamento já fazem parte desse universo" (WEISS; CRUZ, 1999, p.13). Nace así, la idea de integrar a las tecnologías a los salones de clase, generando enormes desafíos para los docentes de la actualidad. Entonces, los profesores de hoy en día tienen el desafío de construir estrategias educacionales innovadoras que desarrollen y generen la diseminación del conocimiento con recursos didácticos tecnológicos y para esto "o uso crítico das TIC, com o devido encaixe na estratégia pedagógica e sem a exclusão de outros meios, revela-se extremamente útil e oportuno" (KENSKI, 2001, apud OLIVEIRA, 2003, p. 38)

La propuesta intentará transformar a las actividades escolares en la realidad de los alumnos que están insertados en el mundo virtual, por eso, vemos la necesidad de la utilización de las tecnologías en el ambiente escolar, porque al proponer la utilización de estas herramientas para los alumnos, sabemos que les generará una forma de competencia, intentando saber como funciona la tecnologia digital y buscando saber cuáles son las respuestas correctaspara el objeto de aprendizaje pensado para ellos. Tendremos, de esta forma, alumnos más motivados y, como consensecuencia de la utilización de estos recursos tecnológicos, alumnos que aprenden jugando y como lo dice Aldrich (2005, p. 34), "[...] as pessoas aprendem melhor quando não sabem que estão aprendendo". Cuando la tecnología digital es utilizada como una herramienta educacional, se transforma en un importante recurso y es vista como un instrumento colaborativo del proceso de aprendizaje. De esta forma, la utilización de las tecnologías digitales, más especificamente, un objeto de aprendizaje, provocará cambios en la forma como ocurre el aprendizaje, posibilitando que alumnos y docentes se involucren, con una herramienta y vía alternativa, en el proceso de enseñanza.

5 Objeto de aprendizaje (OA)

Los objetos de aprendizaje son definidos, según el Comité de Padronización de las Tecnologías de Aprendizaje (LTSC), como "qualquer entidade digital ou não digital que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia" (IEEE, 2002, p.87). Por lo tanto, son recursos o herramientas que podemos utilizar en el proceso educacional y sirven como recursos digitales que dan soporte al aprendizaje.

Los objetos de aprendizaje según Sánchez (2008, p. 27) sirven para: "obter a atenção, informar os objetivos, estimular o conhecimento prévio, apresentar material novo, orientar a aprendizagem, suscitar o rendimento individual, proporcional à retroalimentação, avaliar a eficácia e aumentar a retenção do conhecimento".

En una perspectiva educacional, nos brinda una nueva dimensión que consigue atender a las necesidades de aprendizaje, con interés, interactividad y flexibilidad. Conforme Saccol (2011, p. 39), las tecnologias digitales permiten "a comunicação e utilização de recursos computacionais em diferentes locais a qualquer tempo". Pensando en conectar el aula a las tecnologías, el objeto de aprendizaje aparece com herramienta facilitadora, por tratarse de un recurso digital dinámico, interactivo y que se puede utilizar en diferentes ambientes de aprendizaje. Para Nascimento (2007, p. 140), los OA hacen con que "a aprendizagem se torne mais efetiva e mais profunda que a obtida pelos meios tradicionais" porque su utilización sirve para desarrollar estrategias y acciones educativas de innovación, que favorezcan a los procesos de producción y diseminación del conocimiento por la utilización de recursos didácticos adaptados al contexto y a las nuevas tecnologias digitales.

Sobre las utilizaciones positivas y ventajas del OA podemos destacar, como nos dice Grando (2011, p. 67):

> 1. fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; 2. introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; 3. aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; 4. significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; 5. propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); 6. o jogo requer participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; 7. a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; 8. os jogos favorecem a competição "sadia" e o resgate do prazer em aprender; 9. as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que alunos necessitem, sendo útil no trabalho com alunos de diferentes níveis.

Por todos los aspectos mencionados anteriormente, vemos que la utilización de un objeto de aprendizaje es una actividad positiva y de gran efecto que responde a las necesidades intelectuales y lúdicas de los alumnos, estimulándolos a la interacción en la vida social y representando, una significativa contribución en las prácticas educativas.

6 Propuesta metodológica

La previsión de realización de este trabajo es ocupar 2 de los 3 horarios semanales de la asignatura de español del Primer año de Secundaria. Este trabajo empezará com una investigación informal entre la docente y los alumnos, buscando averiguar los conocimientos previos de los discentes sobre las tecnologías digitales y contenidos dados en la clase de idioma español.

7 Método de la Intervención y Elaboración del objeto de aprendizaje

Empezaré esta primer etapa de la descripción del método da investigación, presentando el proceso de desarrollo del objeto de aprendizaje, que será utilizado como vía alternativa para el aprendizaje de español.

Crear un OA no es apenas transmitir el contenido a los alunos, sino que también exige que el alumno interactúe con su contenido, mostrándolo como um agente activo en relación a su aprendizaje.

El OA se llama @prenda y tiene preguntas relacionas a la asignatura de español, buscando siempre utilizar la realidade linguística del contexto fronterizo y cabe a mi colocar el contenido, buscando proponer temas relacionados a lo que fue trabajado en clase, intentando promover que los alumnos se involucren con las preguntas vehiculadas en el OA. Este OA se adapta a las diferentes realidades vividas en la Institución, por eso, será utilizado para que los alumnos y docentes que se identifican con su propuesta puedan ser colaboradores y dar sus contribuciones sobre la utilización del OA. Según Leffa (2006, p. 78), es: " um recurso digital, que pode ser reutilizado para o suporte ao ensino y para Sperotto (2006, p. 57) "trabalha um conteúdo mediador que estimula o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às abordagens pedagógicas".

La idea de utilizar un objeto de aprendizaje fue desarrollar una herramienta tecnológica con interactividad como vía alternativa para enseñar el idioma español.

Este proyecto de intervención será evaluado a través de un procedimiento cualitativo, cuyo objeto es descripto por Deslauriers; Kérisit, (2008, p. 132) como:

> O objeto por excelência da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa; de onde a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta tanto do objeto vivido como do objeto analisado.

Además, este trabajo utilizará tres instrumentos para recolección de datos: cuestionarios (GIL, 1999), diario de campo (MINAYO, 1993) y análisis documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), haciendo una triangulación (MINAYO, 2005) que debe constituir un conocimento en diferentes niveles, para poder llegar más allá de lo que, generalmente, conseguimos ver cuando utilizamos apenas un abordaje o instrumento para recolectar datos.

8 Consideraciones Finales

Por estar, este trabajo, aún en marcha, su próxima etapa, después de finalizar el proyecto es una calificación que deberá ocurrir en agosto de este año, posteriormente será realizada la intervención pensada y, enseguida, la recolecta de los datos.

Esperamos encontrar resultados favorables y que, realmente, la utilización de las tecnologías digitales, en el aula, sea una vía alternativa para el aprendizaje del idioma español. Además de esto, que la propuesta de utilización del objeto de aprendizaje como herramienta del proceso educacional pueda servir como recurso digital, dándole soporte al aprendizaje de los discentes, uniendo las tecnologías digitales a la educación. En suma, estar en una Maestría Profesional es tener la oportunidad de actualizarnos y calificarnos cada vez más, ayudando en nuestras prácticas docentes, mostrando nuevos caminos y posibilitando incorporar nuevas heramientas de trabajo, así como lo son las tecnologías digitales. Todo este trabajo genera reflexiones teóricas sobre cuestiones propias de la educación y del contexto actual, como lo son las tecnologías digitales y la enseñanza de español en un contexto fronterizo.

SPANISH LANGUAGE TEACHING IN A BORDER CONTEXT, THROUGH THE USE OF A LEARNING OBJECT

Abstract: This paper aims to describe an intervention proposal that is in progress and will be performed in a Federal Institute of Sant`Ana do Livramento (RS) with the First Year of the Integrated Course of Technician in Internet Computing Binational High School , developing a learning object that is an alternative way to teach Spanish. After finish the writing of the project an intervention in our work environment will be done and the data for this research will be collected through the use of a field diary, questionnaires and documental analysis. After analyzing the data, we will develop a reflective critical report with all the findings and results of the proposed intervention.
Key words: Spanish . Learning Object . Digital Technologies.

Referencias

ALDRICH, C. **Learning by Doing**: a comprehensive guide to simulations,computer games, and pedagogy in e-Learning and other educational experiences. Hoboken: John Wiley & Sons, 2005.

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: Unicamp, 2012.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. **O delineamento da pesquisa qualitativa**. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000120&pid=S1413-73722012000100016000010&lng=pt Acceso en: 11 jun. 2016.

EAGLETON, T. A ideia de cultura. São Paulo: UNESP, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRANDO, R. C. **O jogo na educação:** aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. São Paulo. Unicamp, 2001.

IEEE **Learning Tecnology Standard Committee** (LTSC). (2005) In: WG12 - Learning Object Metadata. Disponível em: < http://ltsc.ieee.org/wg12/>. Acceso en: 25 mayo 2016.

JAPIASSÚ, H. **Dicionário básico de filosofia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

KENSKI, V. M. (2001) **Do ensinamento interativo às comunidades de aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação**. In:
Revista Acesso – Revista de Educação e Informática, nº 15, p. 49-59.

_____, Comunidades de Aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação. In: **Revista de Educação e Informática**, nº 15/dez, 2001.

FERREIRA, L. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

LEFFA, V. J. . A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

LUCE, M. B. **Fronteiras, conceitos e práticas em contato.** Pelotas: Todas as Musas, 2014.

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

MINAYO, M. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de janeiro: Fiocruz; 2005.

NASCIMENTO, A. C. A. Objetos de Aprendizagem: a distância entre a promessa e a realidade. In: PRATA, C. L; NASCIMENTO, A. C. A. **Objetos de aprendizagem:** uma proposta de recurso pedagógico. Brasília, DF: MEC, SEED, 2007. p.135-145.

OLIVEIRA, G. P. **Educação a distância mediada por tecnologias de informação/comunicação:** uma proposta para a pesquisa em ambientes virtuais. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 10. ?, 2003. Anais. Porto Alegre: PUC-RS, 2003. Disponible en: http://eventos.ead.pucrs.br/x_congresso_abed/docs/anais/TC20.pdf . Acceso en: 06 mayo 2016.

PARRA, C., **Didática da Matemática:** Reflexões Psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed (Artes Médicas), 1996.

PEREIRA, J. H. do V. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira nacional. **InterMeio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 15, n. 29, p. 106-119, 2012. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/76/71 . Acceso en: 20 jun. 2016.

SACCOL, A.,**M-learning e u-learning:** novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SÁNCHEZ, A. C., (2008). **Los Nueve Eventos de Instrucción de Robert Gagné.** Disponible en: http://instruccioneseducativas.hernanramirez.info /wp-content /uploads /2008 /05 /manual_gagne.pdf Acceso en: 20 jun. 2016.

SILVA, A. S. **O Desafio Tecnologia X Educação**. Disponible en: http://www.webartigos.com/artigos/o-desafio-tecnologia-x-educacao/59128/#ixzz2OlGGrNYG . Acceso en: 01 jun. 2016.

SPEROTTO, R. I., **Objetos de aprendizagem:** TICS constituindo subjetividades no contemporâneo. Disponible en: http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/364.%20objetos%20de%20aprendizagem.pdf . Acceso em 16 jun. 2016.

TORRES-SANTOMÉ, J. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEISS, A. L.; CRUZ, M. L. R. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem.** 2. ed. Rio de Janeiro: D&A Editora, 1999.

WILEY, D. **The instructional use of learning objects**. Disponible en: http://reusability.org/read/ . Acceso en 12 mayo 2016.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Jerônimo Sartori[1]
Viviane Marmentini Ascari[12]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumo: O objeto deste estudo é o curso *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação, cuja finalidade é "refletir, considerando o aporte da legislação vigente e da literatura pertinente, a formação proposta e realizada por meio do Mestrado Profissional em Educação". O estudo procura evidenciar que o propósito do curso indicado é o de ser um espaço de formação continuada dos educadores que se dedicam aos diferentes processos formativos. No texto, apontamos a intencionalidade do Mestrado Profissional explicitada pela Capes, considerando a legislação vigente, bem como trazemos os propósitos explícitos no projeto pedagógico do programa *stricto sensu* implementado na UFFS/*campus* Erechim. Destacamos que o programa constitui uma oportunidade de aprender sobre as práticas educativas, no que tange aos processos pedagógicos, políticas e gestão educacional e sobre a educação não-formal: práticas político-sociais. Também, do ponto de vista teórico apontamos possibilidades e desafios do programa, no que refere a sua contribuição efetiva como espaço de formação continuada de educadores que atuam em espaços formais e não formais. Por fim, esboçamos algumas considerações a respeito do significado atribuído ao curso, como forma de potencializar a reflexão e a crítica acerca da própria prática dos educadores inseridos em seus contextos multifacetados.
Palavras-chave: Mestrado Profissional em Educação. Formação continuada. Práticas educativas.

1 Introdução

Atualmente, as transformações da sociedade se refletem nos diferentes ambientes escolares e em todos os níveis da educação básica e superior. A universalização da educação básica e a expansão da educação superior no Brasil, a evolução dos meios de comunicação, que difundem com muita rapidez as informações, a demanda de sujeitos mais flexíveis,

[1] Doutor em Educação, PPGEdu, Faced/UFRGS – RS; Coordenador do PPGPE; Professor dos cursos: Pedagogia, Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza e Mestrado Profissional em Educação. *Campus* Erechim, UFFS – RS. E-mail: jetori55@yahoo.com.br.
[2] Graduada em Letras pela URI – Erechim; Pós-Graduada em Letras pela FATIPUC – Canoas e Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UFFS – Campus Erechim. Assistente em Administração na UFFS – Campus Erechim. E-mail viviane.ascari@uffs.edu.br.

qualificados e críticos, estão entre as mudanças sofridas pela sociedade, o que constantemente modifica os modos de pensar, fortalecendo os debates acerca das questões de interesse da sociedade. Entre os debates, destacam-se aqueles relacionados ao papel do professor, tanto da educação básica como da educação superior. Para refletir acerca da formação dos profissionais da educação, é essencial considerar que estes devem ser formados/preparados de modo a atender adequadamente as demandas da sociedade contemporânea.

A docência, de modo geral, não pode ser considerada mera reprodução e transmissão de saberes, mas necessita ser entendida como uma atividade complexa, que requer, do docente, habilidades, competências, saberes apropriados ao exercício da prática pedagógica. Destacamos, também, que a prática pedagógica crítica emerge do compromisso com a inovação e a transformação socioeducacional. Para tanto, demanda um exame criterioso acerca da instituição escola, da sua organização, de seu funcionamento e, principalmente das práticas pedagógicas nela desenvolvidas.

Diante dos inúmeros desafios postos ao professor e à educação no momento atual, propomos este trabalho, tendo como objetivo "refletir, considerando o aporte da legislação vigente e da literatura pertinente, a formação proposta e realizada por meio do Mestrado Profissional em Educação". À medida que se reitera a necessidade de formação continuada dos professores da Educação Básica, a problematização e a crítica reflexiva passa a acontecer também em nível *stricto sensu*, nos Mestrados Profissionais em Educação. Tais programas constituem espaços apropriados à qualificação e formação teórico-metodológica, sendo que os mestrandos passam a investigar, refletir e analisar sua própria atuação profissional.

A formação docente, proporcionada nos Mestrados Profissionais em Educação, indica, em sua origem, uma forma diferenciada de formação *stricto sensu*, especialmente ao referir a possiblidade de articular o conhecimento científico com o conhecimento prático, valorizando os saberes construídos a partir das trajetórias docentes dos pós-graduandos. A partir de um cuidadoso diagnóstico da realidade socioeducacional, há no horizonte dos Mestrados Profissionais a intencionalidade de produzir novos conhecimentos, tendo como base a pesquisa-ação com caráter de intervenção nos diferentes contextos em que se insere a escolarização básica.

Cabe realçar que neste ensaio apresentamos algumas considerações acerca da intencionalidade dos Mestrados Profissionais, segundo as proposições da CAPES; pontuamos a intencionalidade do programa Mestrado Profissional em Educação na UFFS/*campus* Erechim; procuramos situar o programa Mestrado Profissional em Educação como uma das modalidades de formação continuada de professores da Educação Básica; por fim, referimos algumas reflexões gerais sobre aspectos relevantes do programa em termos de assegurar formação continuada, que tenha como base o diagnóstico e a pesquisa dos/nos espaços escolares.

2 A intencionalidade dos Mestrados Profissionais - CAPES

O Mestrado Profissional (MP) constitui-se numa modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada à capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, tendo em vista o estudo de técnicas, temáticas, processos, que possam atender as demandas que emergem das diferentes atividades vinculadas ao mundo do trabalho.

De acordo com a Portaria nº 17/2009[3], o Mestrado Profissional tem, entre seus objetivos, o propósito de "capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho". Nesse sentido, é essencial que os cursos de Mestrado Profissional apresentem, em suas propostas e estrutura curricular, o destaque à articulação entre conhecimento científico e aspectos metodológicos pertinentes ao campo de atuação profissional a que se dedica cada programa. Para tanto, o quadro docente necessita estar constituído por profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento, considerando-se sua qualificação e atuação no campo a que pertence o programa. Destacamos como fundamental que o trabalho final do curso esteja vinculado a algum problema real da área de atuação do profissional pós-graduando, considerando a natureza da área e os objetivos do curso, apresentado por meio de formatos diversos.

Na proposição do Mestrado Profissional a indicação é de que o acompanhamento e a avaliação se realizem através de critérios diferenciados e estabelecidos pelas comissões, de acordo com as áreas de avaliação. A qualidade dos Mestrados Profissionais, passa pelo

[3] Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

estabelecimento de critérios operacionais e normas que estejam adequadas ao desenvolvimento e controle da implantação de cursos desta natureza. A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos de Mestrado Profissional, estão sob a responsabilidade da CAPES, sendo avaliados de acordo com as exigências previstas na legislação – Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002.

As propostas de cursos de Mestrado Profissional, submetidas à avaliação da CAPES, para serem recomendadas necessitam atender os **requisitos gerais** que versam sobre as exigências básicas estabelecidas no âmbito do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), destinadas a todas as propostas submetidas à avaliação. Também, as novas propostas submetidas à avaliação da CAPES necessitam atender **critérios e parâmetros específicos** acerca das exigências definidas em função de características e de desenvolvimento próprios de cada área.

Além disso, conforme a Portaria nº 91/2015, as propostas de novos cursos de Mestrado Profissional devem apresentar: adequação ao plano de desenvolvimento da instituição proponente, bem como o comprometimento de seus dirigentes com a iniciativa de implantação do programa; comprovação de competência técnico-científica para a implantação do curso, demonstrando a existência de formação e maturação de grupos de pesquisa com produção intelectual relevante, quantitativa e qualitativamente, de modo a fortalecer a formação dos pós-graduandos nas áreas de concentração previstas; indicação de um quadro de docentes permanentes, que permita assegurar regularidade e qualidade às atividades de ensino, pesquisa e orientação; disponibilização de infraestrutura de ensino e pesquisa adequada ao desenvolvimento das atividades previstas, principalmente instalações físicas (laboratórios experimentais e bibliotecas), equipamentos de informática (fontes de informação multimídia), secretaria e apoio administrativo; indicação de clareza e consistência da proposta, apontando indicadores que evidenciem: a) qualificação do corpo docente; b) adequação das áreas de concentração e projetos de pesquisa; c) adequação da estrutura curricular com respectivas ementas de disciplinas; d) explicitação dos critérios de seleção de alunos e justificativas para o perfil da formação profissional pretendida e o estágio de desenvolvimento da área no país.

3 A intencionalidade do Programa - UFFS/Campus Erechim[4]

Na atualidade, há reconhecimento público e explícito acerca da relevância da formação de professores para o desenvolvimento de uma Educação Básica e de uma escola, que promova uma sociedade democrática a favor da construção da cidadania plena. Diante disso, existe forte demanda para a formação de profissionais pós-graduados em nível *stricto sensu*, para atuar na Educação Básica.

As intensas e dinâmicas transformações no mundo econômico, político, social e cultural, demandam das instituições formadoras um compromisso ético renovado, responsável e crítico. Os desafios da realidade contemporânea demandaram da UFFS – *campus* Erechim, a mobilização de um grupo de professores que se agregaram à elaboração e implantação do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação. Houve duas vertentes que motivaram a constituição do grupo de trabalho (GT) em favor da implementação do programa *stricto sensu*: a primeira, a inexistência de programas de mestrado em instituições públicas na região norte do estado do Rio Grande do Sul e o compromisso do grupo de professores com a formação continuada em parceria com a 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e as Secretarias Municipais de Educação da região. A segunda refere-se às metas do Plano Nacional de Educação, que apontam a necessidade de expansão do número de profissionais da educação com pós-graduação *stricto sensu* no país e a importância da atuação dos mesmos na Educação Básica.

É de conhecimento geral que, no Brasil, o número de professores da Educação Básica com curso de mestrado é muito pequeno; a maior parte dos docentes que buscam formação neste nível acadêmico pertence aos grandes centros urbanos e, além disso, a tendência é de que tais profissionais migrem para a docência no ensino superior. O Mestrado Profissional, oferecido pelo *campus* Erechim//UFFS, representa a possibilidade de acesso dos professores da educação básica à pós-graduação *stricto sensu*, o que favorece o aprimoramento da sua qualificação profissional.

[4] Este tópico do texto foi elaborado com base na Proposta Pedagógica do Programa *stricto sensu* – curso Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), UFFS/*Campus* Erechim.

A despeito disso, é essencial possibilitar o acesso à qualificação dos profissionais da educação, com vistas à construção do conhecimento e adoção de inovações pedagógicas para atender às demandas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A proposta do curso busca atender aos princípios filosóficos, organizacionais e operativos preconizados pela UFFS – *campus* Erechim, bem como aos problemas da educação na atualidade. Também, a implantação do programa Mestrado Profissional em Educação tem o compromisso com a democratização do acesso ao programa de pós-graduação aos docentes da Educação Básica, de modo a fortalecer a sua relação com a educação superior, articulando espaços de formação e de pesquisa a partir da integração entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas.

A relação com a Educação Básica constitui-se com base no diálogo permanente, perfazendo o caminho da universidade à escola e aos espaços não escolares e, destes, à universidade, como via de mão dupla, como um sistema articulado cujo desenvolvimento depende fundamentalmente da capacidade de traduzir os desafios em problemas de pesquisa, em processos investigativos geradores de possibilidades de intervenção e novas possibilidades aos espaços formativos. Destacamos que um dos compromissos da UFFS refere-se à oferta de cursos de licenciatura, com vistas a preparar professores para atuar na Educação Básica. Contudo, a formação proporcionada pela graduação não é mais suficiente para atender aos desafios da docência na atualidade. A compreensão crítica do trabalho docente e das bases políticas e teórico-metodológicas, implicadas na prática educativa, requer, também, formação complementar em curso *stricto sensu*. A verticalização nos conhecimentos da área educacional e o desenvolvimento das habilidades necessárias à investigação e a intervenção representam características indispensáveis à formação promovida em um programa de Mestrado Profissional em Educação. Nessa perspectiva, a implementação do programa *stricto sensu*, potencializa a capacidade do professor para compreender as práticas e os problemas que afetam a escola em sua multidimensionalidade, sendo que os mesmos repercutem nos processos formativos iniciais e continuados ofertados pela universidade.

A implantação do Mestrado Profissional em Educação na UFFS – *campus* Erechim representa a materialização da oportunidade de a Universidade, enquanto ente público,

pluralizar sua atuação consoante ao atendimento das políticas institucionais que norteiam suas ações. Cabe destacar que essa Universidade procura atender o princípio da indissociabilidade, agindo para tornar a sociedade beneficiária do processo multiplicador do conhecimento gerado de forma articulada entre *Ensino* – por meio da atuação dos docentes e discentes dos cursos de licenciaturas da instituição; *Pesquisa* – como um espaço que possibilita coleta e análise de dados empíricos; e *Extensão*, através da produção e difusão de materiais didáticos e pedagógicos voltados à realidade em que se insere a rede escolar pública de educação básica, espaço da atuação dos professores.

No âmbito do programa Mestrado Profissional em Educação, buscamos diagnosticar junto às redes de ensino e dos espaços educativos não-formais, as situações-problema, que por meio da investigação-ação podem contribuir para a construção de processos que qualifiquem as práticas educativas – a docência, a gestão escolar e educacional. É imprescindível que as práticas educativas tenham articulação com as mudanças que marcam a realidade educacional contemporânea, que traz novos valores, novos sentidos sociais, novos modelos de comportamento, novas formas de viver e de se relacionar, novas representações e identidades.

As práticas educativas estão fundamentalmente vinculadas ao cotidiano das escolas de Educação Básica e aos espaços que produzem formação na perspectiva da Educação Popular. A pesquisa e a intervenção em espaços escolares e não-escolares favorece a construção de um conjunto de ações que podem contribuir para (re)configurar as práticas de gestão, de desenvolvimento de currículo, de formação continuada de professores e de lideranças, o que reforça sentimentos de pertença e de compromisso social e educacional.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação, UFFS/*campus* Erechim, estamos buscando aperfeiçoar a qualificação das práticas educativas que se vinculam à docência, à gestão e espaços não-escolares. Para tanto, o programa conta com duas linhas de pesquisa, sendo: a) **Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional**, na qual ocorre investigação, planejamento e execução dos processos pedagógicos no cotidiano escolar e dos processos de formação de professores para a Educação Básica, também dedicamos atenção à metodologia de ensino e a aprendizagem, ao sistema educacional brasileiro: políticas e gestão educacional; b) **Pesquisa em Educação Não-**

formal: Práticas Político-Sociais, efetivamos estudos investigativos em processos históricos, políticos e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo de emancipação humana e para a cidadania, também aprofundamos estudos sobre as contribuições da educação popular na América Latina e sobre as experiências dos movimentos sociais e de educação não-formal em articulação com as práticas sociais em geral.

As práticas educativas constituem objetos para a análise acerca daquilo que se pratica nos espaços formativos, quer seja a escola, quer sejam os espaços não-escolares, vinculados aos Movimentos Sociais, entidades, organizações de base e ONGs, oferecendo elementos que fortaleçam a análise, a reflexão, a intervenção e a reconfiguração das condições e das ações. As relações sociais podem ser transformadas pelos próprios sujeitos que integram os diferentes espaços, considerando que são constituídas e estabelecidas por ações humanas **na** e **da** vida social. Deste modo, o corpo estruturante, a organização dos espaços educativos, as políticas educacionais, a formação docente, a produção de conhecimentos, a busca pela qualificação docente e pela gestão, os processos formativos em espaços não-formais, as experiências nos Movimentos Sociais, visam a emancipação do sujeito e o exercício pleno da sua cidadania.

Por fim destacamos que o principal objetivo do Mestrado Profissional em Educação da UFFS/*campus* Erechim busca "Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar e implantando ações transformadoras no campo dos processos pedagógicos formais e não-formais".

4 Mestrado Profissional em Educação: formação continuada de educadores

No exercício da profissão docente, a formação continuada constitui-se em insumo indispensável à melhoria da prática pedagógica. As práticas que são desenvolvidas na escola e na sala de aula recolhem elementos que se constituem na base para a reflexão e o redimensionamento da ação docente. O trabalho docente tem a conotação de um movimento

interativo, que vincula os sujeitos aos objetos de ensino e de aprendizagem, expressando sentidos que demandam propósitos definidos e ações imediatas. Nessa linha de pensamento, a formação inicial é indispensável para o ingresso na carreira docente, contudo, os processos formativos necessitam de continuidade a partir do lugar e das práticas onde a ação pedagógica se desenvolve – a escola.

De acordo com Marques (2003, p. 205-206), "Na concretude da experiência, as determinações específicas dos problemas devem ser analisadas e entendidas, rearticulando-se as relações entre os componentes da situação, os passos do discurso argumentativo e a execução das operações exigidas pela melhor solução possível". Da citação podemos inferir que é no exercício da docência que os educadores constroem o "saber da experiência" (MARQUES, 2003), ou seja, este é um saber que não se separa da experimentação prática, todavia, precisa ser compreendido com base em referenciais teóricos que tratem dos saberes da prática docente. Na atualidade, a escola como espaço do trabalho docente, constitui-se no *locus* de formação de professores, considerando que a formação contínua (em serviço) pode acontecer a partir da prática e de forma coletiva e colaborativa.

Em face das sucessivas mudanças socioeconômicas que ocorrem na realidade do mundo contemporâneo, a formação no curso de graduação e de especialização, os saberes construídos nos espaços destinados à formação continuada, tem relevância por constituírem subsídios teórico-práticos que favorecem o desempenho da docência. Contudo, os espaços acadêmicos passam a oferecer aos docentes da Educação Básica programas *stricto sensu* – mestrados profissionais, os quais potencializam a capacidade investigativa e a intervenção torna-se mais consciente e politizada.

De modo geral o Mestrado Profissional tem provocado incontáveis discussões em relação aos seus propósitos, especialmente, no que trata da formação vinculada à prática profissional dos pós-graduandos, neste caso, dos professores. Nesta modalidade formativa, o diagnóstico e a intervenção são vitais, devendo ocorrer a partir do campo de atuação de cada educador – da prática cotidiana na educação formal ou não formal. Nisso corrobora Marques (2003, p. 207), ao afirmar que

> Neste processo formativo que é o exercício da profissão centrado na vida da escola, rico em possibilidades e virtualidades, deve enraizar-se e dele irradiar-se, como um foco de origem e retorno, a formação continuada, que não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior.

Sem dúvida, o programa Mestrado Profissional em Educação representa uma possibilidade de formação continuada, sem a pretensão de ser uma formação compensatória e/ou completa/acabada, mas que exige dos profissionais docentes que se mantenham em permanente atualização. A (re)construção de novos referenciais teóricos, certamente favorece o entendimento acerca do papel da docência, da escola, das organizações da sociedade civil e dos Movimentos Sociais. As sucessivas mudanças socioeducacionais requerem dos educadores o compromisso da atualização permanente, da pré-disposição para sempre recomeçar e renovar, no sentido de respeitar os ritmos e avanços da sociedade.

A respeito disso Nóvoa (2002, p. 36), refere

> [...] que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos.

O Mestrado Profissional, desse modo, favorece ao educador a renovação dos meios didáticos, pedagógicos e reflexivos para alcançar os fins da educação, qualificando-a política, pedagógica e cientificamente.

A renovação dos meios para a intervenção no campo educacional requer experimentação, que tenha no horizonte a perspectiva da pesquisa-ação, possibilitando que ao mesmo tempo em que age pode analisar/refletir sobre o processo e os resultados alcançados com a ação. A produção do conhecimento crítico acerca do fazer docente passa pelo movimento contínuo da reflexão-ação-reflexão – movimento cíclico permanente. Para Alves e Duran (2002, p. 167-168), “Esse movimento permite não apenas aprofundar conhecimento sobre as teorias que sustentam a prática docente, mas, principalmente, exercitar a autonomia [do professor] da escola para gerir competentemente seus destinos no processo educacional”.

Reconhecemos que as mudanças têm relação com a pré-disposição dos educadores que buscam avançar, mas não só isso; há necessidade de condições objetivas para que a

transformação aconteça, principalmente, no que tange à formação inicial de professores, à valorização do profissional da educação, às condições de trabalho. Ou seja, é essencial a vontade política dos docentes, dos gestores e das mantenedoras, especialmente do Estado e dos municípios quando se trata da educação pública.

Cabe-nos destacar que "[...] os processos de educação continuada podem constituir-se em uma estratégia privilegiada para explorar as contradições, a fim de promover a democratização do ensino" (ALVES e DURAN, 2002, p. 173). Isso indica que, através da dialética, é possível identificar a natureza das contradições que se enlaçam às ações pedagógicas na educação formal e não formal.

Por fim, referimos que por meio da pesquisa-ação, procedimento amplamente difundido no Mestrado Profissional em Educação, favorece ao educador mudar o seu modo de ver, prensar e agir. A pesquisa-ação tem conotação essencialmente político-pedagógica, reforçando o olhar para aquilo que se deseja modificar e orientando o "como fazer" para que a mudança ocorra. Neste aspecto, reforçamos a relevância dos espaços educativos (formais ou não formais) como ambientes apropriados à formação continuada do coletivo dos atores educacionais e sociais da instituição e/ou organização.

5 Considerações Finais

Ao analisar os desafios do Mestrado Profissional em Educação, UFFS/*campus* Erechim, como um dos espaços de formação continuada de docentes, merece destaque a procura de 206 candidatos para o ingresso em 2015 e de 152 candidatos em 2016. Esta intensa procura pelo curso, por parte dos professores, em sua maioria pertencentes à região de abrangência deste *campus*, possibilita inferir que há pré-disposição de modificar as práticas educativas. Por sua vez, este curso é uma oportunidade para investigar e refletir alternativas adequadas para agir no cotidiano das instituições, fortalecendo as dimensões: política, pedagógica, científica e institucional. Vale a pena acreditar no potencial do Mestrado Profissional como uma etapa de formação acadêmica que pode aprimorar a formação continuada, no sentido de que contribua para a mudança no planejamento e execução dos processos formativos em seus diferentes espaços (formais e não formais).

A intencionalidade do Mestrado Profissional em Educação pauta-se pela valorização das diferentes práticas pedagógicas, tanto nos espaços educativos formais como não formais. No processo formativo, ganha destaque o reconhecimento das mudanças de concepções e práticas, haja vista que as situações concretas experimentadas nas instituições formativas são perpassadas pelo processo de reflexão-ação-reflexão. De acordo com Nóvoa (2002, p. 38), "a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada".

Os educadores que se desafiam a buscar formação em nível *stricto sensu*, certamente estão investindo em si, o que num tempo bem próximo pode contribuir para o desenvolvimento de uma ação docente criativa e inovadora, perpassada pela análise crítico-reflexiva. O aprofundamento teórico alicerça o educador para que articule suas experiências e seus *quefazeres* ao marco teórico, que embasa a produção do saber a partir da análise reflexiva da prática pedagógica. Cabe-nos, desse modo, reforçar que o curso Mestrado Profissional em Educação é um espaço que encoraja a produção do conhecimento profissional, tendo como base as experiências e os percursos docentes. Para Nóvoa (2002, p. 39), a (re)construção teórica "é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes".

As exigências da formação profissional requerem espaços que possibilitem refletir, sistematizar e produzir conhecimentos, tendo como foco os fazeres que o docente experimenta no dia a dia da instituição. A prática profissional requer práticas operativas. Contudo, o educador necessita dialogar com o conhecimento sistematizado, que baliza os procedimentos metodológicos adotados para operar o processo ensino-aprendizagem. É fundamental analisar as razões de nossas escolhas procedimentais e, sobre as possibilidades das escolhas teórico-práticas potencializarem a produção de saberes docentes.

Por fim, entendemos que nos programas *stricto sensu*, é possível questionar, debater e projetar ações concretas situadas política e pedagogicamente a favor da melhoria da qualidade da educação. O Mestrado Profissional é o *locus* apropriado para potencializar a análise da realidade, bem como de pensar e planejar ações interventivas nos próprios locais de trabalho

dos educadores pós-graduandos. Isso favorece a problematização, a interrogação sobre as multifaces evidenciadas no cotidiano dos diferentes ambientes formativos (escolas, organizações, Movimentos Sociais). É preciso, pois, (re)descobrir-se como educadores para (re)aprender como o sujeito aprende, como a relação educador-educando possibilita criar situações para que a aprendizagem aconteça. Em suma, cabe aos educadores investir no seu exercício profissional, na reconstrução de modalidades formativas, apropriando-se de mecanismos teórico-metodológicos, que possibilitem compreender fatos e fenômenos locais e globais por meio do estreitamento da relação entre teoria e prática.

MASTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: CONCEPCIÓNES Y DESAFÍOS

Resumen: El objeto de este estudio es el curso *stricto sensu* - Master Profesional en Educación, cuya finalidad es "reflexionar, teniendo en cuenta la contribución de la legislación vigente y la bibliografía pertinente, la formación propuesta y realizada a través de los Masters Profesionales en Educación". El estudio pretende demostrar que el propósito del curso indicado es lo de ser un espacio de formación permanente de los educadores que se dedican a los diferentes procesos de formación. En el texto, señalamos la intencionalidad del Master Profesional explicitada por la Capes, teniendo en cuenta la legislación y traemos los fines explícitos en el proyecto pedagógico del programa *stricto sensu* implementado en UFFS/*campus* Erechim. Destacamos que el programa se constituye en una oportunidad para aprender acerca de las prácticas educativas con respecto a los procesos pedagógicos, políticas y gestión educacional y sobre la educación no-formal: prácticas político-sociales. Además, desde el punto de vista teórico señalamos posibilidades y desafíos del programa, en lo que se refiere a su contribución efectiva como espacio de formación continuada de educadores que actúan en espacios formales y no formales. Finalmente, describimos algunas consideraciones sobre el significado atribuido al curso, como una manera de potenciar la reflexión y la crítica acerca de la propia práctica de los educadores insertados en sus contextos multifacéticos.

.

Palabras-clave: Master Profesional en Educación. Formación continuada. Prácticas educativas.

Referências

ALVES, Maria Leila e DURAN, Marília Claret Geraes. Formação contínua de educadores: um projeto de pesquisa-ação. In: SEVERINO, Antonio Joaquim e FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs.). *Formação docente*: rupturas e possibilidades. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 163-183.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria n. 80, 16 dez. 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria n. 17, 28 dez. 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Portaria nº 91, 29 jul. 2015. Fixa normas e procedimentos para submissão, avaliação, divulgação e envio dos resultados da avaliação ao Conselho Nacional de Educação, e início de funcionamento dos programas novos de pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado. Brasília, DOU nº 145, 31 jul. 2015, Seção 1, p. 14-15.

MARQUES, Mario Osorio. *Formação do profissional da educação*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Campus Erechim. Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação. Erechim, 2014.

O JOGO EDUCACIONAL DIGITAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sastria de Paula Rodrigues[1]
Bento Selau[2]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumo: Este artigo é um recorte de pesquisa vinculada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa. A pesquisa encontra-se em andamento e tem como principal objetivo avaliar como a inserção de um jogo educacional digital de Matemática, como recurso pedagógico mediador, contribui para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Trata-se de uma intervenção pedagógica realizada com dois alunos com deficiência intelectual de uma escola da rede pública municipal de Pelotas, Rio Grande do Sul. A Educação Inclusiva tem sido um grande desafio para os profissionais da educação. Isto posto, se torna indispensável responder ao desafio da crescente inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar, possibilitando-lhes aprendizagens qualificadas por meio dos recursos científicos e tecnológicos atualmente disponíveis. A concepção teórica que embasa a referida pesquisa é a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, com ênfase em seus estudos sobre Defectologia.
Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Jogo Educacional Digital

1 Introdução

Nas primeiras décadas do século XXI, a Gestão e as Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva no Brasil vêm assumindo novos contornos que merecem ser analisados, considerando-se suas mudanças conceituais e estruturais. Autores como Camacho (2008) e Sassaki (2007) apontam para a necessidade de uma sociedade mais inclusiva, que reconheça a diferença como um valor humano indiscutível, promovendo condições sistemáticas para o desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos, a partir de suas singularidades.

Tendo em vista essa nova realidade, este estudo[1] objetiva avaliar como a inserção de um jogo educacional digital de Matemática, como recurso pedagógico mediador, contribui

[1] Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção-Pelotas/RS. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA.
[2] Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA.

para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, possibilitando-lhes a aquisição de conceitos científicos. Para Vygotsky (1993) conceitos científicos são aqueles que surgem a partir de ações intencionais através da instrução, principalmente em ambientes formais de aprendizagem como no caso da escola.

Na intenção de oferecer intervenções pedagógicas pertinentes ao desenvolvimento do aluno com deficiência, Galvão Filho (2002, p. 2) recomenda a implantação de um ambiente:

> [...] onde sejam valorizadas e estimuladas a sua criatividade e iniciativa, possibilitando uma maior interação com as pessoas e com o meio em que vivem, partindo não de suas limitações e dificuldades, mas da ênfase no potencial de desenvolvimento que cada um traz em si, confiando e apostando nas suas capacidades, aspirações mais profundas e desejos de crescimento e integração na comunidade.

Nesse caso, as ferramentas de aprendizagem, oriundas das tecnologias digitais, permitem que o educando se torne autônomo em seu processo de aprendizagem. Esse pressuposto encaminha para a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam reorientadas, ressignificando a ação do professor em direção ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à inclusão pessoal, educacional e social do aluno com deficiência. Assim,, acredita-se que o uso das tecnologias digitais possa vir a colaborar com a Educação Inclusiva no sentido de auxiliar no aprendizado de sujeitos com deficiência intelectual.

2 O jogo como ferramenta pedagógica

Segundo Vygotsky (1997, p.201), a deficiência intelectual designa "[...] todo o grupo de crianças, que em relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos".

Para Sassaki (2005) o termo deficiência mental é comumente utilizado no Brasil, mas aos poucos vem sendo substituído pelo termo deficiência intelectual. Para o autor, o uso do termo deficiência intelectual é mais pertinente, pois se refere ao funcionamento do intelecto especificamente, e não da mente como um todo.

[1] O projeto de mestrado no qual esta pesquisa está inserida vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA.

De acordo com Cenci (2015, s/p), em sua obra sobre a defectologia, Vygotsky "[...] deixava claro que as oportunidades de aprendizagem, são mais importantes que a própria condição orgânica de deficiência", e ressalta que "[...] a educação não pode se adaptar à deficiência, mas sim ir estabelecendo problemas que os sujeitos ainda não conseguissem resolver", mesmo que, para alcançar a resposta, necessitem do auxilio de um professor. Dito isso, se acredita que os jogos possam vir a ampliar essas oportunidades de aprendizagem.

A proposta do jogo como ferramenta mediadora do processo de aprendizagem do conteúdo de frações vincula-se à ideia exposta por Vygotsky de que é preciso propor aos alunos com deficiência novos caminhos ou vias colaterais para efetivação de sua aprendizagem. De acordo com o autor:

> [...] en el proceso del desarrollo cultural del niño, unas funciones se sustituyen por otras, se trazan vías colaterales y ello, en su conjunto, ofrece posibilidades completamente nuevas para el desarrollo del niño anormal. Si un niño anormal no puede alcanzar algo por medios directos, el desarrollo de las vías colaterales se convierte en la base de su compensación. A través de ellas, el niño procura conseguir algo que no podía lograr directamente (VYGOTSKY, 1995, pp. 152-153).

Essas vias consistem em caminhos ou recursos culturais que possibilitam a realização de uma tarefa e apresentam significativo caráter pedagógico e criativo para a criança. Vygotsky (1997) recorre ao exemplo do uso das mãos utilizadas para o cálculo, que adquirem o significado de um recurso para a criança pequena, quando a tarefa está dificultada pelo caminho direto, isto é, por meio do pensamento e do raciocínio lógico.

Com vistas na melhoria do aprendizado desses sujeitos, a realidade social e educacional dispõe de recursos digitais, percebidos como importantes instrumentos da cultura contemporânea e meios inquestionáveis de inserção e interação do ser humano com o mundo. A partir dessa compreensão, situa-se a utilização do jogo educacional digital como recurso pedagógico junto a alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, se pretende, com a utilização do jogo digital, incluir novos procedimentos de ensino à prática pedagógica desenvolvida junto aos alunos com deficiência intelectual.

De acordo com Vygotsky (1984), ao longo dos tempos, o jogo passou de atividade simplesmente lúdica a recurso pedagógico que auxilia no desenvolvimento e aprendizagem do

ser humano. Ainda de acordo com o autor, o jogo e o brinquedo são instrumentos que devem ser explorados na escola como um recurso pedagógico importante, pois desenvolvem regras de comportamento, atuando na zona de desenvolvimento proximal. É através dele que a criança consegue realizações as quais ainda não é capaz de realizar numa situação de aprendizagem formal.

A utilização do jogo como um recurso didático, quando bem direcionado, tende a contribuir para o aumento das possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Por meio do jogo, ela poderá experienciar situações de ensino-aprendizagem, exercendo sua criatividade e interagir com outras crianças da classe. De acordo com o Ide (2008, p.90),

> O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. O uso do jogo também possibilita melhor interação da criança deficiente mental com os seus coetâneos normais e com o mediador.

Os jogos são estratégias metodológicas que proporcionam a aprendizagem através de atividades práticas, onde o sujeito cria, analisa e interage. Partindo dessa concepção, destaca-se a contribuição do jogo para o desenvolvimento da criança com deficiência de uma forma mais dinâmica e prazerosa, pois os jogos contribuem para o seu desenvolvimento global, aumentando sua autoestima e auxiliando na aquisição e aprendizagem de novos conceitos.

Os estudos de Vygotsky (1997) apontam que a educação de crianças com necessidades especiais visa aos mesmos objetivos do que a educação do aluno considerado ‘não especial’, o que pressupõe a inclusão. Ainda de acordo com o autor, o ato de brincar pode auxiliar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se de forma mais eficaz, auxiliando na forma como esta interage com os outros. Através dos jogos e brincadeiras, a criança com deficiência intelectual adquire confiança e autocontrole, desenvolvendo a imaginação e a cooperação. Dito isso, através dos jogos e da ludicidade, a criança pode desenvolver suas potencialidades brincando, e como um ser em desenvolvimento, cada novo aprendizado transforma-se em conquista e motivação.

Diante disso, se torna relevante a utilização de estratégias e de ferramentas que se ponham como aliadas do processo de ensino-aprendizagem de alunos que apresentam diversos níveis de competência.

A respeito das possibilidades dos jogos eletrônicos, Moura (2002, p. 2) afirma:

> No jogo e nos jogos eletrônicos em particular, a criança é capaz de simular na brincadeira o que ainda não é capaz de realizar sozinha. O jogo passa, assim, a atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal do sujeito (...). Hoje, encontramos os mais variados tipos de jogos: jogos de simulação, RPGs eletrônicos, jogos de raciocínio, jogos de aventura, jogos de xadrez e dama *online*, jogos de estratégia e etc.

Em relação ao potencial motivador da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, ainda podem ser elencadas características do jogo digital como: o desafio, a curiosidade, a incorporação de níveis progressivos de dificuldade. A utilização do jogo digital permite ainda a avaliação dinâmica ou interativa, constituindo-se em uma inovação na forma de avaliar o potencial de aprendizagem.

Oliveira e outros (2015, p. 29) destacam:

> [...] a avaliação interativa refere-se a um processo de avaliação ativo, sistêmico, interativo e contextualizado dirigido para modificar o funcionamento cognitivo através de um mediador. Fundamentada no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, faz relação com o desenvolvimento, a interação social e o ambiente sociocultural (VYGOTSKI, 2003). Permite ainda uma avaliação do potencial de aprendizagem, englobando a análise de estratégias de resolução de problemas, bem como a análise da sensibilidade da criança à instrução.

Desse modo, é possível afirmar-se que os jogos digitais possibilitam um melhor ambiente de aprendizagem, porque permitem: ajuste de nível de dificuldades às habilidades do aluno-jogador; emissão ao jogador de um *feedback* imediato; possibilita ao jogador escolhas e controle sobre suas ações; despertam a fantasia e a curiosidade; oportunizam a colaboração, a competição e a sociabilidade com outros jogadores; encorajam os estudantes a adquirirem riscos intelectuais sem grandes medos de fracasso; pode contribuir para trocar o modelo tradicional de ensino por "[...] jogos nos quais os estudantes são consumidores ativos e engajados em simulações que literalmente permitem que eles interajam e manipulem mundos virtuais" (GEE, 2009, p. 168).

Os jogos educativos digitais, quando bem elaborados e aplicados, além de divertir os alunos, aumentam as chances de aprendizagem de conceitos variados. De acordo com Bongiolo (1998, s/p.):

> [...] a fórmula computador mais jogo se torna perfeita, pois associa a riqueza dos jogos educativos com o poder de atração dos computadores. E, como consequência desta associação, terá os jogos educativos computadorizados, onde o computador será usado de forma lúdica e prazerosa, para explorar um determinado ramo de conhecimento, além de trabalhar com algumas habilidades, como por exemplo, destreza, associação de ideias e raciocínio lógico e indutivo, entre outras.

A atração exercida pelos jogos computadorizados talvez seja o grande trunfo dos professores, através do desafio e da curiosidade, características intrínsecas a esses jogos, os alunos podem adquirir novas habilidades e competências.

3 Procedimentos Metodológicos

O enfoque metodológico, presente neste estudo, dá ênfase à abordagem metodológica da pesquisa intervencionista do tipo pedagógica. De acordo com Damiani e outros (2015) a pesquisa do tipo intervenção pedagógica é aquela na qual o pesquisador deve planejar e intervir, com a intenção de produzir avanços e, posteriormente, avaliar os efeitos obtidos, contemplando dois componentes metodológicos: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção.

A intervenção caracteriza-se como qualitativa, ou seja, não tem um padrão único, admitindo que "[...] a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos" (CHIZZOTTI, 2008, p. 26). A pesquisa qualitativa implica partilha densa com pessoas, fatos e locais, pretendendo extrair desse contato significados visíveis e latentes.

O método da intervenção consta da elaboração de um jogo educacional digital, embasado no *software Scratch* e denominado Frações no *Scratch*. O mesmo tem o propósito de buscar uma nova abordagem pedagógica para o conteúdo de frações, visando à construção de seu conceito a alunos com deficiência intelectual do 6º ano da Escola "Dr. Joaquim Assumpção". Espera-se que, por meio do jogo, mediado pela atuação da pesquisadora, os alunos tenham uma melhor compreensão e consequente aprendizagem do referido conteúdo.

O jogo é composto por 12 (doze) telas. Cada tela é dividida em três fases. Cada fase representa um conteúdo relativo ao tema abordado pela pesquisa, além de um tutorial e ícone. O ícone presente em cada fase propõe um exercício a ser resolvido, a fim de contribuir com a internalização dos conceitos veiculados. Ao final de cada fase, o aluno receberá um *feedback* sobre seu desempenho.

A intervenção ocorrerá em 15 (quinze) encontros com duração prevista de 50 (cinquenta) minutos, estruturados em 05 (cinco) momentos que abordarão os conteúdos desenvolvidos pela professora da sala de aula regular da disciplina de Matemática.

Os instrumentos utilizados para avaliação da intervenção, nesta pesquisa serão: observação (assistemática e sistemática) e análise documental.

4 Conclusão

Busca-se, com a referida intervenção, incluir, por meio do jogo educacional digital, novos procedimentos de ensino à prática pedagógica desenvolvida junto a alunos com deficiência intelectual. Destaca-se que a proposta do jogo **Frações no *Scratch*,** como ferramenta mediadora do processo de aprendizagem, vincula-se à ideia já abordada por Vygotsky de que é preciso propor aos alunos com deficiência novos caminhos ou vias colaterais para a efetivação de sua aprendizagem. Acredita-se que não é somente o jogo em si que trará ganho qualitativo para a aprendizagem dos alunos, mas todas as ações desenvolvidas durante o referido processo.

É necessário salientar que a pesquisa se encontra em fase de execução. Embora não tenham sido realizadas as análises, é possível afirmar-se que os encontros com os alunos têm sido bastante profícuos. Através deles, pode-se perceber que os alunos se sentem mais estimulados e abertos ao aprendizado. Para concluir, enfatiza-se que as contribuições dessa pesquisa para a área da educação vêm no sentido de, através da inserção de jogos educacionais digitais, ampliar as estratégias de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

JUEGOS EDUCATIVOS DIGITALES COMO EDUCATIVOS RECURSO PARA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Resumen: Este artículo es un extracto de la investigación vinculado a la Maestría Profesional en Educación de la Universidade Federal do Pampa. La investigación está en curso y tiene como objetivo evaluar el modo en que la inserción de un juego educativo digital de las matemáticas, como un recurso educativo mediador contribuye al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Se trata de una intervención educativa realizada con dos estudiantes con discapacidad intelectual en una escuela pública municipal de la ciudad de Pelotas, Rio Grande do Sul. La educación inclusiva ha sido un reto importante para los profesionales de la educación. Dicho esto, es esencial para afrontar el reto de la creciente integración de las personas con discapacidad en la escuela, que les permitan el aprendizaje cualificado a través de recursos científicos y tecnológicos disponibles en la actualidad. El marco teórico que apoya la investigación que es la teoría histórico-cultural de Vygotsky, con énfasis en sus estudios de la defectología.
Palabras clave: educación inclusiva. Discapacidad intelectual. Juegos educativos digitales

Referências

BONGIOLO, Cyntia Elvira Franco et al. Subindo e Escorregando: jogo para introdução do conceito de adição de números inteiros. In: **Congresso da Rede Iberoamericana de Informática na Educação**, 4., 1998, Actas. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CAMACHO, M. **À velocidade da Luz**. Revista Diversidades, 6 (21), 1-40, (2008).

CENCI, Adriane. **A retomada da Defectologia na compreensão da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski**. 37ª Reunião da ANPED, 2015, UFSC: SC.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAMASCENO, Luciana Lopes; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **As novas tecnologias como tecnologia assistiva:** utilizando os recursos de acessibilidade na Educação Especial. III Congresso Íbero-Americano de Informática na Educação Especial – CIIIEE, 2002. Disponível em: <saci.org.br/pib/congres/CIIEE2002/Arquivos/Demonstra%E7%F5es.pdf>. Acesso em: 12 Abr. 2016.

DAMIANI, Magda Floriana e outros. **Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica.** Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 15 Dez. 2015.

GALVÃO FILHO. Teófilo Alves. Educação Especial e Novas Tecnologias: O Aluno Construindo Sua Autonomia. In: **Integração**, revista da Secretaria de Educação Especial do MEC - SEESP/MEC, Brasília, ano 13, n. 23, 2001, p. 24-28.

GEE, J. P.. Bons videogames e boa aprendizagem. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27 n. 1, pp. 167-178, jan./jun. 2009.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko M.. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-107.

MOURA, Juliana Santana. Jogos eletrônicos e professores: primeiras aproximações. In. **Comunidades virtuais**. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S.. **O Desafio do Conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione; 1993.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. In. **Inclusão:** revista da educação especial, n. 1, p. 19-23, 2005.

VYGOTSKY, LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, LS. **Obras completas.** Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V**. Fundamentos de defectología. Tradução: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Viviane Marmentini Ascari[1]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumo: Os mestrados profissionais conferem aos diplomados as prerrogativas idênticas às dos mestrados acadêmicos e apresentam algumas especificidades, como a qualificação profissional e da prática da pesquisa orientada tendo como base a realidade do pós-graduando. Os profissionais precisam estar melhor preparados para uma sociedade em que o conhecimento é cada vez mais importante. O mestrado profissional, em especial o de educação, surge como uma alternativa atraente para o campo da formação continuada dos profissionais da educação básica. A proposta do mestrado profissional tem a finalidade de qualificar educadores que já atuam na formação básica, com base nas práticas inovadoras. Neste sentido, este artigo apresenta algumas características que distinguem os mestrados profissionais dos acadêmicos, para, em seguida, trazer alguns aspectos da sua importância para a formação continuada. A conclusão inicial a que se chega é que os mestrados profissionais são bastante recentes no Brasil e que vêm crescendo nos últimos anos, sendo necessária uma ampliação dos estudos, debates e análises de suas experiências e sua relação com a formação continuada dos professores da educação básica.

Palavras-chave: Mestrado Profissional. Formação de Professores. Educação Básica.

1 Introdução

Foi em 1965 que surgiu no Brasil a distinção entre pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Quem estabeleceu a distinção foi o Conselheiro Professor Newton Sucupira em seu Parecer nº 977/65. O parecer descreve como cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os mestrados e doutorados, que se definiriam pela destinação ao mundo acadêmico, à trajetória profissional exercida na esfera da universidade ou das instituições de ensino superior. Já os de

[1] Graduada em Letras pela URI – Erechim; Pós-Graduada em Letras pela FATIPUC – Canoas e Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UFFS – Campus Erechim. Assistente em Administração na UFFS – Campus Erechim. E-mail viviane.ascari@uffs.edu.br.

lato sensu, se destinariam à elevação da qualificação técnica dos profissionais não acadêmicos, assim como o modelo norte-americano *Master Business Administration* – MBA.

A ideia de mestrado profissional apareceu no sistema educacional brasileiro com a aprovação desse Parecer nº 977/65 pelo então Conselho Federal de Educação, no qual já se vinha discutindo propostas de criação de cursos de pós-graduação que atendessem a formação profissional para o mundo não acadêmico. Com as Portarias nº 47, de 17/10/1995, e nº 80, de 16/12/1998, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é que foi possível operacionalizar o sistema. Segundo Giuliani, as Portarias "determinam a criação e normatização referentes aos cursos de mestrado orientados para a formação profissional" (2010, p. 95). Desde então, conforme o mesmo autor, o mestrado profissional vem sendo objeto de discussão na comunidade acadêmica, no que se refere aos problemas vinculados à articulação entre as várias formas de pós-graduação, às expectativas profissionais e às necessidades do mercado (2010, p. 95).

A Capes descreveu, em um texto sobre Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional, de 2002, que as características essenciais de um mestrado profissional devem:

> a) expressar associação entre teoria e aplicação, entre conhecimento fundamental e prática técnico-profissional; b) ser a demanda pela criação do curso decorrente, preferencialmente, do interesse comum de setores acadêmicos e dos setores não-acadêmicos a serem beneficiados pelo tipo de qualificação prevista; c) constituir-se em iniciativa de instituição que seja qualificada para oferecer curso profissional que contribua, de forma criativa, para o desenvolvimento ou a indução do surgimento de campos de atividade profissional; e d) ter sua implantação e desenvolvimento respaldados em esquema eficiente de atividade comum do programa promotor com setores profissionais não-acadêmicos relacionados com as áreas do curso (CAPES, 2005, p. 156).

O Mestrado Profissional (MP) é bastante recente, como se pode observar nos documentos da Capes. Documentos analisados pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd[1] (FORPRED) dão conta de que o primeiro Mestrado Profissional em Educação no Brasil é de 2009, quando foi lançado o

[1] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). No mesmo ano, a Capes emitiu duas portarias referentes aos Mestrados Profissionais: Portaria Normativa 07, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a), revogada em 28 de novembro de 2009, pela Portaria Normativa 17 (BRASIL, 2009b), que regulam a oferta dos MP e dispõem sobre as avaliações dos cursos ofertados.

O FORPRED apresentou um estudo que aponta o cenário do MPE no Brasil, desde 2010 até 2013, observa-se uma crescente nas ofertas de cursos deste nível. Segundo os relatórios, são 26 cursos até 2013, tendo iniciado com apenas 02 em 2010. Trata-se, portando de um Mestrado ainda em consolidação e com uma forte expansão se considerarmos um período de quatro anos (entre 2010 e 2013).

Neste artigo, procuro apresentar as principais características que diferenciam um Mestrado Profissional de um Mestrado Acadêmico e trago alguns aspectos relevantes a respeito do importante papel do Mestrado Profissional na formação continuada de docentes da Educação Básica.

2 Mestrado Profissional x Mestrado Acadêmico

Muitos programas de mestrado profissional em educação exigem que o candidato seja professor, o que permite que a pesquisa seja direcionada aos problemas da escola, da sala de aula, buscando resolver problemas do dia a dia. Mas esta não é a única característica que diferencia o Mestrado Profissional do Mestrado Acadêmico. Segundo a Portaria Normativa 17 da Capes, já citada anteriormente, são três as principais diferenças entre os mestrados:

1ª diferença. Em seu Artigo 6º encontramos que, diferente dos Acadêmicos, as propostas de cursos de mestrado profissional devem ser apresentadas à Capes mediante preenchimento por meio eletrônico, via internet, do Aplicativo para Cursos Novos - Mestrado Profissional (APCN-MP), em resposta a editais de chamadas públicas ou por iniciativa própria das instituições, dentro de cronograma estabelecido periodicamente pela agência. Isso nem sempre foi assim, já que antes as propostas de cursos de MP eram apresentadas e avaliadas no mesmo formato do MA, porém, com a Portaria, os MPs passam a ter avaliações específicas, como se pode observar no Artigo 9º: "A análise de propostas de cursos, bem como o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de mestrado profissional,

serão feitas pela CAPES utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas" (BRASIL, 2009b).

2ª diferença. A segunda diferença está no Artigo 7º, §1º, que traz a seguinte redação: "O corpo docente do curso deve ser altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico-científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso" (BRASIL, 2009b).

3ª. A terceira grande diferença está relacionada ao trabalho de conclusão final. Antes da portaria normativa, os trabalhos eram apresentados em formato de dissertação, como nos MAs. A partir da publicação da portaria, conforme o mesmo Artigo 7º, §3º, temos o seguinte:

> O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes (BRASIL, 2009b).

Aponto, ainda, outra diferença substancial percebida ao longo das pesquisas que realizei acerca da temática: enquanto os Mestrados Acadêmicos preparam pesquisadores, os Mestrados Profissionais procuram preparar profissionais para intervir em uma realidade. É o que pode ser chamar de práxis:[1] a pesquisa contribuindo com a realidade.

O Artigo 3º, inciso III da Portaria 17, já citada, traz, entre os objetivos do MP:

> A incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a **solução de problemas específicos** (BRASIL, 2009b – grifo nosso).

As comparações são inevitáveis entre as características do MA e o MP. Sabe-se que o primeiro tem como um de seus principais objetivos a formação de um pesquisador,

[1] No sentido que lhe atribui o marxismo, práxis diz respeito a "atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo" (Dicionário Marxista).

enquanto o segundo procura formar um profissional que, além de inserir-se na pesquisa, possa ter uma visão localizadora e reconhecedora da pesquisa em prol das suas atividades diárias. Um profissional que tenha a capacidade de refletir sobre sua prática cotidiana, com vistas à análise de situações em suas instituições de Educação Básica, ou onde possam desenvolver seu trabalho, diagnosticando problemas e antecipando-se em possíveis soluções.

Minha motivação principal para cursar um MPE foi, sem dúvida, o fato de poder buscar solução para um problema específico que faz parte do meu dia a dia. Encanta-me a possibilidade de sugerir mudanças à determinada área estudada, ou mesmo, através da pesquisa, estar preparada para a antecipação de algum problema. Somos educadores em nossos espaços e, embora não exerça a profissão docente, a licenciatura me permite visualizar, nos mais diferentes espaços, deficiências a serem analisadas e enfrentadas. Neste sentido, o Programa de Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim, tem a exigência de o candidato ser licenciado, potencializando a formação docente e a preparação para o trato com a realidade na Educação Básica e nas mais variadas funções exercidas.

A dissertação ao final do programa prevê um produto que pode ser um diagnóstico ou de uma intervenção. Em sendo um diagnóstico, faz-se necessária a apresentação de uma proposta de intervenção. Como tal, caso não sejamos profissionais diretamente ligados à prática da docência, temos a necessidade de encontrar uma situação-problema que nos permita perceber uma realidade a ser alterada, ~~e~~ que possa contribuir para a formação dos sujeitos envolvidos.

Desta forma, o Mestrado Profissional nos permite um olhar sobre nossa prática e relacioná-la com as mais diversas dimensões dos níveis de ensino, além de incentivar o mestrando a sistematizar e descrever as dimensões de sua prática. E, ao final, culminar na geração de um produto – diagnóstico – que possibilite uma intervenção plausível na realidade estudada, ou que se tenha o projeto e, que este seja aplicado para, ao final, trazer a análise crítica indicando resultados, pretensões, transformações, aprimoramentos e ressignificações de práticas. Não que essas intervenções se constituam em modelos a serem seguidos, mas que

seja a reflexão crítica de um processo que traga contribuições à qualidade das mais variadas modalidades de ensino e de gestão.

O Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFFS – Campus Erechim traz como objetivos:

> 1. Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar.
> 2. Habilitar profissionais à criação e à implementação de ações transformadoras no campo da docência, da gestão educacional e nos processos pedagógicos formais e não-formais.
> 3. Formar profissionais capacitados para a identificação das potencialidades e das demandas originadas no espaço de trabalho, ancorados nos recursos de pesquisa científica e de reflexão crítica para a criação de novas alternativas de ação.
> 4. Produzir conhecimentos que possam subsidiar políticas, programas, planos e projetos da educação, mormente dos sistemas públicos de educação. (Site da UFFS: http://www.uffs.edu.br/index.phpoption=com_content&view=article&id=7446&Itemid=2380, acesso em 12jun16.)

O Mestrado Profissional em Educação, ao tomar como foco de sua formação a qualificação do trabalho dos profissionais **da** e **para** as escolas de Educação Básica, procura reforçar o compromisso institucional da instituição para com o desenvolvimento do Ensino Básico, assim como responder as expectativas sociais no que se refere à qualificação do trabalho docente.

Como se pode observar, o objetivo de número três é o de formar profissionais para a identificação de demandas originadas nos espaços de trabalho. Desta forma, em sendo uma servidora pública federal que trabalha na Secretaria de Pós-Graduação, adjunta a Secretaria-Geral de Cursos, me interessei pelo programa pelos objetivos que propunha. Observando a realidade na qual estou inserida, notei que havia algo em que eu poderia apoiar minha pesquisa e propus trabalhar com as políticas de inclusão, em especial dos indígenas, uma vez que eu os observava na busca pelas informações diárias e os via com suas dificuldades de comunicação e inserção no meio acadêmico. Pensei que serão os próximos educadores e, em tendo uma intervenção neste meio universitário, poderiam estender seus benefícios aos seus futuros alunos da educação básica, onde provavelmente muitos atuarão.

Por isso, ingressei no Programa com o objetivo de fazer um diagnóstico partir deste meu espaço de trabalho, na tentativa de, ao final, propor um projeto que possibilite a

intervenção na realidade observada, permitindo melhorar as potencialidades das políticas de inserção.

Em suma, o Mestrado Acadêmico tem um propósito de formação de pesquisadores como preparação para um doutorado, enquanto que o Mestrado Profissional tem como objetivo a formação de profissionais capacitados para o desempenho de outras funções, que não sejam apenas as de pesquisa acadêmica. Isso faz com que o Mestrado Profissional assuma, por vezes, um caráter de curso terminal, em face da habilitação pretendida e cria-se a polêmica em torno dos valores e critérios acadêmicos.

3 O Mestrado Profissional e a Formação Continuada

O Mestrado Profissional em Educação, por suas especificidades, como, por exemplo, a exigência de que os pós-graduandos tenham vínculo profissional com a educação básica, pode configurar-se e firmar-se como uma importante instância formadora de profissionais. Ao ingressar em um programa de pós-graduação, o professor poderá realizar sua pesquisa científica com o olhar voltado para as situações reais vividas na escola e em sala de aula, o que lhe dá melhores condições de participar ativamente dos debates que envolvem seu fazer profissional. O MPE pode ser considerado como uma modalidade de programa de pós-graduação *stricto sensu* que privilegia o aprofundamento de estudos e pesquisas diretamente ligadas ao campo profissional, buscando um nível elevado de qualificação. Nesse sentido, corrobora Ribeiro, ao salientar que:

> [...] no mestrado profissional espera-se que a pessoa, mesmo não pretendendo depois ser um pesquisador, incorpore certos valores e certas práticas com a pesquisa que façam dela, em definitivo, um usuário privilegiado da pesquisa [...] no mestrado profissional se espera que ocorra uma imersão na pesquisa [...] O que se almeja é algo aparentemente simples, mas bastante ambicioso e difícil: que o aluno entenda a importância da pesquisa em sua área profissional, que saiba onde encontrar a pesquisa ainda não feita mas que se fará no futuro – e, finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão [...] (2006, p. 314-315).

Os sujeitos que ingressam nas universidades, através dos mestrados profissionais, possuem perfis diferentes dos encontrados em mestrados acadêmicos ou programas de doutorado. André (2007, p. 49) levanta outras características dos alunos de pós-graduação:

> Se nossos alunos de mestrado chegam sem domínio básico da escrita ou dos conceitos da área de educação, precisamos pensar em estratégias para superar essas dificuldades. Não podemos repetir aquela ideia corrente entre muitos professores da educação básica que esperam alunos sem dificuldades ou sem defasagens e que culpam os alunos ou seus professores anteriores por não terem a prontidão

> necessária. Temos que superar também a tendência de deixar a solução para iniciativas individuais dos docentes e buscar construir propostas do curso ou do programa de pós-graduação.

A formação inicial não tem conseguido dar conta de, por si só, preparar o profissional para a atuação na educação básica. Isso nos faz questionar a despeito de qual o papel das universidades na formação docente e, como os programas de pós-graduação podem contribuir para suprir essa carência, estreitando a relação entre a teoria e a prática.

Os mestrados profissionais têm se apresentado como uma opção no atendimento da crescente demanda pela formação continuada ou no desenvolvimento profissional dos professores de educação básica, inclusive pela possibilidade de análise da prática docente no ensino básico. As diversas possibilidades que os grupos de pesquisa fornecem permitem um diálogo com a bagagem de experiências do docente.

A Capes determinou a criação dos mestrados profissionais que vieram como uma tentativa de reorganização dos espaços da pós-graduação no país e, como consequência, para atender aos profissionais que atuam no mercado, em especial na educação básica. A portaria 17 traz como objetivos:

> I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
> II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
> III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
> IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (BRASIL, 2009b).

É importante ressaltar, porém, que a mesma portaria não prevê a possibilidade de bolsas de estudos da Capes para os programas de mestrados profissionais, como se pode ver em seu artigo 11, onde temos: “Salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela Capes”. Para que possam ser viabilizados, os mestrados profissionais buscam parcerias com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, buscando um aporte financeiro que possam sustentar os programas, permitindo que os alunos/professores possam desenvolver as investigações necessárias à sua prática.

Os desafios dos mestrados profissionais são semelhantes aos dos mestrados acadêmicos, pois as carências nas condições necessárias às produções de trabalhos científicos nas pós-graduações são as mesmas, conforme define André:

> Questões como o curto tempo de titulação do mestrado, disponibilidade escassa de bolsas de estudo ou de outros apoios financeiros, de auxílios para a pesquisa e para participação em eventos científicos devem ser objeto de discussão por parte de toda a comunidade e de luta junto aos órgãos responsáveis pela avaliação e pelo fomento. Questões como a disponibilidade de recursos bibliográficos e midiáticos, de espaços para encontros e reuniões, oportunidades para produção e divulgação de trabalhos científicos precisam fazer parte dos projetos de pós-graduação (ANDRÉ, 2007, p. 51).

Da mesma forma em ambos os mestrados, há a necessidade eminente de ampliar as interlocuções para que se possa construir um projeto que permita formar um docente comprometido com as necessidades sociais da educação, investigando quais as competências de ensino que o professor precisa ter para que esse projeto seja possível.

Para finalizar, me reporto a Fischer, que diz que um Mestrado Profissional é bem mais sedutor que qualquer outro programa de formação continuada, pois permite ensinar, são sedutoras as dimensões de um curso próximo da comunidade, da realidade, desenhado a partir de demandas da sociedade, com formas criativas.

> No nosso pretérito imperfeito, o dilema foi formar acadêmicos ou gerentes em propostas de ensino excludentes entre si. No presente, existem fortes tensões entre modelos de ensino coexistentes nas mesmas arenas institucionais. O futuro é volátil; o mestrado profissional, uma espécie em mutação e um fascinante espaço de criação. Como um elo perdido, tem a responsabilidade de unir o mundo da academia e o mundo do trabalho, reduzindo tensões e dilemas da bipolaridade e mantendo acesa a chamada da sedução (FISCHER, 2003, p. 123).

Essa sedução, aliada aos objetivos de melhorar a qualidade do ensino básico da região de abrangência da UFFS – Campus Erechim, permitirá que o Mestrado Profissional em Educação da instituição, certamente, cumpra com seu papel de intensificador de ações de formação continuada de professores, com suas pesquisas voltadas para a prática nas escolas de educação básica.

4 Considerações Finais

Observamos que o Mestrado Profissional tem uma ligação direta com a formação de professores da educação básica. Conforme notícia veiculada pelo site da própria CAPES em

2013, nas palavras da Diretora de Formação de Professores da Educação Básica, Carmem Moreira de Castro Neves, o mestrado profissional é uma resposta muito eficiente e eficaz para os problemas que o professor tem no dia a dia, ao mesmo tempo em que ele amplia seus conhecimentos e competências docentes. Portanto, o MP, favorece o diálogo entre teoria e prática, que aprimora a formação continuada do professor, permitindo que este professor possa interferir positivamente em sala de aula.

Há uma perspectiva positiva de que se possa aproveitar o conhecimento produzido nos Mestrados Profissionais aplicando-os na Educação Básica, já que as pesquisas podem dialogar com a realidade educacional brasileira, seja pela formação e qualificação dos docentes da rede, seja pelos resultados dos trabalhos desenvolvidos.

O que espero é que, com o aumento no número de programas de Mestrado Profissional, a formação continuada a partir da prática no cotidiano escolar possa ser atendida, pois somos sabedores de que não existe uma prática docente saudável sem a sua reflexão. Penso que nos espaços de formação proporcionados pelos Mestrados Profissionais, em especial em Educação, os professores/pesquisadores/pós-graduandos têm a possibilidade de refletir sobre sua própria prática e realizar suas pesquisas/diagnósticos/intervenções de forma a serem emancipados nas decisões relativas às suas práticas cotidianas.

LA MAESTRÍA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN Y SU CONTRIBUCIÓN PARA LA FORMACIÓN CONTINUADA

Resumen: La Maestría Profesional dan a los graduados as prerrogativas similares a de los maestros académicos y tienen características específicas, tales como la capacitación y la investigación orientada a la práctica basada en la realidad del estudiante de pos-grado. Los profesionales tienen que estar mejor preparados para una sociedad en que el conocimiento es cada vez más importante. La Maestría Profesional, en especial en la educación, surge como una alternativa atractiva para el campo de la educación continua de los profesionales de la educación básica. La propuesta del máster profesional pretende calificar maestros que ya actúan en la formación básica, basadas en las prácticas innovadoras. En este sentido, este artículo presenta algunas características que distinguen la maestría académica de la profesionales y, a continuación, presenta algunos aspectos de su importancia para la educación continuada. La primera conclusión alcanzada es que los grados de maestría profesional son bastante recientes en Brasil y han crecido mucho en los últimos años, lo que

requiere una ampliación de estudios, debates y análisis de sus experiencias y su relación con la formación continua de los profesores de educación básica.

Palabras-clave: Maestría Profesional. Formación de Profesores. Educación Básica.

Referências

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. Educação & Linguagem, ano 10, n. 15, p. 43-59, jan./jun. 2007.

ANPED. FORPRED. Mestrados Profissionais. Relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação. Goiânia, 2013. Disponível em http://www.uneb.br/gestec/files/2013/10/MProfissional-FORPRED-GOIANIA.pdf, acesso em 13jun2016.

BRASIL. MEC. CAPES. Portaria Normativa 07, Oficial da União. 23 jun2009a; Seção I, p. 31.

_____. MEC. CAPES. Portaria Normativa 17, de 28 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União. 29 dez 2009b; Seção 1; p. 20.

FISCHER, T. **Seduções e riscos - a experiência** de **mestrado profissional**. Revista de Administração de Empresas, v. 43, n. 2, p. 119-123, 2003.

GIULIANI, A. C. Perfil profissiográfico dos egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração de uma instituição de ensino do interior do Estado de São Paulo. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 3, n.1, p. 94-108, jan./abr. 2010.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o Mestrado Profissional na atual política da Capes. RBPG, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

PROFISSÃO DOCENTE: DA ESCOLHA INICIAL AO ENCANTO OU DESENCANTO

Adriana Treichel Cesar[1]
Lúcio Jorge Hammes[2]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumo: O artigo traz resultados de uma pesquisa diagnóstica em que foram levantados dados sobre a escolha pela profissão docente e as percepções do professor sobre essa opção ao longo de sua vida. Para a coleta de dados foi utilizado o questionário semiestruturado e os dados foram analisados através da metodologia textual discursiva com abordagem qualitativa, classificando os resultados por categorias. Considerou-se a importância da orientação dos jovens quanto à opção profissional e ainda a oferta de uma formação que possibilite o ingresso na docência de profissionais capazes de atuarem de forma significativa no contexto escolar.

Palavras-chave: Mestrado Profissional. Escolha profissional. Profissão docente. Identidade docente. Trabalho docente.

1 Introdução

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) oferece no Campus Jaguarão o Mestrado Profissional em Educação desde 2012. Atualmente o curso está na sua quarta turma e desenvolve seu programa de acordo o objetivo de:

> Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados (CAPES, 2009).

Conforme o Regimento do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), o Mestrado Profissional em Educação visa possibilitar a qualificação da ação dos profissionais da educação "para a criação e a implementação de ações e práticas transformadoras",

[1] Mestranda em Educação da UNIPAMPA. Supervisora em Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Bagé e assessora técnica do Conselho Municipal de Educação de Bagé. E-mail: adrianatcesar@gmail.com
[2] Doutor em educação. Professor do PPGEdu da Unipampa. E-mail. luciohammes@unipampa.edu.br

atendendo às demandas da gestão "tanto de unidades escolares como de Secretarias Municipais e Conselhos Municipais e/ou Estaduais de Educação" (UNIPAMPA, 2011).

Nesta perspectiva a oferta curricular do curso de Mestrado da Unipampa, conforme o Art.5º do seu Regimento que especifica que as atividades do programa acontecerão através da oferta de disciplinas e de seminários de socialização de práticas, além de reuniões de estudos e espaços de orientação.

A pesquisa é elemento essencial de todo o trabalho científico, seja ela teórica ou empírica. E no Mestrado em Educação da Unipampa, mesmo existindo uma proposta de intervenção a ser desenvolvida durante o curso, é fundamental que se produza conhecimento através do contato com diversas realidades por meio da investigação. Este trabalho é resultado da inquietação que todo mestrando tem na busca de respostas para as situaçãoes que se apresentam no cotidiano. E somente através da pesquisa é possível, ao menos, se não chegar a uma conclusão, mas obter indícios ou considerações que suscitarão novas investigações.

Atualmente a profissão docente vem se tornando para alguns profissionais uma função desgastante. É comum se ouvir queixas sobre as dificuldades enfrentadas, que vão desde o descaso dos alunos, da família, até os baixos salários. Porém, algumas dessas questões que se configuram como dificuldades, não são tão recentes, como podem confirmar profissionais com mais tempo de serviço na área. Frente a isso, buscou-se compreender os motivos que levam o indivíduo a optar por ser professor.

Com este artigo pretende-se fazer um estudo sobre algumas questões que perpassam pela vida dos profissionais que em um determinado momento fizeram a escolha pela docência. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi o questionário semiestruturado que permitiu a análise textual discursiva com abordagem qualitativa, classificando os resultados por categorias.

Ao abordar o tema "escolha profissional" várias são as perspectivas a serem analisadas. A tomada de decisão do caminho a seguir nem sempre é uma tarefa fácil. Nesse processo vários fatores influenciam, destacando-se, a própria família que na sua função de orientar algumas vezes acaba por induzir a uma escolha sem ser exatamente a opção dos seus filhos;

ou a chamada vocação que para muitos pode ser essencial do momento decisivo, entre tantos outros elementos.

Frente a várias manifestações sobre o redelineamento que a profissão docente vem tomando principalmente nas últimas décadas, em decorrência das políticas públicas que transformaram o contexto escolar foi realizada uma pesquisa de campo em quatro escolas da rede municipal de ensino de Bagé, tendo como participantes um total de 29 professores para verificar questões acerca da escolha por esta profissão em relação à motivação ao longo da carreira.

2 Profissão docente: considerações acerca de sua constituição

Vários são os fatores que podem motivar a opção por uma determinada profissão, que vai desde a escolha orientada pela família, a afinidade pela atividade, pela admiração sobre alguém que exerce uma função, ou ainda, pela ausência de oportunidades que levam o indivíduo a seguir a sua formação adequando-se ao que o local oferece, e quanto a esse fator Valle (2006, p.179) ressalta:

> Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acaba por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional (VALLE, 2006, p.179).

Independente da motivação que o levará a ingressar em um curso específico, e permanecendo nesta opção, existirá todo um tempo dedicado a preparação e formação que já possibilitarão os primeiros contatos com a futura profissão. Nesse período o jovem constrói referências que servirão de subsídios na sua trajetória profissional e de vida. Quando inserido no mercado de trabalho, este sujeito irá ao longo do tempo constituir-se como profissional. Pimenta (1997) faz uma reflexão sobre a contribuição da formação inicial na constituição da identidade docente , lembrando que ao ingressarem nesta etapa os indivíduos possuem saberes

sobre o que é ser professor, por meio das experiências quando alunos ou até mesmo no exercío da atividade, que lhes possibilita ter um entendimento sobre algumas questões que envolvem o saber ensinar, valorização social e financeira. Porém, para a autora o desafio está na colaboração destes cursos no processo de passagem dos alunos de "[...] seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é constituir a sua identidade de professor" (p. 7).

No dia-a-dia o indivíduo passa a ter contato com a realidade, algumas vezes diferente daquela projetada anteriormente. No início ele irá transitar por um terreno desconhecido, onde a inexperiência pode se configurar como uma dificuldade na tomada de decisões. Com o passar do tempo até mesmo os erros são essenciais na constituiçao do profissional, que vai agregando saberes e transformando-os em conhecimentos. Nesse processo acontece a constução da identidade profissional que ao mesmo tempo também influenciará na sua vida pessoal quanto as suas escolhas e condução de suas ações. Neste sentido Tardif (2000) afirma: "Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (p. 210).

O trabalho agrega as pessoas, que passam a pertencer aos mesmos grupos sociais e assim frequentar os mesmos ambientes até mesmo nos momentos de lazer. Neste sentido, esses indivíduos passam também exercer práticas semelhantes nos seus hábitos e costumes diários e nas suas escolhas.

Ao mesmo tempo que a profissão escolhida pode trazer uma satisfação pelo fato do indivíduo ter a possibilidade de materializar seus desejos na prática de sua função, por outro, poderá também ao longo do tempo fazê-lo passar por momentos de oscilação. Dubar (2012, p.357) mensiona os estudos de Hughes (1955) que relacionando a identidade e socialização profissional descreve que a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros, inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão de trabalho, e de percursos de vida, marcada por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos, num processo de construção permanente, estruturando mundos do trabalho e definindo os indivíduos por seu trabalho.

Nesse processo, envolvendo imprevistos, rupturas e fracassos é que muitos profissionais se percebem desmotivados e muitas vezes sem ânimo para continuarem sua trajetória. Vários são os fatores que desencadeiam o desencanto pela profissão. E muitos são os motivos que fazem com que alguns profissionais continue mergulhado em um universo que não os satisfaz.

Além de todas as vantagens que a escolha profissional possa trazer para a vida pessoal, a que mais influencia em todos os aspectos é a questão financeira. Em uma sociedade capitalista, onde existe a dependência de recursos que possibilite a subsistência, a remuneração resultante do trabalho se torna imprescindível para que se atenda as necessidades básicas. E em alguns casos para que o indivíduo possa ter uma melhoria na sua qualidade de vida tem a necessidade de aumentar o seu ritmo de atividades, resultando em um maior desgaste para que consiga administrar as várias demandas.

Quanto a profissão docente, diversos estudos apontam para um certo descontentamento quanto ao contexto educacional que reflete diretamente na atuação dos professores. Oliveira (2004, p.1131) citava a expansão da educação como um fator que sobrecarregaria os professores, determinando uma reestruturação do trabalho docente e apresentava uma discussão sobre as condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras. A autora chamava a atenção para as políticas públicas implementadas a partir da década de 1990, resultando em demandas envolvendo a escola e os profissionais que nela atuavam, gerando maiores desgastes e insatisfação por parte dos professores.

Estudos recentes seguem nesta mesma percepção. Boufleuer (2013, p.398) analisa a crise da profissão com base no paradoxo em relação ao trabalho do professor que por uma perspectiva é atribuído como a solução dos problemas sociais. Porém, ao mesmo tempo não é atribuída a valorização necessária. Entre as crises que descreve salienta aquela quanto ao foco da ação docente descrevendo:

> Hoje parece não haver professor que não se queixe do excesso de demandas que a ele são postas. Espera-se que dê conta de todas as variáveis capazes de interferir na educação dos seus alunos. Nesse sentido, esperam-se dele ações compensatórias pontuais e imediatas como as vinculadas à saúde, sexualidade, afetividade, cultura, entre outras (BOUFLEUER, 2013, p.398)

Com o passar do tempo cada vez mais o indivíduo tem atrelada a sua identidade profissional à pessoal, mesmo quando existe a insatisfação, esse fator poderá tornar mais difícil a escolha por uma mudança, dessa forma alguns continuam mais por uma necessidade de sobrevivência do que propriamente por uma opção.

Lapo e Bueno (2013) em um estudo sobre o abandono da profissão docente por parte dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, através da análise de histórias de vida de ex-professores constataram que a decisão pela desistência não acontece repentinamente, passando por várias etapas difíceis e conflituosas. Para isso, ao longo do tempo os profissionais vão acumulando experiências e expectativas não satisfeitas até chegarem ao limite. As causas apontadas na investigação dizem respeito ao contexto social, que geram sobrecarga de trabalho, a falta de apoio dos pais de alunos, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizavam, baixos salários, modo de organização do sistema educacional e escola como instituição pública de prestação de serviços, a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho. As autoras destacam nesse estudo que nenhum dos docentes analisados queria realmente ser professor, tendo como justificativa a escolha pela docência como a única possível e exequível. Porém, mesmo assim, existiu a dificuldade de abandonar definitivamente o trabalho devido a fatores como frustração, sensação de fracasso, perdas que envolvem o cargo, o trabalho, as pessoas e ainda, sonhos e ideais perdidos relacionados ao ser professor, uma parte da identidade e uma parte da vida.

Nesse contexto, salienta-se a questão da escolha profissional, que atualmente pode ser realizada por alguns jovens de forma mais consciente do que algum tempo atrás, mesmo sendo este um período de incertezas que não garante que a opção realizada será a acertada. Porém, ainda assim, o acesso às informações possibilita que o indivíduo tenha a sua disponibilidade as várias opções profissionais, podendo analisar as características, mercado de trabalho, valorização e onde buscar a sua formação inicial.

3 A profissão docente: percepções de professores do ensino fundamental

O município de Bagé localiza-se na microrregião da Campanha Meridional, na mesorregião do Sudoeste do Rio-Grandense, no Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil

(BAGÉ, 2015). Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística o município tem 121.749 habitantes distribuídos entre a zona urbana e rural (IBGE, 2015). Quanto a educação básica a oferta acontece entre as redes municipais, estaduais, federal e privada totalizando 109 (cento e nove) escolas entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BAGÉ, 2015). O objeto deste estudo foram 29 professores de 04 das 34 escolas da rede municipal de ensino que oferecem o ensino fundamental de Bagé, Rio Grande do Sul. O instrumento de coleta de dados foi o questionário semiestruturado com questões fechadas de múltipla escolha e abertas onde os sujeitos puderam expressar a sua opinião em relação a profissão docente quanto a motivação na sua escolha, outras opções de atuação que poderiam escolher, expectativas iniciais, visão atual sobre a profissão e dificuldades que possam existir. Os pesquisados na sua maioria do gênero feminino, encontram-se na faixa etária entre 20 e mais de 56 anos, com maior número de docentes entre 31 e 35 anos e quase a metade dos pesquisados entre 41 e 50 anos. O tempo de experiência docente compreende desde 6 meses até 30 anos, sendo que 19 professores com encontram-se com menos de 15 anos de docência. Os resultados foram classificados por categorias, através de uma análise textual discursiva que conforme Moraes (2006, p.118) "tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados", com abordagem qualitativa confrontando os achados com os estudos já realizados sobre o tema.

3.1 Motivo da escolha pela docência

Quanto aos motivos que determinaram a escolha pela docência, os professores questionados apontaram como fatores a referência da infância e o gosto por transmitir, passar ou compartilhar conhecimento, ressaltando-se algumas falas como "Desde pequena me sentia fascinada pela oportunidade que o conhecimento proporcionava", "Desde criança sempre disse que seria professora. É amor, vocação pelo que faço", "Sempre gostei desde pequena, brincava de professora" e ainda "Por gostar de passar conhecimento para as pessoas".

Em pesquisa semelhante com professores, Valle (2006, p.183), ao questionar os motivos da escolha pela docência constatou que compreendem valores altruístas e de realização pessoal, ressaltando o dom e a vocação, quanto as razões pessoais baseiam-se nas afinidades

individuais alimentadas desde a mais tenra idade. A opção por seguir a profissão dos pais e a admiração pelos professores também foram citadas. Porém, com menos recorrência, conforme alguns questinados expressaram "Seguir os passos da minha mãe" e "Primeiro a admiração pelos meus professores e por minha escola da época; segundo pelo contato com as crianças e com materiais didáticos".

Uma única resposta indica que a docência não foi a escolha desejada, ao menos no início, transparecendo que os motivos financeiros tiveram uma influência predominante no momento da opção "No início fiz curso técnico de contabilidade pois gostar de cálculos e parte financeira, quando tive a oportunidade de fazer o curso superior não tinha condições de pagar ciências contábeis, então por gostar de matemática fiz e hoje amo o que faço".

Nesta mesmas perspectiva, Valle (2006, p.181) apresenta motivos pelos quais alguém escolhe o magistério: resultado de decisão consciente ou incosciente, mas ancorada pela atração que a docência exerce sobre o indivíduo; ou pode ser,devido a circunstâncias diversas de ordem pessoal (decorrentes da condição familiar) ou pela oferta limitada de habilitações profissionais, em que predminam igualmente as estruturas objetivas dessa condição.

3.2. Profissão que escolheria para seguir se não fosse professor

De um total de 29 questionados, aproximadamente dois terços mencionaram outras profissões que seguiriam, mesmo que muitos deles tenham se declarado satisfeitos com a docência. As mais citadas foram as da área de psicologia, artes plástica, engenharia e arquitetura, direito e saúde. Mas, também foram citadas "Bibliotecária", "Comunicação social", "Assistente social", "Atriz", "Empresária do ramo alimentício", "Dançarina", "Contabilidade e administração" e "Trabalhos manuais". As demais incluem-se naqueles que "não imaginam", "não sabem", "não gostam", "não se percebem em outra profissão".

Em uma análise em relação ao que isso representa no processo de constituição da identidade profissional, pode ser um indício de que a escolha inicial pela docência não tenha acontecido exatamente por uma opção para a maioria, como ficou explícito quando se trata dos motivos de escolha acima. As respostas mostram que as profissões citadas encontram-se distribuídas por diferentes áreas, distantes da educação. Pode indicar que os questionados

almejavam exercer outras atividades, ou ainda, mesmo com o passar do tempo e tendo se constituído como docentes continuam a se imaginarem a exercer outra profissão. Quanto a essa percepção recorre-se novamente ao estudo de Valle (2006, p.179) quando observa que o destino de uma pessoa pode estar atrelado ao fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sóciocultural, definido por elementos estruturais bem precisos.

3.3 Expectativas quanto a docência no início da carreira

Dos 29 questionados somente um afirma as suas expectativas quanto a docência no início da carreira foram "Não muito boas". Os demais expressaram-se de forma positiva quanto a esta questão, sendo que cada um deles com perspectivas variadas como descreve-se a seguir: "Intervenção transformadora na vida dos indivíduos", "Fazer para com que as crianças tenham um mundo melhor", "Poder ajudar para fazer com que os jovens tenham um mundo melhor", "As minhas expectativas eram conciliar ou aplicar a teoria à prática. Os sonhos continuam os mesmos do início da carreira", "No início da carreira as expectativas eram de que todas as crianças ao final do ano letivo estariam alfabetizadas e que o êxito seria de 100%", "Minhas expectativas eram muito positivas eu queria 'ensinar', 'ajudar' ", "As melhores possíveis. Valorização econômica financeira e nos relacionamentos", "As melhores possíveis: alunos interessados em aprender, boas condições de trabalho", "Muitas, as melhores possíveis, entramos com expectativas e esquecemos que os alunos carregam problemas como nós, apenas muitas vezes não sabem ou não tem com quem lidar", "Principalmente que os alunos tivessem mais interesse e que os pais participassem", "Esperava ter alunos mais interessados em aprender e que tivessem respeito pelo professor", "Melhorar a qualidade de vida, uma vez que a profissão na "época" (1980) era muito respeitada e valorizada, além de contribuir para o progreso da sociedade", "Inovar, mudar, fazer a revolução", "Que não seria tão desafiador", "Que o sistema não se "interferisse" tanto no sistema educacional. Onde estamos preparando alunos, sem noção de sociedade, trabalho. Que visam a escola como um lugar que pode ser destruído e que isto está correto, que ainda os pais acham que seus filhos são vítimas de tudo e que não podem fazer nada, que os professores que devem educar, ensinar, transmitir e amar e eles só tem o direito de reclamar".

Através das respostas percebe-se todos apresentam por meio de suas expectativas, visão mesmo que pré-estabelecida sobre a profissão docente. Conforme Tardif (2000, p.2015) os saberes docentes provem de diversos contextos. E enquanto alunos, estes docentes já criaram expectativas tendo em vista os saberes provenientes da sua vida pessoal, adquiridos no contexto familiar ou em seu meio; saberes provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na educação básica; e aqueles provenientes da formação inicial profissional; adquiridos nos cursos de formação docente, estágios. Porém, será com a experiência na atuação profissinal que o docente irá deparar-se com situações que o farão constituir-se como profissional.

3.4 Percepções do trabalho docente na atualidade

Em relação ao trabalho docente na atualidade, os professores são unânimes em expressar sentimentos de insatisfação.. Os vários fatores citados poderiam ser conjugados com as palavras-chave: “Impotência”;“Desafiador”;“Desvalorização”;”Desprezo”; “Trabalho árduo”; ”Cansativo”.

Ainda, trazem algumas questões que comprometem o desenvolvimento do trabalho docente como: “Problemas sociais”; “Descaso dos pais”; “Relação difícil com os alunos”; “Escola com função assistencialista”; “Precariedade nas estruturas”; “Baixa estima dos alunos”. Descreve-se a seguir algumas das falas dos questionados: “Atualmente enfrentamos muitas dificuldades em sala de aula, a desvalorização do profissional, a dificuldade de apoio da família, dos alunos, a desestrutura enfrentada pelas crianças nos lares, etc”; “Um trabalho árduo. Levamos muito trabalho para casa pois na escola nossa carga horária é preechida em sala de aula. Sem falar as relações com crianças e adolescentes, que está ficando cada dia mais difícil”; “Percebo que o professor ministra seu trabalho sozinho, sem apoio e sem comprometimento dos órgãos superiores envolvidos com a educação”; “Infelizmente a escola e o professor perderam sua essência que era de escolarizar (como diria Cortela) a escola passou a assistir socialmente seus alunos (é apenas um lugar onde os pais “depositam” seus filhos para passar 4h diárias e o professor passou a ser um cuidador responsável por educar (da forma mais básica seus alunos, ensinar princípios e valores que deveriam vir da família,

seja ela qual for)"; "Muito difícil, alunos que não estão acreditando que a educação é o caminho, pais que não tem nenhuma responsabilidade com seus filhos e a escola tem que exercer vários papéis no ensino de muitas vezes fica para segundo plano, um sistema que visa índice e não aprendizagem".

Diversos estudos tratam sobre a desvalorização do trabalho docente, dos quais destaca-se Oliveira (2004, p.1127), estudando as condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras, fazendo menção às mudanças trazidas pelas reformas educacionais, incidindo diretamente na atuação dos professores. Nogueira (2012, p.1238) trata do trabalho do professor com relação as prescrições oficiais contidas em documentos elaborados nas últimas décadas, a partir de um estudo realizado por Barros (2009) com professores da rede pública do interior de São Paulo que identificava grande parte das frustrações e desapontamentos dos professores em relação ao seu trabalho como sendo enraizadas e produzidos pela organização institucional como:

> Sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação (NOGUEIRA, 2012, p.1238).

4. Considerações finais

Nas últimas décadas os professores têm acompanhado diversas mudanças no cotidiano escolar, resultado de fatores que envolvem as transformações sociais, tecnológicas e também das políticas públicas que delinearam um novo contexto educacional. Frente a esta situação são muitas as queixas por parte dos professores quanto as dificuldades que interferem no trabalho docente. Por isso, buscou-se pesquisar sobre temáticas como a motivação inicial para ingresso na profissão, expectativas iniciais, percepções atuais de alguns professores para uma análise a respeito de como estes docentes conduzem a sua trajetória profissional.

A partir de autores que tratam do tema, destaca-se a escolha profissional como um fator relevante para a continuidade de uma vida profissional satisfatória ou com dificuldades. Neste sentido percebeu-se que a maioria dos professores questionados descreve a escolha como um

ato consciente e desejado. Porém, existe uma contradição no momento em que os mesmos, quando questionados sobre uma possível profissão que gostariam de exercer, apontam para atividades em diversas áreas de atuação diversas à educação.

Quanto as expectativas iniciais os pesquisados apontam de forma positiva, mas, no momento em que se pede para descreverem como percebem o trabalho docente na atualidade, por unanimidade indicam problemas diversos, atribuindo-lhes a vários fatores como família, sociedade, sistema e aos próprios alunos. Percebe-se que em todas as falas os professores atribuem a outro os problemas ou soluções. Tendo em vista, que a universalização do ensino é uma realidade que modifica o contexto escolar, pois leva para dentro da escola aqueles que até então se encontravam a margem da sociedade, e que esse fato vem acontecendo progressivamente há aproximadamente vinte anos, ressalta-se novamente a escolha profisional que, para a maioria destes professores, aconteceu a menos de quinze anos, início do século XXI, período em que a escola já vinha apresentando um novo contexto. Ainda, assim estes professores projetaram expectativas que com a prática diária foram desmerecendo frente a realidade.

Considera-se necessário uma orientação, principalmente por parte das escolas quanto as opções profissionais. E ainda, quando já inseridos nos cursos de graduação é preciso que os mesmos relacionem a teoria à prática e proporcionem uma formação capaz de possibilitar aos futuros docentes o ingresso em uma carreira onde realmente poderão atuar conscientes de que realizarão um trabalho que contribuirá tanto para a sociedade, e principalmente para que se constituam como um profissionais.

TEACHING PROFESSION: THE INITIAL DISENCHANTMENT CHARM OR CHOICE

Abstract: The article presents results of a diagnostic study in which data were collected on choosing the teaching profession and the teacher's perceptions about this option throughout his life. For data collection was used the semi-structured questionnaire and the data were analyzed by discursive textual methodology with a qualitative approach, sorting the results by category. The importance of the orientation of young people as a career option and also the provision of training that allows entry into the docencia professionals able to act significantly in the school context was considered.

Keywords: Professional Master's. Professional choice. Teaching profession. Teacher identity. Teaching work.

Referências

BAGÉ. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação de Bagé.** SMED, 2015. Disponível em: <http://www.bage.rs.gov.br/pdf/documento_base_PME_2015.pdf> Acesso em: 07 dez 2015.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Cidades. Bagé. 2015. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=&codmun=430160&search=rio-grande-do-sul|bage|infograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso em: 07 dez 2015.

BARROS, B.C. O trabalho docente em meio às frustrações: análise de situações vivenciadas por estagiários e professores. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2009 (Fapesp: Bolsa de Iniciação Científica. Relatório final). IN: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "Trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

BOUFLEUER, José Pedro. A profissão professor – crise de profissão ou profissão em crise? **Linhas Críticas,** Brasília, DF, v.19, n.39, p. 391-408, mai./ago.2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. 1998.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –

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

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Cidades. Bagé. 2015. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=&codmun=430160&search=rio-grande-do-sul|bage|infograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso em: 07 dez 2015.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65 -88, março, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo**. Análise textual discursiva:** processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "Trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores**:** saberes da docência e identidade do professor. **Nuances.** Vol. III- Setembro de 1997.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, ano 73, Dezembro/00

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-graduação em Educação. **Regimento do Programa de Pós-graduação de Stricto Sensu em Educação. Mestrdo Profissional.** Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/regimento/> Acesso em: 10 jan 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A REVISÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA

Márcia Garcez de Ávila[1]
Bento Selau[2]
Vivian Cross Turnes[3]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumo: Este trabalho tem como objetivo descrever uma proposta interventiva de mediação entre teoria e prática em Educação Ambiental (EA), que acontecerá em uma escola estadual da cidade de Dom Pedrito (RS), com os 2os Anos do Ensino Médio, tratando do tema Desequilíbrios Ambientais. As etapas interventivas contarão especialmente com saídas de campo, fotografias, mostras digitais e construção de uma ferramenta digital – página no *facebook* ou *blog* – para que os alunos possam compartilhar suas experiências. Os dados para esta pesquisa serão levantados através de observação participante e análise documental. O presente projeto encontra-se em fase de escrita, e será colocado em prática logo após sua qualificação.
Palavras-chave: Desequilíbrios Ecológicos. Educação Ambiental. Ensino Médio. Mediação.

1 Introdução

O presente trabalho tem como finalidade descrever uma proposta interventiva de mediação entre teoria e prática em Educação Ambiental (EA), que acontecerá em uma escola estadual da cidade de Dom Pedrito (RS), com os 2os Anos do Ensino Médio, tratando do tema Desequilíbrios Ambientais.

A referida intervenção se justifica pela necessidade de implementação e avaliação de uma proposta de ensino de ciências com base na interlocução entre teoria e realidade natural.

De acordo com Seniciato e Cavassan (2004, p.133):

> [...] as aulas de Ciências e Biologia desenvolvidas em ambientes naturais têm sido apontadas como uma metodologia eficaz tanto por envolverem e motivarem crianças e jovens nas atividades educativas, quanto por constituírem um instrumento de superação da fragmentação do conhecimento.

[1] Especialista em Educação Ambiental e Mestranda em Educação. UNIPAMPA. marciaavilapibid@gmail.com
[2] Doutor em Educação. UNIPAMPA. bentoselau@gmail.com
[3] Especialista em Gestão Escolar e Mestranda em Educação. UNIPAMPA. viviancrossturnes@yahoo.com.br

Assim, acredita-se que, ao trabalhar *in loco*, os estudantes terão a oportunidade de observar o que se passa atualmente em seu município no tocante à atividade humana sobre o meio ambiente. Procura-se, desta forma, construir uma postura crítica a respeito do assunto, sempre buscando analisar os fenômenos sob três aspectos: físicos, químicos e biológicos, correspondentes às três disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza[1].

Esta proposta de trabalho também vem ao encontro do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP, 2015-2016), por meio do qual, em seus objetivos específicos, descreve que é necessário "predispor o espírito do educando a investigação e à aprendizagem significativa" (p. 05). Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) apontam para o fato de que nem sempre isto acontece, visto que grande parte dos professores da área permanecerem atrelados aos livros didáticos, à sequência dos conteúdos e à memorização dos mesmos, bem como às aulas expositivas como forma principal de ensinar. Neste contexto, Behrens (2013, p. 77) corrobora com o exposto afirmando que:

> O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nessa nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o "aprender a aprender", abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno. Por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento.

A Biologia, disciplina na qual acontecerá esta pesquisa, é dividida em áreas de estudo. Dentre elas está a Ecologia, que pode ser definida como sendo "o estudo científico da distribuição e abundância de organismos e das interações que determinam a distribuição e abundância" (ANDREWARTHA, 1961, apud TOWSEND; BEGON; HARPER, 2010, p. 16-17). A origem da palavra Ecologia é também grega e sua tradução literal significa "estudo da

[1] A normativa constante no Art. 8 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – (BRASIL, 2012), que discorre sobre a base nacional comum dos currículos do Ensino Médio, salienta que o mesmo está organizado em áreas do conhecimento, sendo que as disciplinas de Física, Química e Biologia compõem as Ciências da Natureza.

casa". Para Branco (1988, p. 07), Ecologia é "o estudo das relações entre os seres vivos e o ambiente".

Desta forma, no decorrer da disciplina de Biologia, dentro da área de Ecologia, é trabalhado o tema Desequilíbrios Ambientais, que Branco (1988, p.18) intitula como Impactos Ambientais. Segundo o autor (p. 18) "é, pois, uma espécie de "trauma ecológico" que se segue ao choque causado por uma ação ou obra humana em desarmonia com as características e o equilíbrio do meio ambiente". Estes desequilíbrios são fruto de ações insustentáveis do ser humano para com o planeta e se traduzem em acúmulo de lixo urbano, poluição do solo, do ar e da água, desmatamentos, introdução de espécies exóticas ao meio, exploração inadequada de recursos naturais, assoreamento de cursos d'água, entre outros.

A EA[1] busca reverter estes processos promovendo a ética e a cidadania ambiental (BRASIL, 2013) e, segundo Reigota (2009, p. 97), ela pode ser considerada "uma das mais importantes exigências educacionais contemporâneas não só no Brasil". Para o autor, ela "[...] não está vinculada à transmissão de conhecimentos sobre a natureza, mas sim à possibilidade de ampliação da participação política dos cidadãos e cidadãs" (p. 97). Sendo assim, a EA está empenhada na tentativa de construir uma sociedade para as gerações futuras com justiça social e sustentabilidade.

No Art. 13 das DCNEM (BRASIL, 2012, p. 05), que trata da organização dos currículos por parte das unidades escolares, mais precisamente no inciso V, está expresso que as mesmas precisam ter presentes que "a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente". Pádua e Tabanez (1998) citados por Jacobi (2003), uma relação harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente passa certamente pela EA, pois esta possibilita uma real mudança de valores, acréscimo de conhecimentos e aperfeiçoamento de habilidades necessárias para a sustentabilidade.

[1] "[...] a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar. Daí decorre a tarefa não habitual, mas a ser perseguida, de estruturação institucional da escola e de organização curricular que, mediante a *transversalidade*, supere a visão fragmentada do conhecimento e amplie os horizontes de cada área do saber" (BRASIL, 2013, p. 543, grifo nosso).

Como bem sabemos, a natureza não se encontra mais em seu estado original, pois ela foi modificada ao longo da trajetória da humanidade. Essas relações nem sempre levaram em conta o fato de que os recursos naturais são finitos. Ao contrário, o homem antropocêntrico sempre se serviu da natureza de maneira não só para satisfazer suas necessidades, mas aos seus caprichos de consumo também. O ser humano primevo equivocadamente vivia numa tentativa de dominação e até de humanização da natureza (CHARLOT; SILVA, 2005). A EA visa modificar esta visão, pois conforme Boff (2012, p.49), "ou mudamos, ou conheceremos a escuridão". O referido autor ainda alerta para o fato de sermos seres ecodependentes, mas que essa consciência só se deu quando sobreveio o paradigma ecológico, o que só aconteceu após a Conferência de Estocolmo em 1972 (REIGOTA, 2010).

2 Metodologia

A previsão de realização deste trabalho é de 19 horas-aula (h/a) de 50 minutos cada uma, sendo que a carga horária semanal para a disciplina de Biologia nos 2os Anos é de 3h/a. Este trabalho terá início com uma sondagem informal entre a professora e os alunos, a fim de que a mesma possa averiguar os conhecimentos prévios dos educandos acerca dos temas que serão trabalhados.

Posterior a este momento, haverá a explanação teórica do tema "Desequilíbrios Ecológicos". Dar-se-á ênfase aos tópicos *Lixo, Desmatamento e Assoreamento e Introdução de espécies exóticas ao meio* por serem facilmente perceptíveis durante as saídas de campo. Para ministrar estas aulas expositivas, a professora utilizará material teórico por ela formulado, de quadro branco, pincel, projeções com imagens dos problemas ambientais tratados. Esta etapa da intervenção será realizada em 2h/a.

Após a explanação dos Desequilíbrios Ambientais, a professora apresentará aos alunos o vídeo "A Era da Estupidez", (2009), que conta a história da destruição do planeta, misturando ficção, documentário e animação. Para Barbosa e Bazzo (2013, p. 150), "A cinematografia apresenta certo fascínio pela ficção científica quando esta retrata previsões para o futuro da humanidade e do planeta". Independentemente de sua classificação, o documentário expõe "com clareza determinadas informações necessárias à conscientização do

indivíduo" (RAMOS, 2008, p. 17 apud BARBOSA; BAZZO, 2013, p. 152). Após os estudantes assistirem ao filme, será aberto um espaço para debate de ideias que possivelmente surgirão, pois, para os autores anteriormente citados (p.155) "a discussão em grupo (de estudantes ou professores) é importante como espaço para conhecimento de diferentes pontos de vista e para a realização da análise dos filmes documentários". Esta etapa do trabalho deverá ser desenvolvida em 2 h/a.

Durante as saídas de campo, os discentes farão uso de suas câmeras fotográficas, *tablets* ou celulares para registrar o entorno, enfocando o meio ambiente e, possivelmente serão registrados neste contexto os desequilíbrios trabalhados nas aulas expositivas. Santana e Moura (2013, p.101) afirmam que a "linguagem fotográfica se coloca como um instrumento de informações capaz de oferecer a aproximação com o lugar a ser analisado e, com isso, desenvolver sentimentos pela aproximação com a realidade".

Cabe ao professor nos dias atuais, apropriar-se de todo o saber que provém das "tecnologias digitais da informação e da comunicação" (SERAFIM; SOUZA, 2011, p.20) para contribuir em suas práticas pedagógicas. Desta forma, em um segundo momento, será ofertada pela professora uma oficina sobre fotografias, a fim de que sejam transmitidas aos estudantes algumas técnicas e dicas básicas, com o intuito de dar maior qualidade ao trabalho desenvolvido, pois, para Guran (2012, p.74), "uma fotografia malfeita é como um texto mal escrito cujo sentido escapa ao leitor". A duração da mesma será de 2h/a.

Após serem concluídas as etapas anteriores, proceder-se-á ao trabalho de campo propriamente dito, que contará com três saídas a locais diferentes, cada uma utilizando 2h/a. Na visão de Boff (2012) é insuficiente ensinar apenas dentro dos espaços das escolas, utilizando recursos como a internet, laboratório e livros da biblioteca local. Os alunos precisam conviver com a realidade local. Para o referido autor (p.153), os estudantes "[...]devem ser levados a experimentar na pele a natureza, conhecer a biodiversidade, saber da história daquelas paisagens, daquelas montanhas e daqueles rios. [...]".

As saídas de campo serão feitas a pé, visto que os locais escolhidos não se encontram muito distantes da escola e foram organizadas desta forma: a primeira saída será uma trilha ecológica no Parque das Acácias; a segunda, uma visitação ao Bairro São Gregório e a

terceira ao Centro da cidade de Dom Pedrito. Justifica-se a escolha destes locais por serem bastante distintos, com realidades socioambientais diversas, o que possivelmente propiciará diferentes experiências e análises sobre o meio ambiente.

Anteriormente as saídas de campo, cada aluno levará para seus responsáveis legais um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser lido e assinado pelos mesmos, autorizando a participação nesta intervenção, especialmente o trabalho fora da escola, bem como o uso de som e imagens nas quais os estudantes possam estar presentes. Os estudantes menores de 18 anos, cujos pais receberam e assinaram o TCLE, receberão um Termo de Assentimento que será assinado por aqueles que concordarem participar deste projeto de pesquisa.

Na aula posterior a cada saída de campo, será proporcionado aos alunos um momento para mostrar digitalmente suas fotografias, utilizando seus *notebooks*, *tablets* ou *netbooks* (estes últimos, a escola poderá disponibilizar para este fim), apenas para sua turma, dentro do espaço da sala de aula.

Ao final das três saídas de campo, das mostras e debates no âmbito da sala de aula, os alunos serão convidados a fazer uma exposição no Salão de Atos do educandário para toda a comunidade escolar. Nesta oportunidade, deverão expor digitalmente, com o uso dos *netbooks* da escola, seus achados sobre o tema Desequilíbrios Ambientais, e também relatar as vivências pelas quais passaram durante o processo de intervenção, pensando sobre a maneira como encaravam a EA antes do projeto e depois dele, refletindo se houve mudanças em seus paradigmas, e se alcançaram o objetivo de relacionar a teoria trabalhada à prática.

Esta etapa se inicia com uma breve enquete em sala de aula, a fim de saber de que forma os alunos gostariam de divulgar na internet seus achados fotográficos: ou por meio de uma página na rede social *Facebook*, por meio de um *blog* ou utilizando-se de ambos. Caso optem pela construção dos dois, dividir-se-ão em grupos a fim de realizar a atividade e otimizar o tempo disponível. A alimentação destas ferramentas também ficará a cargo dos estudantes, com o auxílio da professora. Para Reigota (2009, p. 79), "A elaboração de documentos, vídeos e fotografias e disponibilizados em rede (por exemplo, no YouTube) permite o estabelecimento de comunidades virtuais e compartilhamento de ideias e

possibilidades de ação". O desenvolvimento destas *webtasks*[1] terá a duração de 2 h/a. Neste (s) espaço (s), os jovens publicarão os resultados de seus trabalhos: as fotografias e os relatos de tudo o que aprenderam. A pretensão aqui é atingir o maior número possível de pessoas procurando fazer alertas sobre os problemas ambientais da nossa cidade, seguindo as orientações do Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), que em seus princípios 12 e 13 afirmam, respectivamente, que "A EA deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições" e também que a mesma "requer a democratização dos meios de comunicação e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade" (DIAS, 2001, p.195).

Este projeto de intervenção será avaliado através de um procedimento qualitativo, pois trabalhará com dados subjetivos: entendimentos pessoais, crenças e valores (BAUER e GASKELL, 2002; GIL, 1989; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2000) que poderão sofrer mudanças durante sua implementação. Além disso, o trabalho valer-se-á dos seguintes instrumentos para coleta de dados: observação participante (GIL, 1989) e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), triangulando-os (MINAYO, 2005) com o intuito de completar sua análise.

3 Considerações Finais

Este trabalho encontra-se em fase de escrita. Imediatamente após sua qualificação - que deverá acontecer até o mês de agosto do corrente ano – dar-se-á início às etapas interventivas e consequentemente ao levantamento de dados.

Espera-se que os educandos compreendam o que são e como são causados os Desequilíbrios Ambientais aqui trabalhados, bem como ampliem sua consciência sobre as questões relacionadas ao ambiente coletivo, aumentando sua participação social frente aos problemas ecológicos da atualidade, revendo suas próprias atitudes diante dos mesmos e

[1] "Consiste em uma estratégia que implica a realização de uma tarefa utilizando recursos da rede mundial de computadores. Para levar a cabo esta tarefa, os alunos devem utilizar conhecimentos da matéria ou das matérias educativas nas quais as tarefas são desenvolvidas e explorar recursos da web propostos pelo professor a fim de obter ou de produzir um resultado final que possa ser mais ou menos aberto, de acordo com a maneira que a tarefa foi elaborada" (TORRES, 2012, p.179).

tomando para si as responsabilidades que lhes cabem perante a crise em que se encontra o planeta Terra.

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA REVISIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE EN BIOLOGÍA

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo describir a una propuesta interventiva de mediación entre teoría y práctica en Educación Ambiental (EA) que sucederá en una Escuela Estadual de la ciudad de Dom Pedrito (RS) con los 2º Años de la Enseñanza Media, tratando sobre el tema Desequilibrios Ambientales. Las etapas interventivas constarán, especialmente, con salidas a campo, fotos, muestras digitales y la construcción de una herramienta digital - página en el Facebook o Blog - para que los alumnos puedan compartir sus experiencias. Los datos para esta investigación serán colectados a través de la utilización de observación participante y análisis documental. El presente proyecto se encuentra en la etapa de escritura y será colocado en práctica luego después de su calificación.

Palabras clave: Desequilibrios Ambientales. Educación Ambiental. Enseñanza Media. Mediación.

Referências

BARBOSA, L. C. A.; BAZZO, W. A. O uso de documentários para o debate ciência-tecnologia-sociedade (CTS) em sala de aula. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n. 03, p. 149-161, set./dez. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n3/1983-2117-epec-15-03-00149.pdf> Acesso em: 11 jun. 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 73-139.

BRANCO, S. M. **O meio ambiente em debate.** São Paulo: Moderna, 1988. (Polêmica).

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf . Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BOFF, L. **Sustentabilidade:** o que é: o que não é. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. da. Relação com a natureza e educação ambiental. In: SATO, M; CARVALHO, I. (Org). **Educação Ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas** 7.ed. São Paulo: Gaia, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GURAN, M. **Documentação fotográfica e pesquisa científica:** notas e reflexões. In: Prêmio Funarte Marc Ferrez de Fotografia, 12., 2012. Disponível em: http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/doc_foto_pq.versao_final_27_dez.pdf. Acesso em: 21 out. 2015.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar./ 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
_____. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de janeiro: Fiocruz; 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Patrocínio. 2015-2016. 48 p.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Primeiros Passos).

_____. **Meio Ambiente e Representação Social.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 12v. (Questões da Nossa Época).

SANTANA, D. A.; MOURA, J. D. P. In: JORNADA DE DIDÁTICA - O ENSINO COMO FOCO, 1, 2013, Londrina. **Anais A fotografia como instrumento para a consciência socioambiental.** Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/A%20FOTOGRAFIA%20COMO%20INSTRUMENTO.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n1/10.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SERAFIM, M. L.; SOUZA, R. P. de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUZA, R. P. de; MOITA, F. M. C. da S.C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.) **Tecnologias Digitais na Educação.** Campina Grande, 2011. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

TORRES, I. P. Trabalhando por tarefas na internet. In: BARBA, C.; CAPELLA, S. (Orgs.). **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

TOWSEND, C. R.; BEGON, M.; HARPER, J. L. Fundamentos em Ecologia. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Thiago Ingrassia Pereira[1]
Marissandra Todero[2]
Tatiane Fernanda Gomes[3]

GT 22: Mestrados Profissionais em Educação: desafios, possibilidades e contribuições à formação continuada de professores da educação básica

Resumo: este texto reflete sobre a construção do conhecimento a partir da experiência do Mestrado Profissional em Educação da UFFS *Campus* Erechim. Nesse sentido, examina o processo de pesquisa em seus aspectos políticos, ontológicos, epistemológicos e metodológicos, reconhecendo a importância da pesquisa aplicada no campo da educação. Dessa forma, supera-se a dicotomia sujeito-objeto e reposiciona a pesquisa acadêmica no reconhecimento da equidade epistêmica da relação sujeito-sujeito. Considerando a orientação acadêmica como espaço dialógico, analisa-se a experiência em curso de construção de dissertações que representem empreendimentos investigativos orientados pelo diagnóstico e intervenção na realidade. Assim, a autoria como ato político e pedagógico assume relevância, possibilitando cenários emancipatórios que qualificam profissionais da educação. Ao assumir a construção do conhecimento com responsabilidade social, busca-se aproximar a universidade da comunidade, promovendo ambientes participativos e de empoderamento dos sujeitos envolvidos. Os resultados provisórios sinalizam para o trabalho acadêmico ao nível da práxis e para o desafio de se evitar tanto o "ativismo" como "verbalismo" na valorização dos saberes populares nas pesquisas no âmbito da pós-graduação.

Palavras-chave: Pesquisa. Orientação. Mestrado Profissional.

1 Introdução

Este ensaio parte do envolvimento de orientador e orientandas da primeira turma do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim com a produção do conhecimento. A partir da relação estabelecida

[1] Doutor em Educação. Professor da área de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim. E-mail: thiago.ingrassia@uffs.edu.br
[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim*. E-mail: marissandrat@gmail.com
[3] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim. E-mail: tatiane@ufsm.br

desde agosto de 2015, tendo em vista a construção de dissertação a ser defendida até agosto de 2017, nos situamos como sujeitos do conhecimento e nos propomos a refletir este processo científico e afetivo que está em curso.

Nesse sentido, procuramos situar o Mestrado Profissional em sua recente trajetória no âmbito da pós-graduação brasileira, demarcando as tensões presentes em seu reconhecimento por parte da comunidade universitária, bem como da adequada compreensão do trabalho com ciência aplicada em relação direta com as demandas apresentadas pelos espaços profissionais da educação infantil à universidade.

Por isso, torna-se interessante problematizar a relação orientador-orientandas a partir de um contexto que apresenta determinadas características específicas, tais como: a) primeira turma de um curso novo em uma universidade nova; b) inexperiência de orientação; c) mestrandas que mantêm sua atividade de trabalho durante o curso e d) falta de apoio institucional para a participação em eventos e demais atividades acadêmicas pertinentes.

Mesmo diante das contradições de um processo recente em curso, salientamos que a experiência atual tem se mostrado fecunda em possibilidades de pesquisa e no fortalecimento de vínculos afetivos que potencializam trabalhos com qualidade acadêmica e compromisso social. Este ensaio é parte desse processo e representa um esforço de síntese e registro de um projeto inovador da pós-graduação *stricto sensu* na região do Alto Uruguai gaúcho.

2 O Mestrado Profissional na pós-graduação brasileira e sua construção em Erechim

De acordo com o portal do Ministério da Educação[1], em 1999 foi criada a modalidade Profissional de Mestrados no Brasil. Gerenciada pela CAPES, esta modalidade nasce tímida com apenas quatro cursos ligados à área da administração. Em 2007, verifica-se um aumento expressivo no número de cursos de Mestrados Profissionais, chegando a 184 em todo o país. Nesta matéria publicada em abril de 2015, dados oficiais apontavam para a oferta de 589 cursos de Mestrado Profissional em vigência no Brasil, indicando que, mesmo com

[1] Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/conheca-programas-de-mestrado-profissional-recomendados-pela-capes>. Acesso em: 16 jun 2016.

trajetória[1] recente no cenário da pós-graduação, esses cursos passam a ocupar relevante espaço formativo nas mais diversas áreas de conhecimento.

Originários do cenário dos anos 1990, os cursos profissionais de Mestrado que, num primeiro momento, eram chamados de profissionalizantes, sinalizam para novos arranjos curriculares na pós-graduação *stricto sensu*, destacando a relação sinérgica entre o processo de produção do conhecimento e sua *aplicabilidade* em distintos espaços sociais. Situados entre os cursos de Especialização e a proposta de Mestrados *tradicionais*, que passam a ser chamados de acadêmicos, os Mestrados Profissionais reagem a dois diagnósticos básicos: 1) a explicitação de pesquisas aplicadas que já estavam ocorrendo em número significativo nos Mestrados existentes e 2) a necessidade de maior aproximação da pós-graduação *stricto sensu* ao mundo do trabalho e às demandas sociais de forma mais ampla.

Dessa forma, os novos cursos ao mesmo tempo em que problematizam o distanciamento da universidade das questões prementes da sociedade, se inserem em uma lógica aplicada que é entendida como instrumental, ou seja, que a pós-graduação passaria a considerar demandas de mercado, de um perfil flexível de trabalhador(a) e, sobretudo, do aligeiramento da formação acadêmica.

Já na década de 1960, a partir do parecer de Newton Sucupira (Parecer 977/65), abre-se o debate sobre o caráter dos Mestrados, ou seja, se seriam cursos terminais ou preliminares ao Doutorado. No contexto (neo)liberal em voga nos anos 1990, a proposta do Mestrado Profissional acaba sofrendo grande resistência de setores acadêmicos que temem a descaracterização da formação para a pesquisa e sua subordinação ao mercado de trabalho. Em linhas gerais, no contexto fundante dos Mestrados Profissionais temos o seguinte entendimento:

> As vertentes acadêmica e profissional, segundo a CAPES, são assim conceituadas: a acadêmica – cujo propósito é formar pesquisadores, consubstancia-se na oferta do doutorado. Nessa vertente, cabe ao mestrado o papel de curso propedêutico, justificável nos casos em que essa etapa preparatória se revela necessária, face ao estágio de desenvolvimento da área de conhecimento no País ou em determinada região geográfica, ou para a superação de deficiências observadas na formação anterior dos alunos; e a profissional – cujo objetivo é a formação de profissionais capacitados para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica,

[1] Não é nosso objetivo historicizar a criação e o desenvolvimento dos Mestrados Profissionais no Brasil. Para uma melhor compreensão deste processo, ver Fischer (2003), Castro (2005) e Barros, Valentim e Melo (2005).

> mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação, em um campo profissional definido, de conhecimentos e métodos científicos atualizados. O mestrado, neste caso, tem o caráter de curso terminal para a obtenção da habilitação pretendida (FISCHER, 2003, p. 120).

Percebemos que, se por um lado, esta orientação inicial não está totalmente superada, por outro lado vem sofrendo modificações nos últimos anos. Assim, percebemos a presença de Mestres Profissionais em cursos de Doutorado e com formação qualificada para a produção do conhecimento. Além disso, se na primeira leva de cursos Profissionais a área da administração e disciplinas afins concentrava a maior parte das ofertas, na atualidade é crescente o número de cursos nas áreas da saúde e educação (ensino).

No que tange à área da educação, os Mestrados Profissionais têm permitido a formação continuada de professores e a tentativa de qualificar a educação básica. Por isso, dentro do projeto de criação de uma nova universidade federal em uma região historicamente desassistida pelo Estado no tocante à oferta de cursos gratuitos, a demanda por pós-graduação na área da educação foi uma constante já no processo de criação das bases institucionais.

A UFFS é uma instituição *multicampi* e interestadual, sendo constituída por *campi* em municípios dos três estados da região sul do Brasil. Tem em sua gênese a participação ativa de movimentos sociais populares do campo e da cidade que produziram o denominado "Movimento Pró-Universidade Federal" (BENINCÁ, 2011). A partir da política pública do REUNI, surge uma instituição com o objetivo de interiorizar e expandir o acesso à educação superior no sul do Brasil.

As atividades acadêmicas da universidade iniciaram em março de 2010 com cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, mas com o compromisso explícito em seus documentos iniciais com a formação de professores e com a educação básica em sua região de abrangência (sudoeste do Paraná, oeste de Santa Catarina e norte do Rio Grande do Sul).

Desde o início da UFFS a demanda por cursos de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, foi grande, tanto que os primeiros cursos de Mestrado (Educação e Estudos Linguísticos no *Campus* Chapecó, SC) tiveram expressivo número de participantes em seus processos seletivos. No Mestrado em Educação, grande parte dos postulantes a uma vaga eram professores da educação básica.

Em Erechim, já nos primeiros anos de funcionamento do *Campus*, ofertamos Especializações na área da educação, também com forte concorrência para suas vagas. A partir destes cursos de Especialização e da colação de grau de nossas primeiras turmas de Licenciatura, passamos a ter uma demanda contundente por um curso *stricto sensu* na área da educação. Mediante a oferta de Mestrado Acadêmico em Chapecó e de sua relativa proximidade com Erechim, um grupo de docentes (alguns ligados ao Mestrado de Chapecó) da área da educação passou a trabalhar pela criação de um Mestrado Profissional com o foco na formação continuada de professores da educação básica.

Dessa forma, no ano de 2015, foi possível realizarmos o primeiro e disputado (mais de 200 inscritos) processo seletivo para o curso de Mestrado Profissional em Educação, constituindo o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) [1]. A partir deste processo, vinte (20) estudantes compuseram a primeira turma do curso, todos com formação em Licenciatura, todos trabalhadores da área da educação e grande parte em atuação na educação básica.

3 O processo de orientação: aprendizagens mútuas

Assim como os(as) candidatos(as) tornam-se mestrandos(as), os(as) professores(as) tornam-se orientadores(as). Com um grupo de treze (13) professores entre permanentes e colaboradores, o PPGPE iniciou suas atividades letivas em agosto de 2015. Com disciplinas nas quintas, sextas e sábados, o curso de Mestrado Profissional acolheu vinte (20) mestrandos com seus projetos, expectativas, receios e sonhos.

A tarefa de ser a primeira turma do Programa é desafiadora. Estamos construindo o curso, criando parâmetros, *aprendendo a fazer Mestrado*. Neste processo, temos a companhia de um curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Humanidades que também foi criado em 2015 que, junto ao Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental criado em 2014, integra a oferta *stricto sensu* do *Campus* Erechim.

[1] Para maiores informações sobre o Programa e suas linhas de pesquisa, acessar: < http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7446&Itemid=2380 >. Acesso em: 16 jun 2016.

Talvez, o grande diferencial do Mestrado Profissional seja sua proposta que as dissertações versem sobre temas originados de problemas concretos da realidade e que possam incidir sobre eles. Em outras palavras, a ideia é trabalhar na perspectiva aplicada de ciência, avançando sobre orientações especulativas ou de ciência básica. De certa forma, esta proposta também encontra acolhida nos Mestrados Acadêmicos, contudo, no Profissional ela não é uma possibilidade apenas, é uma exigência produzia pelo compromisso social que o curso assume.

Nesse sentido, objetivamos compartilhar o processo de orientação constituído com o início da primeira turma. Cada professor permanente do PPGPE passou a ter dois orientandos, sendo que duas mestrandas também constituíram co-orientação com professores colaboradores. Vamos realizar um recorte que é representativo deste processo a partir da relação entre um professor-orientador e duas professoras-orientandas.

A relação orientador-orientandos tem chamado a atenção da comunidade acadêmica e algumas reflexões e pesquisas têm buscado os limites e as possibilidades desta relação. Quando nos referimos à orientação no âmbito da pós-graduação, consideramos que

> a orientação acadêmica é uma relação pedagógica que se estabelece entre orientando e orientador. Trata-se de uma relação que, apesar de resguardar características gerais por ser dinâmica e envolver pessoas, cada uma com suas subjetividades, se estabelecerá em níveis diferenciados entre o orientador e o orientado (VIANA; VEIGA, 2010, p. 222-223).

Portanto, não há uma *receita* ideal que prescreva o que é uma boa orientação. Estamos diante de uma relação humana que deve se pautar pelo respeito, confiança e diálogo, resguardadas as características pessoais e os condicionantes sociais de cada sujeito envolvido.

Na pesquisa no Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, Viana e Veiga (2010) perceberam que o aspecto dialógico e o estabelecimento de um "contrato" entre as partes foram apontados por orientadores e orientandos como salutares à relação. De fato, cabe ao orientador criar as condições para a produção do trabalho de seu orientando de forma autônoma, ou seja, que a autoria do trabalho seja do orientando, não do orientador, por mais que ele seja parte integrante do produto da pesquisa.

Porém, autonomia não se confunde com falta de orientação, pois na pesquisa na Universidade de Brasília alguns orientandos expuseram a situação de terem sido "largados" pelos orientadores. Este equilíbrio entre autoridade e liberdade é uma tensão clássica presente nos estudos em educação. Paulo Freire (1996) discorre sobre essa questão em *Pedagogia da autonomia*, considerando que a liberdade não pode prescindir de regras e que a diretividade do professor (orientador) precisa de vigilância para não ser autoritária.

Por sua vez, o antropólogo Gilberto Velho (2004) refletindo sobre sua experiência de orientador constata as mudanças ocorridas no perfil dos estudantes. Para ele, a preponderância dos estudantes de classe média alta nos cursos de pós-graduação vem sendo problematizada pela crescente presença de segmentos das classes populares, geralmente, com sucesso escolar em cenário de privações econômicas e baixo capital cultural (por exemplo, o domínio de línguas estrangeiras).

Esse diagnóstico do antropólogo brasileiro vai ao encontro da experiência do francês Remi Hess (2005), que percebe a mudança do perfil dos orientandos (muitos estrangeiros, inclusive), o levando a caracterizar este cenário como uma "pedagogia de massas" no sentido do desafio quantitativo (número de orientandos e exigências produtivas da vida acadêmica) e qualitativo (baixo capital cultural dos estudantes).

No Mestrado Profissional, nossos estudantes são trabalhadores, portanto, "mestrandos parciais", geralmente presentes na universidade somente nos dias em que há disciplinas. Não há bolsas de estudos no curso, fato que contribui para a presença parcial dos estudantes na universidade. Assim, a gestão do tempo é um dos principais desafios tanto dos orientadores (constrangidos pela intensificação do trabalho docente) como dos orientandos.

Nesse cenário, orientações via internet, por meio de correio eletrônico e redes sociais, são uma realidade e uma alternativa viável. O desafio da gestão do tempo promove novos espaços de orientação virtuais que, se por um lado não substituem por completo a importância dos encontros presenciais, por outro lado potencializam o acompanhamento necessário à produção da pesquisa.

Nesse sentido, apresentaremos, brevemente, as linhas gerais dos dois projetos de pesquisa que subsidiam dissertações na primeira turma do PPGPE/UFFS e, a seguir,

teceremos considerações relativas ao papel da orientação na construção e aprimoramento dos projetos. A construção de um projeto de pesquisa pode ser considerada como um momento de aprendizagem, pois, pesquisar exige definir objetivos, fazer escolhas e percorrer novos caminhos. E, partindo das escolhas, buscamos bases seguras para teorizá-las e dar subsídios aos conhecimentos em construção.

Nesta caminhada, observamos a necessidade de refletir sobre a prática vivenciada no cotidiano escolar em um dos projetos de dissertação. Para tal, consideramos as diferentes trajetórias de aprendizagens das crianças das classes populares, suas vivências, limitações e conquistas, que, muitas vezes, são desconsideradas quando chegam à escola, dentre elas, a leitura de mundo. Neste processo de aprender e ensinar, a formação continuada se faz necessária enquanto sujeitos em transformação.

Neste sentido, vamos refletir, no contexto escolar, como professores alfabetizadores estão realizando sua ação pedagógica buscando a alfabetização das crianças das classes populares na escola pública, considerando a perspectiva emancipatória de Paulo Freire.

Partimos das motivações da pesquisa, da trajetória acadêmica e profissional, na qual o estudo sobre a alfabetização das crianças das classes populares na escola pública e a relação que esta tem com a formação continuada dos professores faz parte das preocupações vividas no contexto escolar de sala de aula.

Desafiamo-nos a compreender aspectos da realidade escolar a partir de uma escola estadual de Erechim, buscando elementos para a análise da alfabetização das crianças provindas das classes populares, atendidas na escola pública e em que sentido a formação continuada dos professores alfabetizadores tem contribuído para isto.

Neste sentido, ao lado de Freire entendemos que *a educação é um ato político* e, portanto, o educador necessita possuir a plena consciência de sua posição frente ao mundo em que vive. Nesta relação estabelecida entre os educandos, educadores e o mundo, dentro de uma perspectiva dialógico-dialética, a educação se constitui como instrumento de conscientização e emancipação dos sujeitos, através da dialogicidade.

A Educação Popular busca um trabalho político com o povo, seguindo as ações pedagógicas voltadas ao seu interesse e projetos da classe trabalhadora. Segundo Paludo,

Machado e Silva (2012), a Educação Popular está sendo compreendida como a que se compromete com os interesses das classes trabalhadoras, que busca uma educação/escola que rompa com a lógica do mercado, com esta estrutura de desigualdade e possibilita a eles construir, com esperança, uma escola com processos sociais transformadores.

Assim, a Educação Popular constitui a base teórica compartilhada tanto nesta pesquisa na escola pública, quanto na outra proposta em um espaço não formal de educação. O segundo projeto de pesquisa em exame está centrado em entender como se dá a articulação entre a educação não formal e a educação formal na relação entre um espaço de educação não formal, o Pré-Universitário Popular Alternativa – ação de extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e um espaço formal de formação de professores, os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior (IES) da cidade de Santa Maria/RS no que diz respeito à formação inicial para a docência dos educadores que atuam no projeto.

Podemos identificar aproximações da Educação Popular com a educação não formal, ambas têm sua origem relacionada à criação de espaços educacionais alternativos, muitas vezes preocupados com a emancipação social das classes populares. Maria da Glória Gohn define educação não formal como:

> um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Nesses programas ou projetos, se percebem os pressupostos da educação não formal, destacados por Gohn (2011), que nos encaminham ao entendimento de que a aprendizagem se dá por meio da prática social, emerge das experiências vivenciadas em trabalhos coletivos, uma vez que, para a autora, "as ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes" tais ações ocorrem essencialmente "no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contêm" (p.15).

O interesse em pesquisar o Pré-Universitário Popular Alternativa – PUPA vem da vivência da mestranda como educadora popular no projeto por mais de sete anos e da

constatação de que muitos dos cursos dos quais os educadores são oriundos não reconhecem a prática no projeto como uma forma de iniciação à docência.

Como o próprio nome indica, o Pré-Universitário Popular Alternativa é um cursinho preparatório ao ingresso no ensino superior que segue o viés da Educação Popular. Caracteriza-se como um espaço de educação não formal e popular criado a partir da mobilização de membros do movimento estudantil, o que o insere num movimento de mobilização para a transformação social.

Os espaços de educação popular e não formal fazem parte do contexto social contemporâneo, apresentando características salutares aos profissionais da educação, como o diálogo, respeito aos saberes não escolares, a problematização da realidade, a coletividade, a esperança, a superação das condições de opressão.

Portanto, os dois projetos de pesquisa apresentados situam-se no campo da Educação Popular e procuram realizar diagnósticos e intervenções acerca da formação inicial e continuada de professores. A escola e a universidade pública são os espaços para o tratamento analítico das questões que emergem do cotidiano profissional das mestrandas, demandando um processo de orientação que valorize suas experiências e as construa dentro do rigor teórico-conceitual e metodológico pertinente a um mestrado.

5 Considerações Finais

Desde as primeiras aulas do mestrado, nos componentes curriculares Metodologia da Pesquisa e Políticas e Financiamento da Educação Básica, as mestrandas foram estimuladas ao exercício da autoria. Também durante o processo de orientação, iniciado logo nas primeiras semanas de aula, ficou estabelecida a responsabilidade ética, política e epistemológica de cada autora por sua proposta de investigação. Também ficou evidenciada a possibilidade de alteração e aprimoramento do projeto de pesquisa, processo fomentado pelas leituras a que as mestrandas foram tendo acesso e às discussões realizadas no âmbito do mestrado.

Mesmo diante das restrições já mencionadas de apoio institucional para a participação em eventos e demais atividades acadêmicas, característicos do Mestrado

Profissional, a orientação incluiu a divulgação dos resultados parciais da pesquisa em eventos pertinentes para a área da educação. A viabilidade de participação em cada evento foi avaliada pelas mestrandas, considerando as possibilidades de produção acadêmica e participação nesses espaços propícios ao contato com demais pesquisadores da área e o exercício do diálogo e reflexão com os pares.

Além de serem trabalhadoras, as orientandas residem em municípios diferentes, o que limita a frequência à UFFS Erechim e também restringe sua participação em outras atividades acadêmicas realizadas no *Campus*. No processo de orientação, essa distância é superada pelo contato frequente com o orientador por meio das redes sociais e do email, minimizando possíveis prejuízos que a condição de trabalhadoras-mestrandas poderia causar.

Nesta caminhada do processo investigativo, a presença do professor orientador é de fundamental importância, como questionador, problematizador e também, como suporte das decisões tomadas. Por ser uma construção, a elaboração de um projeto de pesquisa não ocorre de um dia para o outro. Este processo se dá em movimentos, de idas e vindas, de tempos, de orientações, de escolhas, de significados, de novas leituras, de confronto e novos olhares sobre o objeto pesquisado.

Igualmente, ao orientador é um momento fecundo de novas aprendizagens, tanto na parte teórica e metodológica, quanto na parte de relacionamento interpessoal. Neste processo desafiador, trilhamos novos caminhos e deixamos outros para trás. Mas isso faz parte da nossa construção, pois nela tem tudo de nós, nossa caminhada enquanto seres humanos em constituição, as experiências vividas, o contexto do qual somos oriundos, nossos sonhos e limitações, e, especialmente, o que nos desassossega, que nos move a sermos pesquisadores no contexto em que estamos inseridos.

REFLECTIONS ABOUT THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE THE PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE IN EDUCATION

Abstract: this text reflects on knowledge construction from the experiences inside Professional Master's degreein Education from UFFS *Campus* Erechim. In this sense, it

examines the research process in many aspects, such as political, ontological, epistemological and methodological, which recognizes the importance of applied research in the field of education. Thus, it overcomes the subject-object dichotomy and repositions academic research in recognition of epistemic fairness of subject-subject relationship. Considering the academic orientation as a dialogic space, we analyze the experience in course of thesis'sconstructions, which represent investigative projects guided by diagnosis and intervention in reality. This way, the authorship as a political and pedagogical act is relevant, because itenables emancipatory scenarios that qualify educational professionals. By taking the construction of knowledge with social responsibility, we aim to approach the community to the university, promoting participatory environments and empowerment of the subjects involved. Provisional results indicate academic work at the level of practice and the challenge to avoid "activism" as "verbalism" in appreciation of popular knowledge in postgraduate research.
Keywords: Research. Orientation. Professional Master's Degree.

Referências

BARROS, Elionora Cavalcanti; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.

BENINCÁ, Dirceu. Uma universidade em movimento. In: BENINCÁ, Dirceu (Org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 31-63.

CASTRO, Cláudio Moura. A hora do mestrado profissional. Revista **Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

FISCHER, Tânia. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **RAE**, v. 43, n. 2, p. 119-123, abr./jun. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação Não-Formal e Cultura Política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HESS, Remi. **Produzir a sua obra**: o momento da tese. Brasília: Liber Livro, 2005.

PALUDO, Conceição; MACHADO, Rita de Cássia; SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da. Construção da escola pública e popular como processo de resistência. In: GONÇALVES,

Leonardo Dorneles; MACHADO, Carlos RS (Orgs.). **Marx e a educação**: trabalho, natureza e conflitos. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 114-130.

VELHO, Gilberto. Orientação e parceria intelectual: dilemas e perspectivas. **Ilha**, Florianópolis, v. 6, n. 1 e 2, p. 135-143, jul. 2004.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set./dez. 2010.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 23

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO, POLÍTICAS PÚBLICOS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIOS

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

ADOLESCÊNCIAS E CONTRACEPÇÕES: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Analice Horn Spinello[1]
Cênio Back Weyh [2]
Gleide Cátia Presotto Bedenaroski[3]
Laís Regina Jaeger[4]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: O presente estudo tem por objetivo apresentar um levantamento das pesquisas realizadas no país a respeito do papel da gestão escolar para a criação e manutenção de políticas públicas de contracepção na escola. Trata-se de um estudo bibliográfico, caracterizado como estado do conhecimento. Foram realizadas buscas no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) a partir dos seguintes buscadores: políticas públicas, gestão escolar, contracepção e adolescência. Tendo por base o levantamento dos resultados e uma breve análise da relevância das pesquisas encontradas, constatou-se a necessidade de cruzar esses dados com os trabalhos pesquisados sobre gravidez na adolescência e escola. Em razão do elevado número de pesquisas encontradas a partir de alguns dos temas geradores, foi necessário delimitar o recorte temporal para produções realizadas na última década (2007/2016). Os trabalhos encontrados têm pouca relação direta com a temática ora pesquisada, que se centra em políticas de contracepção, o que evidencia a relevância do estudo proposto. O reduzido número de trabalhos localizados pela junção dos buscadores "políticas públicas", "contracepção" e "escola" e, ainda, a ausência de investigações que relacionem estas temáticas com a gestão escolar apontam para a necessidade de novas pesquisas e problematizações.

Palavras-chave: Adolescentes. Contracepção. Gestão Escolar. Políticas Públicas. Educação.

[1] Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação da URI – Campus Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa: "Estudos Pedagógicos: Formação Docente e Gestão Educacional".. E-mail: analicespinello@gmail.com
[2] Dr em Educação. Docente do PPG Educação – URI – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa: "Estudos Pedagógicos: Formação Docente e Gestão Educacional". Docente do curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Ensino Científico e Tecnológico – URI – Câmpus de Santo Ângelo – RS E-mail: ceniow@santoangelo.uri.br
[3] Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação da URI – Campus Frederico Westphalen. E-mail: gleide.katia@hotmail.com
[4] Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação da URI – Campus Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa: "Estudos Pedagógicos: Formação Docente e Gestão Educacional. E-mail: laisjaeger@outlook.com

1 Introdução

A relação entre sexo e escola não pode ser negada e, por isso, a educação sexual é e sempre será pauta de qualquer agenda educacional. Segundo Tuckmantel (2009, p.181), "é fato reconhecido, que todas as escolas praticam algum tipo de educação sexual, mesmo quando não tocam no assunto". A dissociação da relação entre escola e educação sexual gera dados alarmantes, como os produzidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)[1] de 2013, que constatou que das mais de 400 mil mães adolescentes (entre 15 e 17 anos), apenas ¼ está na escola.

A ausência de políticas públicas voltadas para a contracepção na adolescência caracteriza-se como um desafio para as políticas educacionais, socioassistenciais e de saúde. No campo da educação, esse assunto é permeado por diversos tabus, limites culturais, estereótipos e preconceitos que acabam por restringir à escola o papel de ensinar características biológicas do processo reprodutivo, sem maiores problematizações.

Incluir sexualidade e contracepção nas agendas abordadas pela escola não é uma necessidade recente. Em sua tese de doutoramento, Tuckmantel (2009) lembra que em 1928 o movimento de professores aprovou uma proposta de Educação Sexual nas escolas, seguidas de inúmeras tentativas nas décadas de 1930, 1960 e 1970. Em todos os momentos as iniciativas foram barradas por pressão de representantes do governo e da igreja. Segundo a autora, o estado de São Paulo foi o pioneiro ao implantar o projeto *A Sexualidade Humana num Enfoque Curricular*, uma política institucional levada às escolas públicas em 1982.

Essa experiência pioneira inspirou novos programas, tendo sido a cidade de São Paulo a primeira a ter uma política de educação que contemplasse a educação sexual. Seguindo sua reconstrução histórica, a autora destaca:

> No ano de 1989, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a responsabilidade do professor Paulo Freire, decidiu implantar a *Educação Sexual* nas escolas de 1º Grau (Ensino Fundamental) e posteriormente, nas de Educação Infantil. Baseando-se na experiência de Freire, a Secretaria Municipal de Porto Alegre implantou um projeto semelhante. Um ano depois, as redes municipais de

[5] Ver matéria disponível no portal Todos Pela Educação: http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33596/apenas-uma-em-cada-quatro-adolescentes-gravidas-concluem-a-educacao-basica/5

> ensino de Florianópolis, Recife, Campo Grande, Goiânia, Belo Horizonte e Santos, também incluíram a *Educação Sexual* nas escolas. (TUCKMANTEL, 2009, p. 207).

Essas inciativas isoladas colaboraram para que, em 1996, a educação sexual passasse a constar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como uma temática transversal para o ensino básico e ser abordada pela instituição de ensino em seu currículo. Em última instancia, cabe, portanto, aos gestores verificar como a temática é trabalhada na escola e garantir que haja formações continuadas que permitam aos professores discutir a relação entre sexualidade e contracepção de maneira adequada ao ambiente escolar.

A fim de alargar as discussões a respeito da temática, mais precisamente sobre as Políticas Públicas sociais de educação e saúde no processo educativo sexual de jovens, este trabalho tem por objetivo realizar um levantamento das produções realizadas no país nos últimos dez anos acerca da relação entre as políticas públicas, a gestão escolar e os métodos de contracepção utilizados por adolescentes. Para tal, foi realizada uma pesquisa no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a partir de quatro buscadores: políticas públicas, gestão escolar, contracepção e adolescência.

Para a melhor organização deste artigo, o texto foi dividido em quatro partes: *retratos da produção científica brasileira*, onde, foi realizado um levantamento dos trabalhos produzidos por ano. Os resultados coletados serão apresentados na primeira sessão deste trabalho, juntamente com um levantamento de teses e dissertações sobre a temática da gravidez na adolescência. Em seguida, em *entre adolescências e políticas públicas,* são realizadas aproximações entre as temáticas tendo em vista as pesquisas analisadas. Na terceira parte, *contracepção e currículo: o papel da gestão escolar* será destacado alguns aspectos relevantes das pesquisas já realizadas e apontados caminhos investigativos ainda não explorados. E, por fim, na sessão *considerações finais* são apresentadas as conclusões.

2 Retratos da produção Científica Brasileira

Tendo como fonte o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, foram consultados os trabalhos realizados entre 2007 e 2016 sobre o assunto “políticas públicas” e “educação”. Como resultado, a busca localizou 210 trabalhos,

sendo 145 dissertações e 65 teses. Mantendo o recorte temporal, foram localizados 142 trabalhos sobre o assunto "gestão escolar" e "educação", dos quais 95 eram dissertações e 47 teses. Tendo por assunto "educação" e "adolescência", as buscas encontraram 32 trabalhos; destes 17 eram dissertações e 15 teses. Alterando os buscadores para "contracepção" e "educação", foram localizadas 1 dissertação e 1 tese. Dessa forma, a busca geral por trabalhos resultou no seguinte gráfico:

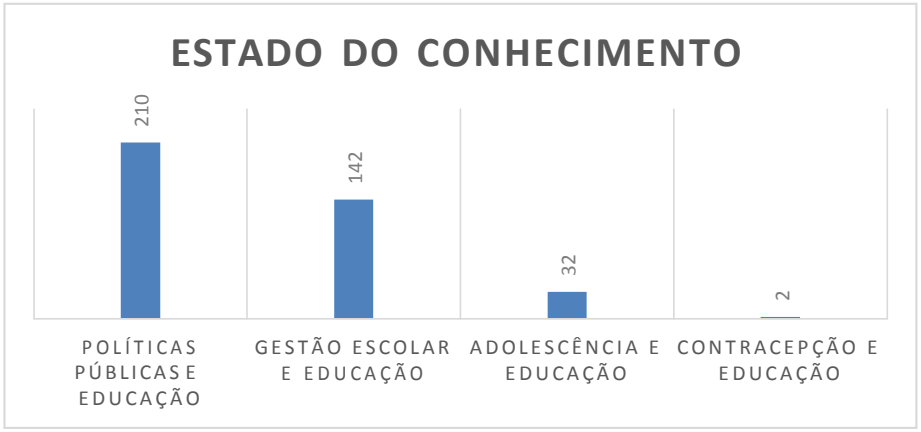


Figura 1 Gráfico Estado do Conhecimento. Fonte: Autoria própria

Esta primeira etapa resultou em 386 trabalhos localizados. Para refinar os resultados às produções relevantes para esta investigação, foram realizadas buscas com três palavras-chave concomitantes: "política pública, gestão escolar e educação", que resultou em 17 trabalhos (16 dissertações e 1 tese); "gestão escolar, contracepção, adolescência"; "políticas públicas, gestão escolar e adolescência"; "políticas públicas, contracepção e gestão escolar", não resultaram em trabalhos.

Em função da ausência, mudou-se o campo da pesquisa de "assunto" para "todos os campos" e desprezou-se o recorte temporal. Assim, a partir dos buscadores "educação, políticas públicas e contracepção", foram localizados 2 trabalhos (1 dissertação e 1 tese) e a partir de "políticas públicas, adolescência, contracepção" foram localizados 6 trabalhos (4 dissertações e 2 teses). Ainda, realizou-se a busca a partir das palavras-chave "políticas públicas, escola e contracepção", que resultou em 3 dissertações.

A segunda etapa da investigação totalizou 28 trabalhos completos, sendo que muitos destes apareceram repetidos nas buscas. Filtrando os trabalhos que se repetem com os diferentes buscadores, restaram 23 produções, organizadas conforme os gráficos abaixo:

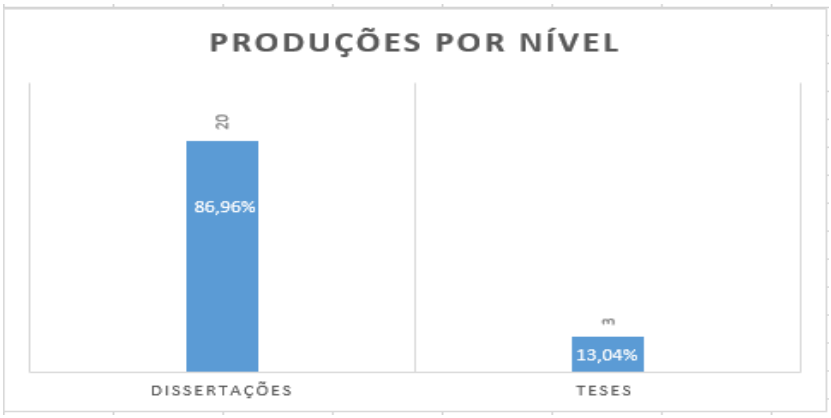


Figura 2 Gráfico de Produções por nível. Fonte Autoria Própria

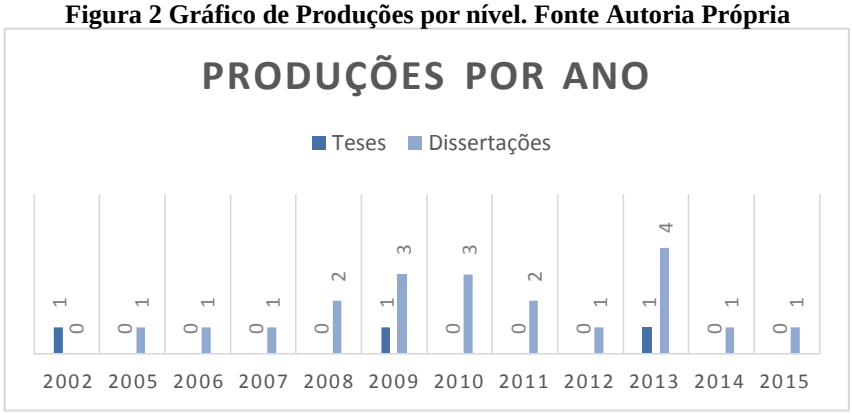


Figura 3 Gráfico de Produções por ano. Fonte: Autoria própria

Percebe-se, portanto, que há uma preponderância nos estudos de mestrado e que o maior número de produções se concentra entre 2009 e 2013, com um total de 15 trabalhos. Mesmo que os anos de 2002, 2005[1] e 2006 não façam parte do recorte temporal desta pesquisa, os três trabalhos produzidos foram considerados pela relevância das pesquisas para a temática.

Os estudos tiveram seus resumos e palavras-chave lidos e, a partir de uma triagem, foram selecionados os 7 trabalhos mais relevantes para esta pesquisa, dos quais 2 são teses e 5 dissertações. Os trabalhos selecionados foram organizados em tabela, por ordem de relevância, conforme figura que segue:

Autor	Título	Ano	Tipo/Nível	Instituição

[1] A pesquisa encontrada na plataforma do IBICT referente ao ano de 2005 está datada como 2006 no corpo do trabalho. Para a construção do gráfico e da tabela foram utilizadas as informações fornecidas pela biblioteca digital e, portanto, utilizou-se o ano de 2005. Entretanto, ao referenciar o trabalho seguiu-se o ano de publicação (2006).

Ângela Cristina Fagundes Góes	Adolescência: Olhares sobre teorias, dados empíricos e Políticas Públicas	2005	D/M	UCSAL
Giséli Duarte Bastos	Biologia no ensino médio: diferentes abordagens metodológicas para adequar o conhecimento ao cotidiano enfoque sobre a gravidez na adolescência	2015	D/M	UFSM
Andréa Xavier de Albuquerque de Souza	Paternidade e maternidade na adolescência: produção de saberes e sentidos compartilhados por adolescentes	2013	T/D	UFPB
Katia Cibelle Machado Pirotta	Não há guarda-chuva contra o amor: estudo do comportamento reprodutivo e de seu universo simbólico entre jovens universitários da USP.	2002	T/D	USP
Daniella Tech Doreto	Estudo do conhecimento de métodos anticoncepcionais entre adolescentes de uma área de um programa de saúde da família de Ribeirão Preto-SP	2006	D/M	USP
Regina Rita da Silva Santos	Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios	2011	D/M	UNOESTE
Mirna de Lima Medeiros	Gestores escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo	2011	D/M	USP

Tabela 1 Trabalhos selecionados para análise

Pelos trabalhos selecionados, nota-se a ausência de pesquisas científicas que relacionem os assuntos "contracepção" e "gestão escolar". Por si só, isso já demonstra a necessidade de pesquisar a temática e o ineditismo do trabalho hora proposto. A fim de qualificar a reflexão e problematizar o caminho das pesquisas até então desenvolvidas, optou-se por inverter a lógica e pesquisar sobre gravidez na adolescência ao invés de contracepção.

A partir dos buscadores "gravidez na adolescência" e "escola", foram localizados 48 trabalhos produzidos entre 2007 e 2016, dos quais 39 são dissertações e 9 teses. Refinando a busca para "gravidez na adolescência", "políticas públicas" e "educação", foram encontradas 7 dissertações e 6 teses produzidas no mesmo período. Há uma consonância entre as pesquisas em destacar a necessidade das políticas públicas expandirem o acesso a informação e a intervenções que permitam a escolha de experienciar ou não a gravidez. Destacam-se as pesquisas de Souza (2007), Santos (2011) e Bastos (2015), pelo levantamento histórico das políticas públicas para juventude, em especial as relações entre educação e maternidade.

2.1 Entre Adolescências e Políticas Públicas

Comumente, a adolescência é retratada como um período de transição; é nela que ocorrem grandes mudanças físicas e psicológicas que afetam o comportamento humano tanto

no âmbito individual quanto no social. Conforme Doreto (2006), a adolescência tem despertado um crescente interesse por parte das políticas públicas, da mídia e de diversas áreas do conhecimento.

Dentre a multiplicidade de conceitos existentes, pode-se tomar como ponto comum a delimitação temporal oferecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que "reconhece a adolescência como o período da vida situado entre 10 e 19 anos de idade, caracterizado pelo amadurecimento físico, psicológico e social, transição da infância para a fase adulta [...]" (DORETO, 2006, p.18). Nesse período, um dos principais elementos que caracterizam essa transição é o desenvolvimento do aparelho reprodutor e suas consequentes repercussões na vida desses adolescentes (Pirotta, 2002).

Muitas vezes, essa relação entre o amadurecimento físico e o psicossocial não é proporcional e o corpo acaba por estar "preparado para o sexo" antes que as/os adolescentes tenham a real compreensão de seus significados. Isso, por sua vez, torna controversa a relação entre contracepção e fecundidade na adolescência. De acordo com a pesquisa realizada por Pirotta (2002), se, por um lado, o país conta com um número expressivo de usuários e usuárias de métodos contraceptivos e apresenta uma queda na taxa de fecundidade entre adultos, os dados são inversos entre adolescentes.

Portanto, pode-se considerar que a iniciação sexual de adolescentes que não possuem o devido conhecimento sobre o corpo e sobre os métodos contraceptivos é um problema a ser enfrentado pelo Estado e pela sociedade. E é neste ponto que se estabelece uma das possibilidades de interlocução entre adolescência e políticas públicas. Para Goés, "o primeiro passo para se formular uma Política Pública é identificar o problema e suas causas. Em seguida, estabelecem-se metas, definem-se programas e, dentro destes, projetos específicos para cada área de atuação" (GOÉS, 2006, p.178).

Ao tratar das políticas voltadas para a qualidade de vida de crianças e adolescentes, a partir de uma interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Goés (2006) define políticas sociais básicas como aquelas que priorizam a saúde e a educação, seguidas pela cultura, lazer e profissionalização. É dentro deste escopo que se encontram (ou deveriam encontrar-se) as políticas públicas de contracepção e educação sexual na adolescência.

Um dos programas referência dessa política é o Programa de Saúde do Adolescente (PROSAD), cujo objetivo é a promoção da saúde através da educação preventiva. O papel central de práticas educativas preventivas torna clara a transdiciplinaridade das políticas e a centralidade da educação para a garantia dos demais direitos.

2.2 Contracepção e currículo: o papel da gestão escolar

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação constitui-se como um direito de todos e um dever do Estado e da Família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício profissional e da cidadania. Portanto, a partir dessas prerrogativas, a LDBEN estabelece que a educação abrange processos formativos que são desenvolvidos nas relações interpessoais, no âmbito da família, da escola e da sociedade como um todo, baseados nos princípios de liberdade e solidariedade (Brasil, 1996).

Nesse sentido, para que consiga abranger princípios tão amplos,

> [...] a educação tem um grande desafio, que ultrapassa a escola embora essa seja o local preferencial de práticas educativas, no sentido de oferecer mais do que conhecimentos intelectuais, ajudando o educando no seu processo de construção pessoal e social, portanto ela deixa de ser mero receptor de informações para ser o construtor do próprio processo educativo e de suas relações sociais. (GOÉS, 2006, p. 128)

Desenvolver processos pedagógicos que sigam as determinações dos referidos marcos legais e que "aceitem" esse desafio tem sido uma meta para as escolas públicas e privadas nas últimas duas décadas. Enquanto espaço social, essa instituição passou a compartilhar com a comunidade saberes comuns a todos, cabendo a gestão de cada escola adequar os conteúdos à realidade local. Conforme Santos (2011, p.18), "a gestão escolar, neste contexto, precisa ser discutida com base nas conotações políticas e sociais que a permeiam, pois sofre pressões externas visto que está inserida em uma sociedade capitalista".

Dentro da perspectiva política, essas pressões refletem-se nos currículos, "visto que os saberes que são selecionados para serem transmitidos privilegiam interesses de grupos ou classes dominantes" (SANTOS, 2011, p.18), sendo raras vezes construídos coletivamente. Mesmo assim, é através deles que as instituições tentam dar conta da tarefa de desenvolver profissionalmente e humanamente, valorizando as diversidades e respeitando a democracia.

Nesse sentido, ter um currículo que englobe práticas mais próximas do cotidiano dos alunos e que aborde de forma aberta e despreconceituosa as vivências e dúvidas das (os) discentes é fundamental para que haja uma formação cidadã e integral (Bastos, 2015). Para a autora, cuja pesquisa versa sobre abordagens metodológicas para adequar o conhecimento de biologia a temática da gravidez na adolescência,

> O cotidiano relacionado à gravidez na adolescência representa diversas situações, e esse tema, ainda que se faça presente na microesfera da escola, configura-se, principalmente, como uma temática de urgência mais global e que pode inserir criticamente os estudantes em debates acerca do assunto, seja a partir da tomada de decisões sobre o próprio corpo, seja sobre acontecimentos políticos e sociais em nível regional e nacional que envolvam a temática. (BASTOS, 2015, p.22)

Corroborando com Bastos, Santos (2011), defende que "a escola deve elaborar projetos que atendam às necessidades dos alunos e das famílias visando à aproximação e ao envolvimento destas no ambiente escolar", ou seja, ela é um espaço onde deve-se problematizar e compreender a realidade brasileira em suas especificidades (Brasil, 2006). Sendo a sexualidade e suas possíveis consequências uma realidade cotidiana para os adolescentes, as escolas concebem-se como "espaços privilegiados nos quais é possível inserir por meio do processo educacional, a educação preventiva e efetiva, contribuindo positivamente no campo da saúde" (ALMEIDA, 2009, p.17).

Neste ambiente de cuidado com o outro e consigo, discutir a sexualidade, a gestação e a contracepção enquanto opções conscientes e individuais torna-se fundamental. Assim, as escolhas farão parte de práticas educativas positivas e contribuirão para o desenvolvimento do aluno e dos demais envolvidos (Patias, 2012).

No contexto brasileiro, comportamentos de risco associados a atividade sexual entre adolescentes vem sendo tema de diversas pesquisas, dentre as quais é possível destacar Almeida & Hardy (2007), Santos & Carvalho (2006) e Neto *et al* (2007). Nos trabalhos analisados, esse risco é apontado por Pirotta, quando a autora afirma que "as complicações da gravidez, parto e puerpério representam um conjunto de causas ligadas à vida reprodutiva que põem em risco a saúde das adolescentes e das mulheres jovens" (2002, p.39).

Diferentemente da proposta deste artigo, nos trabalhos citados a relação entre educação e gravidez na adolescência é abordada pelo viés da evasão escolar. A discussão, nesses casos, está em reinserir as jovens mães na escola, tornando a gravidez uma razão para frequentar a escola e não uma limitação para tal.

Por outro lado, além de representar novas oportunidades para jovens mães, a escola deve ser um espaço que oportunize o diálogo a respeito das implicações biológicas, sociais e psicológicas da sexualidade a partir de múltiplas dimensões: os estereótipos que a permeiam, o corpo, a gravidez, amamentação, as doenças sexualmente transmissíveis, a autoestima, etc. (Bastos, 2015). A sala de aula deveria ser o local apropriado para essas discussões.

Seguindo esta mesma perspectiva argumentativa, Silva (2007), ao narrar as entrevistas realizadas com adolescentes para a sua pesquisa, aponta para o não-lugar da sexualidade nos currículos escolares. Assim, mesmo que a escola venha falando de sexo há séculos, ela surge como "um micro espaço de poder que controla os corpos e os sexos dos alunos, de forma pensada e articulada, através, por exemplo, da definição de lugares, da individualização, das separações entre masculino/feminino [...]" (SILVA, 2007, p.96). Ou seja, mesmo que presente nas salas de aula, o corpo dos alunos não se constitui como foco de interesse amplo e multidisciplinar.

Conforme a autora, a educação sexual assume caráter repressivo, voltando-se para a normatização do comportamento ao invés de problematização do mesmo. Portanto, a partir das análises das entrevistas, a pesquisadora salienta que:

> Se a sexualidade não encontra espaço na escola para ser discutida e problematizada com as alunas, encontra espaço para o regulamento dos corpos, através das limitações em torno nas idades para se falar ou fazer sobre isso ou aquilo. Os corpos das alunas adolescentes 'falam' sua sexualidade, mas a escola é 'surda' para tais discursos, não escutando, ignorando-os, como colocam as adolescentes. (SILVA, 2007, p.98).

Uma das possíveis razões para a escola "não ouvir" os corpos é o inevitável recorte de gênero feito quando o assunto é contracepção e gravidez na adolescência. Goés (2006) ao pesquisar políticas públicas voltadas para a adolescência, ressalta que tanto a responsabilidade em evitar a gravidez quanto as consequências de uma possível gestação recaem sobre as adolescentes mulheres e suas famílias. "A que considerar também, que a maioria dos métodos

contraceptivos destinam-se às mulheres, ficando assim entregue à elas a responsabilidade pela prevenção da gravidez, o que evidencia a ideologia dominante". (GOÉS, 2006, p.79).

Esse caráter ideológico perpassa tanto pela escola quanto pelas políticas públicas, que tratam, muitas vezes, a gravidez como sinônimo de maternidade e a distanciam da paternidade. Isso acaba refletindo-se nas próprias pesquisas acadêmicas. Souza (2013) salienta que

> Apesar da relevância social do tema, da relevância do pai na relação familiar e do valor da sua inserção no processo de paternidade, percebe-se que o número de estudos científicos que contemplam a paternidade na adolescência, ainda é reduzido quando confrontado à quantidade de produções sobre maternidade. (SOUZA, 2013, p.70).

A ausência de discussões, tanto no campo teórico quanto empírico, a respeito da paternidade e da necessidade de contracepção entre adolescentes homens e mulheres é um reflexo cultural muitas vezes perpetuado pela escola. A cultura de gênero que transfere para as mulheres a responsabilidade da contracepção além de auxiliar no desconhecimento masculino, ainda favorece a construção da imagem de "adolescente-homem", já iniciado sexualmente (Goés, 2006).

Essa construção da imagem é de suma importância para os adolescentes no contexto escolar, mesmo que represente juízos de valor opostos entre meninos e meninas. Conversar sobre sexo de forma aberta dentro da sala de aula não é algo comum; entretanto, na pesquisa de Goés (2006) os índices revelam que quanto maior for a escolarização, maior é a probabilidade de adolescentes fazerem uso de métodos anticoncepcionais e, consequentemente, menores são os riscos para a saúde.

Assim, tendo em vista as especificidades socioculturais de cada comunidade e a relevância da escola para o desenvolvimento saudável destes contextos, tornam-se urgentes os estudos e problematizações acerca das políticas públicas de contracepção e sua eficácia no cotidiano escolar.

3 Considerações finais

De forma geral, os estudos de revisão de literatura, neste caso de estado do conhecimento, são fundamentais para a reflexão sobre as práticas e produções de conhecimento em um determinado contexto e espaço de tempo.

Neste trabalho, buscou-se, ainda que de forma superficial, mapear as tendências de pesquisas no campo de interlocução entre as políticas públicas, gestão escolar, adolescência e contracepção. A partir deste breve estudo foi possível compreender que a temática da contracepção, mesmo que interdisciplinar e fundamental para o desenvolvimento saudável e exercício da cidadania, tem pouco lugar dentro da escola. Esse não-lugar, por sua vez, choca-se com a cotidiana realidade das adolescentes gestantes.

Percebe-se que nos últimos dez anos as pesquisas sobre gravidez na adolescência superam as investigação sobre contracepção voltadas para o mesmo público. As áreas de maior concentração de estudo são saúde e educação; entretanto, na literatura analisada não foram encontradas políticas que dialoguem de forma efetiva entre as duas áreas. Torna-se, portanto, latente a necessidade de produção de conhecimento sobre políticas de contracepção no ambiente escolar para a potencialização do desenvolvimento da cidadania e autonomia de adolescentes.

LOS ADOLESCENTES Y ANTICONCEPTIVOS: UN ESTUDIO DEL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL EN LAS ESCUELA

Resumen: El presente estudio tiene por objetivo presentar un recogido de las pesquisas realizadas en el país a respeto del papel del punto de administración de la escuela para la creación y manutención de políticas públicas de anticonceptivos en la escuela. Se trata de un estudio bibliográfico, caracterizado como estado de conocimiento. Fueran realizadas las búsquedas en el banco de tesis y disertaciones del Instituto Brasileiro de Información en Ciencias y Tecnología (IBICTI) a partir de las siguientes expresiones: políticas públicas, punto de administración de la escuela, anticonceptivos y adolescentes. Teniendo por base el recogido de los resultados y una breve análisis de la relevancia de las pesquisas encontradas, se constató la necesidad de cruzar estos datos con los trabajos pesquisados sobre embarazo en adolescentes y en la escuela. Debido a la gran cantidad de estudios encontrados de algunos de los temas generadores, fue necesario definir el marco de tiempo para este estudio en la producción de la última década (2007/2016). Las obras que fueron encontradas tienen poca relación directamente con el tema investigado ahora, que se centra en las políticas

anticonceptivas, destacando la relevancia del estudio propuesto. La reducción del número de puestos de trabajo ubicados por la unión de los solicitantes de "orden público", "anticonceptivo" y "escuela" y, también, la falta de investigaciones que relacionan estos temas con el punto de administración de la escuela a la necesidad de nuevas investigaciones y problematizaciones.
Palabras-claves: Adolescentes. Anticonceptivos. Punto de administración de la escuela. Políticas Públicas. Educación.

4 Referências

ALMEIDA, A. HARDY, E. Vulnerabilidade de gênero para a paternidade em homens adolescentes. Revista de Saúde Pública, 41. 2007, p.565-572.

ALMEIDA, Sandra Aparecida de. Orientação sexual nas escolas: seria possível se não incomodasse? 2009. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BASTOS, Giséli Duarte. Biologia no Ensino Médio: Diferentes abordagens metodológicas para adequar o conhecimento o cotidiano – enfoque sobre a gravidez na adolescência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BRASIL. Orientações curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394/96. Brasília, 1996.

DORETO, Daniella Tech. Estudo do conhecimento de métodos anticoncepcionais entre adolescentes de uma área de um programa de saúde da família de Ribeirão Preto-SP. 2006. Dissertação (Mestrado em Saúde na Comunidade) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

GOÉS, Ângela Cristina Fagundes. Adolescência: Olhares sobre teorias, dados empíricos e políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2006.

NETO, Francisco R. G. X., DIAS, Maria do Socorro A., ROCHA, José, CUNHA, Isabel

C.K.O. Gravidez na adolescência: motivos e percepções de adolescentes. Ver. Brasileira de Enfermagem, 60, mai-jun de 2007, p.279-285.

PATIAS, Naiana Dapieve. Gravidez na adolescência: fatores que tornam adolescentes vulneráveis ao fenômeno. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PIROTTA, Katia Cibelle Machado. Não há guarda-chuva contra o amor: estudo do comportamento reprodutivo e de seu universo simbólico entre jovens universitários da USP. 2002. Tese (Doutorado em Saúde Materno Infantil) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, A., & Carvalho, C. V. Gravidez na adolescência: Um estudo exploratório. *Boletim de Psicologia, 56,* 2006. p.135-151

SANTOS, Regina Rita da Silva. Gestão Escolar para uma escola inclusiva: Conquistas e desafios. 2011.90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SILVA, Denise Regina Quaresma. Mães-Menininhas: A gravidez na adolescência escutada pela psicanálise e educação. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SOUZA, Aparecida Velasco do Nascimento. Política social de prevenção à gravidez na adolescência: uma questão de saúde pública .2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SOUZA, Andréa Xavier de Albuquerque de. Paternidade e Maternidade na adolescência: produção de saberes e sentidos compartilhados por adolescentes. 2013.Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

TUCKMANTEL, Maísa Maganha. Educação Sexual: mas qual? Diretrizes para a formação de professores na perspectiva emancipatória. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. 2009.

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA E PERSPECTIVAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Laís Regina Jaeger[1]
Gleide Cátia Presotto Bedenaroski[2]
Analice Horn Spinello[3]
Daniela Jéssica Veroneze[4]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: A escola de Tempo Integral considera o sujeito em sua condição multidimensional, permitindo um tempo mais qualitativo e uma aprendizagem significativa a partir da particularidade do indivíduo. O tema trata de uma política pública e por isso a ênfase recai sobre o cotidiano da Escola de Tempo Integral e o da Escola de Tempo Parcial. Através de uma análise comparativa, buscou-se verificar as possíveis relações entre as variáveis psicossociais com o sistema de ensino adotado e a repercussão social na formação destes sujeitos. A pesquisa caracteriza-se por um desenho misto quase experimental, uma vez que procuramos testar hipóteses sobre relações entre variáveis a fim de determinar suas influências e consequências. Pelo fato de priorizar maior familiaridade com o problema, a investigação caracterizou-se qualitativa e exploratória, possibilitando a construção de novas hipóteses, gerando também o estabelecimento de relações entre variáveis. Constatou-se que a Escola de Tempo Integral preocupa-se não somente com o básico da escola, mas proporcionando diversas outras atividades, demonstrando comprometimento com as crianças, tanto nos aspectos físicos e cognitivos, como também fornecendo os meios para o bom andamento dos trabalhos educacionais.
Palavras-chave: Escola de Tempo Integral; Educação Integral; Política Pública; Formação do sujeito.

1 Introdução

A educação é vista como o alicerce fundamental na construção de sujeitos autônomos e cidadãos, considerando-a como um dos âmbitos do conhecimento, da atividade cientifica e da atuação profissional que contribui na elaboração de uma teoria educativa. Entretanto, nessa

[1] Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação da URI – Campus Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa: Ética e Educação. E-mail: laisjaeger@outlook.com.
[2] Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação da URI – Campus Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa: Ética e Educação. E-mail: gleide.katia@hotmail.com.
[3] Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação da URI – Campus Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa: Ética e Educação. E-mail: analicespinello@gmail.com.
[4] Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação da URI – Campus Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa: Ética e Educação. E-mail: dveroneze@hotmail.com.

perspectiva existem diversas formas de conceber a educação, uma delas é relativa ao tempo de permanência na escola, em que se destacam a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo parcial. Diante disto, poderíamos dizer que a Escola de Tempo Integral, precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, considerando assim, todas as suas vivências e aprendizagens.

Entende-se assim, que a Escola de Tempo Integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações que pode e deve dar maiores possibilidades de ensino aprendizagem, respeitando as particularidades de cada sujeito, permitindo-lhes um tempo mais qualitativo em que considera o "sujeito em sua condição multidimensional".

O conceito de Educação Integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. Recorrendo-se à Constituição brasileira, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) a ideia de Educação Integral, inscrita no ECA, está fundada no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente, como pessoa em desenvolvimento, exige uma forma específica de proteção traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação, em seu sentido amplo. (GUARÁ, 2009).

Pelo fato deste tema se tratar de uma política pública, a ênfase do trabalho recai sobre questões ligadas ao cotidiano de dois regimes de ensino, o da Escola de tempo Integral e o da Escola de Tempo parcial, onde buscou-se, através de uma análise comparativa das crianças dos dois regimes, verificar se pode ser atribuída alguma relação entre as variáveis psicossociais com o sistema de ensino adotado e a repercussão social na formação destes sujeitos, o que implica falar no seu desenvolvimento cognitivo, qualidade da relação familiar, agressividade escolar e desempenho escolar.

2 Do perfil da Escola de Tempo Integral

A proposta de ampliação de tempo diário de permanência das crianças nas escolas merece análise de diferentes naturezas. Tanto aspectos relacionados com a viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de organização pedagógica das horas adicionais, o que resultará na ordem psicológica de tais crianças que passarão um tempo maior na escola e menor com seus familiares. (CUNHA, 2008). Neste contexto, é pertinente ressaltar as políticas públicas envolvidas e suas repercussões sociais perante a formação do sujeito na sociedade ao qual está inserido.

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de Escola de Tempo Integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas em sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Podemos assim dizer que esse sujeito deve ser considerado em uma dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Devemos, ainda, ressaltar a importância do caráter educativo do espaço-tempo escolar, pois muitas discussões a respeito da extensão do tempo, para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e dos jovens, consideram, prioritariamente, outros espaços educativos, existentes além da escola.

Podemos assim, citar as principais finalidades da Escola em Tempo Integral: formar integralmente os alunos respeitar a personalidade de cada aluno, valorizando sua identidade e promovendo o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, apostar em práticas educativas centradas no aluno, dar prioridade à participação da família na escola, realçar os valores democráticos de convivência, reciprocidade e respeito pela dignidade humana além de promover uma avaliação rigorosa e construtiva.

A escola em tempo integral chega aos anos 80 com a criação dos CIEPs - Centro Integrado de Educação Pública no Rio de Janeiro, formulada por Darcy Ribeiro. Houve críticas a estes centros, entretanto, houve também elogios, tais como: a possibilidade de o aluno ter contato com experiências educacionais em relação aos alunos das escolas de educação em tempo parcial.

A Escola em Tempo Integral não é uma ideia nova em nosso país, pois foi na década de 50 que os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro difundiram-na, atentando-se ao fato de que seria necessário disponibilizar uma estrutura mínima para assim garantir um aprendizado de maior qualidade. (ANDRADE, 2009).

A Escola de Tempo Integral pode e deve dar maiores possibilidades de ao processo ensino-aprendizagem, respeitando as particularidades de cada sujeito, permitindo-lhes um tempo mais qualitativo em que considera o "sujeito em sua condição multidimensional", ou seja, além de desenvolver cognitivamente, também "buscará satisfação em suas diversas formulações de realização". (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. Qualitativo porque essas horas não são apenas as suplementares, mas todo o período escolar, é uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestindo de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p. 5).

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, se for considerado uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de situações e oportunidades, que promovam aprendizagens significativas. Trata-se de incorporar a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, com direito de aprendizagens das novas gerações, independente da lógica perversa do mercado que determina que o acesso se defina por quem pode pagar mais. (MOTTA, 2006).

Em uma perspectiva crítico-emancipadora, que possibilita uma reflexão sobre a função social da escola, Bourdieu e Passeron (apud GONÇALVES, 2006, p.3) afirmam que:

> Ao possibilitar as classes subalternas à apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social, por mais que, ideologicamente, se tende a camuflar esta vinculação. O saber acaba

> levando ao questionamento das relações sociais, mediante a um processo de conscientização do real significado dessas relações como relações de poder, revelando inclusive a condição de contraditoriedade que as permeia.

Vale ressaltar o dispositivo legal, Lei 9.394 (LDB, 1996 apud ASSIS; ASSIS; FERNANDES; OLIVEIRA, 2006) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina, ainda, em seu artigo 34, parágrafo segundo:

> A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]; 2º ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (p. 2).

Para além das críticas, as propostas da Escola de Tempo Integral de Anísio Teixeira, representam, para seus alunos, não um lugar de confinamento e sim uma oportunidade de uma vida melhor.

> As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores ao qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que a frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reaproximação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que os empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor. (NUNES, 2001, p. 12-13 apud GONÇALVES, 2006).

Podemos assim citar alguns resultados esperados tanto do aluno, quanto do professor e da escola (ASSIS; ASSIS; FERNANDES; OLIVEIRA, 2006, p. 3). *Do aluno: a*mpliar a capacidade de análise e percepção crítica, criar motivação pessoal, fortalecer o trabalho em equipe, criar hábitos de estudo, aprofundando os conteúdos vistos no período regular e suprir a falta de opções oferecidas pelos pais no campo social, cultural, esportivo e tecnológico. *Do professor:* Considerar as experiências trazidas pelos seus alunos, educar para pleno exercício da cidadania, orientando os alunos para a vida, garantir vivência e formação diversificada, ampliando-se a qualidade de condições oferecidas pela escola, direcionar o sentido de trabalho como hipótese para a resolução de problemas e buscar a automotivação e a supervalorização de seu papel como profissional. *Da escola:* oferecer maior qualidade de ensino, ampliando com metodologias diversificadas, os conteúdos de base curricular, ampliar

o espaço de humanização dentro da sala de aula, transformar o espaço de troca de experiências, em que o processo de ensino aprendizagem seja reflexo da comunidade na qual a escola está inserida, atendendo assim os anseios dessa comunidade, de forma a construir uma parceria que vise ao desenvolvimento individual e coletivo dos cidadãos que dela fazem parte, baixar os níveis de desistência e repetência suprir a ausência dos pais que trabalham além de oferecer enriquecimento curricular.

3 Práticas escolares e a qualidade no relacionamento familiar: conexões possíveis

A escolha do tema para este artigo motivou-se por ocasião da realização do Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia quando fez-se análise da realidade vivenciada pelos familiares de crianças que frequentaram modalidades de ofertas de escola diferenciadas. Com a investigação cresceu ainda mais a convicção de que é possível transformar a realidade e contribuir para uma reflexão que chegue próximo do aperfeiçoamento das escolas de tempo integral, permitindo assim, comprovar a importância na formação das crianças bem como a repercussão social que isto implica para a sociedade. Para que isso aconteça, faz-se necessário o empenho de todos os profissionais envolvidos: diretores, professores, coordenadores, psicólogos, para assim mostrar a importância de desenvolver este trabalho.

Diante de todo o levantamento, referências bibliográficas, observações e análises, verificamos que a escola de regime integral predispõe ao estabelecimento de uma relação mais salutar com a família, no qual há um maior envolvimento dos pais inclusive com as atividades escolares dos filhos. Podemos assim dizer, que o papel assumido pela família não pode diminuir mesmo com o menor tempo do aluno em casa. A escola não deve servir de abrigo para que os pais fiquem livres da responsabilidade, mas sim, eles devem estar envolvidos desde a sua orientação, proporcionando assim, a garantia de um ambiente mais estruturado e saudável para seus filhos.

O regime de ensino integral, segundo Gonçalves (2006), dá prioridade a participação da família na escola, de modo que o aumento qualitativo das horas deste sistema, não são apenas suplementares, mas todo o período escolar, é uma oportunidade em que os conteúdos

propostos possam ser ressignificados, revestindo de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Deste modo, os conteúdos trabalhados expandem seus significados aos contextos extraescolares, sendo ressignificados no ambiente familiar do aluno. Esta aproximação das atividades desenvolvidas com a família da criança estimula o envolvimento parental nas práticas educativas dos filhos, resultando num incremento quantitativo e qualitativo das relações familiares.

Este desenvolvimento em qualidade das relações familiares é fundamental, pois como se sabe, tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso do mesmo. Com efeito, o sucesso escolar tem dependido, basicamente, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos (BOURDIEU, 1987 apud ALMEIDA, 2005).

Sobre a agressividade escolar, verificamos que os níveis de incidência inferiores entre alunos de um regime de ensino integral. Para Gonçalves (2006), a escola de tempo integral objetiva realçar os valores democráticos de convivência, da reciprocidade e do respeito pela dignidade humana.

Assim, ao se respeitar a personalidade de cada aluno, valorizando a sua identidade e promovendo o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, em espaços cada vez mais amplos, possibilita ao sujeito construir sua subjetividade através de um movimento salutar que o ajuda a organizar o seu "labirinto identificatório", sem o desejo de destruir. (Vilhena e Maia 2002).

O tema agressividade está muito presente na prática docente e, devido a diversos fatos envolvendo atos de violência no ambiente escolar, buscou-se aprofundar mais, estudando assim, as causas que levam alunos a desenvolverem tal atitude, quais as formas de manifestação, e como lidar com isso.

4 Influências quanto ao desempenho escolar

Nesta análise verificou-se que os alunos de um regime integral de ensino obtêm melhores resultados acadêmicos do que aqueles em regime parcial. O sujeito em regime de

tempo integral, através do horário expandido, tem uma ampliação de situações e oportunidades que promovam a aprendizagens significativas, tais como: crianças ocupadas em atividades educativas e com monitoramento, com danças, músicas, leituras, brincadeiras, e uma maior sociabilização entre eles, desenvolvendo dessa maneira, mais independência e criatividade. Consequentemente, seu rendimento melhora pela possibilidade de uma construção mais sólida dos saberes desenvolvidos em todas as vertentes da instituição escolar.

As pesquisas e a experiência demonstram que um esforço abrangente para manter os estudantes na escola depende de três componentes fundamentais: forte envolvimento familiar, boa educação infantil e desenvolvimento de sólidas habilidades de leitura e redação. (SCHARGEL, 2002).

Reiterando o que já fora mencionado, o regime integral de ensino estimula a participação da família no processo educacional dos filhos, o que por sua vez, também se associa à melhores resultados escolares das crianças (CARVALHO, 2000).

Através de um estudo teórico e prático pode-se perceber que o desempenho do aluno está entrelaçado com a forma como ele se relaciona no ambiente familiar. No entanto, a escola em período integral visa colaborar, ajudar e acima de tudo proporcionar tranquilidade aos pais que desempenham suas atividades enquanto o filho está na escola. A escola não tem a intenção de substituir a casa das crianças ou mesmo a presença dos pais.

5 Considerações finais

As reflexões apresentadas neste estudo buscaram compreender as habilidades sociais desenvolvidas por alunos tanto do regime integral como o do regime parcial de ensino e a repercussão que isto implica para a sociedade na formação destes sujeitos. Para isso foi necessária uma análise comparativa, buscando pontos característicos de cada instituição. Tal preocupação surgiu pelo fato de vivenciarmos no dia-a-dia essa problemática, sendo que a falta de informação ainda é o ponto principal neste contexto. Ainda que tenhamos estabelecido algumas relações no decorrer do estudo, cabe neste momento, tecer algumas considerações que não se objetivam como conclusões definitivas, mas que são importantes e indicam a necessidade de continuar refletindo sobre a temática em estudos futuros.

Algumas análises mostram que a proposta de ampliação de tempo diário de permanência das crianças na escola vêm sendo pensada de diferentes formas. Isto envolve aspectos relacionados à viabilidade econômica, administrativa, quanto ao tipo de organização pedagógica das horas adicionais, o que resultará na ordem psicológica de tais crianças que passarão um tempo maior na escola e menor com seus familiares.

Nesta pesquisa observou-se que há um esforço significativo para manter os alunos na escola e ainda ressaltou-se que não depende somente das políticas públicas, dos professores este dever, mas sim é dependente de três componentes fundamentais: forte envolvimento familiar, boa educação infantil e desenvolvimento de sólidas habilidades de leitura e redação. Dados foram coletados sobre o envolvimento familiar na educação e pode-se concluir que quando os pais são envolvidos, o aproveitamento dos alunos é melhor e também, passam a desenvolver atitudes mais positivas, possuem melhores conceitos e notas. Dessa forma, podemos verificar uma média superior no desempenho escolar entre aqueles que estão em regime de ensino integral em detrimento daqueles em regime parcial. Ou seja, devido a esse tempo adicional e o forte envolvimento familiar no regime integral, concluí-se como um ponto positivo para o mesmo.

Outro fator que merece destaque foi a qualidade da relação familiar na visão dos filhos, em que obtivemos diferenças significativas entre os dois regimes. Pode-se dizer assim, que o envolvimento entre pais e filhos é maior em alunos da escola de período integral, pois esta assume uma relação maior para com os pais de tais crianças, o que possibilita assim uma proximidade entre eles dentro da própria escola. Alguns autores da mesma forma recomendam a participação dos pais no processo educacional, devido a estes considerarem a associação entre melhores resultados escolares das crianças e maior nível de escolaridade dos adultos, sendo referencial no desempenho da aprendizagem.

Em nosso estudo constatou-se mais um fator que pode ter sido determinante nessas afirmações. Na análise de variância da agressividade escolar, houve novamente um valor menor e de nível significativo para a escola de período integral. Compreendemos, portanto, que a agressividade é decorrente de diversos fatores, entre eles o fator “família”. Acredito que é por esse motivo que as crianças do regime integral mostraram-se menos agressivas, pois

através de um maior envolvimento dos pais elas sentem-se mais seguras e tranquilas, pois sua base de referência é a família.

Entretanto, no que se refere ao relacionamento professor-aluno, predomina a ideia de uma boa relação com ambos os regimes, contudo, essa relação difere quanto à forma como elas ocorrem, pois se pôde verificar que os alunos de regime integral são mais ativos, participativos e criativos do que os de regime parcial. Esse fato atribui-se a forma planejada às exigências naturais no processo de ensino aprendizagem adotado nas escolas de período integral.

Por mais que tenhamos procurado discutir questões essenciais relacionadas as habilidades sociais de ambos os regimes, muitas delas continuam abertas. Desse modo, acredita-se que, como síntese provisória, tenhamos contribuído com o debate e principalmente por ser um campo que envolve a política pública, necessita-se de um olhar mais minucioso, pois cabe a nós cidadãos saber se há fatores positivos ligados a este cotidiano e quais as implicações que esses possuem sobre a sociedade e a formação destes sujeitos que vivem em realidades próprias.

SCHOOL IN FULL TIME AS PUBLIC POLICY AND SOCIAL PERSPECTIVES ON THE SUBJECT OF FORMATION

Abstract: The Full Time School considers the subject in its multidimensional condition, allowing more quality time and a significant learning from the individual particularity. The theme is a public policy and so the emphasis is on the daily life of Full Time School and the Full-time School. Through a comparative analysis, we sought to determine possible links between psychosocial variables with the adopted educational system and the social impact on the formation of these subjects. The research is characterized by a quasi-experimental design mixed, as we seek to test hypotheses about relationships between variables in order to determine their influences and consequences. Because prioritize greater familiarity with the problem, she develops an exploratory way, becoming so explicit and the construction of new hypotheses, also generating the establishment of relationships between variables. It was found that the Full Time School is concerned not only with the basics of school, but by providing a number of other activities, demonstrating commitment to children, both physical and cognitive, as well as providing the means for the proper conduct educational work.
Keywords: Full Time School; Integral Education; Public policy; Formation of the subject.

Referências

ANDRADE, Josiane da Silva, **Reflexão sobre o ensino aprendizagem na educação em tempo integral.** Disponível em www.unirio.br Acesso dia 09 de Março de 2009.

ASSIS, Ana Paes Dias de; ASSIS, Emília Maria de; FERNANDES, Maria José Lacerda; OLIVEIRA, Maria Luzia Campos de. **Projeto escola tempo integral uma escola legal**. Disponível em www.ipanema.mg.gov.br Acesso dia 06 de Maio de 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 1982. In: ALMEIDA, L. R. da S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de "A Reprodução". **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 2005. Disponível em: < http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1291>. Acesso em 20 ago. 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de**.** Relação entre família e escola e suas implicações de gênero. **Caderno de pesquisa.** n. 110, Julho, 2000.

CUNHA, Rosane Rodrigues da. **Tempo integral melhora ensino.** O Popular, Goiânia, 14 jul. 2008. Disponível em: Acesso em: 29 out. 2009.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexão sobre educação integral e escola de tempo integral.** São Paulo: Caderno Cenpec, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

JAEGER, Lais Regina. **Habilidades sociais de alunos que frequentam a escola de tempo integral e a escola de tempo parcial.** TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus de São Miguel do Oeste - Curso de Psicologia, 2009.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de Tempo integral : da concepção à prática**. 2008. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

SCHARGEL, Franklin. **O envolvimento da Família e o sucesso do aluno na escola.** Rio de Janeiro: Dunya Editora, 2002.

VILHENA, Junia, MAIA, Maria Vitória C.M. **Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea**. Revista Mal-Estar e Subjetividade, 2002, v.II(2), pp27-58.

ENTENDIMENTOS DE ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DA BARRAGEM DA USINA HIDRELÉTRICA (UHE) SÃO JOSE, CERRO LARGO, RS

Karla Marina Ziembowicz[1]
Carine Knebel Backes[2]
Noemi Boer[3]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: O que apresentamos neste artigo resulta da investigação que desenvolvemos com o objetivo de compreender os principais impactos causados pela construção da Usina Hidrelétrica (UHE) São José na cidade de Cerro Largo, RS. Para essa finalidade, analisamos as percepções de cinco atores sociais que acompanharam o processo de implantação da Usina Hidrelétrica São José. Em termos metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa. A coleta de dados com atores sociais foi realizada por meio de entrevista semi- estruturada. Os resultados permitiram constatar que os impactos causados pela construção da barragem repercutiram socialmente, ambiental e culturalmente na região.
Palavras Chave: Barragem; Atores sociais; Usina Hidrelétrica.

1 Introdução

O Brasil é um país privilegiado pelo seu grande território e por ser banhado por muitos rios, em especial, o mais longo rio do mundo, o Rio Amazonas. No entanto, os rios do território brasileiro estão localizados de forma desigual, o que acaba causando um déficit hídrico em algumas regiões e alagamentos em outras.

Para Mesquita (2004), a energia gerada pela barragem de um rio acaba destruindo todo um ecossistema e deslocando compulsoriamente a população rural. A fim de mascarar e ignorar muitas formas de poluição os discursos afirmam que toda essa energia gerada é limpa, portanto, acaba-se negligenciando pesquisas de outras formas de geração de energia, menos

[1] Mestre em Ensino científico e Tecnológico. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Santo Ângelo, RS. E-mail: karlamziembowicz@yahoo.com.br

[2] Mestre em Ensino Científico e Tecnológico. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Santo Ângelo, RS. E-mail: carinebk@yahoo.com.br

[3] Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora do Programam de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico. URI, santo Ângelo. E-mail: noemiboer@gmail.com

impactantes e prejudiciais ao meio ambiente. Nessa perspectiva, torna-se importante entendermos que as barragens submergem terras muito férteis que abrigam diversos ecossistemas e a grande parte da fauna e da flora que vive nessas áreas acabam não conseguindo sobreviver em outras regiões após o enchimento do reservatório. De uma hora para outra a floresta, as comunidades, as lavouras viram lago (VIANA, 2003).

Além destes, ocorrem impactos materiais e imateriais indiretos como a perda de laços comunitários, separação de comunidades e famílias, destruição de escolas, igrejas, perda de terras, casas. As pessoas deslocadas por barragens abrem mão de sua vida tradicional e começam a vida de novo. Precisam matricular seus filhos em novas escolas, frequentam novos clubes, fazem novos amigos e vizinhos. Assim, a construção de uma barragem nos remete para várias questões tanto sociais, quanto ambientais e educacionais.

Nessa direção, as construções de Usinas Hidrelétricas causam impactos socioambientais, muitas vezes irreversíveis. Isto já ocorreu em vários lugares do país, dentre eles, na cidade de Cerro Largo e região missioneira no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Portanto, o objetivo deste artigo é relatar os entendimentos e percepções de atores sociais que acompanharam o desenvolvimento da implantação da usina hidrelétrica São José.

2 Metodologia

A pesquisa é de abordagem qualitativa e os participantes foram cinco atores sociais qualificados que acompanharam o debate e o processo da construção da UHE, sendo: o padre da cidade de Cerro Largo pela sua influência espiritual e social na comunidade; o Biólogo da UHE São José pelo seu conhecimento técnico; um líder comunitário por falar a voz do povo; o prefeito da cidade da época da construção da barragem e o atual pelas suas influências políticas e sociais. Todos os atores sociais entrevistados são do sexo masculino, dois tem idade entre 30- 50 anos, um tem idade entre 51- 70 anos e dois atores sociais idade entre 71-80 anos. A partir dos dados coletados constatou-se também que todos possuem Ensino Superior. Os atores sociais são identificados neste estudo por AS (Ator Social), seguido por um número.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética - URI Santo Ângelo, Parecer nº 475.886 de 02 de dezembro de 2013.

3 Percepções da comunidade sobre a UHE São José

A problemática da construção da barragem da UHE São José foi sentida pelas lideranças da comunidade, que acompanharam o processo direta ou indiretamente.

Na **primeira pergunta** dirigida aos atores sociais questionamos se eles acompanharam o processo de discussão e implantação da UHE São José, como foi e o que isto significou para o município. Todos afirmaram ter acompanhado (direto ou indiretamente) e acreditam que isso trouxe desenvolvimento para o município, conforme relatos a seguir:

> *Acompanhei indiretamente o processo porque não participei das negociações, mas acredito que significou um grande avanço para o município pois oportunizou muitos empregos durante as obras de construção da Usina, bem como gerou energia limpa (AS 1).*
> *Acompanhei e significou um incremento na energia elétrica e retorno de impostos, também foi uma forma de aumentar os cargos empregatícios. No início veio uma comissão formada por representantes da Usina para conversar sobre a construção da barragem no rio Ijuí, a partir daí começaram as negociações (AS 3).*

De fato, todas as informações veiculadas na época da construção da Usina e consequente formação do lago aludiam para aspectos de importância social e desenvolvimento da cidade já que isso era um anseio de toda comunidade. Outrossim, esse desenvolvimento oferecido também foi uma estratégia para que a Ijuí Energia S/A se instalasse e começasse seus trabalhos sem que haja controvérseas. Para Castro (2009) uma forma de amenizar a resistência social é através de um trabalho de propaganda onde a empresa executora tenta “esclarecer” sobre consequências da obra convencendo os atingidos sobre possíveis vantagens financeiras e desenvolvimento.

Foschiera (2010, p.45) em seus estudos complementa que o discurso utilizado pelas empresas empreendedoras das UHEs sobre desenvolvimento, progresso, exploração do turismo e geração de empregos é muito eficiente recebendo o apoio das autoridades e empreendedores locais. Com certeza esse é o caso de muitas usinas hidrelétricas construídas no país, inclusive a que atingiu o município de Cerro Largo e região.

Em relação à **segunda questão** onde perguntamos se a comunidade atingida estava de acordo com a construção da UHE São José, dois atores sociais afirmaram que a comunidade estava de acordo, os outros três entrevistados acreditam que nem todos gostaram da ideia e foram contra, conforme relatos a seguir:

> *A maioria estava de acordo desde que houvesse uma indenização adequada (AS 3).*
> *Toda a comunidade não estava de acordo, o aceite não foi total. Houve muitos casos judiciais em função disso (AS 4).*

Os relatos demonstram a preocupação que todos tinham com relação à construção da UHE São José e como este empreendimento dividia opiniões. A forma de indenização sendo justa aos olhos das famílias contou a favor para a construção deste empreendimento.

Na **terceira pergunta** questionamos se as famílias teriam sido indenizadas de forma justa para poderem recomeçar suas vidas. Como resposta todos os atores sociais afirmaram que as indenizações das famílias atingidas foram justas e de acordo com a realidade de mercado.

> *As indenizações foram justas, a maioria das famílias ficou com uma situação financeira melhor, isso para os que souberam aproveitar. Alguns gastaram à toa e hoje estão numa situação ruim (AS 2).*
> *As indenizações foram muito boas, além de serem indenizados puderam investir o dinheiro em outras propriedades sem diminuir o patrimônio (AS 3).*

Conforme o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), desde a década de 60 mais de um milhão de pessoas foram desalojadas e sete de cada dez não receberam indenização (AZEVEDO, 2005). A indenização é uma compensação devida a alguém a fim de anular ou reduzir um dano, moral ou material. Neste caso, seria uma indenização material pela perda das propriedades dos atingidos pela construção da UHE São José. As primeiras negociações sobre as supostas indenizações, não agradaram os atingidos. Vejam o que diz a reportagem do jornal Folha da Produção, de 09 de dezembro de 2006:

> [...] Os agricultores não concordaram com os padrões apresentados em uma primeira proposta feita por um consultor e um engenheiro a pedido da própria comissão, nem com os valores colocados pela Cotesa. [...] Outra questão que gerou polêmica foi a proposta da empresa de parcelar em duas vezes o pagamento das benfeitorias em caso da transferência do imóvel para outro local – 60% com a indenização e 40% após a remoção. Tentando explicar que a remoção é mais vantajosa para o agricultor, o engenheiro Luiz Augusto Portela criou um caso hipotético. Uma casa de madeira com 96m2 de área construída de padrão A seria avaliada em R$ 37mil pelos atuais valores do metro quadrado fixados pela empresa, que tem como referência o preço de mercado. Desse valor, a empresa descontaria um percentual de depreciação, variável conforme o tempo de uso do imóvel – 1% para cada ano. "Além do valor real, pagaríamos a mão-de-obra, o transporte, os possíveis danos no material e a remontagem da casa em caso de remoção", explicou o engenheiro. A explicação não convenceu a comissão, que deve voltar a discutir a proposta em próximo encontro [...] (FRANQUI, 2006, p.12).

Como nessas ações de indenizações tudo se resume em compra e venda e "não há população apenas propriedades em jogo" as famílias se vêem forçadas a desocupar suas áreas, indiferente de estarem satisfeitas ou não.

> A declaração de "utilidade pública" concede `as concessionárias o poder de impor, à margem de qualquer negociação, o valor das indenizações; se algum proprietário,

> renitente, decidir submeter o preço a arbitragem em juízo deverá pagar seu tributo à morosidade da Justiça" (VAINER, 2007, p. 124).

Como se não fosse suficiente o impacto ambiental causado por um empreendimento hidrelétrico, muitas famílias atingidas temiam as ações judiciais preferindo se adequar as ofertas recebidas. Após vários encontros e reuniões a empresa e os atingidos chegaram a um acordo, que satisfez as expectativas das famílias de muitos reassentados.

Quando questionados, **na quarta pergunta**, se a construção da UHE São José trouxe desenvolvimento para o município de Cerro Largo todos os atores sociais afirmaram que esse empreendimento desenvolveu o município e região, conforme relatos:

> *A UHE São José trouxe desenvolvimento para o município. O ramo do turismo melhorou bastante em função do lago, os investimentos imobiliários feitos na época foram absorvidos pelo processo de implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Além do retorno financeiro aos municípios atingidos (AS 1).*
> *Trouxe desenvolvimento, enriqueceu toda região missioneira pela distribuição de energia elétrica e o rio Ijuí pode ser explorado com instalação de outras usinas (AS 3).*

Observa-se que todas as áreas receptoras de uma usina hidrelétrica, seja ela de pequeno ou grande porte, apresentam um crescimento econômico. Muitas vezes esse crescimento é temporário, principalmente quando as obras de construção da usina estão em funcionamento, não podendo ser confundido com um desenvolvimento regional. Para Baggio (2003) o deslumbramento pela incrementação de alguns milhares de reais que circularam nos municípios atingidos faz com que muitas pessoas não percebam que os maiores prejudicados não poderão usufruir toda esta infra- estrutura.

Zhouri e Oliveira argumentam o seguinte: "Nesse processo, arranjos e ajustes tecnológicos dados por medidas mitigadoras e compensatórias cumprem a função de adequação. Com efeito, a necessidade e a viabilidade socioambiental da obra não são colocadas em pauta" (2007, p. 122).

Em relação aos impactos ambientais causados pela instalação da UHE São José no entorno, referente à **quinta pergunta**, dois atores sociais afirmaram como principal impacto o desmatamento:

> *O desmatamento foi grande onde muitos animais tiveram que migrar para outros lugares. Aparecem muitos animais selvagens nas propriedades pois não encontram um habitat adequado (AS 2).*
> *O principal impacto é o desmatamento, transformar terras produtivas em lago. A recomposição da mata ciliar é muito demorada, muitos lindeiros das Áreas de preservação Permanentes (AAPPs) não respeitam as cercas colocadas para proteger essas áreas (AS 4).*

Com certeza, o desmatamento é um dos maiores problemas enfrentados durante a construção de uma usina hidrelétrica onde a mata precisa dar lugar ao lago. Tão importante quanto o tamanho da área que foi inundada submergindo terras férteis é a grande parte da biodiversidade afetada. Muitas espécies têm seu habitat destruído e não conseguem se adaptar em outras regiões devido ao fato dos reservatórios obstruírem o acesso das rotas migratórias de muitos animais (VIANA, 2003, p. 22).

Valencio e Gonçalves (2006) comentam que as barragens impõem ao lugar afetado uma nova temporalidade:

> Não há como ficar indiferente à presença de uma barragem. A colossal construção que, no uso de diversos materiais, toma expressivos metros de altura, impõe-se na paisagem do manancial e de suas margens como um elemento modificador da dinâmica natural. A barragem se insere no espaço ecossistêmico do rio para negá-lo enquanto rio, para encapsulá-lo (VALENCIO; GONÇALVES, 2006, p. 210).

O uso incorreto dos recursos naturais acaba degradando o meio ambiente, neste caso não apenas pelo desconhecimento de aspectos ecológicos, mas pela ganância em explorar os recursos naturais para obter ganhos monetários (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2002). Os modos de acesso aos bens ambientais e consequentemente o seu uso, acabam ferindo o caráter coletivo ao prevalecer os interesses privados.

Outros três atores sociais descreveram como principal impacto ambiental o represamento do rio Ijuí causando um impacto visual da água muito ruim, bem como mau cheiro e eutrofização:

> *O principal impacto foi o represamento do rio Ijuí, em especial seus afluentes como o rio Encantado que recebe todo o esgoto da cidade e entra no lago com alta carga orgânica causando eutrofização, mau cheiro além do aspecto desagradável (AS 1).*

Qualquer alteração da natureza causada pela ação do homem tem consequências. Cedo ou tarde os impactos se revertem de forma negativa sobre o sistema afetando todos os seres vivos. Essa tese se concretiza ao estabelecermos as formas de utilizar os ecossistemas partindo de crenças e visões de como pensamos que o mundo deve funcionar. Vivemos numa sociedade de paradigmas dominantes, o ser humano sobre a natureza, e a construção de barragens para fins de geração de energia elétrica é um exemplo de dominação, pois acaba criando ambientes artificiais, alterando drasticamente algumas propriedades limnológicas da água.

A retirada da vegetação é comum em empreendimentos hidrelétricos, porém uma grande parte desta vegetação acaba sendo submersa pela formação do lago, no caso da barragem em estudo não foi diferente. Com o represamento do rio, a velocidade normal de seu curso acaba diminuindo. Isto interfere nas variáveis limnológicas da água, e compromete todo o sistema. A

eutrofização da água é um destes problemas onde o ambiente aquático passa a ser enriquecido por nutrientes, principalmente nitrogênio e fósforo, que promovem o crescimento de macrófitas aquáticas e organismos fitoplanctônicos, como as Cyanobacterias. Este fenômeno leva à perda da qualidade ecológica do recurso hídrico (RESCK, 2007, p.1).

Segundo esse mesmo autor, uma alternativa para aliviar esse problema seria desmatar completamente a área que será alagada antes do enchimento do reservatório. Mas, como essas obras, normalmente têm pressa para sua conclusão, o cronograma de ação não permite perder tempo, o que acaba submergindo muita área nativa.

4 Considerações Finais

A partir das bibliografias consultadas, da análise das entrevistas realizadas nos permitiram formular as seguintes conclusões:

Com a construção da UHE São José foram deslocadas 441 famílias de suas antigas propriedades o que trouxe muitas mudanças na vida destas pessoas pois tiveram que recomeçar seus modos de vida e seus vínculos sociais. Infelizmente, as regiões que apresentam algum potencial energético se tornam vulneráveis a esse tipo de empreendimento que além de devastador é centralizador de interesses privados. Conforme relatos das famílias atingidas e trabalhos a que se teve acesso, elas não tiveram outra opção e nem voz e a única forma de compensação foi a financeira.

Apesar das negociações e o andamento do processo de instalação da UHE São José ter se dado de forma pacífica é possível sintetizar que houve alguns conflitos, tanto nas negociações como na retirada das famílias das propriedades. Apesar do desconforto e após serem indenizadas, as famílias se instalaram em outras propriedades, rurais ou urbanas, a sua escolha. A indenização foi uma forma de reparação que serviu para amenizar, em parte, os impactos sofridos pela implantação de mais um projeto hidrelétrico no Brasil.

UNDERSTANDING OF ACTORS INVOLVED IN SOCIAL CONSTRUCTION DAM HYDROELECTRIC POWER PLANT (HPP) SAN JOSE, CERRO LARGO, RS

Abstract: It is showed in this paper results of the investigation that was developed with the goal to understand the main impacts caused by the construction of the Hidroelectric Plant (UHE) São José, in Cerro Largo -RS. Through this purpose, it was analysed the perception of five social actors who followed the implatation process of the Hidroelectric Plant São José. In methodological terms, the research is of quality approach. The data collection with social actors was developed through semi organized interview. The results enabled to confirm that the impacts caused by the construction of the dam affected social, environmental and culturally in this region.
Keywords: Dam, Social actors, Hidroelectric Plant.

Referências

AZEVEDO, S. O estrago está feito. O governo autoriza o funcionamento da usina de Barra Grande, que omitiu a existência de florestas de araucária na área inundável. **Revista Época,** 2005. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR71217-6014,00.html>. Acesso em: 19 fev. 2014.

BAGGIO, E. R**. Influência da UHE Quebra Queixo sobre a reprodução socioeconômica das unidades familiares rurais.** 2003. 117p., Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

CASTRO, B. L. G. **Critérios socioambientais de reposição de perdas e relocalização para atingidos por barragens: um estudo sobre o povoado de Palmatuba/ TO.** 2009. 145p., Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

FOSCHIERA, A. A. A luta dos atingidos por Barragens no Brasil: o caso dos atingidos pela Usina Hidrelétrica de Barra Grande. In SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA. Imperialismo, nacionalismo e militarismo no Século XXI. 4., 2010, Londrina. **Anais**... Londrina: UEL, 2010.

FRANQUI, L. H. Classificação das benfeitorias desagrada atingidos da área rural. **Folha da Produção**, n. 1783, Cerro Largo, p. 12, 7 dez. 2006.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES. P. P.; CASTRO. R. S. de (Org.). **Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RESCK, R. P. **Avaliação morfológica e estudo da variação horizontal de parâmetros limnológicos do reservatório da Pampulha (Belo Horizonte- M. G.).** 2007. 75 p..

Dissertação (Mestrado em Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

VAINER, C. B. Recursos hidráulicos: questões sociais e ambientais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.21. n 59, p. 119-137, 2007.

VALENCIO, N. F. L. da S; GONÇALVES, J. C. Da confiança à fatalidade: colapso de barragens como limite ao paradigma da modernidade. **Revista de Ciências Sociais.** São Carlos, n. 25. p. 203- 222. out. 2006.

VIANA, R. de M. **Grandes Barragens, impactos e reparações: um estudo de caso sobre a Barragem de Ita**. 2003, 191p. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional), Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.

JUVENTUDES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: O GABINETE DIGITAL COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO POLÍTICA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2011-2014)

Carolina Schenatto da Rosa[1]
Hildegard Susana Jung[2]
Balduino Antonio Andreola[3]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: O papel da escola para a formação da cidadania e efetivação da participação das juventudes na vida política é um direito constitucional ainda muito debatido e questionado. Em tempos de intensa presença juvenil na ocupação dos espaços públicos, é contraditório o afastamento destes jovens das instâncias de decisão. É inegável que democracia exige participação e participação exige comunicação e formação pedagógica; tendo isso em vista, neste trabalho nosso objetivo é compreender como a proposta de participação digital desenvolvida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul na gestão do governador Tarso Genro contribuiu para a formação política dos jovens alunos, dialogando com as escolas e proporcionando, assim, uma aproximação estre os cidadãos e o Estado, o que, consequentemente, qualificou e expandiu a participação juvenil nas deliberações políticas. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, tendo por fontes publicações oficiais do Governo do Estado, como o Caderno da Participação Popular e Cidadã e a publicação do Gabinete Digital, e o sítio do Gabinete Digital. O gabinete é parte integrante do Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã (SISPARCI), que é uma política de participação popular proposta pela gestão 2011-2014 do governo do Estado do Rio Grande do Sul. A proposta mostrou-se uma importante ferramenta para a formação política nas escolas, revelando grande potencial comunicacional entre Estado e sociedade.

Palavras-chave: Educação política. Participação Juvenil. Gabinete Digital. Democracia. Cidadania.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle/Canoas. Bolsista CAPES. E-mail: carol-510@hotmail.com.
[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle/Canoas. E-mail: hildegardjung@gmail.com.
[3] Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle/Canoas. E-mail: balduino@unilasalle.edu.br

1 Introdução

De forma geral, democracia, participação e juventude são temas de constante interesse tanto para a sociologia quanto para educação. A democracia, conforme Alberto Melucci (2011), pode significar a "criação de condições que permitam aos atores reconhecerem-se e serem reconhecidos por aquilo que querem ser" (p.137). Esse paradigma de reconhecimento e autonomia que constitui a democracia é essencial para que consigamos compreender as formas de participação das juventudes para (e) além daqueles espaços tradicionais de participação, do fazer democrático e perceber neles os princípios pedagógicos que contribuem para a formação política e cidadã desses jovens. Entretanto, muitas vezes esses espaços tendem a não contemplar as demandas das juventudes, que acabam por deslocar-se das formas tradicionais de participação e aderirem às ações coletivas mais autônomas, organizadas em rede e articuladas coletivamente (Castells, 2011). A liderança e a hierarquia presentes nos movimentos sociais parecem não contemplar essas novas dinâmicas de participação, cujas tendências ainda estão se reconfigurando – em alguns aspectos aos moldes dos movimentos mundiais e em outros com as peculiaridades de nosso contexto político-social.

Neste trabalho, nosso objetivo é compreender como a proposta de participação digital desenvolvida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul na gestão do governador Tarso Genro (2011-2014) pode contribuir para a formação política dos jovens alunos, dialogando com as escolas, proporcionando, assim, uma aproximação estre os cidadãos e o Estado e, consequentemente, qualificando e expandindo a participação juvenil nas deliberações políticas. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, tendo por fontes publicações oficiais do Governo do Estado, como o Caderno da Participação Popular e Cidadã e a publicação do Gabinete Digital, e o sítio do Gabinete Digital[1].

[1] O sítio foi retirado do ar em 2015 pelo governo do Estado, entretanto, um banco com imagens do mesmo foi produzido por uma das autoras, que realizou seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã.

Estado e Participação Popular: uma breve introdução ao Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã

A participação popular nas decisões do Estado tem mostrado importante potencial pedagógico e inspirado diversas pesquisas no Rio Grande do Sul (Whey, 2011; Streck, 2005). Vinda de um direito de se fazer ouvir ou, segundo Streck (2005), de "dizer a sua palavra", a experiência estadual do OP, que é resultado de lutas populares, desde uniões de vilas e organizações comunitárias, assistenciais, culturais e recreativas, até associações de bairro e movimentos sociais (Baierle, 1998), inegavelmente teve um papel pedagógico importante na criação de uma "cultura da participação" e tornou-se, conforme afirma Streck (2014), uma prática político administrativa profundamente difundida, que deixou de ser uma marca do Partido dos Trabalhadores e integrou programas de outros partidos neste Estado. Entretanto, ao longo dos anos e das diferentes políticas de governo, o Orçamento Participativo foi sofrendo transformações e tornando-se cada vez mais institucionalizado. Com a eleição de Tarso Genro, em 2010, teve início uma nova política de governo, na qual a participação popular é compreendida como um sistema de práticas estimuladas pelo Estado que se estendem para além das deliberações orçamentarias. Surge, então, Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã. Abaixo, segue uma imagem do organograma do Sistema:

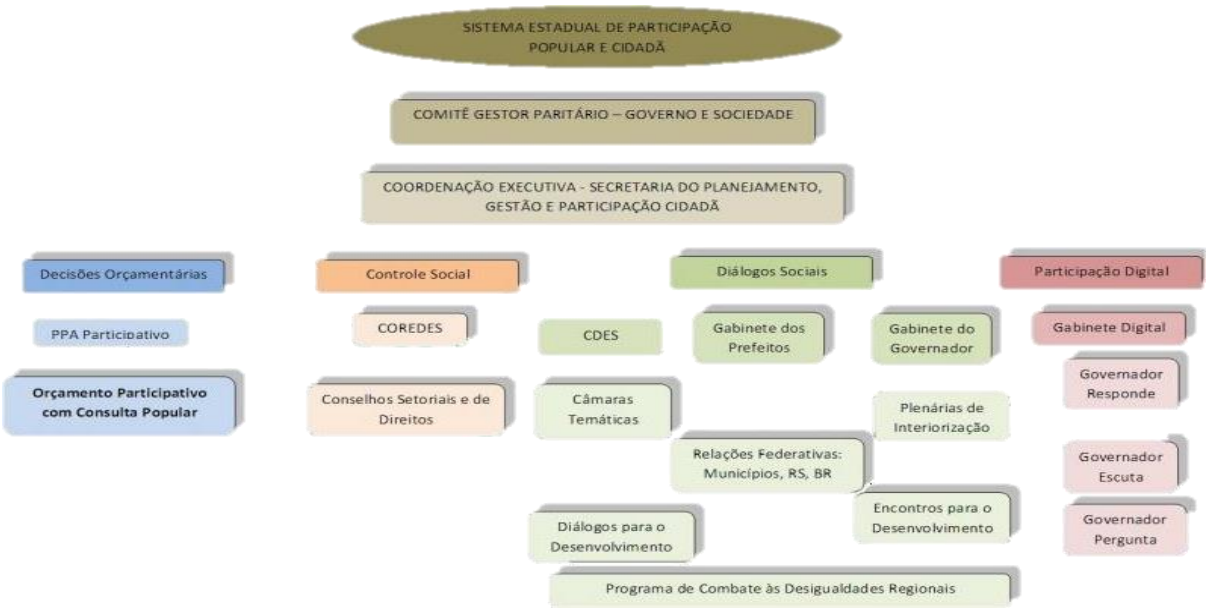


Figura 4- Organograma do SISPARCI.

Conforme é possível perceber no organograma acima apresentado, o sistema pode ser compreendido como um "conjunto de modalidades de participação" (STRECK, 2014), presidido por um comitê gestor com paridade entre sociedade civil e membros do governo. Dentro desse sistema, foi desenvolvido o Gabinete Digital, um conjunto de ferramentas de comunicação que

> [...] se pretende um espaço virtual de participação popular na formulação de diretrizes para políticas públicas de responsabilidade do estado, que visa não só à colaboração da sociedade, mas ao estímulo permanente de uma nova cultura de participação na gestão pública, por meio da criação e da disponibilização de um conjunto de canais e ferramentas digitais de diálogo direto com a sociedade. (POSSAMAI, 2013, P.126).

Ou seja, este espaço utiliza a plataforma online e as redes sociais para interação entre o governador e os cidadãos e vice-versa. Criada no início de 2011, ainda no primeiro semestre da gestão, a iniciativa tinha como principais mecanismos de participação o Governador Responde, o Governador Escuta, o Governador Pergunta e a Agenda Colaborativa. Os três primeiros mecanismos citados são uma forma de interação baseada em perguntas e respostas elaboradas mensalmente pelo governador.

No caso do Governador Responde, é possível serem feitas perguntas ao governador através do site5 do Gabinete Digital, de acordo com o tema sugerido para debate. A partir dos temas propostos pelo governo, pode-se, durante um tempo determinado, elaborar perguntas ou votar em questões já enviadas. Quanto mais votos uma questão tiver, maior é a chance de ser respondida pelo governador. O Governador Escuta tem uma proposta similar a esta acima descrita, sendo possível enviar comentários e sugestões ao governador, que serão respondidos de acordo com os votos obtidos pela postagem. Entretanto, neste segundo mecanismo de participação, além dos comentários enviados poderem tanto seguir o tema sugerido para o debate quanto optar por temas aleatórios. As questões mais votadas são reunidas e discutidas/respondidas pelo governo e demais órgãos institucionais relacionados com a temática, em vídeos que são disponibilizados na plataforma em forma de pequenos *teasers*.

O Governador Pergunta, por sua vez, é uma inversão da lógica, do fluxo comunicacional proposto pelos mecanismos anteriores. Nele, é escolhida uma pergunta temática, a ser respondida pelos cidadãos que, ainda, poderão enviar propostas que considerem pertinentes. Após o envio das respostas, as respostas e propostas sugeridas são

organizadas e alinhadas às ações previstas pelo próprio governo e "voltam" à população, para serem votadas. Por fim, a Agenda Colaborativa, como o próprio some sugere, tem por objetivo permitir que os cidadãos auxiliem na elaboração da agenda, das visitas, do governador e de seus secretários. Através dela, "os indivíduos podem mandar sugestões dos lugares pelos quais o governo deveria estar para ouvir as demandas locais" (AGGIO& SAMPAIO, 2013, p.26).

Dessa forma, o Gabinete Digital, segundo o próprio governador, foi "uma experiência inovadora, que estabelece canais diretos de diálogo do poder público com a cidadania [...]" (GENRO, 2013, p.8), constituindo-se, portanto, como a uma das apostas da atual administração para manter um diálogo constante e qualificado com os jovens, que "emergem [como] novos sujeitos sociais cada vez menos identificados com os aparatos tradicionais de representação política" (idem, p.7).

Juventudes: entre participações e educações políticas

Além de ser uma categoria etária, entendemos a juventude como uma realidade múltipla, ou seja, uma categoria social, cultural e dinâmica, com diversos mecanismos de interação social cujas representações simbólicas diferem para cada grupo ou atores. Por essa razão, não há como categorizar uma única juventude, mas sim "juventudes", com características socioculturais e atitudes distintas entre si. Essas juventudes operam "tanto no âmbito do imaginário social, quanto [como] um dos elementos estruturantes das redes de sociabilidade" (GROPPO, 2004, p.11).

Passados os anos de chumbo, as relações entre juventudes, movimentos sociais e Estado estreitaram-se. As juventudes, através dos partidos e movimentos, participaram da elaboração da constituição e de um "novo Brasil", no qual demandas da igualdade, liberdade e justiça eram constitucionalmente contempladas, dentre elas, o direito a uma educação que efetivamente forme cidadãos. Quase três décadas depois da promulgação da Carta Magna, enfrentamos um novo período de "crise da democracia representativa", que afeta não só o fazer político das juventudes, como, também, os processos pedagógicos escolares e não escolares. Nestes períodos, a sociedade reivindica uma mudança política para garantir seu

lugar de pertencimento no seio do Estado (Savianni, 1987), ao mesmo tempo em que se afasta dele e rompe o diálogo com seus representantes.

No prefácio do livro Gabinete Digital: análise de uma experiência, o então governador, Tarso Genro, disse que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, ciente do afastamento da juventude e do descrédito dos mecanismos de participação estava "empenhando-se em oferecer respostas à crise da representação que fustiga boa parte dos regimes democráticos contemporâneos" (GENRO, 2014, p.7), sendo que o "Gabinete Digital e a montagem do Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã do Rio Grande do Sul, combinados com as plenárias do Orçamento Participativo, são nossos modestos esforços nesse sentido". (idem, p.9). É, portanto, levando em conta as intenções da referida Gestão em propor alternativas à crise democrática e suscitar a participação dos jovens nos processos de participação popular, que nos propomos a analisar o potencial pedagógico da ferramenta comunicacional para a educação política nas escolas.

Tendo em vista a atual condição das estruturas tradicionais de Estado, que não estão dando conta desses novos processos comunicacionais e interacionais de uma sociedade em rede, o Sistema apresenta-se como um modelo híbrido, uma ferramenta que permite ao Estado novas formas de comunicação com os jovens. Por isso, é necessário criar um Estado em rede, que devolva o poder aos locais (Castells, 2009) e torne mais porosa a relação entre participação e representação; o que possibilitaria um novo paradigma para a democracia representativa.

Esse paradigma é marcado pela comunicação em sua dimensão pedagógica, pois, conforme nos lembra Freire (1983), a educação e a comunicação são inseparáveis, na medida em que educar "não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (p.69). Esse processo requer a interação entre alunos, escola e Estado, para que haja conhecimento suficiente para possibilitar a efetiva participação. Em tempos onde a comunicação entre sujeitos é midiatizada e mediada por diversos dispositivos comunicacionais e a linguagem utilizada pela escola parece, muitas vezes, distanciar-se dos jovens, utilizar diferentes ferramentas de participação promove a

coparticipação entre os sujeitos e o alargamento da democracia. Por meio do que Freire chama de "interação dialógica", estabelece-se uma ligação entre comunicação, cultura e diálogo.

O Gabinete Digital exige, além a interação necessária ao ato, uma prévia organização e articulação entre os sujeitos que têm interesse de utilizar o canal e aqueles que se identificam com as perguntas ou propostas feitas. Tendo em vista as transformações do comunicacional e as múltiplas formas de interação possíveis, entendemos que o objetivo da proposta é estabelecer redes de interação não hierarquizadas, cuja lógica de participação baseia-se na produção e não na recepção de conhecimentos. Essa produção de conhecimento requer informação e comunicação. E essa tríade é indispensável para o exercício da cidadania.

Segundo o texto constitucional, em seu artigo 205, cabe à educação preparar os sujeitos para o exercício pleno da cidadania. Portanto, integrado a esse direito à educação está o direito à participação e à formação política dos alunos. Não cabe aqui fazermos considerações a respeito dos movimentos de desvinculação entre a educação política e a escola que estão ocorrendo no país. Entretanto, é necessário que ressaltemos que a educação política diz respeito ao fazer político, ao exercício de participar das esferas públicas e conhecer as instâncias e os direitos políticos, civis e sociais, não relacionada com a política partidária. A educação política é compreendida aqui como ação cultural (Freire, 1976) que promove nos alunos a consciência de seus atos.

Abaixo encontra-se uma foto da página do Governador Responde, uma das propostas do Gabinete Digital para estimular a participação e o diálogo entre governo e população. Esta foi a última "rodada de perguntas" proposta pela ferramenta, que ficou aberta para a participação entre 25 de março e 10 de maio de 2014, como consta no quadro branco no topo da imagem. O tema em questão era a Copa do Mundo, assunto polêmico que levou centenas de pessoas às ruas para manifestar no referido ano e que motivou diversos debates e planos de aula nas escolas.

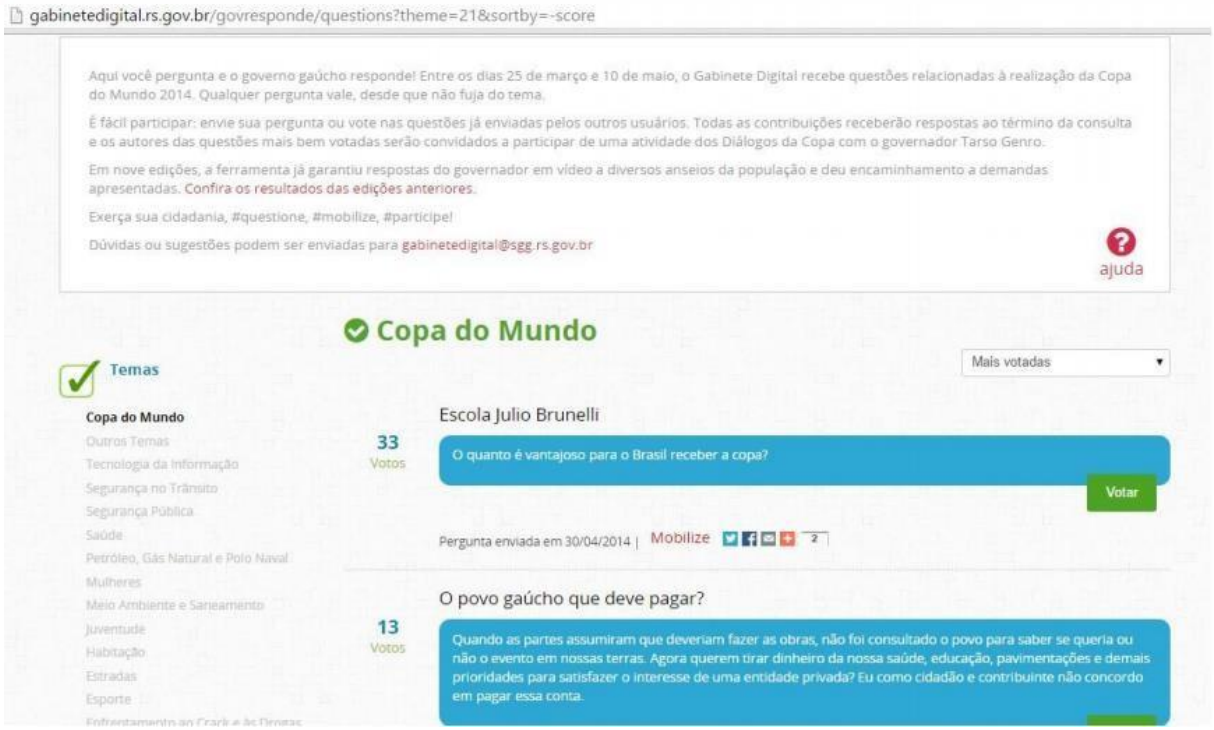


Figura 5Foto do website do Gabinete Digital.

A primeira pergunta, que recebeu 33 votos, foi elaborada por um ator coletivo, a Escola Estadual de 1º Grau Julio Brunelli, localizada em Porto Alegre. O questionamento, ainda que simples, permite uma série de discussões a respeito da validade de sediar a Copa e seus impactos, uma temática extremamente pertinente para o ambiente escolar. A pergunta foi respondida pelo governador por meio de um vídeo, onde o mesmo explicou as vantagens econômicas e sociais da vinda de turistas e, ainda, esclareceu sobre os deveres da Secretaria de Segurança do Estado e os direitos dos cidadãos a protestarem contra o evento. As considerações feitas no vídeo são de grande potencial pedagógico. Partindo do pressuposto freiriano de que a comunicação é uma situação social em que as pessoas criam conhecimento juntas.

Assim, além de todo ato educativo ser um ato político, é necessário que haja uma educação política no sentido de *empoderar* o cidadão para que este possa, de fato, requerer seus direitos e exercer a democracia. A escola configura-se, então, como espaço democrático e de decisões que perpassam pela participação, como passo imprescindível para a emancipação. A proposta do Gabinete Digital permite que as escolas se constituam enquanto

espaço democrático de participação não apenas em si mesmas, nas decisões referentes a sua própria rotina e dinâmica; ela permite o alargamento dos espaços de participação dos jovens e o estreitamento da relação com Estado.

Considerações Finais

Por meio desse breve exercício reflexivo, pautado na premissa de que a cidadania requer o real conhecimento dos mecanismos do Estado e a efetiva participação nos mesmos, concluímos que a proposta de participação popular que esteve vigente no Rio Grande do Sul entre 2011 e 2014 demostrou ter grande potencial como ferramenta pedagógica para a educação política e formação cidadã. Convém, porém, alertar para a diferença entre ideologia política e ideologia político-partidária, considerando que a primeira deve caminhar de braços dados com a formação pedagógica.

A formação e a prática política, segundo Rocha e Salbego (2014), implicam em três pilares: a) o compromisso com o ser humano; b) o compromisso de falar a verdade; e c) o papel do educador, enquanto voz da consciência crítica contra a passividade. Transcendo as instituições escolares e invadindo toda a sociedade, consideramos que o primeiro (compromisso com o ser humano) seja o mais importante, pois nele se basearão todos os outros. Com relação à formação política e sua prática, os autores reconhecem que normalmente "estamos filiados a determinadas organizações, movimentos e associações. No entanto, para além de genealogias e conexões relevantes, é preciso preservar um senso de independência" (ROCHA e SALBEGO, 2004, p. 94). Se a ideologia política estiver blindada pelo senso de independência, tendo como compromisso primeiro o ser humano e a verdade, então não haverá confusão entre esta e a ideologia político-partidária.

Formação política, portanto, é um assunto de todos e para todos, que deve ter lugar na escola e deve ser incentivada pelo Estado por meio de propostas como o Gabinete Digital. Todos somos políticos, muito além da ideologia político-partidária, à medida que as atitudes cotidianas transcendem os nossos interesses individuais e comportam um sentido de melhorar e desenvolver a coletividade.

YOUTHS AND POLITICAL PARTICIPATION: DIGITAL OFFICE AS A MEANS TO AN EDUCATION POLICY IN RIO GRANDE DO SUL (2011-2014)

Abstract: The role of the school for the formation of citizenship and effective participation of youth in political life is a constitutional right and is still very debated and questioned. At a time of intense juvenile presence in the occupation of public spaces is contradictory the distance of these young people in decision-making. Is no doubt that democracy requires participation and participation requires communication and pedagogical education; with that in consideration, our objective in this article is to understand how the proposal for digital participation carried out by the State Government of Rio Grande do Sul, in the management of Tarso Genro, contributed to the political education of young students, dialoguing with them and providing schools thus an approach between citizens and the state, thus qualifying and expanding youth participation in policy deliberations. For this, a qualitative research was conducted primarily on documentary evidence, with the official publications sources the State Government, as the Book of Popular and Citizen Participation and the publication of the Digital Office, and the site of the Digital Office. The office is part of the State System of Popular Participation and Citizenship (SISPARCI), which is a policy of popular participation proposed by management from 2011 to 2014 the state government of Rio Grande do Sul. The proposal proved to be an important instrument for political education in schools, showing great potential communication between state and society.

Keywords: Political education. Youth Participation. Digital Office. Democracy. Citizenship.

Referências

AGGIO, Camilo. SAMPAIO, Rafael Cardoso. Democracia Digital e Participação: Os modelos de consulta e os desafios de Gabinete Digital. *In:* COCCO, Giuseppe (orgs). Gabinete Digital: análise de uma experiência. Porto Alegre: Companhia Riograndense de Artes Gráficas, 2013.

BAIERLE, Sérgio Gregório. A explosão da experiência: emergência de um novo princípio ético-político nos movimentos populares urbanos em Porto Alegre. Cadernos da CIDADE, Porto Alegre, v.4, n.06, 25p., jun.1998.

CASTELLS, Manuel. Comunicación y Poder. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

_____. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Extensão ou Comunicação? 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GENRO, Tarso. Prefácio. *In:* COCCO, Giuseppe (orgs). Gabinete Digital: análise de uma experiência. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas, 2013.

GROPPO. Luis Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. Revista de Educação do Cogeime, 2004, n25, p.9-22.

_____. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001

POSSAMAI, Ana Júlia. Perspectivas e desafios da Democracia Digital no Brasil: a participação eletrônica no ciclo das políticas públicas. *In:* COCCO, Giuseppe (orgs). Gabinete Digital: análise de uma experiência. Porto Alegre: Companhia Riograndense de Artes Gráficas, 2013.

STRECK, Danilo R. Knowledge, participation and power in participatory budgeting: Contributions to a pedagogy of power. In: KRISTIANSEN, Marianne; BLOCH- POULSEN, Jørgen (eds). Participation and power: In participatory research and action research. Copenhagen: Aalborg University, 2014. p.57-73.

_____. EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil. Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005.

WEYH, Cênio Back. Educar pela Participação. Santo Ângelo: FURI, 2011.

O MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ENQUANTO ESTRATÉGIA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA

Caroline Wüst[1]
Ana Sara Castaman[2]
Luciane Inocente [3]
Therezinha Biocie Casado Lima[4]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: O presente trabalho traz uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, abordando os desafios da educação na atualidade e a importância da utilização de materiais didático-pedagógicos para a construção do conhecimento e emancipação do educando. Dessa forma, este trabalho constitui-se como uma pesquisa bibliográfica, sendo que inicialmente far-se-á uma análise do processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Após, será tratado sobre os materiais didático-pedagógicos e a prática docente, enfatizando a sua importância na mediação dos saberes. E, finalmente, será feita uma reflexão acerca da relevância dos materiais didático-pedagógicos na construção do conhecimento enquanto estratégia educativa emancipatória, a fim de demonstrar que o educando quando é partícipe desse processo além de sentir prazer torna-se emancipado, haja vista que o conhecimento passa a ter sentido, fazendo com que ele seja capaz de decidir o rumo de sua vida.

Palavras-chave: Material pedagógico. Processo ensino-aprendizagem. Emancipatório.

1 Introdução

[1] Mestre em Direito. Estudante do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional - IFRS– *Campus* Sertão. Bolsista do Projeto de Produção de Material Didático-Pedagógico de Apoio ao Docente. E-mail: wustcarol@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela UNISINOS/RS. Docente do IFRS – *Campus* Sertão (RS). Líder do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.
[3] Pós-graduada em Gestão de Pessoas. Estudante do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional - IFRS –*Campus* Sertão. Bolsista do Projeto de Produção de Material didático-Pedagógico de Apoio ao Docente. E-mail: lucianeinocente@gmail.com
[4] Graduanda. Estudante do curso de Zootecnia do IFRS –*Campus* Sertão. Voluntária do Projeto de Produção de Material Didático-Pedagógico de Apoio ao Docente. E-mail. therezinhabiocie@gmail.com

A educação deve ser percebida e valorizada por todos como um instrumento de mediação de um projeto social, ou seja, a política educacional por si só, não supre as necessidades básicas da sociedade, mas pode auxiliar na construção de uma sociedade emancipada e autônoma. A educação objetiva promover mudanças desejáveis e significativas nos indivíduos e, consequentemente, na sociedade. Portanto, sendo a educação o alicerce capaz de provocar uma intensa e irreversível modificação na vida de todos os sujeitos envolvidos e na coletividade como um todo, ela proporciona o desenvolvimento biopsicossocial, a melhora na situação econômica e o fortalecimento de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva.

Entretanto, é cediço que a educação enquanto processo de ensino-aprendizagem não acontece para todos, pois os conteúdos nem sempre são efetivamente aprendidos pelos educandos. Nesse sentido, alguns questionamentos surgem a fim de serem problematizados para entendermos os caminhos, as estratégias e os possíveis instrumentos pedagógicos que mediam a construção do conhecimento do estudante, de forma a ser reflexivo diante de sua prática e dos saberes por eles mobilizados: como o processo ensino-aprendizagem está sendo entendido diante da sociedade contemporânea? Será que a educação dita tradicional consegue assegurar que todos os estudantes aprendam? Qual a importância da utilização de materiais didático-pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, enquanto estratégia educativa emancipatória?

A partir dessas indagações busca-se problematizar teoricamente acerca do processo de ensino-aprendizagem, pois ele pode não estar correspondendo às expectativas dos educandos, na medida em que o corpo docente, nem sempre, busca conhecer a realidade vivida, as dificuldades pré-existentes e as melhores estratégias de ensinar. Está-se diante de uma sociedade contemporânea que traz consigo sujeitos dinâmicos, comunicativos e que estão envoltos às novas tecnologias, razão pela qual métodos diferenciados de ensinar, por meio de materiais didático-pedagógicos, deverão ser utilizados para que, dessa forma, seja possível educar com vistas à cidadania, à democracia e à participação.

Destarte, o presente artigo busca refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, abordando alguns desafios da educação na atualidade e a

importância da utilização de materiais didático-pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que estes despertam em docentes e educandos interesse pelo conhecimento promovendo a aprendizagem e a emancipação.

2 O Processo Ensino-Aprendizagem Na Contemporaneidade

É inegável que a sociedade se modifica a cada nova geração que nasce. O que até pouco tempo era estranho ou até mesmo inconcebível, hoje é corriqueiro e comum. Essas mudanças são percebidas de diversas maneiras, seja na forma de se vestir, comunicar, pensar ou estudar, razão pela qual devem os docentes refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir dessa análise que a educação poderá trilhar novos caminhos rumo a qualidade educacional. Nesse sentido, o docente desempenha um papel de extrema importância para o futuro da sociedade, haja vista que é ele que transformará os atores sociais em verdadeiros cidadãos emancipados a partir da construção do conhecimento.

Assim, diante dessa multifacetada sociedade contemporânea algumas teorias consideradas tradicionais no processo de ensino-aprendizagem, como a educação pautada no quadro e no giz, estão sendo colocadas à prova, porque as características que compõem a identidade do educando desse século já não é mais o mesmo do século passado. Hoje, o educando é ativo, dinâmico, tem respostas e opina sobre tudo, está conectado ao mundo sem sair da sala de aula, ele escuta música, lê e estuda simultaneamente sem prejuízos Vive-se em uma sociedade com grande pluralidade de sujeitos, os quais possuem características físicas, psicológicas, emocionais e de aprendizagem diferentes. Assim, ao pensar no processo de ensino-aprendizagem é de suma relevância que as múltiplas dimensões do ser humano e todo o contexto no qual ele vive sejam consideradas a fim de que os conhecimentos sejam construídos e internalizados.

Sabe-se que todo o processo de mudança não é fácil e que, em regra, sofre muita resistência e críticas, mas é possível e deve ser implementado. É preciso sair do comodismo e abrir-se para uma nova realidade, cujo desejo é um docente ativo, que busque alternativas diferenciadas de ensino que correspondam às expectativas e proporcionem o processo

reflexivo e o real aprendizado aos seus educandos. Somente assim, com essa nova postura é que se atingirá uma educação de qualidade, pois discursos utópicos agora abrem espaço para atitudes concretas. É imprescindível, então, tecer comentários acerca da formação didática ou dos modelos operativos utilizados na construção da prática pedagógica. A didática dedica-se, de acordo com Perrenoud (2000), ao estudo da organização e direção de situações de aprendizagem.

A didática não deve ater-se apenas ao ensino de métodos usados no processo de ensino-aprendizagem, mas deverá ser um modo crítico de "[...] desenvolver uma prática educativa forjadora de um projeto histórico". Constituindo-se como um "[...] mecanismo de tradução prática, no exercício educativo, de decisões filosóficas, políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo". A didática, portanto, tem o condão de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na medida em que facilita a apreensão do conhecimento pelos educandos (SILVA; GIORDANI; MENOTTI, 2009, p. 5).

Anastasiou e Alves (2004, p.14) utilizam o termo ensinagem para indicar a superação da visão fragmentada do processo de ensino e aprendizagem e enquanto um elemento transformador da teoria na prática, já que essa é uma,

> [...] prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

Conforme Candau (1984), na atualidade a perspectiva fundamental da didática é assumir a multifuncionalidade do processo de ensino-aprendizagem e articular suas três dimensões: técnica, humana e político-social no centro configurador de sua temática.

Dessa forma, o avanço da telecomunicação, da informação, da internet fez com que a sociedade adotasse novos meios e espaços de aprendizagem requerendo que a prática docente se adeque a essa forma diferenciada de ensinar e aprender. A necessidade de mudança é premente e certa, pois o aluno que adquiriu uma atitude passiva ou reprodutiva em relação à sua própria aprendizagem, de repente, se encontra diante da necessidade de assumir maior responsabilidade e autonomia (POZO, 2002, p.197).

Logo, apesar das abordagens pedagógicas terem sofrido "[...]críticas severas com relação ao seu método de ensino, a atividade docente deve centrar-se no processo de ensino-aprendizagem [...]" (SILVA; GIORDANI; MENOTTI, 2009. p.3), pois assim conseguirão atingir seu objetivo maior que é proporcionar aos educandos uma educação de qualidade. Isto é, ao desafiarem-se a corresponder aos anseios dessa sociedade contemporânea os docentes estarão engajados na criação de propostas diferenciadas para o sistema educacional, dentre as quais se destaca a utilização de materiais didático-pedagógicos que surgem com o intuito de auxiliar na construção do conhecimento.

3 Materiais Didático-Pedagógicos E A Prática Docente

Não há muitas diferenças entre material didático e recurso didático nos documentos oficiais e artigos que tratam do tema. Freitas (2007, p. 21) se referindo principalmente aos recursos tecnológicos dá uma definição mais abrangente: "Também conhecidos como 'recursos' ou 'tecnologias educacionais', os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo". Conforme Antunes e Sabóia-Morais (2010), recursos didáticos constituem-se como todo material utilizado para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Os autores Pontuschka, Cacete e Paganelli (2009, p.216), referindo-se as inúmeras linguagens e materiais como recursos didáticos, no caso do ensino de geografia abordam que: "Sob a denominação de recursos didáticos inscrevem-se vários tipos de materiais e linguagens como livros didáticos, paradidáticos, mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, musica, poema, fotografia, filme, videoclipe, jogos dramáticos [...]".

Verifica-se também, nos estudos de Pontuschka, Cacete e Paganelli (2009) que há diversos materiais e linguagens considerados como recursos didáticos, porém não há elucidação do que determina tal material como didático. Conforme Ramos (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também não definem o que é recurso didático ou material didático, abordando a temática de forma rasa.

Assim, é possível pensar que os materiais didático-pedagógicos são ferramentas essenciais no processo de ensino-aprendizagem, pois dinamizam, facilitam e possibilitam que

os conteúdos ministrados em sala de aula sejam internalizados. Ou seja, esses materiais têm como função primordial auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que mediam o entendimento e compreensão dos assuntos, modificando as formas de avaliações realizadas, bem como ajudam no direcionamento e formulação de propostas de formação docente.

Nesse sentido, os materiais didático-pedagógicos colaboram para "[...] a transformação social na medida em que favorecem a elaboração constante do conhecimento como resultado de experiências interativas, propiciando o crescimento de um cidadão criativo, crítico e produtivo, pronto a enfrentar a vida com mais segurança" (BROMBERG, 2007).

O uso de diferentes materiais em sala de aula é sinônimo de renovação e mudança, pois, conforme FiscarelIi (2007, p. 1) torna "[...] o processo de ensino aprendizagem mais concreto, menos verbalístico, mais eficaz e eficiente". Deixa-se de lado a educação verticalizada e passa-se à concepção de uma educação horizontal, na qual o docente é um auxiliar na produção e construção do conhecimento. Desta forma, entende-se que para haver uma aprendizagem eficaz é preciso que o estudante interaja com o objeto a ser apreendido, de modo a vivenciar, analisar e refletir sobre o mesmo. Charlot (2008, p. 96-97) coaduna com este referencial, argumentando que cabe ao estudante realizar às atividades intelectuais.

> [...] a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos destas sobre as práticas do aluno. Para aprender é preciso entrar numa atividade intelectual [...]; o que importa saber é se o trabalho do professor ajuda a desenvolver uma atividade intelectual e, também, qual é o sentido dessa situação para o aluno.

Vasconcellos (1992) sugere que se utilize uma metodologia dialética em sala de aula para que o estudante interaja com o objeto do conhecimento. Por sua vez, o autor expressa esta metodologia em três momentos: mobilização para o conhecimento, em que o docente motiva o empenho do estudante em conhecer o objeto estudado, "[...] trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido" (VASCONCELLOS, 1992, p. 31); construção do conhecimento, o educando ao interagir com o objeto estabelece relações com o mesmo de modo a compreendê-lo e, finalmente, elaboração e síntese do conhecimento, que remete à sistematização dos conhecimentos adquiridos, assim como sua expressão.

Destarte, Vasconcellos (1992) atribui ao docente a necessidade de reflexão sobre o ambiente educativo, de modo a compreender as diferenças nele implicadas em relação aos interesses e demandas dos estudantes, de modo a mostrar aos mesmos os motivos de se conhecer.

> A motivação para o conhecimento em sala de aula, além das características do sujeito, está relacionada a: assunto a ser tratado; forma como é trabalhado; relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno). Isto significa que, na sala de aula, a motivação é um complexo e dinâmico processo de interações entre os **sujeitos** (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, etc.), os **objetos** de conhecimento (temas, assuntos, objetos, etc.) e o **contexto** em que se inserem (sala de aula, escola, comunidade, realidade em geral, etc.) (VASCONCELLOS, 1992, p. 34, grifo do autor).

Atualmente, uso de novas abordagens e dinâmicas em sala de aula contribuem para o desenvolvimento do interesse e da aprendizagem do aluno. Busca-se o diálogo aluno/professor, fazendo com que aquele consiga pensar por si e chegar a suas próprias conclusões. Todavia, ao utilizar recursos em sala de aula o educador deve saber escolher aquele que melhor se adequa a sua prática pedagógica e a realidade estudantil de cada educando, pois o uso por si só não proporciona o conhecimento. É preciso que o docente saiba qual objetivo pretende alcançar para assim desenvolver materiais que o auxiliem na sua atuação.

Ainda, a construção de material didático pode provocar em professores e alunos o interesse pelo conhecimento de forma a propiciar prazer em aprender, isto é, possibilita uma aprendizagem significativa. Logo, esta visão "[...] ultrapassa a pedagogia tradicional, preocupando-se com o aluno e com o professor, uma vez que para ser gratificante, ambos precisam sentir prazer, um para organizar as situações de aprendizagem e o outro para apreender os signos culturais importantes para compreender e viver no mundo que o cerca" (SILVA; GIORDANI; 2008, p.2).

Dessa forma, os materiais didático-pedagógicos contribuem na prática docente como mediadores da construção do conhecimento, assegurando não apenas novos saberes, mas também a transformação dos atores envolvidos, docente e educando, na medida em que o

primeiro sente-se bem por ter desempenhado a sua função com maestria e o segundo emancipa-se, sendo detentor e criador do seu destino, como se verá a seguir.

4 A Importância Dos Materiais Didático-Pedagógicos Na Construção Do Conhecimento, Enquanto Estratégia Educativa Emancipatória

A utilização de materiais ou recursos didáticos nas práticas educacionais cada vez mais estão sendo buscadas para construção do conhecimento da nossa sociedade escolar. Muitas vezes, a falta de estrutura adequada, de tempo suficiente para o planejamento das atividades docentes e a ausência de apoio técnico especializado no manuseio e na implementação dos recursos didáticos contribuem para certo abandono ou subutilização dos equipamentos existentes.

Os recursos didáticos constituem-se como uma ferramenta que media o processo de ensino e aprendizagem, de modo a auxiliar o estudante na construção do conhecimento, sendo este partícipe de suas aprendizagens. Assim, devemos atentar para que o professor não seja um mero transmissor do conhecimento, que treina os seus estudantes. Paulo Freire (1997, p.13), neste ínterim, aborda a diferença entre treinar e educar, descrevendo que treinar é aprender as técnicas e habilidades necessárias para determinado fim, enquanto que educar é muito mais do que isso, "[...] não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Entendemos, assim como Kishimoto (1996), que o docente necessita rever suas propostas metodológicas de modo a adotar práticas que atuem nos componentes internos da aprendizagem. O professor deve respeitar a dignidade do educando, sua identidade, seu modo de pensamento e sua história de vida, que são fatores essenciais e influenciam o seu jeito de aprender. O emprego de estratégias de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2004), bem como de elaboração, organização e utilização de materiais didático-pedagógicos assinalam o imperativo de recolocar a atividade da docência em sua efetiva prática.

A habilidade didática e pedagógica que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a influência vernácula ou a aparência externa. Precisa centrar-se na competência estimuladora de pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestação de

sujeitos críticos e autocríticos, participantes e construtivos (DEMO, 2010). Vasconcellos (1992) assevera acerca da necessidade do docente ter clareza sobre as limitações das metodologias expositivas, já que não há interação entre o estudante e o objeto do conhecimento, não o tornando um sujeito crítico e reflexivo.

Assim, segundo Costa, Santos e Nascimento (2012, p.4), o eixo de ensino prático pedagógico é responsável pela organização e criação de materiais pedagógicos, necessários ao auxílio e execução da aprendizagem. O real intuito é de superar problemas evidenciados em sala de aula, que dificultam a aprendizagem dos alunos devido às metodologias e técnicas ultrapassadas. A superação deve ser através de práticas inovadoras, que possam dar uma orientação melhor ao processo de ensino aprendizagem.

> É importante lembrar que nenhum material didático pode, por mais bem elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Eles cumprem a função de mediação e não podem ser utilizados como se fossem começo, meio e fim de um processo didático (FREITAS, 2007, p. 23).

Enfim, é preciso revitalizar a escola e com isso cresce a importância da didática e dos materiais pedagógicos, pois é ela que permite a renovação da concepção do ensinar-aprender bem como possibilita novas modalidades contemporâneas que podem dar conta dos, sempre presentes, desafios educativos. Percebe-se, à vista disso, que os materiais didático-pedagógicos deverão ser utilizados como meios de se alcançar uma real e efetiva aprendizagem e, por consequência, uma educação de qualidade e emancipatória.

De acordo com Cunha e Vilarinho (2009, p. 137), em uma perspectiva emancipatória da educação, os processos de formação de professores precisam:

> estar comprometidos com o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente associada a uma atitude coletivo-reflexiva, que focalize a própria prática pedagógica. Quando as práticas formativas emancipatórias se articulam aos contextos de trabalho, mudanças significativas na educação podem ser observadas, colaborando para a (re)construção de uma sociedade mais democrática.

Para Santiago (2012), o currículo comprometido com a formação da consciência crítica busca sentidos para a aprendizagem na experiência histórica e nas subjetividades em interação no processo educativo. Para tanto, lança em discussão não só o conhecimento, mas também os interesses em jogo e as condições históricas de sua produção. Preocupando-se ainda, com as formas didático-metodológicas com que o conhecimento científico é mediado, bem como com o efeito de tais processos referendados em avaliações qualitativas, uma vez que as relações e atitudes que envolvem a condução do ensino na dinâmica curricular são plenas de significados e, por isso, ensinam mais que as informações que pretendem transmitir.

Entendendo, portanto, a relação do conhecimento científico com a pragmática existencial, um projeto educativo emancipatório poderá situar-se na esfera recomendada pelas atuais políticas públicas de educação, privilegiando a formação de competências (técnicas, sociais, políticas e intelectuais) para o uso socialmente útil do conhecimento. Dessa forma, a atitude do educador popular não deverá ser meramente pragmática, ancorada na racionalidade técnica e instrumental da modernidade, mas sim em um procedimento hermenêutico de reflexão crítica e reconhecimento da historicidade, da multiculturalidade, das diferenças e das desigualdades presentes na própria condição da humana que está em permanente construção.

5 Considerações Finais

Vive-se em uma sociedade dinâmica, ativa e criativa. Dessa forma, os métodos de ensino que até não eram usados no processo de ensino-aprendizagem devem ser repensados, haja vista que nem sempre conseguem atingir seus verdadeiros fins: proporcionar um real aprendizado. Precisa-se, portanto, construir caminhos que permitam a comunicação entre docente e educando a fim de que construam juntos o conhecimento e possam sentir prazer no ato de ensinar e aprender. Assim, o grande desafio é encontrar a forma mais eficaz de ensinar.

Objetivou-se neste artigo refletir sobre a necessidade de novos modos de ensinar, de modo que o estudante esteja conectado ao objeto de conhecimento. Nesse sentido, os materiais didático-pedagógicos destacam-se por serem ferramentas/instrumentais que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que possibilitam que o educando possa compreender o mundo que o cerca de uma maneira mais próxima.

Também conforme Cunha e Vilarinho (2009, p. 144), a presença da perspectiva emancipatória se expressa na defesa de diferentes propostas como: redimensionamento do papel do professor; visão da escola como espaço de formação; parceria universidade-escola; abordagens que priorizem a prática-reflexiva e a pesquisa; exercício da crítica e do diálogo por meio da problematização da realidade; construção coletiva do conhecimento e fortalecimento da interação e dos vínculos emocionais. Essas propostas estão coerentes com os princípios de solidariedade, democracia e justiça social, defendidos pela visão emancipatória, por também se basearem no diálogo para o desenvolvimento da criticidade, participação e conscientização.

Com isso buscou-se pensar a prática pedagógica de forma interdisciplinar pressupondo o compromisso docente de assumir uma postura crítica frente ao conhecimento, articulando-o à realidade vivida pelo aluno, em uma perspectiva transformadora. Neste enfoque, a formação pedagógica do docente deve priorizar a pesquisa como forma de aprendizagem e emancipação.

THE TEACHING-LEARNING MATERIALS IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING AS EDUCATIONAL STRATEGY EMANCIPATORY

Abstract: This paper presents a reflection on the process of teaching and learning in contemporary society, addressing the challenges of education today and the importance of using didactic and pedagogical materials for the construction of knowledge and emancipation of the student. Thus, this work is constituted as a literature search, and initially far shall be an analysis of the teaching-learning process in the contemporary world. After, it will be treated on the teaching-learning materials and teaching practice, emphasizing its importance in the mediation of knowledge. And finally, a reflection on the relevance of teaching-learning materials in the construction of knowledge as emancipatory educational strategy will be made in order to demonstrate that the student when a participant of this process as well as pleasure becomes emancipated, given that the knowledge is replaced direction, causing it to be able to decide the course of his life.
Keywords: Teaching materials. Teaching-learning process. Emancipatory.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANTUNES, A.M.; SABÓIA-MORAIS, S.M.T.; O jogo educação e saúde: uma proposta de mediação pedagógica no ensino de ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.5(2), p. 55-70, 2010.

BROMBERG, M. **O material e sua importância. Hiperatividade**, 2007, Disponível em: http://www.hiperatividade.com.br/article.php?sid=90. Acesso em: 14 jun. 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Maria do Socorro Portela; SANTOS, Jean Silva; NASCIMENTO, Pollyanna Cristina Costa. **Maquete como recurso pedagógico na construção do conhecimento interdisciplinar**, 2012. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/71a58e8cb75904f24cde464161c3e766.pdf Acesso em: 14 jun. 2016.

CUNHA, Marta Lyrio da, VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Concepção Emancipatória: uma orientação na formação continuada a distância de professores**, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/Downloads/dialogo-2579.pdf. Acesso em: 20 jun. 2016.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2010.

FISCARELLI, R. Material didático e prática docente. **Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação**, UNESP, São Paulo, 2007, Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454. Acesso em: 14 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 5 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, Phillipe. **Novas Competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONTUSCHKA, N.N.; CACETE, N. H.; PAGANELLI, T. I. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, F. C. **O livro e os recursos didáticos no ensino de Matemática.** 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e Matemática) – Centro universitário Franciscano de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: Um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos**, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217. Acesso em: 20 Jun. 2016

SILVA; Evellyn Ledur da; GIORDANI, Estela Maris; MENOTTI, Camila Ribeiro. As tendências pedagógicas e a utilização dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem. **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa: História, sociedade e Educação no Brasil**, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/qMP2rpp.pdf. Acesso em: 16 jun. 2016.

SILVA, Evellyn Ledur da, GIORDANI, Estela Maris. **Aprendizagens de professores e alunos com materiais didáticos nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3081_1983.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**. v.21, n.83, p.28-55. Brasília, Abr./Jun., 1992.

OS ADOLESCENTES POBRES PRESENTES NAS ESCOLAS: E AGORA, O QUE FAZER?

Amabilia Beatriz Portela Arenhart[1]
Livio Osvaldo Arenhart[2]
Milton César Gerhardt[3]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: O texto argumenta pela tese de que as escolas se refaçam a fim de garantir o êxito dos/das adolescentes pobres, que, até o momento, têm sido sistematicamente expulsos delas. Os/as pobres, vistos como travessos e/ou alunos-problema teriam de ser acolhidos com seus saberes e teriam de ser auxiliados e orientados em atividades de reelaboração dos saberes, desconstruindo o conhecimento hegemônico e compreendendo melhor seus respectivos mundos vividos socioculturais. A argumentação do texto se apoia no Estatuto da Criança e do Adolescente e em autores da Educação Popular.
Palavras-chave: Adolescentes, Educação Popular, Conhecimento Emancipatório.

1 Palavras iniciais

Na lida diária de profissionais da educação, nas aulas e nos intervalos, nas discussões pedagógicas e no Serviço de Psicologia do Conselho Tutelar, interagindo com crianças e adolescentes escolares, deparamo-nos com as dramáticas questões do afastamento de parte desses sujeitos da escola. Esse afastamento/distanciamento tem vários nomes: abandono escolar, indisciplina, violência, dificuldades de aprendizagens, crianças/adolescentes problemas. Quase não há nominação concreta para essa "exclusão" ostensiva ou velada. A escola não consegue apontar precisamente o que motiva esses afastamentos. Apenas diz

[1] Bacharel em Psicologia e em Direito, Especialista em Direito, Psicanálise e Sociedade, Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UNISINOS), Doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Psicóloga no Conselho Tutelar do Município de Entre-Ijuís e docente no Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo. Amabilia_a@hotmail.com
[2] Mestre e Doutor em Filosofia (PUC-RS), docente adjunto da Universidade Federal Fronteira Sul. livio.arenhart@uffs.edu.br.
[3]Licenciado Filosofia (Unijui), Bacharel em Teologia (URI) Mestre e Doutorando em Educação nas Ciências na UNIJUÍ. Bolsista CAPES. Professor Seduc/RS e Instituto Missioneiro de Teologia/URI - Santo Ângelo. E-mail: miltoncesargerhardt@yahoo.com.br .

jargões que refletem preconceitos.[1] Assim, ano após ano, meninos e meninas são rotulados como "alunos-problema", sem que se saiba ou se diga quais são exatamente os problemas que eles/elas apresentam. De modo mais ou menos cruel, grande parte das crianças e adolescentes escolares são jogados/as à grande vala dos "que têm problemas" (indiferenciados) de aprendizagem e de disciplina, como se todos eles/elas coubessem numa única forma sociocultural de organização da subjetividade e do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, como se compartilhassem o mesmo mundo vivido sociocultural, como se se prestassem a serem tratados/as ao modo de objetos manipuláveis, por parte dos adultos.

Neste estudo, limitamo-nos a refletir sobre os desafios a serem enfrentados pela organização do trabalho pedagógico no que tange a interromper a lógica institucional que expulsa da escola os/as *adolescentes*, a começar por outro olhar sobre os/as adolescentes travessos/as: ao invés de vê-los/las como problemas, vê-los/las como *sujeitos*, com dramáticas trajetórias de vida, aprendendo a cuidar de si e a arquitetar seus projetos pessoais, esperando poder contar, para isso, com os educadores adultos. Outro olhar sobre os/as adolescentes vai exigir outra(s) forma(s) de lidar com o conhecimento, com destaque para a valorização dos conhecimentos que eles/elas trazem do seu viver. Por que a escola só teria a dizer e nada a ouvir? Por que o que é deles/as não poderia ser acolhido na escola?

2 A escola como espaço do viver e aprender

A ideia de subjetividade, no que tange ao aspecto de sua construção autobiográfica, articula-se com a de família como lugar privilegiado para o desenvolvimento do ser humano individual (ontogênese), na função de proteção física e psíquica do sujeito face ao desamparo e à fragilidade do início, mas também na de sua vinculação simbólica a uma genealogia e a uma comunidade sociocultural. Independentemente da forma como, em cada caso, as relações parentais estão concretamente arranjadas, os/as adolescentes ingressam na escola lastreados/as

[1] A infância, adolescência e juventude nos ameaçam porque ameaçam os alicerces de uma construção e representação da docência e da pedagogia que vem de vinte e cinco séculos. Alicerces que cremos firmes, inquebrantáveis. E logo essa meninada e moçada as coloca em juízo. (Kohan, apud Arroyo, 2003, p. 37-38).

por um mundo de vida sociocultural, que lhes fornece as referências conceituais e normativas (conceitos espontâneos) para se orientarem no universo social.

Na atualidade, por razões diversas, as famílias enfrentam sérias dificuldades para atender à necessidade de assegurar a cada criança e adolescente que, em algum lugar, há para ela/ele um grupo acolhedor e protetor. Assim, meninos e meninas perambulam por escolas, casas de acolhimento, espaços públicos complementares de atividades escolares, parentes, vizinhos. Os/as adolescentes talvez sejam os/as mais prejudicados/as. Eis por que as atividades pedagógicas devem incluir a dimensão do acolhimento, como condição para a permanência desses/as adolescentes na escola. Com isso não se está negando que a função primordial da escola seja a de construir, com o sujeito, conhecimentos, habilidades e valores, para que ele compreenda seu mundo, fortaleça a sua participação social, adquira suporte técnico-científico e político para atuar no mundo do trabalho e participar da vida pública.

A função da escola não é apenas ensinar conhecimentos que supostamente vão servir para a próxima série, que vão servir para o vestibular, para o Enem, ou para o futuro. Não há futuro se o presente não for vivido. Se o cotidiano da vida não estiver sendo construído e enlaçado na história das pessoas. O futuro só poderá existir se o presente for presenciado, vivenciado e construído levando em conta a história e a cultura dos sujeitos. A escola não poderá pensar no futuro se o dia a dia é evadido, violentado, desorganizado, mal aprendido.

A função da escola é, em antecipando o futuro, garantir um presente mais humano, mais digno para as crianças e adolescentes, sujeitos de direitos. Falando de sujeito de direitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente vem a garantir justamente isso: todas as crianças e jovens brasileiros, são, a partir do ECA, sujeito de direitos[1]. Para Sônia Altoé, as crianças e adolescentes, como seres humanos em desenvolvimento, "têm direito à proteção, à educação, à saúde, ao lazer, etc., para que possam desenvolver suas potencialidades e, posteriormente, exercer a sua cidadania plena, participando das diferentes instituições da organização social" (2004, p. 3).

A escola tem o compromisso de ir além de construir/transmitir o conhecimento sistematizado. É preciso que o aluno adquira habilidades de buscar informação/formação que

[1] Ver Art. 53 e Art. 54 do ECA (caputs e incisos).

contemple o seu desejo, a sua cultura, a sua vivência diária na família e na comunidade. A escola precisa também ajudar o sujeito a construir valores, assumir compromissos, realizar ações que venham ao encontro de uma sociedade democrática. Entretanto, os valores cidadãos não podem ser ensinados/aprendidos se não forem vividos.

Júlio Groppa Aquino é enfático ao afirmar que

> sem escola, não há a possibilidade de o cidadão ter acesso, de fato, aos seus direitos constituídos. Afinal, tornar-se cidadão não se restringe ao direito do voto, por exemplo, mas inclui direitos outros com vistas a uma vida com dignidade - e isso tudo tem a ver mediatamente com escola, pois quanto menor for a escolaridade da pessoa, menores também serão suas chances de acesso às oportunidades que o mundo atual oferece e às exigências que ele impõe (2014).

A escola precisa trazer para o seu campo de trabalho, a realidade daqueles que fazem o seu corpo discente, ou seja, ter conhecimento da realidade, das aspirações, das dificuldades que os alunos carregam dentro da mochila da vida. Arroyo coloca que a vida daqueles que frequentam a escola, questiona a forma como a escola está estruturada:

> As escolas não são um espaço tranquilo onde verdades verdadeiras são repassadas, mas questionadas. Questões que vêm da dinâmica social e cultural, das ciências, da política, dos movimentos sociais, do movimento docente e também dos educadores e dos educandos, das formas tão precarizadas de viver a infância, adolescência, a juventude ou a vida adulta. Interrogações que penetram no interior das grades curriculares e as desestabilizam em suas certezas (ARROYO, 2007, p. 51).

O adolescente quando chega à escola traz consigo anseios e expectativas que vão constituindo seus desejos, seus interesses de aprender/viver e de participar/permanecer no espaço escolar. E aprender é uma longa trajetória. É preciso encantamento, disposição, tempo, dedicação, conhecimento, acolhimento, olhar o outro, o aprendente. Dessa forma, Paulo Freire nos aponta que ensinar não é tão somente transferir conhecimentos como se transfere textos/artigos para outros espaços virtuais. O humano não é uma engrenagem que o conhecimento é passado de um link para outro, ensinar "é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro" (2011, p. 25). Assim, a escola precisa tecer o aprendizado escolar com o aprendizado das vidas que por ali se movimentam. É preciso alinhavar a vida dos alunos com a vida escolar, com a vida de suas famílias e com o mundo social. Boaventura de Sousa Santos adverte:

> a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. (SANTOS, 2009, p. 19)

Passamos agora a apresentar as ideias acerca dos adolescentes que permeiam nossas atividades cotidianas e a finalidade desta escrita.

3 Nem anjos, nem capetas, tão somente adolescentes

Com essas ideias básicas a respeito da família e da escola, queremos agora falar de adolescência e, para isso, é preciso que coloquemos o nosso entendimento sobre o tema. E o início da conversa, vem através de Contardo Calligaris que anuncia: "a adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época (2000, p. 9). Segundo o autor, os adolescentes amam, estudam, brigam, trabalham, ficam tristes, choram. Sentem-se incompreendidos, abandonados, excluídos. E, muitas vezes o são de fato, pela não condição dos adultos de compreender o processo adolescer. Essa compreensão, em muitos momentos, está ligada ao fato do adulto não ter feito as pazes com a sua adolescência. É como se ficassem resquícios que não foram adequadamente elaborados, costurados e que, ao confrontar com um adolescente, os puídos, os rasgos, os desfiados da nossa adolescência se fazem presentes. E, ao invés de a gente aproveitar e refazer as costuras, colocar os remendos possíveis nos nossos próprios projetos mal acabados, inconclusos, tentamos ignorá-los, negá-los na pessoa daquele adolescente que nos confronta e que reedita nosso próprio adolescer. Em outros momentos, pelo fato do adolescente não aceitar "entrar nas regras", cumprir os ditos, que democraticamente foram elaborados pela coletividade (na ausência dos adolescentes) os adultos acabam não conseguindo construir com eles uma relação afetiva, capaz de integrá-los nas relações sociais.

Sonia Altoé nos auxilia com seu olhar psicanalítico apontando que

> com Lacan, podemos dizer que não há comportamentos e sim atos significantes a serem decifrados. Essa visão de ser humano exige que se faça um trabalho constante de reflexão com os adultos que atuam nos estabelecimentos, pois retira

> a facilidade de tratarem as crianças como animais a serem adestrados, domesticados, através da submissão cega, julgados e punidos sem qualquer direito de defesa, reduzidos a rebanho bovino (ALTOÉ, 2004, p. 54).

De acordo com Calligaris (2000) a adolescência é fruto da modernidade, assim, trata-se de algo inventado recentemente. O adolescente não é mais a criança e também não é adulto. Sente-se inseguro por não saber qual a sua condição. Não há certezas, não há referencias sólidas. Bauman (2004) utiliza a ideia de liquidez para definir o mundo contemporâneo. Para ele, ao contrário da solidez das sociedades tradicionais, o mundo hoje é instável, imprevisível, constrói e se desconstrói continuamente. E quando esses adolescentes não têm laços fortes que possam ajudá-lo a delinear/fortalecer seu projeto, sentem-se abandonados, atordoados diante das solicitações do cotidiano. Assim, o adolescente tem dificuldades de encontrar as amarras necessárias para definir e fortalecer o "seu lugar" na família, na escola, no mundo cotidiano. Nessa procura por espaço, por reconhecimento, o adolescente poderá se enveredar "por caminhos tortuosos onde, paradoxalmente, ele se marginaliza logo no momento em que viria se integrar. Pois o que lhe é proposto é tentar, ou melhor, forçar, sua integração justamente se opondo às regras da comunidade" (CALLIGARIS, 2000, p. 33).

Em se tratando de exigências e/ou cobranças, o momento de adolescer não comporta noções rígidas, longas, inflexíveis. Segundo Aberastury e Knobel, "a conduta do adolescente está dominada pela ação, que constitui o modo de expressão mais típico nesses momentos de vida, em que até o pensamento precisa tornar-se ação para poder ser controlado. O adolescente não pode manter uma linha de conduta rígida, permanente e absoluta, ainda que muitas vezes o pretenda ou procure" (1989, p. 55). Dito o que é a adolescência, vamos agora dizer de qual adolescente estamos falando.

4 Os filhos dos pobres chegaram à escola. E agora?

O nosso recorte é o adolescente pobre. Aquele que está à margem do social, da escola. Pensar na escola é pensar o sujeito que nela está inserido. A questão é como compreender o estudante das camadas pobres, marginalizadas da sociedade e que tem na escola talvez como

último recurso, ou seja, aposta que neste lugar ele possa ser compreendido, ouvido, enfim incluído na sociedade. Segundo Paulo Freire,

> Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério (2008, p. 105).

Segundo Fonseca e Pimenta, a escola teve durante muito tempo a tarefa primordial de selecionar os melhores alunos para o mercado de trabalho e assim emitia pareceres de quem "dava ou não dava para o estudo". Ainda hoje se ouve de professores/diretores que tem alguns alunos que a escola "investe", pois sabe que irá cursar uma graduação. Os outros, vão passando. Os autores colocam que no cenário de exclusão que se apresentava outrora, encontravam-se "os pobres, os negros, os índios, os deficientes, enfim, aqueles considerados inferiores pela sociedade dominante, e só poderiam servir como mão de obra, pois não tinham capacidade de pensar, sendo o estudo um investimento desnecessário" (2012, p. 2).

As condições encontradas, nas escolas estão muito aquém daquilo que preveem as leis. Os sujeitos que estão à margem da sociedade também estão à margem da escola. A escola não encontrou uma forma/método de ir ao encontro desses sujeitos e/ou de acolhê-los em seu ventre. Ao adentrar no "mundo do conhecimento", os filhos das famílias pobres, não se reconhecem como atores naquela comunidade. Isto quando não se sentem rejeitados pela realidade lá vivenciada. Parecem estranhos no ninho. Tentam adequar-se e vão se "enfileirando" junto com outros.

É preciso repensar a escola e as aprendizagens formais e sociais. É preciso acolher a história e o sujeito. Uma das possibilidades para pensarmos a educação de adolescentes pobres, seria através da Educação Popular. Falar em Educação Popular é falar de Paulo Freire, que dedicou sua vida pensando, construindo, vivenciando, respirando uma nova forma de educação que fosse ao encontro dos pobres, marginalizados, ou como ele mesmo diz na dedicatória do seu livro *Pedagogia do Oprimido* "aos esfarrapados do mundo e aos que neles

se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (2004, p.17).

A proposta de Paulo Freire rompeu com a forma de educação elitizada e voltada para aqueles que podem estudar: os ricos, os comportados, os escolhidos pelo sistema. Ou como diz Boaventura de Sousa Santos: aqueles que estão enfileirados com o "conhecimento hegemônico", conhecimento este que se diz majoritário, não flexível, e que atua como verdade absoluta, impedindo qualquer outra forma de pensar o ensino: "nossa maneira de criar teoria, reprime totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o desacredita, o inviabiliza" (2007, p. 54). É preciso criar outras possibilidades e apresentá-las como uma forma de acolher aquele que não estava "destinado a estudar". Esse discurso é tão usado que parece natural ouvi-lo. Segundo Freire,

> de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "douto" como o que sabe e a quem devem escutar (FREIRE, 2004, p. 50).

Esse pensamento está tão impregnado que os adolescentes que não conseguem encaixar-se na formatação da escola, que passam a ser discriminados e estigmatizados, assumem que não gostam/não dão para o estudo. Parece ser mais fácil aceitar essa ideia do que lutar contra, pois os discriminados não encontram, de fato, acolhimento que lhes permita sentirem-se reconhecidos no cenário escolar. A escola parece estranha e segundo Veiga Neto,

> Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade. (...) a educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e a temporalidade modernas se estabeleceram e se tornaram hegemônicas, de modo que elas funcionaram como uma das condições de possibilidade – e talvez a mais importante delas – da ascensão da burguesia e do sucesso da lógica capitalista (VEIGA NETO, 2003, p. 110).

O novo modelo de escola deverá passar pelo protagonismo epistemológico dos jovens. Além disso, a escola precisa preparar-se para atender sujeitos que vêm das camadas populares – os pobres. Segundo Freire, é preciso uma pedagogia "forjada com ele (o oprimido) e não para ele (...). Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (1981, p. 32). Santos também enfatiza essa questão: "não

basta criar um novo conhecimento, é preciso que *alguém se reconheça nele*. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destina" (SANTOS, 1997, p. 287. Destaques apostos).

Desde o momento em que a educação escolar passou a ser destinada "a todos" e que a lei exigiu a inclusão, meninos e meninas pobres adentraram os pátios escolares e as salas de aulas, mas parecem não ter adentrado no mundo do conhecimento/cognição. Esses/as meninos/as que desconcertam o mundo escolar com seus mundos mal conhecidos, vistos como travessos ou como alunos/as-problema, clamam por compreensão e orientação para seus projetos. Contudo, não suportando a indiferença, o não reconhecimento, a marginalização, saem do mundo escolar pela porta da frente ou pulando muros, com a cumplicidade de quem vê e não quer enxergar, dissimulando essas situações como "evasão escolar". Paulo Freire afirma enfaticamente que se trata de expulsão:

> Em primeiro lugar, consideramos o número assombroso de crianças em idade escolar que "ficam" fora da escola, como se ficar ou entrar fosse uma questão de opção. São proibidos de entrar, como mais adiante muitas das que conseguem entrar são expulsas e delas se fala como se tivessem se evadido da escola. Não há evasão escolar, há expulsão (2000, p. 50-51).

Essa forma de organizar a escola, na qual os/as filhos/as das famílias empobrecidas, chegando carregados/as de sonhos, são relegados à indiferença de "incapazes de aprender" e/ou visados com falas humilhantes do tipo "impossíveis de se lidar", "não tem jeito mesmo" e outras, que se ouvem cotidianamente no espaço escolar[1], aponta para uma "pedagogia da precariedade", porque, primeiramente, "na sua materialidade a escola é precária em si" e, em segundo lugar, ela "alimenta entre os jovens estudantes o sentimento de que seus projetos de vida têm que ser 'curtos', moldados na provisoriedade e na incerteza, principalmente entre os jovens com menos recursos econômicos" (LEÃO, *apud* FISS; VIEIRA, P. 551).

Miguel Arroyo é enfático ao dizer que:

> Outra forma de pensar os coletivos feitos desiguais é como marginalizados, até como marginais ou na margem de lá, onde predomina a miséria não tanto social mas moral, a falta de valores, de hábitos, onde domina o tradicionalismo a até a cultura da pobreza e da miséria. Desiguais porque à margem da civilização, da

[1] Da rejeição escolar, com a revolta que se segue a ela, chega-se à rejeição social com as atitudes e a marginalização e de delinquência. O jovem desde agora se fez uma "reputação", alguma coisa da qual lhe será muito difícil sair, foi fixada (CORDIÉ, 1996, p. 33).

> modernidade, da racionalidade científica, do progresso e de seus valores civilizatórios, progressistas, de esforço e de trabalho (2010, p. 1389).

A escola é um espaço de fundamental importância para a formação e aprendizado da cidadania. É preciso reorganizar o que for necessário e fortalecer o que é desejável.

5 Procurando amarras: a escola na vida e a vida na escola.

Diante do debate apresentado, sempre inconcluso e em construção, pensemos em possibilidades da escola se inclinar para as famílias pobres e acolhê-los no espaço escolar. FONSECA e PIMENTA colocam que

> Os excluídos já foram incluídos na escola, agora, precisamos avançar neste processo, não basta dizer que todos têm o direito ao acesso, abrir as portas da escola e esperar que aqueles que por anos não tiveram acesso à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, simplesmente, passem a se sentir cidadãos de direito, sendo que historicamente foram excluídos de tudo isto, como bem diz Arroyo (2010) estavam mantidos do lado de fora. A escola, a sociedade e o Estado, agora, têm o desafio de mantê-los no espaço escolar. (2016, p.8)

Em se tratando de sujeitos de camadas pobres e excluídas do social, nossa proposta para pensar uma nova forma de ser escola, passa, pelo arcabouço teórico-prático da Educação Popular e do Conhecimento Prudente para uma Vida Descente, como bem diz Santos, "não precisamos de um novo conhecimento simplesmente. Mas de uma *nova forma de produção do conhecimento*" (2007, p. 20. Destaques apostos).

Pensar uma educação que venha ao encontro desse público representado por aqueles travessos que a escola põe em evasão escolar, aqueles que não se enquadram na atual perspectiva escolar, é pensar a mediação educador-educando segundo Paulo Freire. É necessário que o aluno, neste caso o adolescente, saiba que o conhecimento que está consigo, será valorizado e reconhecido na escola. É necessário organizá-los e dar continuidade a suas aprendizagens incorporando o saber que ele traz de casa, da rua, dos grupos que participa. Esses saberes serão parte integrante do conhecimento que irá ser entrelaçado na escola pelos saberes de outros e também pelos saberes escolar. Esse entrelaçamento dos saberes vai potencializar o sujeito aprendente a desejar continuar nesse processo de aprendizagens. Aquilo que o aluno-adolescente traz de suas andanças, poderá ser resignificado construindo pontes para sua emancipação cognitiva, social e política (Freire, 1981). O que se busca é uma

escola que encarne o cotidiano do adolescente, ajudando-o a construir as possibilidades/caminhos para uma vida cidadã.

Boaventura de Sousa Santos diz que vivemos no conhecimento hegemônico, onde existe uma única forma de fazer acontecer o conhecimento. O conhecimento local, as inúmeras experiências que são produzidas a partir do povo, de suas histórias, seus enlaces, suas próprias construção de conhecimento são abafadas, ignoradas pelo conhecimento dito científico. No conhecimento hegemônico não existe lugar para o conhecimento, experiências que brotam do chão. Santos é incisivo ao afirmar que:

> Experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso têm permanecido invisíveis, "desacreditadas". A meu ver, o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo; e temos algumas teorias que nos dizem não haver alternativa, quando na realidade há muitas alternativas (2007, p. 23-24).

A escola segue o modelo hegemônico e seus docentes acabam reproduzindo o que já está colocado como verdadeiro e como possibilidade única de ser e fazer o conhecimento, ou seja, “o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (Santos, 2007, p. 29).

É urgente e necessário que a escola desconstrua/reconstrua suas metodologias e suas formas de educar crianças e adolescentes acolhendo suas histórias de vida e seus conhecimentos. Para Santos, “estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante” (SANTOS, 2004, p. 18). Assim, os meninos e meninas que foram expulsos da escola pelo imperativo do poder e do conhecimento hegemônico, porque não se enquadraram no modelo estabelecido como verdadeiro e como única possibilidade de existir da escola, irão retornar à escola pela porta da frente sabendo que esta escola tem como fortalecer seus projetos, seus sonhos e seu viver cotidiano.

6 Colocando um ponto final, só por hoje

Como pensar um final para tantas questões iniciais? Acreditando no empoderamento cognitivo, social e político dos/das adolescentes pobres. Podemos acreditar que a escola se reconstruirá para atender às demandas dos/das adolescentes pobres? Provavelmente, não porque deseje isso. Como vimos no decorrer do texto, a escola precisa ser demandada e, em alguns momentos, pressionada a acolher em seu interior os sujeitos que estão fora de seus espaços. Mesmo que para isso seja necessário fazer valer a lei, o ECA e outros instrumentos legais.

Contudo, não basta que os/as adolescentes pobres circulem pela escola, "passem" pelas portas e continuem a mesma rotina de exclusão a que vêm sendo submetidos/as. É necessário que a escola se reveja e se repense, que se disponha a construir novos caminhos, novas linguagens, novos envolvimentos. Que tenhamos sujeitos mais emancipados, mais alegre e felizes. Que possam compartilhar certezas de novas possibilidades. Sabemos que essas utopias enfrentarão realidades difíceis, desmotivadoras e desmobilizadoras (conhecimento hegemônico). Mas acreditamos que é possível reinventar o social a partir das vivências, práticas, ações que conjugam novas experiências, com decência e que possam desafiar o mundo globalizado e hegemônico com a audácia e a transgressão de experiências libertadoras.

A experiência do conhecer e ver-se nesse conhecimento poderá levar os/as adolescentes a se tornarem protagonistas de uma educação libertadora, emancipatória, estimulados/as a lutarem por um "novo mundo possível". Que comece logo. Que comece agora.

POOR TEENAGERS INSIDE SCHOOLS: AND NOW, WHAT TO DO?

Abstract: This paper argues for the thesis that schools must be remodeling to ensure the success of poor teenagers who, until now, have been systematically expelled by them. The poor ones, who are seen as mischievous and/or problematic students, would have to be accepted with their own knowledge and they would have to be supported and guided in the knowledge reworking activities, deconstructing the hegemonic knowledge and understanding their respective sociocultural worlds that in which, they lived better. The argument of the text

is based on the Child and Adolescent Statute (Estatuto da Criança e Adolescente – ECA) and on the authors of the Popular Education.
Key words: Teenagers, Popular Education, Emancipation Knowledge.

Referências

ABERASTURY, A.; KNOBEL. M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ALTOÉ, Sônia. **Sujeito do Direito, Sujeito do Desejo** – Direito e Psicanálise. RJ: Revinter, 2004.

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011. Acesso: 13/07/2014.

ARROYO, Miguel G, (2013).14º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (2013). Disponível em: http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/05/17/%E2%80%9Ceducacao-nao-se-faz-do-gabinete%E2%80%9D-diz-miguel-arroyo-aos-gestores-no-14%C2%BA-forum-da-undime/ Acesso: 29/05/2016.

_____ Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

_____. **Indagações sobre currículo–educandos e educadores**: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

BAUMAN, Zygmundo. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRASIL, Lei nº.8069 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Obtido em 01/05/2016.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996,

FONSECA Jorge Alberto Lago; PIMENTA, Renata Waleska Pimenta. A CHEGADA DOS DESIGUAIS À ESCOLA: NOVAS FORMAS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO, IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. Ano: 2012.

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Cultura_e_Relacoes_Etnico_Raciais/Trabalho/06_39_27_2796-6886-1-PB.pdf Obtido: 20/05/2016

FISS, Dóris Maria Luzzardi; VIEIRA, Lucas Carboni. Juventudes na escola: vozes e significações docentes. Disponível em:www.univali.br/periódicos. Obtido em 30/05/2016.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A Educação na Cidade**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez; 2000.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social**. São Paulo : Boitempo, 2007.

_____. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida descente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo, 2004

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, Luiz Heron da et al. (Orgs.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. W. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OS DESDOBRAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS A PARTIR DOS AVANÇOS LEGAIS E DA EFETIVA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Andréia Paula Bombardelli[1]
Hildegard Susana Jung[2]
Mariana Balestrin[3]
Silvana Aparecida Pin [4]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: Este artigo é parte constante das atividades previstas pelo Programa de Mestrado em Educação (PPGEdu) da URI - Campus de Frederico Westphalen e apresenta considerações teóricas acerca dos desdobramentos da gestão educacional democrática nas escolas públicas brasileiras a partir de alguns avanços legais previstos na legislação brasileira e da participação enquanto pressuposto de transformação social. De caráter bibliográfico, resulta de inquietações decorrentes de leituras e impressões pessoais apuradas no decorrer da produção, considerando a superação de paradigmas enquanto aporte para o exercício da cidadania e o fortalecimento da comunidade escolar. Reconhecendo o processo de descentralização que emerge no cerne escolar enquanto propulsor de movimentos por autonomia e participação, a gestão democrática é contemplada na Constituição Brasileira de 1988 e confirmada através de outras leis que delinearam possibilidades de incorporar a democracia na consolidação de estratégias emancipatórias através de ações participativas. Fundamentado no exposto, o estudo resultou em considerações que concebem a necessidade urgente da escola legitimar-se enquanto espaço político, para que a educação se ressignifique nos moldes da participação e da autonomia, na consolidação da gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Autonomia. Participação. Democratização. Cidadania.

[1] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela URI - Erechim. Mestranda do PPGEdu da URI - Frederico Westphalen. E-mail: andreia.bombardelli@gmail.com.
[2] Mestre em Educação URI/FW. Doutoranda em Educação Unilasalle Canoas/RS. Integrante do GPE/URI/FW. E-mail: hildegardsjung@gmail.com.
[3] Mestre em Educação URI/FW. Especialista em Gestão e Organização em Saúde Pública (UFSM). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação URI/FW. E-mail: mari_dalmolin@hotmail.com.
[4] Mestranda do PPGEdu da URI - Frederico Westphalen. Integrante do Grupo de Pesquisa em Filosofia URI/FW. E-mail: silvana@uri.edu.br

1 Introdução

Este trabalho configura-se parte integrante das atividades acadêmicas desenvolvidas pelo Programa de Mestrado em Educação (PPGEdu) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen e cumpriu determinações da disciplina de Políticas e Gestão da Educação I que tem por objetivo estudar as políticas educacionais e seus determinantes, bem como a organização da Educação.

No bojo educacional a gestão democrática tem sido abordada por diferentes expoentes teóricos a partir da superação do enfoque burocratizado oriundo de conceitos clássicos da Administração, configurando-se como fundamento inovador nas estratégias de melhoria da qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, o exercício da cidadania desponta como alternativa para ressignificar o processo de gestão democrática a partir de práticas incentivadoras de transformação social que viabilizem a participação de todos os segmentos escolares através de estratégias pensadas no coletivo.

Desta forma o trabalho encontra-se estruturado em três momentos. Inicia apresentando os conceitos de gestão e democracia e suas implicações no cerne educacional a partir de um breve resgate sobre a trajetória da escola como instrumento político perpassador de ideologias, segue apontando alguns avanços legais da Gestão Democrática a partir da Constituição Federal de 1988 e, por fim, apresenta as considerações pessoais mediante os apontamentos teóricos que resultaram neste estudo.

2 Sobre Os Conceitos De Gestão Democrática E Suas Implicações No Cerne Educacional

Historicamente, a escola desenvolveu sua trajetória manuseada como instrumento político perpassador de ideologias[1] que impulsionou o progresso econômico das nações na medida em que os currículos escolares previam formação de mão de obra específica para manutenção do crescimento industrial.

[1] Althusser (1974) na obra "Ideologia e aparelhos ideológicos do estado" retrata a utilização das escolas como instrumentos propagadores das ideologias dos Estados, que dispunham do vasto tempo escolar para firmar suas ideologias em mentes ainda em desenvolvimento.

Desta forma, o progresso e a industrialização foram determinantes nos processos de consolidação das políticas públicas educacionais que pensadas de maneira rígida e autoritária não previam a formação em perspectivas críticas, mas sim a partir da formação de mão de obra qualificada, constituindo-se interesse do poder.

Esta maneira dicotômica e insólita de se compreender o ensino público remeteu as escolas à reprodução do fracasso escolar (CHARLOT, 2000) por meio de modelos dominantes que reduziram o sujeito de seu espaço e convívio social. Snyders ainda em 1977 afirmava: "A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e à possibilidade de libertação." (p.80).

Os escritos Snyders (1977) nos aproximam da realidade depreciativa das escolas públicas brasileiras e lançam um olhar debilitado nas práticas de inserção. Desvencilhar-se destas concepções políticas neoliberais implicam na irrupção de conceitos pré-determinados e no resgate de valores abdicados. Metas que geram inquietações e resistência por parte do grupo diretivo.

Esse breve quadro histórico conduz a visualizar o trabalho das equipes diretivas das escolas contemporâneas que, a partir da institucionalização da democracia no país, iniciaram movimentos por autonomia e participação através de diferentes expoentes teóricos, afiançando mudanças que viabilizassem a compreensão da gestão e da democracia enquanto possibilidade de transformação.

De acordo com Houaiss (2001), o substantivo gestão provém do latim gestio que se refere ao ato de administrar, gerenciar; e de genere que significa levar, realizar. Decorrente de limitações oriundas do conceito de Administração, essa terminologia emerge no cerne das instituições educacionais a partir da década de 1990, com o objetivo de substituir designações de processos referentes à direção, liderança, coordenação e organização (LÜCK, 2006b).

Mais do que prever mudança de denominação, implica na internalização de uma nova postura e atitude diante da abrangência que o significado assume no âmago das instituições escolares, prevendo a superação de paradigmas em um prisma perceptível e que reage de acordo com a realidade contextual (KUHN, 1997).

Na conjuntura educacional, a concepção de gestão proposta por Lück (2006a) questiona o paradigma positivista que, a partir da hierarquização e verticalização, tem conduzido o sistema escolar de maneira fragmentada e sistemática, prevendo a atuação de agentes isolados que desenvolvem a gestão tutelados aos órgãos centrais. Superar essa visão objetiva e linear que entende o processo de gestão enquanto autoridade funcional implica na superação de paradigmas e na ruptura de conceitos reprodutivistas.

Sobre esta colocação, Morin (2002) assegura que a superação de paradigmas remete a uma sistemologia de ideias que se constituem princípios ocultos, enquanto que para Capra (1995) trata-se da totalidade de pensamentos, a partir de percepções e valores que configuram uma determinada visão de realidade.

Agrupadas, essas duas definições assumem significância relevante, pois conduzem ao gerenciamento dos propósitos das organizações em detrimento dos valores e atitudes que sustentam os princípios institucionais a partir da análise contextual que possibilitará uma visão ampla e estratégica, promovendo a efetividade das ações pensadas pelo e para o grupo.

Neste sentido, a gestão assumirá a responsabilidade de suas atribuições fundamentais, a de "[...] superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótima abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes." (LÜCK, 2006b, p.43). Ainda, defende o direcionamento e mobilização para dinamizar a maneira de ser e atuar junto dos sistemas de ensino, propondo através de ações estratégias democráticas, o direcionamento de objetivos voltados a qualidade do ensino.

Eis o desafio da gestão educacional. Garantir que a partir da ruptura de paradigmas, haja a legitimação dos indivíduos enquanto seres políticos, conscientes de seu espaço e papel social a partir do exercício de democracia que, proveniente do grego dêmos (povo) e kratos (poder), origina o que hoje entendemos por governo do povo (dēmokratía) (HOUAISS, 2001).

Pogrebinschi (2007) em seu estudo sobre o "O enigma da democracia em Marx", apontou que o autor pesquisado, ainda em 1843, defendia a ideia de que a democracia só poderá e será exercida na medida em que a sociedade romper com mediações políticas e/ou econômicas de fundamentação alienante. Para o autor, a autêntica democracia defendia por

Marx "[...] consiste no momento da união entre o universal e o particular; no momento da fusão entre as esferas política e social; no momento do reencontro entre o indivíduo egoísta da sociedade civil e o cidadão abstrato do Estado." (POGREBINSCHI, 2007, p.59).

Mais do que configurar um regime de governo, o processo de gestão educacional associado a ideia de democracia, constitui caráter relevante e estabelece direcionamentos para delinear ações conjuntas, associadas e articuladas a partir da mobilização de objetivos comuns. Desta forma, a gestão democrática "[...] ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer." (LÜCK, 2006a, p. 41).

Neste sentido, a escola enquanto espaço de aprendizagem e, sobretudo, enquanto espaço de cidadania, de diversidade e de interação social deve assumir sua identidade ressignificando o processo de gestão democrática a partir de discursos fundamentados em seus princípios e valores.

Rever e pensar políticas de gestão educacional de maneira democrática implica na articulação de alternativas que potencializem o coletivo escolar como pressuposto de fomento as práticas incentivadoras de transformação social, promovendo a participação dos sujeitos envolvidos a partir da "[...] construção contínua da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada." (CORTELLA, 2005, p. 146).

Nesta perspectiva a participação assume caráter primordial, assegurando a gestão democrática da escola através do "[...] envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar." (LIBÂNEO, p.79, 2001). Somente através da participação de todos os segmentos, é que a escola se consolidará em um espaço social democrático de fomento a educação de qualidade.

De acordo com Lück (2006a), para que haja o fortalecimento da escola e a promoção da qualidade nos processos é preciso romper com o distanciamento entre o que se solicita (macro-sistema) e o que se realiza (micro-escola), garantindo que através da descentralização do ensino seja possível responder a lógica federativa que absorve e polariza as decisões educacionais, desconsiderando os contextos e as realidades presentes nas escolas.

Nesta ótica, a descentralização se constitui em:

> [...] um processo que se delineia à medida que vai sendo praticado, constituindo-se, portanto, em uma ação dinâmica de implantação de política social, visando estabelecer, conforme indicado por Malpica (1994)[1] , mudanças nas relações entre os sistemas centrais e suas escolas, pela redistribuição de poder, passando, em sequência, as ações centrais, de comando e controle, para a coordenação e orientação (descentralização política); pela abertura à autodeterminação no estabelecimento de processos e mecanismos de gestão do cotidiano escolar, de seus recursos e de suas relações com a comunidade (descentralização administrativa e financeira). (LÜCK, 2006a, p. 56-57)

Além disso, se constituirá descentralização pedagógica (LÜCK, 2006a) no momento em que a escola construir e legitimar sua identidade institucional, a partir da gestão compartilhada entre os diferentes membros da comunidade escolar no fortalecimento de ações autônomas pensadas pelo todo.

Sobre este pensar, Freire (2007) assegura que o exercício da autonomia é primordial para a construção e consolidação de uma gestão escolar democrática, pois assegura condições de participação política onde os envolvidos possuem vez e voz sobre suas necessidades e expectativas.

No processo democrático, a autonomia é entendida como princípio pedagógico da educação libertadora (FREIRE, 2007) que reconhece o aluno não só enquanto protagonista da própria aprendizagem, mas enquanto elemento substancial nas tomadas de decisão que discutem os caminhos e os desafios a serem percorridos pela escola.

Por isso, não adianta pensar a gestão escolar se os alunos continuarem sendo excluídos e mal escolarizados. Pensar o processo de gestão democrática implica ir além do pressuposto nas entre linhas e ressignificar a educação por meio da participação mútua entre todos envolvidos, afinal [...] não pode ser considerada como democrática uma escola em que alunos fracassam, e não pode ser democrática uma escola que não é para todos. (LÜCK, 2006a, p. 59).

[1] MALPICA, Carlos N. Faustor. **Descentralización y planificación de la educación:** experiencias recientes en países de América Latina.. Paris: Unesco/IIPE, Paris, dez. 1994 [informe de Investigación n. 102].

Neste sentido, a gestão democrática faz-se relevante na medida em que romper com o absolutismo projetado pelo paradigma positivista (LÜCK, 2006a), propondo através da participação e autonomia, estratégias de transformação política que assegurem o cumprimento de todas as etapas do processo, "[...] desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos." (MENDONÇA, 2000, p.69).

Os escritos de Mendonça (2000) refletem o percurso a ser percorrido pelas escolas e sinalizam os desafios para que a gestão democrática se consolide enquanto um processo social, no qual a comunidade escolar possa protagonizar ações de valorização e transformação do espaço educacional, garantindo a qualidade dos processos e, consequentemente, a qualidade da educação.

Disseminar ideias emancipatórias e compreender a participação, a democratização e a autonomia enquanto propulsores na legitimação da Gestão Educacional Democrática é o mote orientador para assegurar a educação de qualidade a partir de "[...] laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais." (BRUNO, 1997, p. 44).

3 Sobre Alguns Avanços Legais Da Gestão Democrática Na Legislação Brasileira

A gestão democrática tem se constituído no âmago educacional por meio de uma abordagem histórica recente, em que as políticas públicas se apresentam sugestionadas de valores autoritários que corrompem as relações e delegam as instâncias educativas responsabilidades de cunho ideológico.

Se considerarmos os mais de quinhentos anos de história desde a criação da primeira escola brasileira dirigida pelo Padre Manuel da Nóbrega em 1549 (LOPES, 2003), constataremos que a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, configurou importante avanço para a educação brasileira, especialmente, no que tange os aspectos da gestão democrática.

Uma particularidade que contribuiu com a notoriedade conferida a essa temática, diz respeito aos movimentos oriundos da classe de educadores que reivindicaram a

redemocratização no Brasil, a partir dos pleitos sociais e da evolução do pensamento democrático (LOPES, 2003).

Considerado o sétimo[1] texto institucional do Brasil, a Constituição Federal de 1988 é apreciado como um importante documento legal, pois rompeu com os resquícios resultantes da Ditadura Militar, garantindo o acesso à cidadania através da "[...] robusta participação da comunidade nacional, mediante a mobilização de amplos segmentos da sociedade civil." (CARNEIRO, 2014, p.24).

No campo educacional, o artigo 206 previsto na seção I (Da Educação) do capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), apresenta os sete princípios que devem alicerçar o ensino brasileiro.

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII – garantia de padrão de qualidade;
> VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, p.129).

No que se refere ao inciso VI, é importante considerar que a democracia é pensada na lei a partir da gestão e não da escola, denotando a significância concedida a esse mecanismo no bojo educacional.

Além disso, a Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura completude ao inciso VI ao afirmar no 14º artigo que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, de acordo com as suas peculiaridades, considerando: "I - a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto

[1] A título de ressalvas, não estamos considerando a Emenda Institucional nº 1 enquanto texto constitucional. Do contrário a Constituição Federal de 1988 seria o oitavo documento constitucional. (CARNEIRO, 2014).

político pedagógico da escola; e II - participação da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes." (BRASIL, 1996, p.7).

A relevância dos escritos apresentados nestes dois documentos legais legitima a Gestão Democrática enquanto passaporte para a construção da cidadania, na medida em que os agentes da comunidade escolar juntamente com o grupo diretivo, se fizerem protagonistas de um processo emancipatório.

Neste sentido, Lück (2008) assegura que a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96, ao incorporar a gestão democrática da educação em consonância com a participação da comunidade escolar, possibilitou novos contornos de administração e coordenação do sistema, tendo como objetivo essencial a universalização do ensino a toda população.

Sobre essa universalidade, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 dispõe que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988, p.129). Pressupondo esta prerrogativa contida na lei, verifica-se que a educação assume significância frente os movimentos sociais e reitera-se no exercício da cidadania, rompendo com o modelo de gestão burocratizada, a partir das necessidades da gestão democratizada.

Além disso, a Gestão Democrática atua enquanto dispositivo emancipatório na configuração do artigo 214 da Constituição Federal de 1988 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE)[1], enquanto lei ordinária que articula o sistema nacional de educação e define diretrizes, metas e estratégias de implementação para assegurar o desenvolvimento do ensino em todos níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1988).

No texto de apresentação do documento redigido pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Henrique Eduardo Alves é assegurado que o novo Plano Nacional de Educação com vigência 2014-2024, aspira "[...] contribuir para garantir que a educação seja um direito de todos os brasileiros, desde a infância e ao longo de toda a vida." (BRASIL, 2014, p.7).

[1] Aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação possui duração decenal e apresenta vinte metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior, configurando-se como fator determinante nas decisões referentes ao financiamento e ampliação de investimentos na educação. (BRASIL, 2014)

Neste sentido, são delineadas as dez diretrizes norteadoras a partir do 2º artigo do PNE 2014-2024:

> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação;
> V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p.43).

Diante do exposto na Lei a partir do inciso VI, o princípio de gestão democrática novamente é assegurado na legislação brasileira, garantindo à educação pública a efetiva participação da comunidade para pensar estratégias de melhoria da qualidade da educação, conforme previsto no inciso IV.

Outro espaço que garante acesso ao exercício da democracia é a Conferência Nacional de Educação (CONAE)[1] que se institui em "[...] um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional." (MEC, 2015, [s.p]).

Dos sete eixos norteadores propostos pelo documento, evidenciamos o eixo V - gestão democrática, participação popular e controle social como importante legitimador de proposições e estratégias de organização política pensadas pela União, Estados e Municípios para o fortalecimento e desenvolvimento da educação nacional.

Valioso no conteúdo proposto, a CONAE busca romper com as práticas autoritárias e centralizadoras a partir da superação dos processos de participação que não garantem o

[1] Realizada de 19 a 23/11/2014 em Brasília, abordou como tema central "O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração" e, a partir desta centralidade, pensou-se estratégias que contemplassem os sete eixos propostos pelo documento. (MEC, 2015).

controle social da lógica educativa, propondo "[...] a construção de uma perspectiva democrática de organização e gestão, que pressupõe uma concepção de educação voltada para a transformação da sociedade e não para a manutenção das condições vigentes." (CONAE, 2014, p.68).

A significância que estes avanços legais representam para a consolidação da gestão democrática na educação pública brasileira, conferem a centralidade das discussões aos órgãos de deliberação coletiva através da participação dos diferentes segmentos da sociedade. Neste sentido, "O desafio posto aos sujeitos interessados na educação escolar e sua qualidade será o de encontrar, no interior destes avanços, o caminho consequente e viável de sua efetivação." (CURY, 1997, p. 206).

4 Considerações Finais

Este artigo lançou mãos de apontamentos teóricos que aspiraram, mediante um olhar crítico, analisar os desdobramentos da gestão educacional democrática nas escolas públicas brasileiras a partir dos avanços legais e da participação enquanto pressuposto de transformação social.

Os movimentos para democratizar as relações no interior das escolas públicas contribuíram para a institucionalização de leis que, a partir da Constituição Federal de 1988, delinearam possibilidades de incorporar a democracia na consolidação de estratégias emancipatórias através de ações participativas.

Embora os avanços legais se configurem como propulsor na consolidação da gestão democrática é somente através da conscientização de um pensar autônomo, que a escola romperá com a ideologia burocrática (CARNEIRO, 2014) que durante grande período, propagou práticas sociais alicerçadas na exclusão e no autoritarismo de poder.

A escola perdeu a capacidade de promover a democracia porque prefere promover o individualismo. É um misto de professores pensando que ensinam, de alunos fingindo que aprendem, de grupos gestores preocupados em cumprir a burocracia e de pais que frequentam a escola - quando frequentam - para ter acesso ao desempenho do filho.

Para que a escola desenvolva a gestão democrática de maneira significativa, precisa aprender a considerar a autonomia dos agentes envolvidos que, a partir de suas histórias e do seu pensar, são capazes de reconstruir e desconstruir o seu próprio conhecimento fundamentado em uma educação libertadora (FREIRE, 2007). Quando a escola segue o instrucionismo e a relação alienante, o processo de democracia está fadado a ignorância que assola o pensamento crítico e forma sujeitos desinformados.

Se a democracia é o caminho para novas formas de organização política, é na comunidade que ela alcançará a sua verdade (POGREBINSCHI, 2007). Por isso, faz-se necessário o fortalecimento da comunidade escolar através da superação do paradigma positivista (LÜCK, 2006a) como possibilidade de emancipação do espaço escolar.

À escola, compete a urgente tarefa de reconhecer-se e legitimar-se enquanto um espaço político para que, a partir do exercício da cidadania e democracia, a educação se ressignifique nos moldes da participação e da autonomia, assegurando que as decisões de gestão na área educacional fortaleçam os pilares de mentes pensantes.

LOS DESDOBLAMIENTOS DE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS BRASILEÑAS DESDE LOS AVANCES LEGALES Y EFECTIVA PARTICIPACIÓN SOCIAL

Resumen:
Este artículo es parte de las actividades previstas por el Programa de Máster en Educación (PPGEdu) de URI - Campus de Frederico Westphalen y presenta consideraciones teóricas acerca de los desdoblamientos de la gestión educacional democrática en las escuelas públicas brasileñas a partir de algunos avances legales previstos en la legislación brasileña y de la participación mientras supuesto de transformación social. De carácter bibliográfico, resulta de inquietudes decurrentes de lecturas e impresiones personales apuradas en el trascurso de la producción, considerando la superación de paradigmas como aporte al ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la comunidad escolar. Reconociendo el proceso de descentralización que emerge en el eje escolar mientras propulsor de movimientos por autonomía y participación, la gestión democrática está contemplada en la Constitución Brasileña de 1988 y confirmada a través de otras leyes que delinearon posibilidades de incorporar la democracia en la consolidación de estrategias emancipadoras a través de acciones participativas. Fundamentado en lo expuesto, el estudio resultó en consideraciones que conciben la necesidad urgente de la escuela legitimarse como espacio político, para que la

educación se vuelva a significar en los moldes de la participación y de la autonomía, en la consolidación de la gestión democrática.

Palabras-clave: Gestión Democrática. Autonomía. Participación. Democratización. Ciudadanía.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Portugal: Presença, 1974.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 14 set. 2015.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 14 set. 2015.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 15-44.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum:** conversas com pessoas notáveis. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard; MAGNE, Bruno Charles (Trad.). **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONAE 2014 (Conselho Nacional de Educação): **documento - referência**. Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: < http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em 14 set. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 199-206.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Não espere o Epitáfio:** provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

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

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. 257 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

_____. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis, JR: Vozes, 2006b.

MALPICA, Carlos N. Faustor. **Descentralización y planificación de la educación:** experiencias recientes en países de América Latina.. Paris: Unesco/IIPE, Paris, dez. 1994 [informe de Investigación n. 102].

MEC. Conferência Nacional de Educação. <http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>. Acesso em 14 set. 2015.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 2000. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 2000. Disponível em:
< file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Mendon%C3%A7aErastoFortes.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Lisboa: Europa-América, 2002.

POGREBINSCHI, Thamy. O enigma da democracia em Marx. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v.22, n.63, p.55-67, fev. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n63/a05v2263.pdf>. Acesso em: 9 set. 2015.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes.** São Paulo: Centauro, 1977.

OS ESPAÇOS E TEMPOS EDUCADORES DE CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS: REFLEXÕES EM TORNO DE DUAS REALIDADES[1]

Deise Raquel Cortes Pinheiro[2]
Noeli Valentina Weschenfelder[3]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: O presente artigo resulta de um estudo em torno dos espaços-tempos de crianças de até dois anos de idade em duas escolas de Educação Infantil, de dois municípios da região Grande Santa Rosa, sendo que uma destas é uma unidade do programa Proinfância. O objetivo da pesquisa foi sendo ressignificado a partir das leituras acerca da apropriação e (re)construção dos espaços e tempos dos bebês na escola. À medida que iam sendo problematizadas questões observadas no interior destas escolas, buscava apoio em autores que preocuparam-se em estudar as questões de espaço, tempo e lugar no âmbito da Educação Infantil. Relacionei o observado, vivenciado e relatado com as investigações de alguns teóricos que contribuem acerca destas questões: Barbosa (2006), Craidy e Kaercher (2001), Faria (2003), Fochi e Barbosa (2015), Frago (1998), Oliveira (1996) e Forneiro (1998), entre outros. O estudo realizado aponta para o desafio das instituições de Educação Infantil organizarem-se priorizando o desenvolvimento da criança.
Palavras-chave: Espaço. Tempo. Educação Infantil. Bebês. Desenvolvimento.

As escolas de Educação Infantil podem ser compreendidas como lugar de cuidado e educação. Em que o tempo de cuidar e o tempo de educar estão associados ao tempo pedagógico, acontecem em um processo de integração, e sempre, em um espaço, em um lugar. É importante que estes espaços e tempos sejam condizentes com uma concepção de infância que valorize as singularidades de cada criança, tomando-as como ponto de partida para a elaboração das propostas pedagógicas. Para Faria (2003, p.70) "[...] a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia". Assim, é possível refletir sobre os

[1] Trabalho de pesquisa elaborado e apresentando no componente curricular: Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – UNIJUI – 2015.
[2] Pedagoga e Mestranda do PPGEC Mestrado em Educação nas Ciências– UNIJUÍ. E- mail: deisiraquelpinheiro@hotmail.com
[3] Professora Dra em Educação pela URGS, orientadora do trabalho. Professora do PPGEC- UNIJUÍ. E- mail: noeli@unijui.edu.br

espaços da Educação Infantil, no sentido de evidenciar e analisar quais as funções a que se propõem, de que forma são projetados, planejados e organizados, revelando a sua intencionalidade e as concepções de criança, educação e infância.

No ano de 2008 conheci uma escola municipal de educação infantil que situa-se em uma cidade da região Grande Santa Rosa-RS[1], e meu primeiro contato com ela foi através das práticas pedagógicas durante o Curso Normal. A partir de então, passei a ter um contato mais próximo e de interlocução com esta escola, e a partir do ano de 2010 comecei a atuar nela, permanecendo até poucos meses arás. Esta escola, de quase 40 anos, foi construída com o interesse de atender a demanda de crianças cujos pais esperavam por uma vaga na Educação Infantil. Passados alguns anos, a demanda tornou-se maior e a escola precisou ser ampliada.

Nesta ampliação, o pátio coberto que era utilizado para aulas de Educação Física e atividades em geral, principalmente em dias chuvosos quando espaços externos não poderiam ser utilizados, deu lugar a três salas de aula, entre outros espaços. Dessa forma, foi possível atender a um número maior de crianças, mas percebo que não foram considerados os interesses e necessidades dos usuários, pois atualmente, somente a sala de referência, a brinquedoteca[2] e o parque[3] podem ser lugares de exploração das crianças. Foi a partir desta problematização, que tal escola tornou-se um dos lugares da minha pesquisa, foram também os meus desejos que movimentaram o interesse em estudar as ações desenvolvidas com crianças pequenas, nos espaços e tempos em que as infâncias transcorrem nas escolas.

Tendo em vista que a centralidade deste estudo foi investigar como são organizados os espaços e tempos escolares de modo que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagens infantis, inicialmente, minha sondagem deu-se nesta escola que já me era familiar. Como citado anteriormente, a reforma desta escola privilegiou um interesse político e econômico, não primando pela diversidade de espaços. Com isto, percebo que ao planejar esta escola a equipe de engenheiros, visto que professores não foram consultados, não atentou-se ás particularidades de uma escola para crianças. Oliveira (1996) afirma que:

[1] Microrregião localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul.
[2] Sala de brinquedos.
[3] Espaço externo à sala de referência que possui brinquedos fixos.

> as características físicas de um ambiente geralmente são negligenciadas no planejamento de ambientes infantis coletivos, sejam eles creches, escolas, hospitais, exceto pelas recomendações gerais de que esses ambientes devem ser ricos e estimuladores. Inclusive em estudos sobre desenvolvimento da criança este fato também ocorre, revelando assim um ponto de vista que considera os componentes físicos do ambiente como um cenário sem grande importância. (p. 107)

Isso evidencia a necessidade de um maior conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e da relevância dos espaços na construção das aprendizagens das crianças, no ato de pensar e planejar uma escola infantil. Pois, de acordo com Barbosa:

> Apesar de serem prédios construídos por arquitetos especializados, nota-se que não há, em nenhum deles, um estudo das necessidades concretas de uma escola infantil. Certamente, os usuários deste espaço – crianças, profissionais e pais – não foram consultados sobre as alternativas possíveis para o ambiente. O projeto pedagógico das escolas infantis é limitado pela estrutura material do prédio, isto é, se fosse possível a inter-relação entre educadores, arquitetos e engenheiros, provavelmente as escolas poderiam ter outras caras. (2006,p.126)

Depois de circular pelos espaços da escola que os bebês têm ao seu dispor, e por aqueles que se nesta idade não ocupam, irão ocupar nos anos seguintes, procurei observar mais atentamente a sala do Berçário. Ali, neste espaço em que permanecem pela maior parte do tempo, procurei possibilidades de exploração. Pois "o tempo para as experiências de aprendizagens, os materiais que são ofertados a eles e os espaços que esses meninos e meninas habitam precisam ser construídos, tendo em vista o percurso de aprendizagens que cada sujeito poderá construir"(FOCHI, BARBOSA, 2015. p.58)

Os bebês possuem uma rotina diária em que o relógio é quem determina o início e o fim de cada atividade. Percebi que são bem definidos os horários para cada momento e, portanto, lamento o fato de que "o relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância" (FRAGO 1998, p.43-44). Está delimitado o tempo do momento de recepção das crianças, em que os que já estão na escola aguardam a chegada dos demais com os brinquedos que a professora disponibilizou ou com a televisão, que se mantém ligada por várias horas do dia.

Ressalto que os brinquedos não são de livre escolha das crianças, os mesmos se mantém classificados pelo material que são fabricados e espécie, em caixas dentro de um armário ou em prateleiras altas, evitando que as crianças mexam quando não for "hora de

brincar". De fato, as crianças não possuem autonomia para escolherem com o que querem brincar. Como também não podem escolher o tempo para permanecer com um objeto em mãos e transformá-lo, explorá-lo pelas infinitas possibilidades da imaginação.

Fotografia 01- Brinquedos separados em caixas no armário alto.

Vale ressaltar, que é o adulto que juntamente com as crianças planeja e organiza o tempo e o espaço, de modo a permitir que as crianças atribuam significados e transformem de acordo com seus interesses estes elementos tão importantes e indissociáveis. Esta não é uma ação neutra do professor, pois ele a faz de acordo com o que considera importante e necessário para o desenvolvimento infantil, incorporando a cultura em suas ações cotidianas e deixando explícitas suas concepções pedagógicas. Nesse sentido, mesmo que não diretamente, a professora também foi sujeito da minha pesquisa.

Oliveira (1996) afirma que "características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam." (p.108). Considero que é a concepção de criança e infância do adulto que pensa e organiza os espaços-tempos escolares, que define suas propostas pedagógicas em relação ao grupo. Pois, se a professora compreende a criança, mais especificamente o bebê, como um sujeito que pensa, interage e se desenvolve, e não somente como um corpo que precisa ser cuidado e alimentado,

ela desenvolverá uma prática condizente com a sua concepção e atuará em favor do pleno desenvolvimento das potencialidades infantis.

A professora regente da turma é formada em Biologia, mas atua na Educação Infantil, ou seja, sua formação não abrange estudos específicos em torno da infância e desenvolvimento infantil. Acredito que quanto menores em idade são as crianças, maior precisa ser o conhecimento que se tem sobre elas, sobre seu desenvolvimento e a forma como apropriam-se dos conhecimentos pois "concepções sobre o desenvolvimento guiam, conscientemente ou não, a organização de ambientes em situações educacionais" (OLIVEIRA,1996.p.113). Então, se é o adulto o agente organizador dos espaços e tempos de vida coletiva na escola, defendo que os profissionais que atuam com bebês sejam altamente competentes e com conhecimento, haja vista o compromisso que o fazer docente com crianças tão pequenas impõe.

Para compreender melhor a maneira de atuar com as crianças, perguntei a professora qual era sua concepção de criança, ela respondeu que "*Criança é um pequeno ser, em processo de construção de sua identidade, com muitas habilidades a serem desenvolvidas. Esse ser é muito precioso e deve brincar muito, aproveitando bem a infância*". Tal resposta evidencia clareza de que a turma de crianças é feita de sujeitos capazes de aprender e se desenvolver. A professora também reconhece a importância do contato com a natureza e outros elementos quando destaca que em sua escola "falta espaço externo para as crianças brincarem livremente, o que limita as situações de aprendizagem". No entanto, é preciso investigar se realmente a prática é condizente com o discurso.

Durante o tempo em que convivi com a turma, as crianças dividiam-se entre os espaços da sala e o solário, apenas com os brinquedos disponibilizados pela professora, sendo impedidas de deslocarem-se por entre os berços, cozinha e trocador, de modo a ficarem sempre juntas, evitando que tivessem momentos sozinhas ou que a dispersão criasse a chamada "bagunça". Na linguagem de Forneiro (1998)

> O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica

> geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho. (p.236)

Portanto, os espaços são elementos fundamentais do currículo, onde neles e em um tempo, se desdobram possibilidades que marcando a vida das crianças, irão constituir identidades e subjetividades. Frago (1998) contribui afirmando que

> Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. (p. 61)

Nessa perspectiva, é importante que as crianças participem desta organização dos tempos e espaços escolares, criando-os e organizando-os á seu modo, conforme suas necessidades e particularidades de crianças pequenas. A realidade em questão apresenta uma problemática. Pois além do espaço da sala de aula ser um território em que a livre exploração não é permitida, e os demais espaços da escola não serem lugares "ideais para os bebês", pois a brinquedoteca possui espaços altos e o parque representa um perigo, os tempos são organizados de acordo com os adultos que se inserem nesta escola. E, assim como Craidy e Kaercher creio que

> Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. (2001,p.67)

Nesta escola, o tempo para o almoço e descanso é estabelecido pelo horário em que há maior número de pessoas disponíveis para as tarefas de limpeza e de fazer dormir. Além de que, se no horário do almoço a criança apresentar sinais de sonolência, é distraída para manter-se acordada, evitando que durma sem antes ter almoçado. Com isto, presenciei crianças dormindo sentadas na cadeira de alimentação, por não aguentarem a rotina que estabelece o tempo que devem ficar acordadas antes de irem dormir. É por isso que afirmo que ainda hoje as escolas para crianças, são na verdade, para os adultos, organizadas pelos e para os adultos.

Diante de tais problemáticas e constatações, me entristece saber que esta turma de crianças não é oportunizada a protagonizar suas descobertas e aprendizagens, pois são consideradas e mantém-se passivas na organização espaço-temporal. Ou seja, para esta turma de bebês o que se oferece é uma pedagogia que não os toma como ponto de partida para organizar o tempo, o espaço e as atividades, pois não são oportunizados momentos em que eles possam desenvolver sua autonomia, criatividade, curiosidade, ou escolha do brinquedo com o qual querem brincar e onde desejam fazê-lo.

Infelizmente, em nosso percurso acadêmico nos confrontamos com realidades distantes daquelas que gostaríamos e idealizamos. Contudo, ainda existem aquelas que nos incentivam e inspiram, por serem mais próximas do que idealizamos. É gratificante encontrar escolas em que o que é pensado, o que preconiza o currículo e o que se efetiva na prática, estão em harmonia. Assim, a escola e o ato educativo de fato, cumprem com o seu papel no sentido de transformar vidas e realidades. Forneiro (1998) assinala que

> A educação infantil é uma etapa eminentemente educativa e, portanto, destinada a tornar possíveis progressos pessoais que não seriam alcançados se a escola não existisse. Por isso, todas as crianças, inclusive aquelas em melhor situação social e econômica se beneficiarão de frequentar a escola. (p.40)

Então, a escola é um espaço diferenciado dos demais, por trabalhar com algo que faz a diferença na vida dos sujeitos: o conhecimento. E com as crianças pequenas não é diferente, desde cedo elas passam a frequentar a escola e então será neste espaço de coletividade que irão construir seus primeiros saberes acerca do mundo em que se inserem, bem como, desenvolverão suas potencialidades motoras, afetivas, sociais, etc. Craidy e Kaercher (2001) entendem que o espaço físico e social da escola de educação infantil

> é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Inicialmente as crianças têm as suas percepções centradas no corpo; concomitante com o seu desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer as fronteiras do eu e do não-eu. Consequentemente, os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso. (p.73)

Assim, faz-se necessário de contrastar os espaços de uso e exploração das crianças, de modo a contribuir com a superação dos limites que o bebê possui sobre o seu corpo.

Inicialmente, eles conhecem a si e ao mundo pelos sentidos, mais tarde passarão a explorar um universo novo, de infinitas possibilidades, através de outras experiências, outros elementos materiais, outros espaços, em outros lugares e tempos. E é então que aquelas pessoas que planejam e organizam os espaços e tempos das crianças de zero a dois anos nas escolas, precisam, de acordo com Craidy e Kaercher:

> ...levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar a crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. (2001,p.73)

Isso me leva a crer que planejar uma arquitetura para as crianças pequenas exige reflexão de um espaço qualificado que vai além da estrutura física. Pois se tornarão lugares de viver a infância, na medida da apropriação destes espaços pelas crianças. De acordo com Frago (1998) "O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói" (p. 61). Para os bebês, isso implica pensar e criar espaços internos e externos diferenciados, alheios à sua sala de referência. Espaços atrativos e que instiguem a descoberta, em que as crianças possam deslocar-se, para tocar, sentir, ver, ouvir e cheirar, para conhecer seu corpo, sua escola e o outro. Para explorar o mundo a sua volta com liberdade e autonomia.

Nesse sentido, o governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que construir creches e pré-escolas e adquirir equipamentos para a rede física destas poderiam contribuir para elevar a qualidade da educação. Com unidades dotadas de ambientes adequados e necessários para a aprendizagem das crianças e que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço, este programa visa principalmente prestar assistência financeira aos municípios para garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

A cidade que abrange a primeira escola pesquisada ainda não possui nenhuma unidade do projeto Proinfância, e a unidade mais próxima situa-se na cidade vizinha. Por tomar conhecimento de que esse projeto dispõe de projeto arquitetônico padrão e

assessoramento técnico–pedagógico do MEC[1] a alguns municípios do nosso estado, com a finalidade de alcançar uma educação de qualidade, motivei-me a conhecer esta escola e investigar se seus espaços estão sendo aproveitados de acordo com o que eles possibilitam.

Neste outro contexto, deparei-me com uma realidade bastante diferente da anterior. A unidade que visitei maravilha os olhos de quem chega. A primeira vista, tudo parece perfeitamente pensado para crianças, espaços diferentes e adequados aos seus usuários, paredes coloridas, mobiliário ideal, brinquedos seguros, espaços facilmente identificáveis quando á sua função. Porém, com um olhar mais crítico e atento, percebo que apesar deste projeto ser um importante passo no que se refere a planejar uma escola para crianças atentando-se a construir espaços variados para que elas possam circular, ainda existem adequações que precisam ser feitas.

É preciso considerar que o projeto arquitetônico padrão destas escolas independe da região do país em que será construído, e a região sul é uma região de clima frio, então faz-se necessário um prédio flexível ás situações de chuva, vento, frio e calor (FOCHI,BARBOSA,2015). A turma de bebês que observei e convivi por alguns dias, utiliza com maior frequência o pátio central da escola. Pois o pátio que possui saída da sala de referência e que pode ser também utilizado pela turma da sala ao lado, é de piso áspero. O que pode vir a lesionar o corpo daqueles que ainda não caminham e deslocam-se apenas engatinhando.

A professora regente desta turma de bebês é graduada em Pedagogia e define criança como "*Ser histórico e social dotado de muitas habilidades cognitivas que necessita de carinho, atenção e estímulos para o seu pleno desenvolvimento*." E relata que os espaços da escola alargam as situações de aprendizagem, pois, de acordo com ela, "*Ampliam as possibilidades do pedagogo conduzir seu trabalho alcançando os objetivos e atingindo a plenitude no desenvolvimento dos educandos*". Perante tais respostas, percebi que a professora reconhece que cada criança é um sujeito que traz consigo uma história e que necessita da intervenção dela para crescer e se desenvolver. Bem como, concordo com ela que a escola

[1] Ministério da Educação. Órgão da administração federal direta, fundado no decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930.

possui espaços que oportunizam inúmeras experiências de aprendizagem, cabendo á professora pensar e organizar de forma planejada e intencional as ações nos diferentes tempos e espaços de acordo com as características da sua turma de bebês. Barbosa (2006), ao tratar dos espaços escolares complementa que

> O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. (p.120)

A sala de referência destas crianças de até dois anos de idade possui espaços bem caracterizados, o que entendo que facilita a identificação e significação por parte das crianças. Há um espaço de maior circulação onde se desenvolvem a maioria das atividades e brincadeiras. Junto a este, sem paredes ou divisórias, um espaço organizado para as refeições. Em anexo, separados por divisórias com vidro na parte superior, de modo que as crianças possam visualizar os outros espaços, estão a sala com berços para dormir, e uma sala para higienização, com fraldário e chuveiro.

Fotografia 02- Sala do berçário com visão dos demais espaços.

A sala é organizada de modo que as crianças identifiquem os diferentes lugares que ela abriga e que elas possam circular entre eles, optando por permanecer no local com mais crianças ou procurando ficar sozinho. Segundo Forneiro (1998)

> A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos).(p.50)

Além da livre circulação pelos espaços da sala, a professora busca favorecer a autonomia e desenvolvimento das crianças disponibilizando-lhes uma variedade de materiais para manuseio e exploração. São oferecidos brinquedos emborrachados, carrinhos, bonecas, sementes, revistas, carretéis, túneis, materiais de madeira, brinquedos que produzem sons e luzes, bolas, embalagens, caixas, enfim, uma diversidade de objetos que se encontram nesta sala. Contudo, embora os brinquedos e materiais sejam disponibilizados ás crianças sem seguir critérios de separação ou horários rigorosos, os mesmos ficam guardados em prateleiras altas, sem que as crianças possam escolher com o que, e quando querem brincar.

Além do contato com um vasto acervo de materiais, as crianças têm contato com a natureza, brincam no gramado e na areia, e também têm acesso á uma pequena horta com chás, temperos e outras plantas não nocivas á saúde, localizada próximo a cozinha. Também podem visualizar a natureza que as circula através das janelas da sala, as quais possuem vidros á altura das crianças.

Percebi que o tempo nesta escola gira em torno das necessidades das crianças. O horário de descanso, por exemplo, sem sempre é coletivo, pois acontece quando o bebê dá sinais de que está com sono, sem que ninguém lhe estabeleça um horário para isso. O almoço acontece mais próximo do horário do meio dia. E de acordo com o observado, as ações pedagógicas têm início e fim de acordo com os interesses que as crianças demonstram.

Através desta pesquisa, relatando observações em espaços de vida coletiva e refletindo acerca deles, procurei evidenciar que o espaço e o tempo são elementos constituidores de identidades e subjetividades. Assim como o espaço da sala de referência, outros espaços alheios á ela também podem ser lugares de aprendizagem, bem como, tanto o tempo de brincar quanto o tempo de alimentação e higiene, são tempos em que a criança aprende e são importantes para o seu desenvolvimento, pois a autonomia do bebê depende da liberdade, das oportunidades que lhes são dadas.

As escolas de Educação Infantil vêm conquistando seu espaço na sociedade e lutando para serem reconhecidas como espaços de aprendizagens e de integração. Onde a criança de zero a dois anos pode ser ativa na construção de seus espaços-tempos, evitando que o relógio seja o principal organizador das ações que acontecem no interior dos espaços de coletividade, ou que a rotina gire em torno das necessidades básicas de cuidado, como higienização e alimentação, por exemplo. Além disso, as inúmeras potencialidades que tais crianças possuem não podem ser delimitadas pelas horas do dia, mas pelo interesse, pelas possibilidades de ir além que elas apresentam.

Nesse sentido, percebo que está implicada a formação do profissional que atua com estas crianças. Pois, na medida em que o adulto foi se tornando sujeito da minha pesquisa, fui reconhecendo que são as concepções acerca de infância e educação que norteiam a prática pedagógica e, portanto, a formação acadêmica específica é fundamental para quem deseja atuar com crianças, dada a complexidade e desafios que as infâncias contemporâneas nos apresentam.

SPACES AND TIMES OF CHILDREN EDUCATORS FROM 0 TO 2 YEARS: REFLECTIONS IN TWO REALITIES AROUND

Abstract: This study aims to investigate the children of time and space of up to two years old in two elementary schools in two municipalities of Greater Santa Rosa region, and one of these is a unit of Proinfância program. The aim of the research was being reframed from the readings on the appropriation and (re) construction of spaces and babies time in school. As were being problematized issues observed within these schools, sought support in authors who were concerned to study the reasons of space, time and place in the context of early childhood education. I related the observed, experienced and reported to the investigations of some theorists who contribute on these issues: Barbosa (2006), Craidy e Kaercher (2001), Faria (2003), Fochi e Barbosa (2015)Frago (1998), Oliveira (1996) and Forneiro (1998), among others. The study points to the challenge of childhood education institutions organize themselves prioritizing the development of the child.
Keywords: Space. Time. Child education. Babies. Development.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gladis. **Educação Infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LBD:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (orgs.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os bebês no berçário: ideias-chave**. In: Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. **O espaço e o tempo na Pedagogia em Participação.** Portugal: Porto Editora, 2001.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRAGO, Antônio Viñao. ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: A Arquitetura como Programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. Tradução de Alfredo Veiga-Neto.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

OS PROCESSOS PROXIMAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA ECOLÓGICO-SISTÊMICA.

Hildegard Susana Jung[1]
Alexsandra Teixeira[2]
Carolina Schenatto da Rosa[3]
Balduíno Antonio Andreola[4]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: O presente artigo, um relato de experiência do tipo estudo de caso descritivo e de abordagem qualitativa, dedica-se ao tema processos proximais nos programas de Pós-graduação (PPGs). O objetivo é analisar o desenvolvimento pessoal e acadêmico alcançado por meio da experiência *Seminário Integrador* de uma universidade comunitária do Sul do Brasil pelo viés da teoria ecológico-sistêmica de Urie Bronfenbrenner. Aproximando o leitor de conceitos como díades, tríades e tétrades, apresenta o fator interacional como aliado à superação do dilema produtividade e qualidade, pois insere o elemento resiliência, criando uma nova hipótese – seriam os PPGs mais humanos também mais produtivos e com mais qualidade? Se a corrida ao Lattes é necessária, que possamos construir juntos a resiliência necessária, saindo do isolamento e passando a tornar o espaço acadêmico mais humano e mais acolhedor. Dessa forma, este trabalho pretende, modestamente, disseminar uma prática humanizadora que tem trazido bons resultados. Por outro lado, abre caminho para uma nova linha de investigação: que estratégias têm utilizado os PPGs mais produtivos? Quem são? Como são? Talvez assim possamos, mais do que reclamar, ou ver nossos colegas enquanto rivais ou concorrentes, buscar soluções *interativamente* para as inquietações deste período de concepção produtivista da educação.
Palavras-chave: Processos proximais. Perspectiva ecológico-sistêmica. Produtividade e qualidade. Humanização da pós-graduação.

[1] Doutoranda em Educação – Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Campus Canoas. Mestre em Educação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação-URI/FW. E-mail: hildegardsjung@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação. Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Campus Canoas. E-mail: alexsandra.teixeira@senairs.org.br.
[3] Mestranda em Educação. Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Campus Canoas. Grupo de pesquisa: xxxxx. Bolsista xxxxx. E-mail: carol-510@hotmail.com.
[4] Pós-doutorando em Educação pela UFRGS. Doutor em Ciências da Educação pela Université Catholique de Louvain - Bélgica. Docente do PPGEdu do Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Campus Canoas. E-mail: balduino@unilasalle.edu.br.

1 Primeiras palavras – a teoria ecológico-sistêmica

A Teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano do psicólogo russo radicado nos Estados Unidos, Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005), supõe um dos conceitos mais emergentes e aceitos da Psicologia evolutiva atual. Sua repercussão se deve, essencialmente, devido à apresentação de rigor científico e validade ecológica que leva em conta principalmente pesquisas em ambientes naturais do sujeito. Bronfenbrenner formulou sua teoria de desenvolvimento humano na década de 1970, expondo ao campo científico importantes premissas para a condução de pesquisas em ambientes naturais. Em contrapartida, seus estudos remetiam uma séria crítica ao modo tradicional de como se estudava o desenvolvimento humano, referindo-se, entre outras coisas, à grande quantidade de investigações inconcluídas e pesquisas sobre desenvolvimento "fora do contexto" pois focavam somente a pessoa em desenvolvimento dentro de um ambiente restrito e estático.

Na obra de Bronfenbrenner, encontramos o que o autor denominou de processos proximais, que pode ser entendido também como *relações promotoras de desenvolvimento* entre um ser humano e outro em determinado contexto e espaço de tempo. Embora o desenvolvimento humano seja, de acordo com o autor, individual e único, ele necessita da interação com o outro para tornar-se mobilizador. Esse desenvolvimento humano se refere também a grupos sociais num determinado espaço de tempo e contextos, como catalizador de mudança. Contudo, são necessárias certas características para que esse desenvolvimento se constitua positivo ou limitante, ou seja, uma relação estável e contínua pode ser considerada o principal elemento que favorecerá o desenvolvimento.

Assim, na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner o desenvolvimento consiste em um processo recíproco, resultante da interação dos vários sistemas que o compõem. Essa perspectiva foi fortalecida em 1995, quando Bronfenbrenner apresentou o conceito de processos proximais, que caracterizam-se pelo estabelecimento de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, entre um indivíduo e as pessoas do seu ambiente imediato, em que ambos se estimulam mutuamente. Bronfenbrenner propõe que os processos proximais sejam considerados efetivos quando ocorrerem numa base regular e em vários períodos de tempo. Os mesmos devem ter

significado para a pessoa em desenvolvimento. O estabelecimento dos processos proximais mobiliza as características individuais da pessoa em desenvolvimento, do ambiente no qual está inserida e do tempo em que os processos proximais ocorrem. Nessa perspectiva, o conceito de que a presença de uma figura estável estimula a relação ao longo do tempo, é de suma importância e é essencial que haja reciprocidade para que os processos proximais sejam efetivos.

Após esta breve apresentação da teoria ecológico-sistêmica de Urie Bronfenbrenner, acreditamos que foi possível situar o leitor a fim de apontar-lhe a perspectiva desde a qual as autoras pretendem analisar os processos proximais desenvolvidos em um PPG - Programa de Pós-graduação - em uma universidade comunitária do Sul do Brasil por intermédio de uma prática – já tradicional naquela instituição - denominada *Seminário Integrador*.

O presente artigo, portanto, decorre de uma pesquisa qualitativa, com objetivo descritivo e do tipo estudo de caso, em termos de Gil (2008) no qual relatamos a experiência de uma das autoras na condição de discente do PPG de uma universidade comunitária do Sul do Brasil. Nossa opção por esta abordagem metodológica se deve ao fato de que ela permite, dentro de uma de suas modalidades, focalizar "apenas uma unidade: um indivíduo" (MAZZOTTI, 2006, p. 640). A mesma autora recomenda o estudo de caso como estratégia de pesquisa justamente quando há o interesse por casos individuais. Assim, a pesquisa conduzida com a referida discente/autora e posteriormente relatada junto às reflexões teóricas deste trabalho, justifica-se "porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos" (MAZZOTTI, 2006, p. 642), que é o universo de alunos dos PPGs *stricto sensu* em todo o Brasil. Em uma época na qual repetidamente ouvimos falar em *concepção produtivista de educação*[1](SAVIANI, 2010, p. 47), "a exigência de produtividade dificulta a realização da qualidade e a ênfase na qualidade parece não se enquadrar nos critérios correntes de mensuração da produtividade". Este dilema, como se refere Saviani (2010) ao fenômeno, acaba gerando alto grau de estresse individual e coletivo, contagiando indiscriminadamente aos discentes e docentes.

[1] "É possível, com efeito, encontrar traços dessa tendência no Parecer 977/65, que conceituou a pós-graduação, assim como no Parecer 77/69, que regulamentou a sua implantação, ambos de autoria de Newton Sucupira" (SAVIANI, 2010, p. 40).

A proposta desta investigação, portanto, consiste em analisar os processos proximais desenvolvidos por meio da experiência *Seminário Integrador* no PPG da universidade cenário de nossa pesquisa, pelo viés da teoria ecológico-sistêmica de Urie Bronfenbrenner. Para tanto, dividimos o estudo em quatro partes, como verá o leitor: neste primeiro momento, realizamos o alinhamento teórico e metodológico, bem como contextualizamos a pesquisa. Na sequência, o tópico *A formação dos novos papeis* permite estabelecer uma relação entre o que diz Bronfenbrenner sobre a formação dos novos papeis em uma atividade - principalmente com relação às expectativas -, e a experiência vivida enquanto nova aluna de um curso de pós-graduação *stricto sensu*. O terceiro item refere-se ao estabelecimentos das díades (relações) como uma técnica eficaz e descreve as propriedades das interações, e as estruturas interpessoais segundo Bronfenbrenner. Mostra, ainda, que a experiência do *apadrinhamento*, utilizada no Seminário Integrador, é extremamente acertada enquanto díade promotora de desenvolvimento. Por último, apresenta os processos proximais como promotores de resiliência e, consequentemente, de maior produtividade e qualidade, já que, na concepção produtivista de educação, "determinado Programa é muito produtivo porque produz muito; outro é pouco produtivo, pois produz pouco; um terceiro é muito pouco produtivo porque produz muito pouco, e assim sucessivamente" (SAVIANI, 2010, p. 46).

Despretensiosamente, portanto, a presente pesquisa almeja contribuir com a discussão a respeito de uma inquietante questão: as relações proximais nos PPGs. Poderia o seu desenvolvimento estar atrelado a uma maior produtividade discente e docente? Dito de outra maneira, simplificada ao extremo: PPGs mais humanizados e com alunos e professores mais unidos e felizes poderiam ser mais produtivos?

2 A formação dos novos papeis

Ainda a título de contextualização da teoria ecológico-sistêmica, outro aspecto destacado por Bronfenbrenner é que cada uma das estruturas está subdividida, quanto ao espaço, em: micro, meso-, exo- e macrossistema. A abordagem ecológica privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, diferentemente de experiências em laboratório, visando a análise da realidade de forma abrangente, tal como é

vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que habita, não se limitando apenas a um ambiente único e imediato. Para esse conjunto de estruturas o autor faz relação ao jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra e que interferem mutuamente entre si.

O microssistema se refere aos ambientes como a casa, a creche ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações face-a-face, as conexões entre os sujeitos presentes no ambiente, à natureza desses ambientes e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento.

O mesossistema diz respeito às inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança; em outros, apenas as relações exclusivamente familiares e com membros da igreja da qual sua família faz parte.

No exosssistema, ao contrário do mesossistema, a pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas aí podem ocorrer eventos que a afetem, ou vice-versa. Podem ser por exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais.

O macrossistema envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. Neste caso, podemos dar, como exemplo, a estrutura política e cultural de uma família brasileira de classe média, muito diferente de um grupo familiar de operários chineses.

Dito isso, e voltando à reflexão sobre os papeis, segundo Bronfenbrenner (1996, p. 69), a expectativa perante um papel representa "como a pessoa daquela posição deve agir e como os outros devem agir em relação a ela". Com isso, o autor quer dizer que, normalmente, as pessoas reagem de acordo com aquilo que elas pensam que se espera delas em determinada situação:

> A colocação de uma pessoa num papel tende a evocar percepções, atividades e padrões de relação interpessoal consistentes com as expectativas associadas àquele papel, na medida em que se referem tanto ao comportamento da pessoa ocupante do papel quanto dos outros dos outros em relação àquela pessoa (BRONFENBRENNER, 1996, p. 74).

No primeiro dia de aulas da discente/autora no *stricto sensu* na universidade comunitária alvo de nossa pesquisa, aconteceu o *Seminário Integrador*. Esta atividade, como já é costume na instituição, leva um dia inteiro, mas no turno da manhã, ou seja, no primeiro momento, é conduzido pelos egressos e não pelos docentes. São os alunos mais experientes que recepcionam os calouros com uma apresentação artística descontraída, em forma de um pequeno sarau. Por meio de uma dinâmica acontece a formação de duplas entre os dois grupos – um novo e um egresso -, entre as quais se estabelece um pacto de apadrinhamento: o 'padrinho' ou 'madrinha' troca com o (a) 'afilhado (a)' fontes de comunicação (e-mail, telefone, etc.) para oferecer e prestar apoio durante o mestrado em caso de dúvidas, receio e também para produção conjunta. Em um clima bastante descontraído, são apresentados os projetos em forma de seminário, respondendo aos questionamentos dos novos, que à continuação também falam de suas intenções de pesquisa.

Tendo em mente a questão levantada por Bronfenbrenner (1996, p. 79): "podem ser criados papeis que provoquem orientações construtivas em vez de extremos de autoritarismo, submissão e desorganização psicológica?", é possível inferir que, se o ambiente no qual a pessoa é recebida se apresenta acolhedor e receptivo, ela também reagirá de maneira tranquila e confiante, pois

> é a inserção dos papeis nesse contexto mais amplo que lhes dá o poder especial de influenciar – e inclusive compelir – a maneira pela qual a pessoa se comporta numa determinada situação, as atividades nas quais ela se engaja e as relações que se tornam estabelecidas entre aquela pessoa e as outras presentes no ambiente (BRONFENBRENNER, 1996, p. 69).

Neste sentido, merece registro a experiência da discente/autora que, ao chegar sua vez de preparar o *Seminário Integrador* para a nova turma, teve que assimilar um novo papel: o de *egressa*. Mesmo ainda não tendo defendido o trabalho final, o termo egresso passou a soar como um pré-título, carregado de sentido, no qual se incorporavam qualidades e sentimentos em uma tripla via dentro do mesossistema: a) desde si mesmo: satisfação e maior segurança; b) de parte dos calouros: admiração e respeito; c) de parte dos professores: orgulho e sensação de dever cumprido. Mais uma vez, portanto, o comportamento e inclusive o engajamento nas

atividades a serem desempenhadas, como há pouco citamos com Bronfenbrenner (1996), estavam sendo influenciados pelo ambiente.

3 O estabelecimento das díades – Uma técnica eficaz

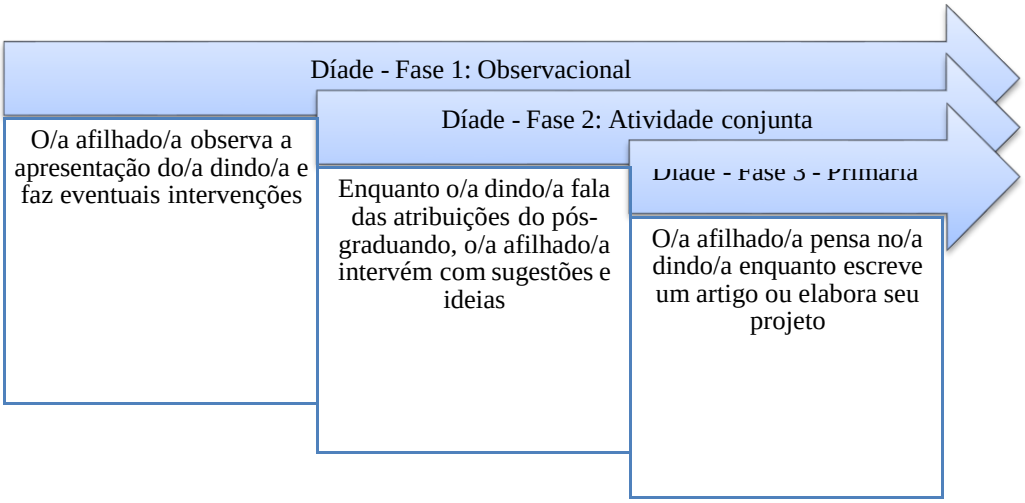
Neste momento, primeiramente é necessário esclarecer ao leitor o que é uma díade e quais são os tipos de díades que se podem estabelecer. Segundo Bronfenbrenner (1996), uma díade é uma interação entre duas pessoas, ou seja, "é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam" (p. 46). Ainda segundo o autor, somente a título de complementação, a díade é importante para o desenvolvimento devido, principalmente, a dois aspectos: "Primeiro, ela por si só constitui um contexto crítico para o desenvolvimento. Segundo, ela serve como o bloco condutor básico do microssistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante" (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46).

Ainda com relação ao potencial para promover o desenvolvimento, as díades podem ser de três tipos: a) Observacionais – quando um sujeito presta especial atenção à atividade do outro, que reconhece a demonstração desse interesse; b) De atividade conjunta – a (s) atividade (s) é (são) realizada (s) em conjunto, mas ambos não precisam estar necessariamente fazendo a mesma coisa, porém, podem estar se complementando; c) Primária – ela continua existindo, mesmo quando os sujeitos não estão juntos, porque um pensa no outro e se influenciam mutuamente no comportamento. Como elementos e/ou propriedades das interações, Bronfrenbrenner (1996) nomeia três ingredientes: a reciprocidade ou *feedback* mútuo, com um poderoso efeito, posto que os padrões de interação tendem a aumentar e a pessoa passa a desenvolver sozinha a atividade que antes somente conseguia desempenhar em díade; o equilíbrio do poder, que mesmo na reciprocidade, sempre poderá haver um mais influente que o outro, podendo esta influência alternar-se de acordo com o grau de desenvolvimento de cada um; c) a relação afetiva, que permite o desenvolvimento de sentimentos mais ou menos pronunciados conforme interagem. Com relação a este último item, Bronfenbrenner (1996) diz que os ambientes poderão ser: mutuamente positivos (ambos têm sentimentos positivos) – estes são os ambientes mais propícios ao desenvolvimento -;

negativos (ambos têm sentimentos negativos); e assimétricos (somente tem sentimentos positivos).

Desta maneira, é possível perceber que a técnica do 'apadrinhamento' é extremamente eficaz enquanto díade promotora de desenvolvimento, uma vez que passa por todas as fases: a) observacional (o/a afilhado/a observa a apresentação do/a padrinho/madrinha e faz eventuais intervenções); b) Atividade conjunta (enquanto o/a padrinho/madrinha fala das atribuições do pós-graduando, o/a afilhado/a intervém com sugestões e ideias); c) Primária (o/a afilhado/a pensa no/a padrinho/madrinha enquanto escreve um artigo ou elabora seu projeto). A figura 01 ilustra o que acabamos de referir.

Figura 01: Apadrinhamento como díade para promover desenvolvimento



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Bronfenbrenner (1996, p.46-47).

Além disso, a estratégia do apadrinhamento carrega todos os elementos e/ou propriedades das interações, com os ingredientes nomeados por Bronfrenbrenner (1996):

a) Reciprocidade ou *feedback* mútuo: no início há grande interação entre o (a) dindo (a) e o (a) afilhado (a), mas com o tempo há o desenvolvimento da autonomia e, como por exemplo na escrita de um artigo, a pessoa passa a desenvolver sozinha a atividade que antes somente conseguia desempenhar em díade;

b) O equilíbrio do poder: o calouro passa a se desenvolver e há a alternância da influência, já que no final do curso este se prepara para a troca de papeis, passando a ser o egresso;

c) A relação afetiva: normalmente há o desenvolvimento de sentimentos bastante pronunciados conforme interagem, com parcerias de escrita, de viagens para participação em eventos, que acabam perpassando a época do *stricto sensu*, conforme estamos percebendo.

As díades, portanto, promovem desenvolvimento, e a técnica do apadrinhamento utilizada no *Seminário Integrador* tem se mostrado bastante eficaz neste sentido. Indo mais além, podemos perceber este desenvolvimento na média de produções do grupo, que mostrou muito boa, principalmente na participação em eventos, mas também na submissão de artigos a periódicos. Ainda que não tenhamos um estudo quantitativo a este respeito, é possível inferir que as díades, que com o passar do tempo foram se transformando em tríades e tétrades, como sugere Bronfenbrenner (1996), colaboram com o desenvolvimento do PPG como um todo, aumentando sua produtividade e qualidade.

4 Os processos proximais como promotores de resiliência

A teoria de Bronfenbrenner apresenta também os "processos proximais", ou "formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que produzem o desenvolvimento humano". Este modelo é constituído de quatro aspectos: "pessoa, processo, contexto e tempo" (PPCT). Vamos à elucidação de cada termo, de acordo com o autor:

a) Pessoa: características individuais, suas convicções, temperamento, as metas e motivações, as mudanças na vida no decorrer da existência e inclusive características como gênero ou cor da pele, que podem influenciar na maneira pela qual outros a percebem;

b) Processo: papéis e atividades diárias do indivíduo, sua participação e interação com pessoas, objetos e símbolos em determinados períodos e espaços de tempo;

c) Contexto: meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos, podendo ser subdivididos em vários subambientes, como

os mais imediatos nos quais a pessoa vive, como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, mas que podem influenciar o desenvolvimento humano;

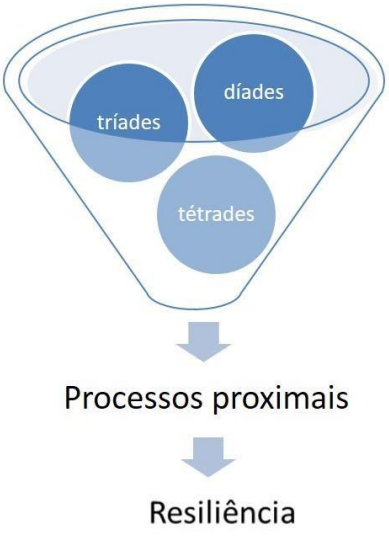
d) Tempo: vivências do indivíduo no decorrer do tempo e que podem alterar o curso de desenvolvimento humano, tanto para o indivíduo quanto para os grupos e segmentos grandes da população em que ele está inserido direta ou indiretamente.

Além disso, Bronfenbrenner (1996) aponta que nenhum desses aspectos pode existir ou exercer influência sobre o desenvolvimento da pessoa isoladamente, pois há ainda a ingerência dos processos proximais, que nada mais é do que as reações do contexto social que podem impulsionar ou retardar a operação do PPCT. Daí a importância que o autor outorga às relações de reciprocidade entre as pessoas, processos progressivos de interação duradoura. Para que sejam efetivos, a atividade tem que acontecer em uma base bastante regular, num período estendido. Os processos de desenvolvimento proximal efetivos não são unidirecionais; deve haver influência em ambas as direções e algum grau de reciprocidade na troca.

É provavelmente na sistematização do parágrafo anterior da teoria de Urie Bronfenbrenner que podemos apoiar nossa ideia de que as díades oportunizadas pelo apadrinhamento do Seminário Integrador, que acabam evoluindo para tríades e tétrades, fortalecem os processos proximais. Além disso, a premissa básica e mais importante, segundo Bronfenbrenner (1996) é que, se um dos membros do par passar por um processo de desenvolvimento, estará contribuindo para a ocorrência do mesmo processo no outro, podendo contribuir para a formação de outras estruturas interpessoais maiores, incluindo mais de duas pessoas. Ou seja, o que um membro faz, influencia o outro e vice-versa e podem ocorrer simultaneamente ou separadamente, exercendo poderosa influência na aprendizagem e no desenvolvimento. Assim, como antes referimos, o calouro aos poucos deixa de ser calouro e se prepara para ser egresso também; o egresso, por sua vez, não se sente completamente desligado do seu afilhado (a) nem do PPG, o que em termos de produção é excelente para o Programa. Neste sentido, em dezembro de 2015 a universidade lançou I Encontro de Autores do Mestrado em Educação – evento anual -, momento cultural com o lançamento das obras de seus egressos e docentes, incentivando também os futuros autores.

Bronfenbrenner não enfatiza somente os processos psicológicos como percepção, motivação, pensamento ou aprendizagem, mas também o conteúdo desses processos e inclusive como é percebido pela pessoa, o que é temido, pensado ou adquirido como conhecimento, e valoriza mais ainda, como a natureza desse material psicológico pode ser alterada em função da exposição e interação do ser humano em desenvolvimento com o seu meio ambiente, e que mudanças podem influenciar a maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente. Neste sentido, como assinalávamos no início deste trabalho, todos sabemos que o universo acadêmico em tempos de produtivismo pode representar um ambiente hostil. Segundo Oliveira e Almeida (2009) "A era da informação, por sua vez, também conhecida como "era pós-industrial" (início da década de 1990 até a atualidade), tem como característica mais marcante a velocidade e imprevisibilidade com que as mudanças estão ocorrendo" (158). Todos estes fatores geram estresse, desconforto e um sentimento de 'desorientação dos mapas" (SOUSA SANTOS, 2002), mas por intermédio dos processos proximais, estabelecendo díades, é possível alcançar desenvolvimento mediante um facilitador importante: a resiliência. Esta, entendida aqui em termos de Yunes e Szymanski (2001) como a capacidade de superar adversidades. A figura 02 traz o esquema desse processo.

Figura 02: Os processos proximais como promotores de resiliência.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Bronfenbrenner (1996) e Yunes e Szymanski (2001).

Assim, acreditamos que o conceito de resiliência apresenta-se necessário à 'vida acadêmica em tempos de corrida ao Lattes'. Neste universo, a contribuição dos processos proximais para a construção desta habilidade pode ser facilitada enormemente por meio de experiências como o Seminário Integrador.

5 Palavras Finais

A Teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner oferece uma palavra-chave que perpassou, ainda que instintivamente, todo o presente estudo: *interação*. Díades, tríades, tétrades, processos proximais, são conceitos dos quais aproximamos o leitor, como um viés *interacional* para relatar e analisar a técnica do *Seminário Integrador*, desenvolvida já há alguns anos em uma universidade comunitária no Sul do Brasil, experiência da qual uma das autores deste trabalho tomou parte e pôde comprovar seus exitosos resultados. Estes podem ser classificados em dois grandes grupos: pessoais e acadêmicos. Os primeiros referem-se à constatação, de parte dos docentes, das turmas envolvidas e dos sujeitos individualmente, de ser mais tranquila a caminhada no *stricto sensu* quando se tem um parceiro (a); academicamente, está a produtividade e a qualidade das produções, com grande participação em eventos, boa publicação em periódicos e inclusive livros publicados por egressos e alunos desse PPG.

Segundo Oliveira e Almeida (2009), estamos em uma época que exige apresentação de resultados a curto prazo. Por outro lado, Saviani (2010, p. 47) constata os PPGs se encontram ante um dilema: a produtividade e a qualidade, "mas não sabemos como articulá-los nem qual o peso específico que cada um deles deve ter no referido processo". Esta corrida, este dilema, este produtivismo causa estresse, angústia. E para reverter o quadro, Yunes e Szymanski (2001) nomeiam de resiliência a capacidade de acreditar que é possível superar os obstáculos.

De acordo com Bronfenbrenner (1996, p. 5), desenvolvimento humano é o processo por intermédio do qual a pessoa em desenvolvimento adquire uma concepção mais ampla, "diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de

se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo". Estabelecendo díades, tríades e tétrades por meio dos processos proximais em experiências como a do Seminário Integrador provavelmente estaremos criando uma nova hipótese – seriam os PPGS mais humanos também mais produtivos e com mais qualidade? Se a corrida ao Lattes é necessária, que possamos construir juntos a resiliência necessária, saindo do isolamento e passando a tornar o espaço acadêmico mais humano e mais acolhedor.

Como questiona Brandão (1981), "Para o quê serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? Para quem, afinal?" (p. 10). Ou, como diria Santos (2010), quem se beneficia de nossas pesquisas? Dessa forma, como antes referimos, este trabalho pretende, modestamente, disseminar uma boa prática humanizadora que tem trazido bons resultados a um PPG de uma universidade do Sul do Brasil, vista sob o viés da teoria ecológico-sistêmica do desenvolvimento humano. Por outro lado, abre caminho para uma nova linha de investigação: que estratégias têm utilizado os PPGs mais produtivos? Quem são eles? Como são? Talvez assim possamos, mais do que reclamar, ou ver nossos colegas enquanto rivais ou concorrentes, buscar soluções *interativamente*, para as inquietações deste período de concepção produtivista da educação.

PROXIMAL PROCESSES IN POSTGRADUATE EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT UNDER THE ECOLOGICAL-SYSTEMIC PERSPECTIVE.

Abstract: This article, an experience report of descriptive case study type and qualitative approach, is dedicated to the theme of proximal processes in Postgraduate programs (PPGs). The objective is to analyze the personal and academic development achieved through the experience *Integration Seminar* of a community college in southern Brazil by the bias of the ecological-systemic theory of Urie Bronfenbrenner. Approaching the reader to concepts such as the dyads, triads and tetrads, introduces the interactional factor as an ally to overcome the dilemma productivity and quality, as it enters the resilience element creating a new hypothesis– would the most human PPGs also be the most productive and of better quality? If the race for Lattes is necessary, may web e able to build together the resilience needed, leaving the isolation and starting to make the academic space more human and welcoming. Thus, this work modestly aims to spread a humanizing practice that has brought good results. On the other hand, it opens the way for a new line of research: which strategies have the most

productive PPGs been using? Who are they? How are they? Perhaps then we can, rather than complain, or see our colleagues as rivals or competitors, *interactively* seek for solutions to the restlessnesses of this period of productivist concept of education.

Keywords: Proximal processes. Ecological-systemic perspective. Productivity and quality. Humanization of postgraduate education.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). Pesquisa participante. 3a. ed, São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez, 2006.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O dilema produtividade-qualidade na Pós-graduação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

_____. *A Crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. "Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas". *In*: TAVARES, José. *Resiliência e Educação*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

PARTICIPAÇÃO E ÉTICA NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE

Silvana Aparecida Pin[1]
Cênio Back Weyh[2]
Camila de Fátima Soares dos Santos[3]
Andréia Paula Bombardelli[4]
Sandra Regina Pin5

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: Apresentam-se, neste estudo, reflexões com o objetivo de compreender o conceito de participação em uma breve perspectiva histórica e a ética como valor que deve estar presente na ação participativa. A pesquisa é de cunho bibliográfico, com enfoque qualitativo. Aponta-se, no decorrer do texto, a compreensão acerca do termo participação, a partir da visão de alguns autores que discutem o tema, e a ética na ação participativa. O processo de participação e diálogo na construção de políticas públicas ainda é algo novo na realidade brasileira e a discussão sobre a ética como valor na educação é sempre pertinente. A democracia brasileira é muito jovem e os movimentos de participação oscilam no decorrer do tempo, pois se percebe intensa luta pelo poder, não um empoderamento a favor da democracia, mas o poder que esmaga a imensa maioria dos cidadãos. Dessa forma, apresenta-se a necessidade de incentivar e criar espaços para a participação nos diferentes grupos sociais, bem como no contexto escolar e na construção de políticas públicas.

Palavras-chave: Participação. Ética. Políticas Públicas. Educação.

1 Introdução

O presente estudo tem por objetivo compreender o conceito de participação em perspectiva histórica, a partir da visão de alguns autores que discutem a temática, e a ética

[1] Mestra em Educação, Especialista em Docência no Ensino Superior - URI Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Filosofia – GPF. E-mail: silvana.aparecidapin@gmail.com.
[2] Doutor em Educação (UNISINOS). Docente do PPG – Mestrado em Educação – URI - Campus de Frederico Westphalen. Líder do Grupo de pesquisa: Estudos Pedagógicos: Formação Docente e Gestão Educacional. E-mail: ceniow@uri.edu.br.
[3] Mestranda em Educação, Especialista em Docência no Ensino Superior – URI Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação. E-mail: camilas@uri.edu.br.
[4] Mestranda do PPGEdu da URI - Frederico Westphalen. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - URI Campus de Erechim. E-mail: andreia.bombardelli@gmail.com.
[5] Pedagoga (URCAMP), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail: sandrareginapin@gmail.com.

como valor que deve estar presente na ação participativa. A pesquisa é de cunho bibliográfico, com enfoque qualitativo. Aponta-se no decorrer do texto a compreensão acerca do termo participação, seu desenvolvimento, em um breve aceno histórico, e a ética na ação participativa, enquanto necessidade premente em qualquer contexto público ou privado.

O processo de participação e diálogo na construção de políticas públicas, bem como a democracia no Brasil, é muito jovem e os movimentos de participação oscilam no decorrer do tempo, pois se percebe intensa luta pelo poder, pautado em uma visão neoliberal e excludente, que não é um empoderamento a favor da democracia, mas a busca do poder pelo poder, que prejudica grande parte dos cidadãos.

Nesse contexto, discutem-se os conceitos de participação e ética em uma sociedade dita democrática, como é a brasileira, e na educação, para a qual se defendem princípios de autonomia na gestão e na organização de seus currículos e de seus ambientes.

2 O conceito de participação

Em 1988, obteve-se a aprovação da Constituição Brasileira, o que denota que a democracia no Brasil ainda é recente. Somente em 1989, foi realizada a eleição direta de Fernando Collor de Mello, como presidente do Brasil. A partir da participação de todos os cidadãos nas eleições, passou-se a falar de valores como: flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações igualitárias, justiça e cidadania. Não se concebia mais o padrão hierárquico do taylorismo, aspirava-se a uma sociedade igualitária e justa, na qual cada pessoa é portadora de direitos e deveres, válidos para todos, sem distinção.

Além disso, mudanças culturais e políticas pós-segunda guerra mundial atingiram o ponto alto em 1968, quando se passou a questionar o comportamento individual, a estrutura familiar, a sexualidade, as instituições que, ao longo da história, exerceram influência na construção da sociedade. Observa-se, ainda, que a ciência moderna prometeu muito, mas não conseguiu dar conta das angústias humanas, para além das conquistas positivas, levou à bomba atômica e a experiências cruéis nos campos de concentração, por exemplo. A partir dessa efervescência de experiências controversas surgem diversos movimentos que se preocupam com o respeito à dignidade e à liberdade humanas.

Dentre esses, pode-se destacar, o marxismo que dá ênfase à participação passando pelos movimentos sindicais, comissões de fábrica, conselhos, cogestão, entre outros. Mais recentemente, a participação se confunde com todas as formas de organização possíveis apontando para o que chamamos de pós-modernidade, com as características que lhe são próprias, como a superficialidade e a fluidez das relações humanas. É complexo dar conta da consciência individual de quem é chamado a participar, entendendo aqui a participação enquanto disposição pessoal para engajar-se no processo.

O grau de participação pode ser associado ao número de pessoas consultadas, porém, como cada um dá sua opinião, fica difícil atender a todos em uma organização. A consulta popular não garante a participação consciente, e assim, uma decisão prejudicial ao grupo pode ter sido autorizada por muitos. Habermas (1975, p. 159) afirma que: "participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade". Isso quer dizer que participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso, quanto a um plano de ação coletivo.

> Numa perspectiva conceitual, transferir a autoridade e a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo diretamente envolvido no trabalho é uma prática democrática e socialmente justa, desde que não se escondam por trás o incentivo a ações de natureza corporativa, e tampouco a intenção por parte do estado de se desfazer de suas obrigações para com a população. (GUTIERREZ, 2013, p. 79).

A reflexão sobre o conceito de participação leva a uma discussão que merece ser aprofundada, pois transferir deveres do Estado aos cidadãos, não denota ampliar o círculo de participação, mas sim, descaso com os compromissos que são da competência dos poderes públicos. Em se tratando de educação, saúde e previdência, por exemplo, a responsabilidade cabe ao Estado, enquanto gestor de bens que pertencem aos cidadãos, pois estes já deram sua parcela de contribuição, para que possam usufruir desses bens. Cabe sim, ao gestor de qualquer que seja o ambiente e o bem público, compartilhar com seus dirigidos a gestão daquilo que é de todos.

A prática da participação é recente, uma vez que o país foi marcado por períodos longos de regimes colonialistas e ditatoriais, contexto em que a população não participava dos processos de decisões. Mesmo depois de estabelecer-se a democracia, as pessoas precisam de um período considerável até que se compreendam participantes e se disponham a tomar parte

das decisões políticas. Participar se torna um desafio constante, porque envolver-se nas decisões exige responsabilidade pessoal e coletiva.

> A força do tema participação emerge nos movimentos de mobilização social pela democratização da sociedade. Na América Latina, marcada pelas ditaduras militares, o clamor pela participação se intensificou a partir da década de 1970. Nesse contexto emergem publicações de intelectuais 'orgânicos' enfocando aspectos teóricos e práticos dos processos participativos, seja no campo da política, da pesquisa, seja no campo da educação, da cultura. (WEYH, 2008, p. 307).

O tema é amplo e gera intensos debates em muitos círculos de pensadores. Freire (1999, p.127) diz que: "participar é discutir, é ter voz". Ao fazer esta afirmação, o autor quer significar que a participação envolve conhecimento do objeto a ser discutido. É preciso criar espaços para que todos possam, à sua maneira, dizer o que pensam e decidir os caminhos a serem traçados, que implicarão na vida de todas as pessoas, tenham concordado, ou não, com as decisões. Por isso, quanto mais sujeitos colaboram na elaboração de projetos comuns, de políticas públicas, mais esses respondem às necessidades da maioria.

> É certo que a participação social na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas vêm sendo fortalecida, como prevista e reconhecida pela Constituição Cidadã de 1988. Num país com uma estrutura social injusta e tantas desigualdades, ela é absolutamente necessária. Mas ela não é só um *instrumento de gestão*: ela aprimora a democracia e qualifica as políticas públicas.[1] (GADOTTI, 2014, p. 2-3).

A partir dessa discussão, pode-se dizer que no Brasil a participação é definitivamente imprescindível, pois através dela os processos democráticos se consolidam para a diminuição de desigualdades, principalmente econômicas. Para isso, necessita-se compreender que Estado e sociedade são entes que atuam com os mesmos sujeitos, agindo em conjunto para o bem de todos os cidadãos e cidadãs. "É preciso superar o velho modelo tecnocrata de política pública baseada na premissa do Estado externo à Sociedade". (GADOTTI, 2014, p. 3). Nessa perspectiva, entende-se que política pública inclui a participação de todos em decisões que, depois de efetivadas, influenciam todo o contexto em que se processam.

Processos de decisão e participação envolvem iniciativas pessoais e comunitárias e esses atos provocam sempre uma ruptura. "Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida.

[1] Este texto de Gadotti foi produzido como uma colaboração para a discussão do tema geral da Conae 2014: "O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração".

Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper". (FREIRE, 1997, p. 40). Para o povo brasileiro, acostumado a uma cultura autoritária e excludente, baseada no acatar e executar decisões tomadas por seus representantes, o caminho inverso chega a ser uma dificuldade maior. Por vezes, percebe-se que as pessoas deixam que outros decidam por elas, por um lado porque lhes falta consciência acerca de sua realidade e, por outro lado, porque romper exige sair da zona de conforto, implica desfazer determinadas concessões, romper laços construídos ou engendrados pela situação política e/ou social de classes.

Romper relaciona-se, em última instância, com o grito do oprimido contra o opressor e, isso, pode custar uma situação incômoda no começo do processo de conquista do ser sujeito diante daquele que explora. No entanto, precisa-se reconhecer que a mudança/transformação não é dádiva, mas conquista, que requer envolvimento e comprometimento com uma causa. Nesta perspectiva, participar, efetivamente, de processos decisórios em questões de políticas públicas é muito mais complexo do que possa parecer, pois envolve opções e escolhas nascidas de convicções individuais e das necessidades demandadas pela maioria, que, geralmente, diz respeito à população mais pobre. Por isso, Freire (1999, p.75) enfatiza que:

> [...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado.

Percebe-se no pensamento desse autor, a amplitude do conceito participação que, talvez, ainda não tenha sido colocado em prática e, nem mesmo, compreendido suficientemente pela sociedade brasileira. O processo de construção do PNE através da CONAE, por exemplo, representa uma significativa caminhada rumo a uma sociedade mais participativa. Contudo, cabe ressaltar que é uma participação ainda bastante representativa. Para que, de fato, todos possam participar necessita-se de um caminho de transformação da forma de entender o mundo e as relações de poder que estão presentes nas relações entre governantes e governados. A educação que prioriza a participação pode preparar cidadãos capazes de interferir efetivamente na vida pública.

> A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária,

> com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. (FREIRE, 1993, p.73).

Para dar conta de educar à participação, é coerente que os educadores procurem aproximar o seu discurso em relação as práticas e promovam em seus ambientes educacionais metodologias participativas. O exercício da participação demanda, também, estruturas que proporcionem a mudança. Não se consegue, sem muitas dificuldades, mudar alguma coisa quando se encontram estruturas que se tornam obstáculos e exigem muito tempo de espera e infindos processos burocráticos de setores em setores em busca de uma solução que já está ultrapassada e com o tempo esgotado. "A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública". (FREIRE, 1993, p.75).

Através de algumas ações participativas, por exemplo, o Orçamento Participativo (OP), através do qual os cidadãos podem definir sobre a aplicação de recursos públicos, percebe-se que já houve um grande progresso em se tratando de dar voz às classes populares. Na questão das políticas educacionais, podemos citar a Conferência Nacional de Educação (CONAE), pela qual todos os setores representativos de escolas e outras entidades públicas podem se envolver e apresentar suas opiniões acerca do que se pode fazer para alcançar melhorias na educação.

Considera-se que esses fatos são um começo significativo para dar voz a todos os segmentos da população e, também, um processo de conscientização das pessoas que se envolvem nas tomadas de decisões para o bem comum. Representa um desenvolvimento da democracia que pode resultar em uma abertura ao diálogo com as classes populares. Fica, então, o desafio de continuar a promover sempre mais o envolvimento e o compromisso com as decisões tomadas em comum para o bem coletivo.

> Em meio a esse processo de mudança, não apenas a escola desenvolve a consciência sobre a necessidade de orientar o seu processo interno de mudança, de modo a acompanhar as novas condições externas, como a própria sociedade cobra que o faça. Assim é que a escola encontra-se, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, é dotada de grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade e da qualidade de vida de seus cidadãos. (LÜCK, 2008, p. 31).

O processo desencadeado aponta para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre todos os responsáveis pela educação. A colaboração entre as diversas instâncias é de grande importância para mudar o conceito de que quem toma as decisões são os que detêm o poder. O coletivo precisa sobrepor-se ao individual, à busca de poder e vantagens pessoais em detrimento do bem comum. Nessa perspectiva, o diálogo se torna força propulsora e valiosa ferramenta nas mãos das classes populares para promover um vasto movimento de transformação da sociedade.

Quais são os objetivos que se quer alcançar através da educação, da distribuição dos bens públicos? As práticas realizadas possuem alguma relação com aquilo que nos propomos alcançar? Os objetivos para a aplicação dos bens públicos são definidos pelos cidadãos, pelos profissionais da educação? Respondem às necessidades e demandas da população local? Estes e tantos outros questionamentos podem se apresentar em momentos de diálogo e definição de metas e estratégias a serem utilizadas nas práticas diárias das escolas, ou dos municípios, no caso do OP. O simples fato de lançarmos dúvidas em relação às formas de decisões no campo das políticas públicas já pode ser um indicativo de interesse na participação. Já é um bom começo de conversa na busca de uma sociedade mais participativa.

A escola pode contribuir muito para o desenvolvimento de uma sociedade mais aberta à participação. Até a década de 1950, a escola se dedicava à reflexão e ao pensamento: formava líderes, mas era uma escola elitista. A educação era como um prêmio dado aos que se destacavam. Com a industrialização, passou-se à escola de massa: todos na escola, porém, que tipo de escola se produziu? Uma escola semelhante à fábrica, tanto em seu funcionamento, quanto em sua infraestrutura. Atualmente, percebe-se que a escola precisa sair dos seus muros, dialogar com a sociedade, pois se ficar isolada do seu contexto social, não preparará para o exercício da cidadania. Segundo Heloísa Lück (2008, p. 29),

> [...] a participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhes unidade, vigor e direcionamento firme.

Os movimentos de participação precisam ser incentivados e, cada vez mais, fortalecidos para que possa continuar o processo de democratização das políticas públicas, sejam elas, com relação à educação, ou aos demais setores direcionados ao interesse das classes populares. Contudo, para que haja efetiva participação e direcionamento nas políticas públicas há que se trabalhar com firmeza e com ética, definindo os interesses comuns e aplicando à sua realização os bens públicos.

3 A ética na ação participativa

A participação se manifesta como um processo dinâmico, nem sempre seguindo uma lógica, correspondendo à democratização da tomada de decisões e da atuação comprometida dos profissionais da escola. A participação social se orienta por valores, princípios e objetivos que se expressam em um contexto social. Conforme Heloísa Lück é preciso desenvolver alguns valores orientadores da ação participativa. "A ação participativa, como prática social segundo o espírito de equipe, depende de que seja realizada mediante a orientação por certos valores substanciais, como ética, solidariedade, equidade e compromisso [...]". (LÜCK, 2006, p. 50). Neste trabalho, chamaremos atenção para os valores éticos na ação participativa.

Ao refletir sobre os valores éticos percebe-se que existem diferentes teorias que descrevem a ética, porém falta a prática ética em diversos ambientes, inclusive educacionais. Cada sociedade possui o seu *ethos*, compõe-se de um "jeito de ser" que lhe é próprio e que foi construído ao longo de sua história. Isso não significa que de tempos em tempos não seja necessário rever conceitos e adaptá-los às mudanças, ainda que existam determinados princípios que não mudam como, o respeito à vida, à liberdade, à forma de ser de cada sujeito, entre outros.

> A ética é representada mediante a ação orientada pelo respeito ao ser humano, às instituições sociais e aos elevados valores necessários ao desenvolvimento da sociedade com qualidade de vida, que se faz traduzir nas ações de cada um. De acordo com esse respeito, ação participativa é orientada por cuidado e atenção aos interesses humanos e sociais mais elevados. (LÜCK, 2006, p. 50).

A ação que se orienta para o respeito ao ser humano pauta-se pela ética. No entanto, a ética do mercado, se é que se pode considerar que existe uma ética quando o objetivo é apenas a geração de lucros e vantagens, em detrimento dos seres humanos que estão

envolvidos no processo, é sustentada pela visão neoliberal mecanicista e separatista. Ao contrário da ética que valoriza e visa à formação integral do ser humano, a ética mercadológica tem em vista o dinheiro, o lucro, como fator preponderante nas decisões a serem tomadas. Dessa forma, falar em ética significa entrar em um amplo mundo conceitual.

Se há um bem maior dado a um ser vivo, esse bem, se resumiria à própria existência que lhe possibilita ser, enquanto indivíduo, e experimentar os gozos, prazeres e desprazeres da vida. E se a vida é o maior bem, ela deve ser preservada e assegurada enquanto tal pela ação humana. Com a atual crise das relações vitais, toda forma de vida encontra-se ameaçada e esse se constitui um problema diante do qual o ser humano precisa agir, conscientizando-se de que suas atitudes influenciam nas mudanças do meio natural e cultural.

Nesse sentido, educar para uma ética como bem individual a serviço do coletivo, passa pela conscientização do indivíduo acerca das realidades que o oprimem e ferem sua essência humana. O despertar da consciência crítica acerca de uma determinada realidade, pressupõe o contato, ou a vivência do fenômeno, pelo sujeito. É preciso situar a problemática no *locus* onde cidadãos e cidadãs vivem e convivem, e a partir do qual inferem seus discursos e suas ações. Por outro lado, toda mudança deve trilhar o caminho ético, caso contrário, não terá forças suficientes para se efetivar.

> Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivas, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p. 16).

Neste horizonte reflexivo, pode-se inferir que existe uma responsabilidade ética no trabalho docente e, esta, está relacionada ao seu fazer diário que, em sua prática pedagógica, procura não excluir nenhum sujeito, mas sim alcançar a todos e desenvolver ações que efetivamente façam dos educandos protagonistas de sua existência e de seu aprendizado. Existe, também, a necessidade de ética no trato com os bens públicos, para que estes sejam orientados para o bem de todos os cidadãos.

A concepção freireana de ética universal do ser humano alerta, ainda, para o falseamento da verdade, que gera a ilusão do outro, que não dá lugar ao sonho e à utopia e que promete o que sabe que não poderá cumprir, ou que não é seu objetivo cumprir. "Paulo Freire atacava a ética do mercado sustentada pelo neoliberalismo, porque ela se baseia na lógica do controle e afirmava uma ética integral do ser humano". (GADOTTI, ROMÃO, 1997, p.7). A ética do mercado, direcionada pela lógica do controle, é o que mais prejudica qualquer vontade de mudança, mesmo de quem está no poder e, aí está porque movido pelo objetivo de defender a justiça e fazê-la prevalecer.

O que se pode observar é que a transformação social é uma tarefa difícil quando as pessoas foram educadas a não pensar por si mesmas, a não questionar e quando têm a ilusão de que estão pensando e decidindo, acabam não percebendo que estão sendo ludibriadas pela mídia que as conduz para onde quer.

> Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí a minha raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador "acinzentadamente" imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. (FREIRE, 1996, p. 14).

A ética na concepção freireana é aquela que defende o humano em toda a sua plenitude de ser livre, de ser sujeito, de ser em permanente construção, por isso, a sua legítima indignação diante de um sistema escravizante e desmoralizante que condena as pessoas a ser o que elas não são e nem, tampouco, gostariam de ser. Dessa forma, a educação, como prática humana, é vista sob a perspectiva ética, enquanto problematização dos valores que fundamentam a prática educacional. Seria preciso que essa "legítima raiva" tomasse espaço nas escolas, nas universidades e na vida dos educadores e educadoras que querem, de fato, lutar por justiça social, pelo cumprimento dos direitos e dos deveres, para construir uma educação pautada na valorização do ser humano.

A educação se faz dentro da sociedade, em uma comunidade de indivíduos. Assim, "a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem, muito mais

que nos animais, fonte de toda ação e de todo comportamento". (JAEGER, 2003, p. 4). Dessa forma, pode-se dizer que a ética é construída na sociedade em que se vive, influenciada pelas diferentes culturas, tradições, valores que compõem aquele espaço determinado. Levando em conta o modo de ser de cada um, mas respeitando aquilo que é um bem comum a todos.

Através da consciência crítica, o ser humano se manifesta na sua individualidade, sai da alienação, ao mesmo tempo em que se faz sujeito de sua própria história e não permite a manipulação. Ao propor mudanças e comprometer-se com elas, o sujeito tem possibilidades de elevar sua qualidade de vida, de humanizar-se, enquanto pensa e decide junto, e não apenas está na posição de quem obedece e segue regras estabelecidas. "É um ato humano e ético não aceitar verdades prontas, de forma imposta, mas aquelas que a consciência crítica aponta como aceitáveis. É o ser humano quem deve decidir em que acreditar." (PASSOS, 2011, p. 91). Assim, é essencial que nos ambientes educativos exista a preocupação com a formação de sujeitos que sejam capazes de ler e interpretar o seu próprio mundo.

A emancipação do ser humano se dá à medida que ele se torna capaz de decidir e fazer por si mesmo, ainda que obedeça a determinadas regras estabelecidas pela sociedade. A sociedade tem a tarefa de dar um espaço à individualidade de cada ser humano, defender sua personalidade, compreender os limites e proporcionar os meios necessários para a superação dos mesmos. Uma educação ética é capaz de fazer do ser humano um ser livre, capaz de decidir, optar, tornar-se sujeito e participante de sua própria história.

Princípios éticos estão presentes na sociedade em geral e se exige um perfil ético das pessoas para que seja possível a vivência comunitária. Contudo, se fere a ética quando não se valoriza, acima de tudo, a vida humana que está sendo formada na educação escolar. Existe falta de ética entre os educadores que não se preocupam com a formação integral dos alunos, que pouco se importam com as consequências de seus exemplos. Existe falta de ética quando não se respeita os bens públicos, quando não se aplica estes para os fins a que são destinados, desrespeitando o cidadão que trabalha e contribui com o Estado, para que possa usufruir de seus direitos.

O agir ético é imprescindível para a subsistência das pessoas em sociedade e para o desenvolvimento humano justo e com equidade. Por isso, refletir sobre a ética é sempre

pertinente. A educação é uma atividade humana em favor da humanização e quando não cumpre esse papel não tem razão de ser. A ética exprime a maneira como uma cultura e uma sociedade definem, para si mesmas, o que julgam ser bom ou mau, o bem ou o mal. Ela é relação intersubjetiva e social, por isso, não é alheia às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral.

Para uma educação com ética é preciso definir claramente os fins a serem alcançados e é necessário que os meios utilizados para se chegar a eles sejam justos para com todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Há universidades e escolas que se tornaram apenas empresas que vendem conhecimento e pautam suas decisões apenas na eficiência das tarefas a serem desempenhadas. Nesse caso, ignora-se o ser humano, ele é apenas um fator que agrega lucros e rendimentos. Chegar a essa situação denota a grande deficiência a que podem chegar os objetivos da educação. “O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela ‘lógica do controle’”. (GADOTTI, ROMÃO, 1997, p. 7). A educação jamais pode deixar-se conduzir pela perversidade da ótica mercadológica.

> O neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade. "É assim mesmo", "Não há outra coisa a fazer", ouve-se dizer. Por isso, Paulo Freire chama nossa atenção para a necessidade de observarmos o processo de construção da subjetividade democrática, mostrando, ao contrário, que a desigualdade não é natural. É preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento. Precisamos ter cuidado com a anestesia da ideologia neoliberal: ela é fatalista, vive de um discurso fatalista. Mas não há nenhuma realidade senhora dela mesma. O neoliberalismo age como se a globalização fosse uma realidade definitiva e não uma categoria histórica. (GADOTTI, ROMÃO, 1997, p. 7).

Discursos vazios de sentido e ideológicos não podem mais convencer educadores e educadoras que lutam para cumprir seus compromissos de formar profissionais competentes, mas, acima de tudo, seres humanos prontos para enfrentar os desafios da vida. Aguçar a capacidade de problematizar as situações que se apresentam no dia a dia e de procurar respostas compatíveis com a gravidade dos problemas são tarefas de todo dia. Por isso, a necessidade de ser competente, de agir com autoridade porque consciente do que faz, porque sabedor da coerência de suas ações.

5 Considerações Finais

Este estudo foi produzido com o objetivo de compreender o conceito de participação, a partir da visão de alguns autores e como a participação se desenvolveu em nossa sociedade. Existem ações que devem ser valorizadas. Citamos a CONAE e o OP querendo ressaltar que tais iniciativas são válidas enquanto formas de incentivar a participação de todos os cidadãos em questões de interesse público.

Refletimos também sobre o dever da ética nas ações que promovem a participação. A necessidade de desenvolver valores como solidariedade e compromisso ético com os bens públicos, com as tarefas educacionais, se faz sempre mais urgente, uma vez que se pode experimentar, no atual contexto do estado brasileiro, o total descaso com o que é público e comum a todos os cidadãos. O processo de participação e diálogo na construção de políticas públicas precisa ser acentuado, bem como a investigação e o acompanhamento da aplicação dos bens públicos.

Dessa forma, conclui-se que participação e ética são dois conceitos fundamentais para a democracia. Sua aplicação prática na sociedade atual resolveria a maior parte dos problemas de desvios de condutas e de verbas públicas. No entanto, é preciso uma educação que valorize e incentive a participação e a ação ética, a fim de que sejam efetivados os propósitos assumidos acerca do bem comum à sociedade. Fica o desafio de incentivar e criar muito mais espaços destinados à participação em diferentes grupos sociais, em diferentes propostas de políticas públicas, para um efetivo empoderamento dos cidadãos e do controle da *res publica*.

PARTICIPACIÓN Y ÉTICA EN LA EDUCACIÓN Y EN LA SOCIEDAD

Resumen: Se presenta en este estudio, reflexiones con el fin de entender el concepto de la participación en una breve perspectiva histórica y la ética como un valor que debe estar presente en la acción participativa. La investigación es bibliográfica, con foco cualitativo. Se señala, en todo el texto, la comprensión de la participación a partir de la opinión de algunos autores que tratan sobre el tema, y la ética en la acción participativa. El proceso de participación y el diálogo en la construcción sigue siendo algo nuevo en políticas públicas en la realidad brasileña y la discusión sobre la ética como un valor en la educación es siempre actual. La democracia brasileña es muy joven y los movimientos de participación varían con

el tiempo, ya que se percibe una intensa lucha por el poder, no una potenciación de la democracia, pero el poder que aplasta la inmensa mayoría de los ciudadanos. Por lo tanto, muestra la necesidad de fomentar y crear oportunidades para la participación en los diferentes grupos sociales, así como en el contexto escolar y la construcción de las políticas públicas.
Palabras-clave: Participación. Ética. Políticas Públicas. Educación.

Referências

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho Dágua, 1997.

_____. **A educação na cidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** Acesso em dezembro 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/artigos.

_____. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: http://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEDUCACAO/LIVROS/Paulo_Freire_e_a_Paix%C3%A3o_de_Ensinar.pdf. Acesso em: ago. 2015.

_____. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** Acesso em dezembro 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/artigos.

GADOTTI, Moacir; ROMAO, José Eustaquio (Orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013. p. 76-93.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PORTAL BRASIL, 2013. **2ª Conferência Nacional de Educação recebe mais de 30 mil propostas de emendas.** Disponível em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/12/2-conferencia-nacional-de-educacao-recebe-mais-de-30-mil-propostas-de-emendas. Publicado: 26/12/2013 16h14, última modificação: 30/07/2014 00h23. Acesso em: dezembro de 2014.

WEYH, Cênio B. Participação. In: **Dicionário Paulo Freire.** Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime J. Zitkoski (Orgs.), Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 307-309.

PARTICIPAÇÃO POPULAR NA VISÃO DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE SAÚDE E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Vanessa Pereira[1]
Caroline Ottobelli[2]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: A Lei n.º 8.142/90 é o resultado da luta pela democratização dos serviços de saúde, pois é a partir deste marco legal que foram criados os Conselhos e as Conferências de Saúde como espaços vitais para o exercício do controle social do SUS. Com isso, foi realizado um estudo o qual buscou levantar as concepções e percepções dos conselheiros municipais de saúde com relação a participação popular e sua relação com as políticas públicas. O estudo foi realizado com três conselheiros municipais de saúde pertencentes a cada um dos municípios Frederico Westphalen, Seberi, Planalto, Iraí e Erval Seco, totalizando em 15 sujeitos. A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada. O estudo foi dividido em duas categorias: Do Conselho enquanto espaço de participação popular; Do Conselho como formulador e fiscalizador das políticas públicas. Evidenciamos que a participação da comunidade somente ocorre através dos representantes das associações do segmento usuários do Conselho, a necessidade de capacitação para os conselheiros, a falta de tempo para exercer suas atribuições de formulador e fiscalizador das políticas de saúde. Concluímos que é necessário um despertar coletivo no que tange o controle social não apenas dos conselheiros, mas também de toda sociedade e, principalmente por nós estudantes da área da saúde.
Palavras-chaves: Conselhos de saúde. Controle social. Participação popular

1 Introdução

Criado pela Constituição de 1988, o Sistema Único de Saúde (SUS) representou um marco na garantia do direito à saúde do cidadão brasileiro, ao determinar um caráter universal às ações e os serviços de saúde no País. A Lei n.º 8.142/90 é o resultado da luta pela democratização dos serviços de saúde, pois é a partir deste marco legal, que foram criados os

[1]Acadêmica do VII semestre e docente júnior do curso de enfermagem, bolsista de iniciação científica da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen-RS. PIIC-Programa Interno de Iniciação Científica E-mail: protessa@gmail.com.
[2]Doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Professora Enfermeira orientadora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen-RS. PIIC- Programa Interno de Iniciação Científica. E-mail: caroline@uri.edu.br

Conselhos e as Conferências de Saúde como espaços vitais para o exercício do controle social do SUS (BRASIL, 2006).

Dessa forma, a atuação da sociedade no sistema de saúde ganhou uma nova dimensão, em que a participação social foi ampliada, democratizada e passou a ser qualificada por "controle social", ou seja, a sociedade conquista o direito de participar, formular e de fiscalizar as ações e serviços da gestão do sistema de saúde vigente. Por meio dos Conselhos Municipais de Saúde, a população pode exercer o controle social, participando do planejamento das políticas públicas e fiscalizando as ações do governo.

Os Conselhos Municipais de Saúde são órgãos colegiados, de caráter permanente e deliberativo, que tem total autonomia efetividade no controle social, não sendo subordinados ao Poder Legislativo (BRASIL, 2013).

Várias são as competências do conselheiro de saúde, dentre elas a fiscalização e formulação das políticas públicas de saúde, acompanhamento do desenvolvimento das ações dos serviços em saúde, análise e discussão do relatório de gestão. Além disso, é papel do conselho incentivar a participação popular para que assim venha se legitimar o controle social, onde a sociedade deve participar da gestão do SUS, para que este seja efetivamente fortalecido.

Entretanto, evidencia-se que os conselheiros de saúde, não estão sensibilizados o suficiente para colocar o controle social em prática, logo que são atores indispensáveis na efetivação do exercício do controle social e na construção de políticas públicas em saúde que atendam as reais necessidades da população. (SOUZA; RAMALHO, 2011).

Diante disso, fez-se necessário realizarmos um estudo o qual buscou levantar as concepções e percepções dos conselheiros municipais de saúde com relação a participação popular e a relação com a efetivação das políticas públicas, por acreditarmos que , tendo em vista, a posição que assumem diante de toda uma sociedade. Dessa forma, atuando junto a essas lideranças quanto ao exercício do Controle Social é possível contribuir para com a instrumentalização dos mesmos, possibilitando assim, que benefícios, no âmbito de fiscalização e formulação de Políticas de Saúde, venham a ocorrer.

Dessa forma, buscamos elementos que vieram a contribuir e trazer grandes reflexões a respeito de como os conselheiros municipais de saúde enxergam a participação popular em seus municípios no intuito de responder o seguinte problema de pesquisa: Quais as percepções e concepções dos conselheiros municipais de saúde com relação a participação popular, dentro dos conselhos municipais de saúde, e sua relação com as políticas públicas?

Objetivo geral

-Analisar as concepções e percepções dos conselheiros municipais de saúde com relação a participação popular, dentro dos conselhos municipais de saúde, e sua relação com as políticas públicas.

2 Metodologia

Foi desenvolvido um estudo com abordagem qualitativa, devido ao seu foco de estudo, analisando dessa forma, a subjetividade dos participantes. O presente estudo foi desenvolvido junto aos conselheiros de saúde de cinco municípios do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, quais sejam: Frederico Westphalen, Seberi, Planalto, Iraí e Erval Seco. Tais municípios foram escolhidos por serem os de maior Índice de Desenvolvimento Humano IDH dentre os de abrangência da 19ª Coordenadoria regional de saúde.

A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada e para a análise de dados fez-se uso da Análise de Conteúdo. As entrevistas foram realizadas em horário e local previamente agendado, o registro de dados, foi feito no momento das entrevistas, por meio da utilização de um gravador sendo que ocorreram em um único momento com cada um dos sujeitos.

O contato com os Presidentes dos Conselhos de Saúde foi realizado por telefone devido a distância dos municípios para o agendamento das entrevistas, onde marcou-se um encontro em cada município, para a coleta de dados. Também, desenvolveu-se a transcrição da fala dos entrevistados relativos às atividades do período, a confecção do relatório parcial,

além da participação de reuniões relativas à orientação do projeto com a orientadora e a participação junto ao grupo de estudos do Curso de Graduação em Enfermagem.

A primeira entrevista aconteceu no município de Frederico Westphalen, a segunda na cidade de Erval Seco, a terceira entrevista foi ao município de Iraí, quarta foi em Seberi, e a quinta e última entrevista foi no município de Planalto. Após apresentação e esclarecimentos foram solicitadas as participações para a entrevista semiestruturada com três membros de cada conselho.

3 Resultados e Discussões

Com a criação do SUS, houve a ampliação da assistência à saúde para a coletividade, sendo estas norteadas pelos seus princípios e diretrizes: universalidade de acesso aos serviços de saúde; integralidade da assistência; equidade; descentralização político-administrativa; regionalização e hierarquização; e participação da comunidade; (ROLIM, 2013).

No que se refere a participação da comunidade, segundo Brasil (2013), a Constituição Federal de 1988 e a Lei 8.142/90 as define como a condição imprescindível para o funcionamento e a efetivação do SUS. A Lei Orgânica da Saúde (LOS) 8.142/90 possibilitou a criação e implantação dos Conselhos de Saúde e das Conferências de Saúde e com isso, a entrada de um ator específico, os usuários do SUS na esfera pública.

Com isso, a sociedade passa teoricamente a ter direito de participar da gestão do sistema de saúde, por meio dos Conselhos de Saúde. Através da participação nas reuniões do Conselho, a população passa a auxiliar no planejamento das políticas públicas, fiscalizando assim as ações do governo, verificando o cumprimento das leis relacionadas ao SUS e analisando as aplicações financeiras realizadas pelo município ou pelo estado no gerenciamento da saúde.

Porém segundo a OPAS (2012), mesmo a participação da população sendo assegurada em lei, essa que dá amplos direitos sociais ao cidadão brasileiro, no exercício cotidiano de participação popular, não é isso que acontece. A plenitude democrática garantida pela Constituição ainda se encontra diante de muitas e variadas limitações, fazendo com que

os mecanismos de participação se mostrem, às vezes, como elementos cultural e politicamente estranhos, principalmente no plano local.

Por outro lado, a população mesmo conhecendo esse direito, não se ocupa desse espaço por falta de uma consciência coletiva na sociedade, sobre os benefícios da participação no exercício do controle social. Sendo assim, essa situação pode voltar-se contra a democracia, tornando o Conselho apenas um instrumento popular que legitima as decisões governamentais.

Esses mecanismos de participação social são constantemente enfatizados tanto na literatura acadêmica quanto nas políticas públicas, e observa-se que os mesmos permanecem ainda como um ideal a ser atingido, pois mesmo com algumas experiências de participação popular no Brasil, muitas não tiveram continuidade devido à falta de uma estrutura institucional que as apoiasse numa perspectiva de longo prazo e, também, à falta de uma cultura participativa no interior da sociedade. (GRIZOTTI, 2010)

Nesse sentido, para fins de análise foram criadas categorias que orientaram a análise de resultados. As categorias foram estabelecidas a partir de elementos que acreditamos serem essenciais para que os Conselhos de Saúde alcancem a participação popular com vistas a efetivação das políticas públicas, tais como a participação popular junto aos Conselhos; a formulação e fiscalização de políticas públicas nos Conselhos.

Na prática as categorias ficaram assim constituídas: Do Conselho enquanto espaço de participação popular; Do Conselho como formulador e fiscalizador das políticas públicas.

Do Conselho enquanto espaço de participação popular

Analisando a lei 8080/90 e a 8142/90, dentre sua inúmeras atribuições, destaca-se a importância da participação popular no processo de construção e consolidação do SUS. O artigo 2º da lei 8080/90 observa que “o dever do estado não exclui o das pessoas, da família, das empresas e da sociedade.” Sendo assim, fica claro que mesmo o Estado sendo garantidor de saúde para a população, no que tange construir saúde, essa responsabilidade é de todos.

Para Rocha (2013), o exercício da participação popular acontece em várias instâncias da sociedade, principalmente, através dos Conselhos de Saúde, que concentram um número significativo de cidadãos que têm como função fiscalizar e deliberar sobre o funcionamento do SUS em todo o País. Sendo assim, para que exercício do controle social seja efetivo, é fundamental, a participação de diversos sujeitos da sociedade, para a concretização da democracia.

Dessa forma, segundo o CONAS (2003), é de competência do conselho municipal de saúde, implementar a mobilização e articulação contínuas da sociedade, na defesa dos princípios constitucionais que fundamentam o SUS, para o controle social de saúde, ou seja, criar vínculos com a sociedade e estimular sua participação nas reuniões para que mediante disso, se aproximem da realidade e dos problemas da mesma.

Também é de atribuição do conselho, estabelecer ações de informação, educação e comunicação em saúde e divulgar suas funções e competências, seus trabalhos e decisões por todos os meios de comunicação, incluindo informações sobre as agendas, datas e local das reuniões e apoiar e promover a educação para o controle social. (CONAS 2003).

Dessa forma, com essas informações citadas acima, fica visível o papel do Conselho Municipal de Saúde, e o compromisso do mesmo de estimular, incentivar e informar a população sobre a importância da participação nas reuniões, pois é através das reuniões que há oportunidades para, comunidade e conselheiros, discutirem acerca das questões que envolvem a saúde.

Sendo assim, em nosso estudo procuramos saber como ocorre a participação popular junto ao Conselho Municipal de Saúde nos municípios estudados. Assim, quando os conselheiros municipais de saúde foram interrogados acerca de como se dá a participação popular junto ao Conselho de saúde alguns conselheiros responderam que apesar das reuniões serem abertas ao público, e a participação ser um direito da população, a comunidade pouco participa, ou não há participação:

> "Em nosso município, a participação popular é muito pequena, dá pra dizer não acontece." CS4.

> "Eles não participam. É aberto a discussões, eles tem voz ativa, mas eles não participam." CS6
> "Legalmente a reunião do conselho pra ter validade, ela tem que ter portas abertas, a frequência do público, mas o público em geral, ele participa pouco."CS1

Tal fato foi comprovado no estudo de Soratto (2010), no qual percebeu-se que a população não despertou para a luta, pelo menos o suficiente, por melhores serviços de saúde, uma vez que não há um discurso reclamatório coletivo, na detecção, priorização e solução dos problemas cotidianos e da organização dos serviços de saúde, e sim apenas individual, isto é, não se ocupa dos espaços legais que lhe são de direito, como o Conselho de Saúde, e nem outras formas de participação como nos conselhos locais, no qual os mesmos chegam à conclusão que não há possibilidade de fiscalização sem a disponibilização de informação.

No estudo de Grizotti (2010), também evidenciou-se a pouca participação da população para efetivação do controle social. Segundo a autora, para que ocorra essa participação faz-se necessários que essa população tenha conhecimento sobre seus direitos e deveres no que se refere as políticas públicas de saúde.

Sabemos que a participação popular é difícil, mas a construção de uma sociedade melhor, mais justa e democrática se faz com a participação de todos. É por isso que o controle social deve ser incentivado e vivido no dia a dia, e é por meio dos conselhos de saúde, que a comunidade ali representada irá fiscalizar a aplicação do dinheiro público na saúde, verificando se a assistência à saúde prestada no estado ou no município está atendendo às necessidades da população e por fim verificando se as políticas de saúde orientam o governo a agir de acordo com o que a população precisa. (BRASIL, 2010)

É nesse sentido que ganha especial relevo a atuação dos conselhos de saúde, pois estes são o elo entre o cidadão-usuário e os responsáveis pela elaboração e execução das ações de saúde, possibilitando que a coletividade participe da formulação dos planos e das diretrizes dessa importante área. Um dos meios de conhecer as ações do conselho é através da participação em suas reuniões, importante para despertar na comunidade o interesse pelo controle social. Entretanto, na cartilha de orientações para conselheiros de saúde, quanto a

participação da comunidade, a mesma ocorre por meio de entidade e movimentos que representam a sociedade. (BRASIL, 2010)

De acordo com Brasil (2013), a representatividade é o critério para que o Conselho de Saúde represente a sociedade, cada conselheiro apesar de defender os interesses de toda a sociedade, atua como interlocutor de um segmento específico. A composição paritária significa que a soma dos representantes dos usuários de saúde deve ser igual à soma dos representantes dos trabalhadores de saúde e dos representantes dos gestores e prestadores de serviços ao SUS. Dessa forma, 50% representam os usuários de saúde, 25% composto pelos gestores e prestadores de serviços ao SUS e os outros 25% são representados pelos profissionais de saúde.

Sendo assim, fica claro que o segmento usuários, é um dos meios de participação da comunidade em geral, sendo essa representada pela sua associação e movimentos sociais, e isso foi verificado em nossa pesquisa:

> "A participação no caso dentro do conselho ocorre...tem uns segmentos. Dentro desses segmento usuários então tem a comunidades que participam (...)..Então dentro do conselho estão sendo representados pelo membro da associação do bairro, então dessa forma é uma forma de participação".CS3
> "Via lei municipal, foi criado o conselho e as classes são representadas. Então a participação popular é através das entidades de classes. Tem o lions, tem a APAE, tem os índigenas, tem os sindicato dos trabalhadores. Então a participação popular ocorre dessa forma." CS8
> "Olha a participação popular tem acontecido somente através dos representantes de cada grupo né, não tem pessoas de fora a não ser os titulares ou suplentes de cada grupo dos idosos, do interior, dos bairros, é somente os membros dos conselhos que tem participado da reuniões."CS12

Portanto, percebemos que a participação da população tem acontecido, em sua grande maioria, segundo os sujeitos entrevistados, por meio dos representantes de associações. Segundo Brasil (2010), os membros do conselho de saúde que representam os usuários são indicados por associações. Mas como muitos municípios ainda não contam com um número significativo de associações comunitárias atuantes, é fundamental que o conselho apoie a formação dessas associações e estimule a participação da comunidade nesses movimentos.

Mesmo que a população tenha seu representante em cada associação é necessário que a mesma também seja mais atuante, pois não devemos esquecer que muitos usuários não participam de nenhuma entidade sendo assim não são representados. E para que aja democracia participativa e deliberativa Lüchmann (2008), acredita que a pluralidade seja a chave democrática para a coexistência das diferentes noções de legitimidade no que tange a participação popular nos conselhos de saúde.

Outro elemento abordado em nosso estudo foi o fato de se realmente a população em geral tem voz junto ao Conselho Municipal de Saúde. Assim, quando os conselheiros foram questionados a respeito do fato da população ter realmente voz junto ao conselho os mesmos respondem que voz tem, porém não se ocupam desse recurso que lhe são de direito em decorrência da baixa participação:

> "Tem voz, só que não se ocupa desse espaço que lhe é dado. A população é convidada a participar, mas falta interesse." CS4
> "Sim, tem voz, mas não exerce esse recurso porque pouco participa." CS2
> "Sim tem voz, só que muitas vezes a população mesmo não busca". CS5

Fato semelhante foi encontrado no estudo de Batista (2011) onde, no Conselho Municipal de Saúde de Ipatinga-MG, as reuniões são abertas a toda a população, entretanto falta interesse da população em participar.

Para alguns dos conselheiros entrevistados a participação popular para ser efetiva está vinculada a participação da população junto às reuniões do conselho, o que, para muitos conselheiros, não ocorre, conforme evidenciamos abaixo:

> "A população paga pela omissão, na minha opinião. Não participa, se omite. Uma parcela pequena da população que realmente participa."CS8

Isso também fica evidente no estudo de Souza, Bosquetti e Silva (2011), onde a grande parte da população desconhece o Conselho de Saúde, portanto, não participam das reuniões.

Em contrapartida, alguns conselheiros relataram que a população tem voz e esta voz é ativa, pois participam das reuniões ou, quando não participam, são efetivamente representados pelo segmento dos usuários os quais levam até o conselho suas reivindicações:

> "Sempre que a população necessita, o conselho está aberto. Recebe reclamações, indicações, sugestões. A população tem acesso ao conselho sim." CS8
> "Algumas queixas são levadas pro conselho e acho que é o que acontece, essas reclamações são levadas por seus representantes." CS10

A participação da população junto às reuniões dos Conselhos de Saúde aparece, também, junto ao estudo de OPAS (2012), no qual no município de Borba-AM, a população tem voz através do conselho local de saúde, onde leva seus problemas a seus representantes e na Conferência Municipal de Saúde, que mesmo com elevado índice de analfabetismo não se constituiu em impedimento para a participação social.

Desse modo, acreditamos que se a sociedade tomar conhecimento das atribuições e ações do conselho municipal de saúde, e vendo que isso é bom, perceberá que através da sua participação ativa nas reuniões, ela poderá contribuir na construção de uma saúde com qualidade para todos, e para isso é necessário o conselho ser mais visível, isto é, tornar suas ações mais notórias, pois a partir do momento em que as pessoas percebem que a atuação do conselho pode melhorar a qualidade dos serviços de saúde recebidos pela população, mais pessoas se interessam em participar.

Dessa forma, um dos meios para a sociedade conhecer as ações do conselho de saúde é a divulgação das atividades realizadas pelo conselho e de seus objetivos. A criatividade pode ser usada na hora da divulgação que pode ser pelos seguintes meios: criando um jornalzinho ou um gibi, criando páginas na internet, desenvolvendo uma logomarca que será usada em todo o material do conselho, produzindo camisetas e crachás para identificação dos conselheiros, usando programas de rádio e televisão, usando o sistema de som da igreja, apresentando peças teatrais sobre a importância do conselho, fixando cartazes sobre o conselho em locais importantes, como hospitais, postos de saúde, farmácias, supermercados, bancas de jornal etc., distribuindo folders, visitando moradores, usando como parceiros os agentes de saúde e os profissionais do Programa de Saúde na Família (BRASIL, 2010).

Do Conselho como formulador e fiscalizador das políticas públicas

Dentre as atribuições relativas a formulação e fiscalização das políticas públicas de saúde, conferidas ao Conselho Municipal de Saúde, disposta na resolução n° 333, compete:

> IV – Atuar na formulação e no controle da execução da política de saúde, incluindo os seus aspectos econômicos e financeiros e propor estratégias para a sua aplicação aos setores público e privado.
> V - Definir diretrizes para elaboração dos planos de saúde e sobre eles deliberar, conforme as diversas situações epidemiológicas e a capacidade organizacional dos serviços.
> XIV - Fiscalizar e controlar gastos e deliberar sobre critérios de movimentação de recursos da Saúde, incluindo o Fundo de Saúde e os transferidos e próprios do Município, Estado, Distrito Federal e da União.
> XV - Analisar, discutir e aprovar o relatório de gestão, com a prestação de contas e informações financeiras, repassadas em tempo hábil aos conselheiros, acompanhado do devido assessoramento.
> XVI - Fiscalizar e acompanhar o desenvolvimento das ações e dos serviços de saúde e encaminhar os indícios de denúncias aos respectivos órgãos, conforme legislação vigente. (CONAS, p.9 e 10, 2003).

Com essas competências citadas acima, fica claro que os gestores da saúde devem prestar contas dos gastos com a saúde ao conselho. Este último, também deve acompanhar e fiscalizar se aquilo que ficou determinado no Plano de Saúde, as Programações Anuais de Saúde e o Relatório de Gestão, que são os instrumentos básicos para o planejamento do SUS, especificado isso no Pacto pela Saúde, está sendo cumprido. Se, por algum motivo, o que foi estabelecido nesse plano não estiver sendo cumprido, o Conselho pode convocar o secretário de saúde, a fim de propor correções. (BRASIL, 2010).

O Plano de Saúde juntamente com as Programações Anuais de Saúde norteiam a elaboração do orçamento do governo no tocante à saúde. Instrumento central de planejamento para definição e implementação de todas as iniciativas no âmbito da saúde de cada esfera da gestão do SUS para o período de quatro anos. O Plano de Saúde explicita os compromissos do governo para o setor saúde. Sendo assim, ele é a base para a execução, acompanhamento e a avaliação da gestão do sistema de saúde, a fim de garantir a integralidade desta atenção. (CONASS, 2015)

Segundo Brasil (2010), quanto ao Relatório de Gestão este é um documento produzido por técnicos das Secretarias de Saúde, que contém informações sobre o cumprimento das metas definidas nos Planos de Saúde e apresenta os resultados obtidos pelos gestores, bem como as justificativas pelo cumprimento parcial ou pelo não-cumprimento de determinada meta prevista no Plano de Saúde. Este deve ser submetido à apreciação do Conselho Municipal de Saúde, que poderá aprová-lo ou não.

Dessa forma, procuramos analisar em nossa pesquisa, se os conselheiros, junto ao seu Conselho Municipal de Saúde, realmente ocupam esse espaço de forma efetiva, e se há um comprometimento e entendimento dos atores para com esse fórum, afim de, sabermos se estão fiscalizando e formulando as políticas públicas de saúde, atribuições essas que são de sua competência.

Sendo assim, constatou-se que apesar de ter o direito de falar e votar, no que tange a participação dos conselheiros, evidenciou-se um despreparo com relação ao seu real papel quanto a sua representação. O conselheiro deve ser porta-voz dos problemas de toda uma entidade, trazer os problemas da coletividade e não individuais, fato que se comprova na fala do conselheiro abaixo:

> "Sim, todos podem opinar falar, mas a gente percebe assim que eles são tímidos em relação a falar dentro do conselho. Eles na realidade, no meu ver, isso é uma opinião minha, eles não ouvem a instituição que eles estão representando. Eles vem muito da questão particular de cada um sabe, a sua opinião." CS11

Episódio semelhante também verificou-se no estudo de Scherer (2012), onde percebeu-se um problema relacionado com a representação dos conselheiros onde os mesmos falam por si, e não pelo colegiado. Neste estudo o autor argumenta que para superar este entrave presente junto aos conselhos de saúde faz-se necessário, processos de capacitação para aperfeiçoar os mecanismos de participação dos mesmos, para que assim tenha um entendimento maior de suas atribuições, fato também verificado em nosso estudo:

> "Nós temos, nós eu digo porque já sou conselheira há uns 8 anos, e digo nós temos voz, temos direito a voto. O que também percebo é a dificuldade das pessoas do próprio conselho, dos conselheiros em saberem entender aquela papelada que vai lá

> pra nós analisar e julgar. Porque? Uma coisa que é uma cobrança nossa, eu não tenho e já estou há oito anos mais, é um curso, uma capacitação para conselheiro de saúde." CS2

Desenvolver uma parceria com o Conselho Estadual de Saúde pode ser muito vantajoso para o amadurecimento dos Conselhos Municipais, pois os Conselhos Estaduais de Saúde de muitos estados têm exercido importante papel na capacitação dos conselheiros municipais e no apoio à estruturação e funcionamento dos Conselhos Municipais de Saúde, através da organização de cursos de capacitação, fornecendo material de apoio e atendendo às necessidades de orientação dos Conselhos de Saúde. Também as parcerias com universidades podem ser muito interessantes para os Conselhos de Saúde para a organização de cursos de capacitação de conselheiros. Os conselheiros podem, ainda, buscar auxílio em uma faculdade de contabilidade para analisar o Relatório de Gestão. (BRASIL, 2010)

Assim, dentre as dificuldades enfrentadas pelos conselheiros, no que tange ao desempenho de suas funções, verificadas em nosso estudo, está a necessidade de capacitação além do não interesse em participar:

> "Ele tem voz, só que tem conselheiro que não se interessa em participar." CS13

A falta de interesse, por parte de alguns conselheiros, em participar das reuniões também está presente no estudo de Grisotti (2010), onde alguns conselheiros admitem que participam pouco, e que não têm preocupação com o retorno das deliberações. Sendo assim, percebemos que o retorno das deliberações do conselho às entidades/comunidades que representam, significou, em muitas oportunidades, somente o conhecimento informativo.

Por outro lado, há sujeitos que afirmam que os conselheiros tem participação ativa no conselho de saúde, sendo os assuntos bem discutidos entre eles o que culmina em um exercício do controle social efetivo:

> "A participação deles é a coisa mais importante que tem porque se não tiver aprovação, se não passar pelo conselho, não se chega a lugar nenhum. Não consegue dinheiro nenhum, não consegue passar nenhum projeto sem a autorização dos conselheiros. Então todos os conselheiros eles tem voz ativa."CS6.
> "Os assuntos são bem discutidos com todos os conselheiros, esclarecidos, se alguém fica com alguma dúvida, é sanada essa dúvida, e é bastante discutido isso tudo até

> que nós entramos num consenso pra depois a aprovação desse assunto ou dessa lei, desse projeto." CS9

No estudo de Rocha (2013), evidenciou-se nos depoimentos, que os conselheiros têm participação ativa junto ao seu conselho, são participativos nas reuniões e demonstraram consciência da importância das suas funções sociais e políticas na consolidação do controle social.

Segundo Brasil (2010), fiscalizar as ações em saúde e formular políticas públicas é a melhor maneira de saber, na prática, como a Secretaria de Saúde está gastando o dinheiro da saúde no seu estado ou município e se as necessidades da população local estão sendo realmente atendidas. Portanto, é papel do conselheiro visitar as unidades de saúde do estado ou do município, conversar com os pacientes, com os trabalhadores e com a administração da unidade para conhecer a real situação da prestação de serviços de saúde em sua região.

Dessa forma, verifica-se o importante papel do conselheiro de saúde no exercício do controle social, e que algumas competências dos conselheiros não apresentam efetividade, como a fiscalização das ações de saúde, já que alguns conselheiros não estão fazendo valer por diversos motivos, seu verdadeiro papel de ator social dentro desse espaço de cidadania.

Segundo Brasil (2013), os conselheiros devem conhecer: a lei de criação do conselho municipal de saúde; a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que regulamenta o Sistema Único de Saúde (SUS); a Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, que dispõe sobre a participação da comunidade no Sistema Único de Saúde (SUS); a Resolução nº 453/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que aprova as diretrizes para criação, reformulação, estruturação e funcionamento dos conselhos de saúde; e a Lei complementar nº 141, de 13 de janeiro de 2012, que regulamenta o § 3º do art. 198 da Constituição Federal, para dispor sobre os valores mínimos a serem aplicados anualmente pela União; O Decreto nº 7.508, de 28/06/2011, regulamenta a Lei nº 8.080, de 19/09/1990, e dispõe sobre a organização do Sistema Único de Saúde (SUS), o planejamento da Saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e por fim o Plano de Saúde do seu local e o Relatório de Gestão.

Portanto, observa-se um grande leque de informações e aparatos legais, que os conselheiros devem ter conhecimento para assim poderem exercer com clareza e

discernimento sua função. Para isso, em nossa pesquisa, questionamos os conselheiros a fim de saber como ocorre, e se o Conselho consegue exercer, seu papel de fiscalizador e formulador das políticas públicas em seu município.

Sendo assim, em nosso estudo verificamos que a maioria dos conselheiros acredita que o Conselho Municipal de Saúde consegue exercer seu papel de fiscalizador das políticas de saúde, porém, está presente nas falas de alguns deles que ainda está longe de ser o que realmente deveria, ou seja, acompanhar, fiscalizar a execução das ações propostas no Plano Municipal de Saúde, Programações Anuais de Saúde e Relatório de Gestão:

> "Olha, algumas políticas consegue. Mas eu acredito ainda que tem muito a desejar, que poderia ser mais atuante.. Acho que poderia ser melhor ainda o papel dele junto a comunidade, junto a gestão." CS9
> "Não como eu acho que deveria ser. Ele fiscaliza sim, mas eu acho que ele está bem aquém do que realmente deveria ser o trabalho de um conselheiro municipal de saúde." CS2

Fato semelhante é comprovado no estudo de Rocha (2013), onde foi verificado que os conselheiros, embora cientes de seu papel de conselheiro na fiscalização do dinheiro público, ainda estão limitados, não desempenhando como deveria o papel de fiscalizador dos recursos destinados à saúde, para que estes sejam gastos de forma ética e responsável.

No que tange a formulação das políticas públicas de saúde, segundo o CONAS (2003), o conselheiro deve atuar na formulação e no controle da execução da política de saúde e ajudar a definir diretrizes para elaboração dos Planos de Saúde e sobre eles deliberar. Quando questionados se o Conselho consegue exercer a formulação, os conselheiros afirmam que conseguem:

> "Com certeza, consegue exercer. O conselho inclusive faz um planejamento, só acho que falhamos como conselheiros, no sentido de exigir o comprimento dessa formulação ou desse projeto elaborado pelos conselheiros. Acho que somos assim muito humildes ainda, ou vamos dizer assim, não buscamos de fato o direito que nós temos em exigir a execução." CS4
> "Eles sempre são bem impositivos, sempre tem opiniões formadas, eles não vem aqui e cada um pensa da mesma maneira, a gente discute até chegar na melhor maneira. A maioria já está há anos no conselho, eles tem uma boa bagagem, já fizeram cursos, capacitação. Então eles sabem o que estão exercendo..O nosso conselho de saúde é atuante, participa e tem voz ativa." CS6

Observa-se que apesar de conseguir exercer o papel de formulador das políticas de saúde, o que está presente na primeira fala do conselheiro (CS4), falta aos conselheiros exigir a execução do projeto elaborado, pois conforme a resolução n° 333 de 4 de novembro de 2003, é de competência do conselheiro, acompanhar o desenvolvimento das ações em saúde. (CONAS, 2003)

Entretanto, devemos dar um destaque a segunda fala do conselheiro (CS6), que pressupõem que os conselheiros exercem a formulação e sabem de fato o que estão exercendo porque já fizeram vários cursos e capacitações. Sendo assim, comprova-se a importância do conselheiro participar de capacitações para o melhor desenvolvimento do seu papel.

Nesse sentido, está presente na fala dos conselheiros que a formulação acontece através da elaboração do Plano Municipal de Saúde e das Conferências Municipais de Saúde. O Plano de Saúde é o instrumento que, a partir da análise da situação do município, do estado e do Brasil, apresenta as intenções e os resultados que devem ser buscados no período de quatro anos, que devem ser expressos em objetivos, diretrizes e metas. Este deve ser apresentado aos conselheiros para aprovação de quatro em quatro anos. (BRASIL, 2013)

Segundo Brasil (2010), as Conferências são espaços democráticos de construção da política de saúde, ocorrem a cada quatro anos e tem por objetivo promover o intercâmbio entre conselhos municipais, estaduais e o conselho nacional, e contribuir para o fortalecimento do SUS e do controle social. Sendo assim, são os locais onde o povo manifesta, orienta e decide os rumos da saúde em cada esfera federal, estadual e municipal:

> "A formulação a gente tem através das conferências que elabora um plano municipal, tem o relatório de gestão, tudo é discutido no conselho, então isso tudo passa pelo conselho municipal de saúde. Também fiscalização de verbas que são direcionadas a saúde para que serve, então tudo isso é discutido também dentro do conselho. Então assim, tem uma discussão junto aos conselheiros para depois a gente ter aprovação disso." CS9
>
> "Olha dentro do plano municipal de saúde, foi colocado ali metas, objetivos né, e o conselho participou disso, nessa... na formulação dos planos dos 4 anos de saúde. Participação acho que foi pouca, né. Dentro do plano municipal tu tem tuas metas. A gente além de fiscalizar, pode propor a própria elaboração do plano. Então mas eu acho assim é insuficiente ainda." CS3

Dados semelhantes estão presentes no estudo da OPAS (2012), onde o município de Manhuaçu-MG, realizou a Conferência Municipal de Saúde e nessa foi definido um Plano Municipal de Saúde, para isso foram levados em consideração problemas e situações levantadas pela população em geral, que requereram a identificação dos fatores causais e a implementação de soluções aos problemas de saúde local.

Em contrapartida, alguns conselheiros relatam que a formulação das políticas de saúde não acontece, não é exercida, por falta de tempo, e porque essa formulação do Plano Municipal de Saúde normalmente já vem "pronta" pelo gestor:

> "Mais ou menos, porque só nós enquanto conselheiros também não conseguimos ser formulador das políticas. Ela vem de cima e a gente acaba que tendo que adaptá-la, adequá-la, as vezes a gente concorda com algumas coisas outras não, retira, acrescenta, troca, mas nós mesmos formular muita pouca coisa se faz nesse sentido." CS2
>
> "De formulador não, porque normalmente já vem formulado, porque pra fazer isso o conselheiro necessitava de ter digamos assim, uma dois dias por mês, pra poder entrar dentro de repartição, e ficar sem trabalhar nas ocupações dele, é difícil fazer isso. Ele não tempo pra fazer isso." CS1
>
> "Pouco. Ela acontece através da apresentação pelo gestor das políticas para discussão no conselho. Então ela vem de uma forma já organizada para que o conselho dê sua opinião, seus pareceres, ou suas indicações. Mas ela de certa forma já vem indicada pelo gestor." CS8

Para Saliba (2013), o Plano Municipal de Saúde deve ser construído coletivamente apresentando as intenções políticas, diretrizes, prioridades, objetivos, quadro de metas, estimativa de recursos e gastos necessários para o alcance das metas do setor saúde, ou seja, deve ser elaborado juntamente com a participação da comunidade ou através de seus representantes dentro dos segmentos usuários do conselho.

O estudo de Cristo (2012) evidenciou que em muitos municípios o Plano Municipal de Saúde é apresentado aos conselheiros em sua versão quase final, quando o melhor seria que os Conselhos participassem de sua elaboração. Dessa forma, o conselho acaba não participando da construção e formulação do plano como seria o ideal, cumprindo um papel meramente formal de aprovação, fato esse que também é comprovado em nosso estudo.

Além da influência da gestão municipal, outro fato apontado pelos conselheiros como dificultador do processo de formulação de políticas públicas pelos conselheiros, diz

respeito a falta de tempo dos membros do conselho em se dedicarem na função de conselheiros:

> "De formulador não, porque normalmente já vem formulado, porque pra fazer isso o conselheiro necessitava de ter digamos assim, uma dois dias por mês, pra poder entrar dentro de repartição, e ficar sem trabalhar nas ocupações dele, é difícil fazer isso. Ele não tempo pra fazer isso." CS1

Os estudos de Scherer (2012) e Shimizu (2013), apontam que a falta de tempo aparece como o principal fator que impede o melhor desempenho dos conselheiros municipais de saúde enquanto representantes da sociedade junto ao segmento de exercício do controle social. Segundo Brasil (p. 36, 2010) "a função de conselheiro é de relevância pública e, portanto, garante sua dispensa do trabalho sem prejuízo para o conselheiro, durante o período das reuniões, capacitações e ações específicas do conselho de saúde". Sendo assim, é importante evidenciar em nível de conhecimento que este é um meio para que o conselheiro seja amparado não se prejudicando no seu trabalho e para que assim possa ter um tempo maior a fim de se dedicar as atribuições que lhe é de sua competência.

A falta de tempo em exercerem suas atribuições enquanto representante de uma comunidade, junto ao colegiado acaba não só interferindo nas ações do Conselho, mas na saúde da população como um todo. Sendo necessário assim que os conselheiros de saúde se comprometam com sua missão de deliberar e fiscalizar, para que não acabe perdendo o que tanto se buscou através dos movimentos sociais, que é de exercer o controle social, mediante a busca por representar os interesses da população. Por isso, estes conselheiros precisam ser sensibilizados de seu papel e da responsabilidade assumida no momento que se inserem no Conselho de Saúde. (OTTOBELLI, 2013)

Para tanto, constata-se a necessidade de capacitação técnica e política dos conselheiros, visando uma intervenção mais argumentativa, pois através dessa, poderá proporcionar ao conselheiro um maior acesso a informações, desenvolvendo um senso crítico sobre a realidade social, política e econômica em que está inserido, fortalecendo o SUS, e efetivando assim seus princípios e diretrizes. E para isso, conforme da X Conferência Nacional de Saúde (1996), os Conselhos devem dispor de dotação orçamentária própria; dispor de espaço físico permanente e de órgãos de assessoramento técnico e dispor de

programas de educação continuada e permanente para os conselheiros, fortalecendo assim esse espaço de cidadania e democracia.

4 Considerações finais

Consideramos importante ressaltar que, embora com os problemas apontados nesse estudo, mesmo ainda de forma fragmentada, existe um movimento, por parte dos conselheiros na busca da eficiência e resolutividade das ações dos serviços e do Conselho de Saúde. Finalizamos o estudo na certeza que é necessário um despertar coletivo no que tange o controle social não apenas dos conselheiros, mas também de toda sociedade e, principalmente por nós estudantes da área de saúde, pois uma vez que estudamos as políticas públicas de saúde e adquirimos esse conhecimento, temos que, por dever, sermos mais ativos nesse exercício de cidadania. No momento que sairmos da zona de conforto, e sermos mais atuantes na participação social da gestão do SUS, honramos os movimentos sociais que tanto lutaram por nossos direitos de saúde, e assim nossa luta também ecoará por longos anos, para que nossos descendentes usufruam de um Sistema Único de Saúde digno e realmente eficaz, lembrando sempre que saúde não é meramente a ausência de doença, e sim o bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

POPULAR PARTICIPATION IN THE VISION OF DIRECTORS OF MUNICIPAL HEALTH AND ITS RELATIONSHIP WITH PUBLIC POLICY

Abstract: The Law No. 8.142 / 90 is a result of the struggle for the democratization of health service in Brazil. Through this, councils and health conferences were created to provide social control to the Brazilian Public Health System. Thus, this study was held in order to raise the conceptions and perceptions of municipal health counselors regarding popular participation and its relationship with public policies. The study was conducted with three health counselors belonging to three municipalities Frederico, Seberi, Planalto, Iraí and Erval Seco, regarding 15 subjects. Data collection was performed by using a semi-structured interview. The study was divided into two categories: The Council as an area of popular participation; Council to formulate and oversight of public policies. It was noted that community participation occurs only through the representatives of the associations related to the Council Segment, the need of training for counselors, the lack of time to exercise its powers as entity responsible for supervising health policies. We conclude that a collective awakening is needed

regarding social control, not only the counselors have to be more aware, but the whole society and especially students of health areas.

Keywords: Health council. Social control. Popular participation

Referências

BATISTA, E. C.; MELO, E.M. de; A participação popular em Ipatinga (MG, Brasil): conquistas e desafios do setor de saúde. Ciênc. saúde coletiva vol.16 no.1 Rio de Janeiro. Jan. 2011.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE. A Gestão do SUS / Conselho Nacional de Secretários de Saúde. – Brasília: CONASS, 2015.

_____, TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Orientações para conselheiros de saúde.Tribunal de Contas da União. Brasília, 4ª Sec. de Controle Externo, 2010. Disponível em: http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2057626.PDF

_____, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 333, de 4 de novembro de 2003. Brasília – DF, 2003.

_____, MINISTÉRIO DA SÁUDE. Relatório Final Da 10ª Conferência Nacional De Saúde. "Sus - Construindo Um Modelo De Atenção À Saúde Para A Qualidade De Vida". Brasília, 2 a 6 de setembro de 1996.

_____, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselhos de saúde: a responsabilidade do controle social democrático do SUS / Ministério da Saúde,Conselho Nacional de Saúde. – 2. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

_____, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Diretrizes Nacionais para o Processo de Educação Permanente no Controle Social do SUS. 1.ª edição. Brasília-DF.2006 Disponível : http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/diretrizes_miolo.pdf

CRISTO, S. C. A. Controle social em saúde: o caso do Pará. Serv. Soc. Soc. São Paulo, n. 109, Jan./Mar, 2012.

GRISOTTI, M.; PATRÍCIO, Z.M.; SILVA, A. A participação de usuários, trabalhadores e conselheiros de saúde: um estudo qualitativo. Ciênc. saúde coletiva vol.15 no.3 Rio de Janeiro. Maio, 2010.

LÜCHMANN, L.H.H; Participação e representação nos conselhos gestores e no orçamento participativo. Cad. CRH vol.21 no.52. Salvador Jan./Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000100007

OTTOBELLI, C. Estratégias Educativas Emancipatórias Desenvolvidas Pelos e com os Conselheiros De Saúde com Vistas a Efetivação do Controle Social em Saúde. Dissertação de Mestrado. Frederico Westphalen, setembro de 2013.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Inclusão dos cidadãos na implementação das políticas de saúde: experiências brasileiras e europeias. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

ROLIM, L.B.; CRUZ , R. de S.B.L.C.; SAMPAIO, K.J.A. de J. Participação popular e o controle social como diretriz do SUS: uma revisão narrativa. Saúde em Debate • Rio de Janeiro, v. 37, n. 96, p. 139-147, jan./mar. 2013

ROCHA, E.N.; CUNHA, J.X.P. da; LIRA, L.S.S.P; OLIVEIRA, L.B. de; NERY, A.A;VILELA, A.B.A; PRADO, F.O. O papel do conselheiro municipal de saúde na fiscalização do orçamento público. **Saúde em Debate** • Rio de Janeiro, v. 37, n. 96, p. 104-111, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n96/12.pdf

SORATTO, J.; WITT, R.R.; FARIA, E M. Participação popular e controle social em saúde: desafios da Estratégia Saúde da Família. Rio de Janeiro Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312010000400009&script=sci_arttext

SOUZA, A.L.R.; BOSQUETTI, M.A.; SILVA. M.L.B. Participação da Comunidade de Coloninha nas Reuniões do Conselho Local de Saúde. Santa Catarina, 2011. Disponivel em: http://gsp.cursoscad.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2013/02/Anais-GSP-Volume-2-Artigo-7.pdf

SCHERER, C. O papel do Conselho Municipal de Saúde como mecanismo de participação popular e controle social: A experiência do município de Tenente Portela-RS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71365/000871726.pdf?sequence=1

SALIBA, N. A.; GARBIN, C. A.; GONÇALVES, P. E.; SANTOS, J. G.; SOUZA, N. P. de ; MOIMAZ, S.A.S. Plano Municipal De Saúde: Análise Do Instrumento De Gestão. Uberlândia, v. 29, n. 1, p. 224-230, Jan./Feb. 2013. Disponível: http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-232013001600011

SOUZA, A.F.; RAMALHO, R.P. Controle social do SUS: desafios para uma gestão democrática e participativa. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Espacialização em Gestão Pública Municipal. 2011.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: UM PROCESSO SISTEMÁTICO COMPLEMENTAR NA SALA DE AULA

Janaína Horn Schmidt[1]
Hedi Maria Luft[2]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo O planejamento de ensino é indispensável e determinante na ação educativa. No contexto da organização didático-pedagógico da escola se aprimora com a definição clara e intencional dos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. No universo das políticas públicas para a educação infantil, todos esses elementos são necessários para consolidar a função da escola, ou seja, viabilizar a aprendizagem. A avaliação é um dos elementos que integra o processo do planejamento e, muitas vezes, é trabalhada como consequência, produto, separadamente. Neste sentido, o objetivo desta reflexão, é compreender planejamento e avaliação como temas indissociáveis para concluir que não é adequado pensar uma ação educativa em que ambos sejam tratados de forma fragmentada. Para análise deste estudo, os dados foram obtidos através de observações das atividades de planejamento de uma escola pública municipal de educação infantil, onde acompanhamos três professoras que atuam em turmas de pré-escola em turno integral. Constatamos que, todos os elementos do planejamento são considerados pelas professoras, no entanto, evidenciamos que a avaliação prepondera e, em algumas situações é fragmentada e desconecta da sua função, ou seja, é pouco refletida.
Palavras-chave: Planejamento. Avaliação. Ação Educativa. Educação Infantil.

Introdução

A escola tem função imperativa na formação humana e, neste processo, o planejamento e a avaliação são determinantes, pois o professor para organizar seu trabalho, sua ação pedagógica precisa planejar o que ensinar, para quem ensinar e por que ensinar. Entendemos que se articula num processo de ensinar/aprender e aprender/ensinar numa dimensão de aprender juntos.

[1] Mestranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade, professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Santa Rosa- RS. e-mail: janaina_horn@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela UNISINOS, Professora do Departamento Humanidades e Educação e do Programa de Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUI – e-mail: hedim@terra.com.br

No fazer docente, a ação de planejar é um processo desafiador, pois envolve escolhas, delimitações e evidencia interesses e intencionalidades que, em contextos, mesmo que distintos, devem nortear as estratégias de aprendizagem. A avaliação é um artefato que compõe e acompanha este processo de modo, quase sempre, predominante. O que altera é a análise das aprendizagens adquiridas e a definição das ações, de acordo, com as opções didático-pedagógicas, após a coleta dos dados e do diagnóstico elaborado.

Assim, temos como objetivo pensar o planejamento e os processos avaliativos na sala de aula partindo da fundamentação teórica e da realidade em que exercemos o fazer docente. Entendemos o planejamento como uma atividade racional, norteadora de ações, cujo objetivo é a organização do trabalho do professor e da construção do conhecimento pelo aluno qualificando os processos de aprendizagem. Entendemos que a avaliação é um exercício de reflexão do trabalho realizado, sua finalidade está atrelada não somente ao acompanhamento e observação das aprendizagens, mas também possibilita, continuamente, ao professor nortear estratégias de superação das dificuldades. Ela não é somente um instrumento de diagnóstico, mas, a reflexão do professor acerca da sua própria prática. Por este viés, consideramos que ambos são indispensáveis e desafiadores do trabalho docente. Dessa forma, planejamento e avaliação não são apenas componentes inerentes a ação educativa, mas fazem parte de uma sistemática de complementaridade viabilizando o processo reflexivo.

A metodologia deste estudo está baseada na análise qualitativa do planejamento realizado em uma escola municipal de educação infantil, localizada no município de Santa Rosa/RS. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: acompanhamento de um turno nos horários de planejamento (elaboração dos planos de aula) de três professoras de educação infantil, observação da execução das aulas e conversas informais com a equipe e profissionais que atuam na escola, no período de uma semana. Segundo Marconi e Lakatos: “A importância dos dados não está em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações” (1996, p. 32). Dessa forma, além de fazer o levantamento de bibliografias e estudo teórico sobre a temática, foi possível acompanhar e verificar como esta tem se refletido na prática dos profissionais da instituição de educação.

No planejamento e na avaliação, a organização do trabalho docente visa à aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e, é neste processo, que ambos se efetivam, sistematicamente. Por isso, é preciso compreendê-los como temas que são indissociáveis. Normalmente, esses conceitos são trabalhados separadamente em textos, artigos, pesquisas e escritos em geral. Mas, acreditamos que não é possível pensar em uma ação educativa em que sejam tratados de forma fragmentada, pois, neste processo, um complementa o outro.

Planejamento: uma reflexão para as ações didáticas

A ação de planejar está presente na construção histórica desde o surgimento da humanidade e permanece intrínseca em, praticamente todas as atividades da vida humana. Desde os primórdios, o planejamento acompanha a existência humana, ou seja, o homem pensava em como planejar suas caças, registrava esquemas nas paredes das cavernas, pensava em formas de proteger-se de animais perigosos, planejava migrações quando necessário. O descobrimento do fogo foi um grande avanço na sociedade da época. Assim, foi evoluindo de acordo com a organização da sociedade.

A partir do momento em que o homem pensa praticar uma determinada ação está planejando. "A história do homem é, em grande parte, um reflexo do seu pensar sobre o presente, passado e futuro. O homem pensa sobre o que fazer, o que deixou de fazer, sobre o que está fazendo e o que pretende fazer. o ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar" (MENEGOLLA; SANT'ANA, 2001, p. 15). Sob este viés, podemos definir planejamento como o estabelecimento de objetivos e metas a serem alcançadas e as estratégias implicadas para que, de fato, possamos atingir o projetado. Portanto, em todas as áreas de atuação, o homem depende de sua organização para dar conta da execução de seus objetivos. Neste sentido, o planejamento favorece a definição dos caminhos a serem percorridos para que os desejos, sonhos, idealizações, enfim, para que o projeto de vida seja concretizado.

No contexto escolar, o planejamento estabelece os objetivos para a aprendizagem, os conteúdos a serem trabalhados de acordo com o currículo, as metodologias para que os objetivos sejam atingidos, os recursos utilizados e a avaliação do processo. Prevê a

organização metodológica do professor de acordo com as necessidades dos envolvidos. Para Vasconcellos (1996), sob o enfoque educacional, o planejamento é um ato político pedagógico porque revela as intenções e a intencionalidade, apresenta o que se quer realizar e o que se espera atingir. Neste sentido, sua importância é primordial, pois aponta as metas para que a criança avance em seu desenvolvimento, além disso, aponta possibilidades para que este se efetive.

Constatamos nas observações feitas que todas as professoras ressaltam que o planejamento é norteador, orientador, organiza o processo pedagógico, define os conteúdos, estabelece as atividades metodológicas para que os objetivos sejam atingidos. Todas elas realizam o planejamento diário e semestral de acordo com os conteúdos do plano de atividades, bem como, tem carga horária definida durante o seu expediente para realizá-los. Mas, o que nos chamou a atenção aqui, são as concepções referentes ao planejamento. Percebemos que têm compreensões semelhantes acerca da sua finalidade, ou seja, todas consideram relevante a prática do planejar, porém a distinção se encontra na maneira como este é executado, visto que, cada uma se organiza e coloca em ação seu plano de modo peculiar.

Uma das professoras, durante a sua aula, evidenciava o silêncio das crianças de modo que estas ficassem atentas a ela. Contou uma história, falou sobre ela, permitindo muito pouco a participação das crianças. Logo, apresentou a atividade a ser realizada e solicitou que a fizessem. Outra docente, durante uma atividade de confecção de um boneco da turma, permitiu às crianças criarem, opinar e participar como protagonistas, expondo sugestões para a atividade. Para que os objetivos sejam alcançados, é importante que todos os envolvidos participem da ação. Nas duas situações percebemos formas distintas de abordagem dos conhecimentos, apesar de tratarem da mesma temática e seguirem um mesmo projeto. Assim, a sua execução e os resultados, evidentemente, são diferentes, bem como, a implicação da aprendizagem de cada criança é plural.

Uma professora teve que improvisar devido ao clima, pois havia programado brincadeiras no pátio e no dia começou a chover. Decidiu então, deixar as crianças brincando livremente na sala de aula com os brinquedos. A prática do que foi planejado é flexível e isso

implica em reconhecer que não se trata de improvisar, mas adequar-nos a aquilo que não favorece a execução da atividade. Nesta situação, a professora poderia ter um segundo plano, porém no momento da ação sua atitude foi de alterar o que havia programado. Neste sentido, Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 25), afrmam que o planejamento no,

> processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história.

Isso revela que, a ação de planejar não requer um plano pronto e acabado a ser colocado em prática *tal e qual*. Mas, acima disso, é um plano que desafia o profissional a pensar em estratégias para atingir objetivos esperados. Ferreira (1994) afirma que planejar vira profissão e meio de vida. Por um lado, não podemos tornar o plano como algo mecânico de esboçar uma aula e desenvolvê-lo porque faz parte do ofício de professor e de suas atribuições, e por outro lado, também não vivermos de improviso, pois planejar é um exercício de pensar ações[1] desafiadoras da aprendizagem.

Importa salientar que improvisar é correr riscos, pois o planejamento é um ato racional, e sem este o professor tem poucas possibilidades de refletir sua ação. Ele é um exercício de reflexão acerca do trabalho pedagógico e da aprendizagem. Ferreira afirma que "uma ação planejada é uma ação não improvisada; uma ação improvisada é uma ação não planejada" (1994, p. 15). Neste sentido, o improviso limita o profissional ter objetivos para serem atingidos, além disso, impede que pense sobre outras estratégias de ação. Por isso planejamento pode ser compreendido pelo exercício de pensamento para uma ação futura. O professor ao ser um planejador, pensador favorece a formação de sujeitos pensadores. O planejamento,

> para o professor/a, além de sua participação na elaboração e no desenvolvimento de todo o projeto da escola, significa ações de como fazer esboços de unidades amplas ou de 'lições' mais concretas, roteiros de conteúdos ponderar e selecionar estes últimos, preparar atividades ou tarefas, planejar trabalhos fora do âmbito escolar, prever materiais para utilizar, confeccioná-los ou selecioná-los , acomodar o espaço

[1]Pensar ações é um termo usado por Ferreira (1994) ao definir o ato de planejar.

> e o mobiliário na aula na medida de suas possibilidades, prever a utilização de recursos ou lugares de uso comum na escola, decidir avaliação, considerar estratégias de trabalho dentro da aula e fora dela para diferentes alunos/as ou ritmos de aprendizagem, distribuir o tempo escolar e atividades semelhantes (SACRISTÁN, 1998, p. 271).

É fundamental que o professor seja inquieto em relação a sua ação didático-pedagógica, pois é conveniente observar as atitudes das crianças com aquilo que lhes foi proposto. Isto possibilita ao professor o acompanhamento do desenvolvimento infantil, bem como, replanejar suas próximas ações observando as necessidades apresentadas e considerando o contexto social das crianças, seus desejos e curiosidades. Uma professora da pré-escola relatou: "quando estou desenvolvendo minha aula, o meu planejamento, observo como os meus alunos estão reagindo". Neste sentido, o planejamento apresenta duas dimensões destacadas por Gandin (1995). Uma delas é na própria prática, onde o planejamento tem a finalidade de organizar a mesma e, na outra dimensão, o planejamento como um processo de transformação da realidade, na perspectiva da construção de uma nova realidade. Assim, o professor, ao estar atento às necessidades e passível de propor mudanças nas estratégias de ação viabiliza a aprendizagem mais significativamente.

Em conversa com outra professora, ela relata que sempre planeja sua aula de acordo com o que percebe que as crianças precisam aprender, têm dificuldades e considerando os conteúdos curriculares que são necessários de serem aprendidos. Isso oportuniza ao professor fazer uma análise sobre suas intencionalidades e sobre sua ação a ser desenvolvida em favor da aprendizagem das crianças, possibilitando ainda, aprimorar sua prática.

A Lei 12.796/13, em seu Art. 29 determina que na,

> educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, p. 2).

Por desenvolvimento integral compreendemos a necessidade de um trabalho pedagógico de qualidade, possibilitando desenvolvimento da criança de forma plena, adequada e significativa. Isso exige uma ação e uma prática organizada que contemple e

possibilite o avanço da criança nas suas esferas biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, isto é, em todas as áreas do desenvolvimento, no sentido de estar sempre melhorando a realidade apresentada.

Avaliação: reflexão acerca do planejamento e do processo educativo

A avaliação representa uma importância social fundamental na prática educativa, pois está vinculada a realidade sociocultural, às necessidades das crianças, suas relações, respeitando suas particularidades, possibilitando ações que favoreçam o seu desenvolvimento. Ela acompanha todo processo de aprendizagem e da evolução do sujeito. Assim, não é somente um elemento que compõe o planejamento, ela o complementa e o concretiza. Neste sentido, podemos afirmar que a avaliação é quem define a ação educativa. Gadotti (1991) a entende como tarefa permanente do educador, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças.

Na educação infantil, a avaliação exerce papel fundamental para que as crianças possam experimentar, criar e construir suas aprendizagens e para o professor fazer o diagnóstico de quanto e como estão aprendendo, promovendo alternativas para superar seus erros e suas dificuldades. Desta forma, ao aperfeiçoar a sua prática, o professor reformula o planejamento e propicia as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça. Luckesi (2002, p.85) afirma que: “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível”. Neste sentido, avaliar não é apenas constatar se os objetivos foram alcançados, mas vai muito além, pois sua ação promove o desenvolvimento pleno da criança.

Na prática da sala de aula, a avaliação tem a finalidade de obter informações e subsídios que desafiam o professor a acompanhar o pensamento das crianças, suas reações e manifestações, suas aprendizagens, seu desenvolvimento para adotar ações e mediações necessárias. Quando isso não acontece, o ato de avaliar fica condicionado apenas a um diagnóstico dos avanços e das dificuldades apontados pelos alunos. Consequentemente se torna uma comparação entre os que *desenham bem, falam bem*. Nesta perspectiva, a avaliação

é apenas um julgamento e neste caso, não se trabalha as dificuldades apresentadas pelas crianças. Segundo Kramer, a avaliação não pode restringir-se nesta dimensão, pois,

> avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo. E essa importância está presente em todas as atitudes e estratégias avaliativas que adotamos (1994, p. 94).

Importante reconhecer que, mesmo não sendo recomendada a prática da avaliação classificatória ainda persiste nos espaços escolares. É uma forma de avaliação que não contribui com a aprendizagem autônoma de uma criança, pois se baseia no julgamento acerca da mesma, compara os níveis de desenvolvimento entre elas e, assim, as classifica em *boas, ruins, as que sabem e as que não sabem.* Essa prática c não favorece o desenvolvimento infantil, não possibilita nem promove seu avanço, ao contrário, constrange e tende prejudicar a formação do sujeito.

Na investigação, percebemos uma das professora definindo a avaliação como "um processo de mediação com a criança no seu processo de desenvolvimento". Neste relato, é possível perceber que ela reconhece a avaliação como um processo que acompanha o desenvolvimento, fazendo as mediações necessárias observando as crianças nas atividades pedagógicas e brincadeiras. Porém, percebemos que não são feitos registros diários acerca dos aspectos importantes manifestados pelas crianças. Verificamos que as professoras estão mais envolvidas com a realização da avaliação ao final dos semestres, quando é marcado o momento de redigir os pareceres descritivos. Segundo Hoffmann (2012), os registros podem ser alguns trabalhos significativos produzidos pelas crianças, individual e coletivamente, fotos, gravações e anotações sobre a vida escolar das crianças com o objetivo de fazer o acompanhamento das aprendizagens e das suas evoluções. Os registros são aliados para o professor fazer os diagnósticos acerca das aprendizagens. Além disso, as professoras relatam que quando conseguem realizam registros, mas normalmente não dá tempo. É pertinente destacar que o registro é um recurso fundamental, para que o professor, ao final de cada semestre, destaque acontecimentos que ocorreram e foram significativos. Estes podem ser relacionados às falas, do pensamento das crianças, alguma reação ou manifestação, ou

determinada situação que considerou importante. Assim, com estes instrumentos é possível uma análise mais aprofundada e coerente acerca do desenvolvimento integral. Não basta coletar dados, é preciso à análise dos procedimentos e construir ações e possibilidades de aprendizagens.

Sendo assim, o processo avaliativo é contínuo e diário, afinal quê importância há em verificar o que uma criança aprendeu ou não, para simplesmente lhe atribuir um conceito ao final do semestre? (GOGOI, 2010). Avaliar não está em somente diagnosticar o que uma criança atingiu, mas é a reflexão acerca do desenvolvimento e da ação educativa, possibilitando o aprimoramento da ação pedagógica.

> O processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente. Dá-se pela abertura dos professores ao entendimento das crianças com quem convivem, pelo aprofundamento teórico que nutre a curiosidade sobre elas, pela postura mediadora [provocativa e desafiadora] que impulsiona a ação educativa (HOFFMANN, 2012, p. 46).

Assim como o planejamento, a avaliação ao exercer uma ação reflexiva acerca dos objetivos, dos resultados observados tem como favorecer o pensar em novas possibilidades. Para Hoffmann (2012), a avaliação é inerente à intervenção pedagógica, sem a ação do professor, não se completa o ciclo de ação-reflexão-ação.

Neste sentido, a avaliação ao ser o diagnóstico da história escolar vivida pela criança, contribui para que o professor com um olhar atento e sensível analise, estude seus resultados, e aposte nas potencialidades evidenciadas. Assim ao avaliar, o professor analisa suas ações por meio da reflexão de sua prática e busca aprimorar a sua atuação.

Planejamento e avaliação: elementos indissociáveis da prática profissional

A avaliação decide em grande parte os encaminhamentos dos planos, ou seja, as próximas ações do planejamento. Ao fazer a avaliação, o professor faz um diagnóstico do que precisa ser trabalhado, destacando as necessidades apresentadas pelas crianças. O "processo de planejamento inclui o processo de avaliação; sem exagero pode-se afirmar que o planejamento é um processo de avaliação ao que se junta a ação para mudar o que não se esteja de acordo com o ideal" (GANDIN, 1995, p. 115).

Uma das professoras afirmou que o planejamento é "um processo, uma ferramenta que norteia a prática pedagógica, permitindo ao professor refletir sobre suas ações, sobre o processo de construção do conhecimento". A avaliação "permite ao educador, a partir de suas observações, elaborar objetivos e planejar de forma coerente, adequada as necessidades dos sujeitos". Esse relato expressa a relação entre os dois termos na ação educativa, por isso não há sentido em avaliar somente ao final dos períodos nem, tampouco, planejar para "dar conta" dos conteúdos a serem ensinados. Segundo Luckesi (1992) planejando apenas preenchendo fichas com conteúdos, objetivos, metodologias, formas de avaliação o professor não está fazendo uma ação transformadora simplesmente preenchendo formulário que não terá cunho pedagógico algum. Hoffmann (2012, p. 30) afirma que,

> avaliar não é fazer um 'diagnóstico de capacidades', mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.

Neste sentido, percebemos que planejar para definir os conteúdos que são trabalhados, através de metodologias mecânicas não tem finalidade. Tampouco, avaliar para simplesmente constatar as aprendizagens que se obteve, não tem sentido. "É preciso ter a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global" (ZABALZA, 1998, p. 54). Todavia, para que seja contínuo, é preciso que planejamento e avaliação sejam a marca da coerência do que se propõe no projeto educativo da escola e no fazer pedagógico do professor.

Conclusão

Contatamos que, para as professoras envolvidas na investigação, o planejamento é elemento norteador da sua prática. Sua ação está atrelada à organização da ação pedagógica a ser desenvolvida. Todavia, para os sujeitos da pesquisa, o ato de avaliar é reduzido a um diagnóstico dos resultados obtidos na ação pedagógica. Constatamos que os processos avaliativos não desafiam a problematização e busca de ações e/ou estratégias mais adequadas à aprendizagem. Fica assim, muito restrito a constatação e se resume na função diagnostica.

Constatamos também, que o envolvimento das crianças nas atividades de planejamento e avaliação é pouco solicitado. Entendemos que a criança deve ser protagonista de sua aprendizagem para que este processo seja democrático, e capaz de oportunizar aprendizagens significativas. Além disso, um trabalho democrático abrange o coletivo da escola, onde todos participam, incluindo as crianças e os outros profissionais da instituição.

Por fim, percebemos que os processos avaliativos ainda não definem e concretizam as ações a serem planejadas em função das necessidades diagnosticadas. E, por este viés, consideramos que, ao concluir, mesmo que provisoriamente, este estudo ainda há necessidade de ampliar a formação dos professores para que o trabalho docente engendre o desenvolvimento infantil de forma autônoma e participativa. Dessa forma, planejamento e avaliação não são apenas componentes inerentes a ação educativa, mas fazem parte de uma sistemática onde um é tão relevante quanto o outro, demarcando o processo reflexivo do fazer docente.

PLANNING AND EVALUATION: A SUPPLEMENTARY SYSTEMATIC PROCESS IN THE CLASSROOM

Abstract The planning of the teaching is indispensable and determinant in the corrective action. In the organization's context school didactic-pedagogic is improved with clear definition and intentional the objectives, contents, methodology and evaluation. In the universe of public policy for early childhood education, all these elements are necessary to consolidate the school function, in the other words, enable learning. The evaluation is one of the elements that integrates the planning process and, oftentimes, is worked as a consequence, product, separately. In this sense, the objective this refletion, it is to understand planning and evaluation as inseparable issues to conclude that it is not appropriate to think an educational action where both are treated in a piecemeal fashion. For analysis of this study, the data were obtained through observations of planning activities of a public municipal school kindergarten, where we follow three teachers working in pre-school classes in full-time. We note that, all planning elements are considered by teachers, however, we noted that the evaluation preponderates, and in some situations is fragmented and disconnected from its function, that is, it is little reflected.
Key-words: Evaluation. Planning. educational action. Child education

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei de 20 de dezembro de 1996. Brasília. DF. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Transformar o mundo**. São Paulo: FTD, 1991.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1995.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil:** um encontro com a realidade. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a Criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, Sonia (Coord.) **Com a Pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. *Eccos Revista Científica, Universidade Nova de Julho,* São Paulo, v. 4, n. 2, f. 2, 2002. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 25 abr. 2016.

____. **Planejamento e avaliação escolar**: articulação e necessária determinação ideológica. IN: O diretor articulador do projeto da escola. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1996.

MENEGOLLA e SANT'ANA, Maximiliano e Ilza Martins. **Por que Planejar?** Como Planejar? Currículo e Área-Aula. 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeco; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. In. SACRISTÁN, J. Gimeco. **Âmbitos do plano**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 233-294.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento:** Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 15º ed. São Paulo: Libertad, 1996.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Hedi Maria Luft [1]
Cênio Back Weyh[2]
Walter Frantz[3]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: O planejamento participativo é uma estratégia pedagógica de reflexão sobre as práticas educativas de gestão humana e humanizadora. Analisar e problematizar a constituição de grupos cooperativos e coletivos tendo como instrumento pedagógico a participação é uma estratégia de intervenção escolar e social, a partir da educação popular e das políticas públicas. Entendemos que os processos de planejamento participativos em espaços escolares e não escolares, caracterizam-se como oportunidades que favorecem para a adequação das políticas públicas de formação, capazes de influenciar em práticas educativas mais apropriadas com a realidade dos interessados em espaços de formação. Neste sentido, observamos as práticas de professores formadores que atuam no Ensino Médio: modalidade Normal, especificamente, no Aproveitamento de Estudos. Atentamos observar as questões vinculadas ao processo do planejar, investigando quais os encaminhamentos didático-pedagógicos realizados em relação à organização de planos. Pensar a prática educativa de forma participativa é uma forma de engendrar a construção de procedimentos educativos democráticos.
Palavras-chave: Planejamento. Educação popular. Formação humana. Emancipação.

Introdução

O estudo visa analisar os processos e as implicações da formação profissional docente. Trata-se de analisar e problematizar a forma de como incidem os subsídios apresentados pelos professores formadores na constituição dos alunos que, mesmo já tendo concluído o Ensino Médio, retornam a escola para tornarem-se professores da Educação Infantil e dos Anos

[1] Doutora em Educação pela Unisinos. Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento Humanidades e Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Email: hedim@terra.com.br
[2] Doutor em Educação; docente do PPG Mestrado em Educação – URI- Campus Frederico Westphalen; Docente do PPG Mestrado Profissional de Ensino Técnico e Tecnológico; docente do Curso de Pedagogia – URI – Câmpus de Santo Ângelo – RS; Email: ceniow@santoangelo.uri.br
[3] Doutor em Ciências Educativas: Sociologia, Pedagogia e Ciências Políticas, pela Universidade de Münster, Alemanha. Professor titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais e Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Email: wfrantz@unijui.edu.br

Iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que, esse espaço de formação requer dos professores formadores a compreensão de que o planejamento participativo é uma estratégia de intervenção escolar e social. Aliás, é mais abrangente esse processo, ou seja, as práticas de planejamentos participativos não somente em espaços escolares, mas também em espaços não escolares, caracterizam-se como oportunidades que favorecem a adequação das políticas públicas de formação, capazes de influenciar em práticas educativas mais apropriadas com a realidade dos interessados em espaços de formação. Neste sentido observamos as práticas de professores formadores que atuam no Ensino Médio: modalidade Normal, especificamente, no Aproveitamento de Estudos[1]. Observamos as questões vinculadas ao processo do planejar, investigando quais os encaminhamentos didático-pedagógicos realizados em relação à organização de planos. Os planos são compreendidos como registros que podem incitar a reflexão para que possamos optar que concepção de homem e sociedade que desejamos, pois segundo Canário (2006, p.7), "não é possível adivinhar o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo a partir de uma reflexão crítica, para que esse futuro possa vir a ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino". Eis o desafio de todos os que julgam ser a prática educativa participativa uma forma de engendrar a construção de procedimentos educativos democráticos.

Desenvolvimento

Partimos do pressuposto de que as concepções e as propostas que perpassam nos espaços de formação de professores formadores que habilitam alunos para atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental requerem práticas escolares e projetos educativos associados a culturas populares. A partir desse mapeamento é possível identificar e estudar os impactos, as implicações teóricas, práticas e os dilemas da formação de professores e as influências dos modos de planejar na vida das pessoas, especialmente, nos espaços da educação popular, visando à emancipação e a construção de sujeitos justos e solidários. Para tal, são questões de estudo: Quais as implicações do planejamento na atuação docente? O que é planejar e como planejam os professores formadores de professores? Que

[1] Aproveitamento de Estudos é uma oferta de formação para quem já é portador de um diploma de Ensino Médio. Neste sentido, cursa as disciplinas de formação pedagógica e realiza a intervenção nas escolas através de práticas e estágios.

perspectivas atendem? Os planos evidenciam a participação e a emancipação humana? A análise dos processos de planejamento possibilita investimentos mais adequados em políticas públicas de formação, capazes influenciar em práticas educativas mais apropriadas e condizentes com a realidade dos que mais necessitam da escola.

O processo do planejar é decisivo na vida das pessoas. E segundo Corazza (1997), planejar é um ato que faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa. No entanto, envolve esse processo envolve articulação entre as dimensões teórico-práticas o que requer planejamento, ou seja, um processo de racionalização, organização e coordenação da atividade. Trata-se de reflexão crítica a respeito das ações e opções desejadas. Por isso a ideia de planejar deve fazer parte das atividades que realizamos, evitando assim, rumos estranhos ou, não desejados. O planejamento da educação é um desafio para o professor. Se, por um lado, está um programa a ser atendido pela escola há, por outro lado, a interpretação do professor que, de forma individual, e por vezes, até individualizada, responde a esta organização pela sua compreensão. Assim, o planejar segundo Marques (1995, p. 119) pressupõe colocar em ação a razão crítica no sentido de produzir conhecimentos que, ancorados nas múltiplas experiências e na compreensão histórica, apontem alternativas de emancipação humana e social.

O planejamento quando visa à ação emancipatória tende a resultados mais significativos em termos de sociedade humana. Para tal é fundamental um processo de planejamento coletivo. O sentido radical de um trabalho coletivo exige o enfrentamento prático das questões dos valores e, segundo Marques (1995, p. 11) da questão da coordenação dos planos para a ação coletiva, da formação da vontade política (...) já suposto na leitura hermenêutica da sala de aula, o discurso livre de coação constitui-se em condição necessária e suficiente para que educadores/educandos cheguem à maioridade humana.

Maioridade humana é exigência da própria formação docente. A maioridade permite planejar coletivamente de modo autêntico. Quando professores se propõem a refletir sobre sua especificidade, necessariamente se defrontam com a especificidade das outras áreas do saber. Dão-se conta que o currículo a partir das práticas, das vivências e dos valores é mais exigente do que a possibilidade que a sua abordagem disciplinar pode oferecer. O cotidiano vem

carregado de exigências que não podem ser previstas em um texto curricular, pois a escola é experiência humana plural, onde

os mestres, têm de dar conta de pessoas, que não estão unicamente e permanentemente em relação com os conteúdos do currículo, com suas mudanças, mas que se relacionam, convivem entre iguais e diversos, sentem, fantasiam, valorizam, dançam, se expressam na totalidade de sua condição humana (ARROYO, 2000, p. 23).

Expressar a totalidade da condição humana remete a questões que implicam a formação contínua dos professores que atendem alunos pretendem ser professores. Na escola, o sentido de juntos responderem, aos desafios que se colocam à prática pedagógica do cotidiano. A metodologia que utilizamos para o mapeamento (levantamento de dados) e identificação da influência dos processos de planejamento dos professores formadores da escola de ensino médio: modalidade Normal um acompanhamento sistemático do programa de ensino vinculado ao processo do planejamento – confrontado com a análise dos encaminhamentos dados aos alunos. Além disso, foram realizados estudos de documentos e da legislação que rege a prática e os estágios. Enfatizou-se, nesta etapa da pesquisa a busca pelos dados empíricos na escola Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu de Santa Rosa/RS, investigando as concepções e as propostas de planos propostos identificando os impactos, as implicações teórico-práticas e os dilemas do planejamento na formação de professores.

A formação de professores requer profissionais que pensem processos que favoreçam *o como e o para que* ensinar. Os processos de planejamento perpassam a organização didático-pedagógica dos que formam professores. Assim, como já se destacou os dados de análise estão vinculados aos professores formadores da escola de ensino médio: modalidade Normal, especificamente, Aproveitamento de Estudos. As questões norteadores se referem: Quais as implicações do planejamento na atuação docente? Como planejar? O que são os processos de planejamento coletivo? Os planos evidenciam a participação e a emancipação humana e como organizar o ensino no contexto em que vivemos, valendo-se dos avanços tecnológicos e das inovações didáticas que vêm se construindo nas escolas e nos espaços sociais.

Ao investigar sobre as implicações do planejamento na atuação docente constatamos que esse processo faz a diferença na formação. Planejar é exigente e, segundo Gandin (2013, capa), "a maioria das pessoas não planeja fracassar, fracassa por não planejar. Portanto, qual plano de ensino favorece a atuação docente mais qualificada, ou seja, qual seria o plano que poderia contribuir para uma aula consequente, capaz de despertar para uma aprendizagem efetivamente significativa. Partimos do princípio de que sem um registro de planos não há possibilidades didáticas de uma ação docente eficaz. Assim, ao analisar as concepções das professoras de Didática da escola de Ensino Médio: Curso Normal constatamos que há basicamente dois entendimentos presentes. O primeiro é de que o plano deve ser criação do professor, esquematizado por ele sem uma organização prescrita. Cada um tem sua singularidade de registrar, no entanto, é inconcebível não registrar, pois a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isso uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética (CORAZZA, 1997).

Um segundo entendimento parte da concepção de que, há necessidade de certa unidade nos processos de registro de planos, e, portanto, é necessário sim, um esquema de dados a serem atendidos. Sugerem estes professores que o esquema clássico do plano que envolve um tema, objetivos, conteúdos, métodos (incluindo técnicas e recursos), avaliação, referências e reflexões são indispensáveis. Entendem ainda de que é essa uma das formas de construir ações didático-pedagógicas coletivas, pois segundo uma das professoras "o próprio esquema do plano é motivo para discussão, pois o que é conteúdo para um pode não ser conteúdo para outro professor da mesma área." Assim, inicia-se um processo de discussão em torno do próprio conceito de conteúdos escolares, diferenciando do conceito de conhecimentos. Enfim, há um contexto rico para discussões pedagógicas, neste aspecto.

Entende-se que as concepções destacadas, através de diferentes entendimentos viabilizam pensar outras possibilidades, pois se trata de um campo subjetivo de compreensões, considerando que o plano de ensino, segundo Sacristán e Gomes(1998), é um esquema flexível para atuar na prática, é o que permite, paradoxalmente, um marco para a improvisação e criatividade do docente. Neste sentido, importa questionar Como Planejar? Considerando ser aspecto importante que contribuiu para delimitar a questão em discussão, ou

seja, qual o plano de ensino que favorece uma atuação docente mais qualificada e consequente.

O como planejar envolve as dimensões metodológicas do processo do planejamento. Adentramos assim, num aspecto que marca a imprevisibilidade das condições que cada professor encontra em seu espaço de atuação. Há um conjunto de situações a considerar nesse momento, pois o *como* planejar pressupõe saber para quem planejar. No caso em estudo são professores de uma escola pública estadual de Ensino Médio: Curso Normal, Aproveitamento de Estudos, que planejam ensinar *como ensinar* alunos a planejar, para que, ao se tornarem professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam capazes de fazer do processo do planejamento um meio de intervenção, fomentando a participação e a construção da democracia.

Como planejar? Foi essa a questão feita aos professores formadores e entre as respostas destacamos três. Uma se refere ao planejar como meio de atender ao que a escola prescreve, ou seja, ela afirma de que se deve planejar conforme orientações oriundas das escolas onde se atua, "professor não pode inventar moda". Afinal cada escola tem uma organização peculiar de exigências. Outra professora acredita que se deve planejar conforme as concepções que cada professor tem. A aposta no *como planejar* deve centrar–se naquilo que o professor acredita. E uma terceira resposta vem de uma professora que afirma ser o professor o protagonista da ação didático-pedagógica e, portanto, deve planejar como aprendeu, ou seja, *como sabe planejar*. Afirma ela de que "muitos professores se perdem por não entender o *como planejar*, imposto por vezes, nas escolas e acabam por causar tragédias em suas práticas escolares. Dizem planejar a partir de temas geradores e fazem das suas práticas temas de meros conteúdos escolares programados e inalterados por décadas." Diante desses argumentos, entende-se que o *como planejar* requer mais reflexão do que, aparentemente, possa parecer. Trata-se de compreender que planejar envolve situar e justificar racionalmente as diretrizes para a ação didática. Entretanto, o conhecimento sobre as concepções didáticas supõe um trabalho coletivo.

O que são os processos de planejamento coletivo? Essa foi à terceira questão da investigação. Bem sabemos que um trabalho coletivo é mais do que sentar juntos em reuniões

e atividades escolares. Um trabalho coletivo pressupõe grupo que segundo Freire (2001, p.6), "não é um amontoado onde todos pensam, sonham e desejam a mesma coisa." Pelo contrário, o grupo é onde, através do confronto com as divergências, com o novo, cada participante se analisa e se mobiliza para mudar suas práticas de modo a consolidar a proposta que juntos elaboraram. Nesse sentido, um projeto coletivo é sempre um desafio e a constatação é de que o grupo observado tem disposição para enfrentar os desafios da consolidação de um trabalho coletivo.

O trabalho coletivo possibilita a organização do ensino no contexto em que vivemos, valendo-se dos avanços tecnológicas e das inovações didáticas que vêm se construindo nas escolas e nos espaços sociais, trata-se da quarta e última questão que se abordou na investigação. Percebemos grande preocupação e uma busca constante, por parte dos professores, pela inovação nos processos de constituição e formação dos alunos. Entendem que a importância de suas ações tem a ver com a seriedade com que levam a cabo a sua docência. Mais que em outros espaços, professores formadores educam muito pelo que fazem. Assim, os avanços tecnológicos são discutidos em reuniões gerais e também, nas atividades de áreas. Acreditamos que o planejamento nesse grupo, é entendido como um marco de possibilidades abertas que implica respeito e responsabilidade para com essa ação, pois envolve sujeitos que formarão outros sujeitos.

Por fim, é instigante acompanhar a produção do grupo vinculado ao processo de formação de professores, pois assume com responsabilidade as dimensões inerentes ao fazer didático-pedagógico, onde a atividade do planejar é uma das mais exigentes pois trata-se de formar sujeitos capazes de prosseguir o processo do *como e do para que* ensinar. Ao responder essas questões, a docência tem sentido não apenas pedagógico, mas, sobretudo, humano, pois constitui a formação de sujeitos que protagonizam trajetórias de formação e de humanização.

Conclusão

Uma formação digna e humana é incomparavelmente mais exigente do que atender programas prescritos. Pressupõe a superação de estruturas e lógicas seletivas, rígidas,

gradeadas e disciplinares de organizar e gerir os direitos ao conhecimento. Pressupõe competências didático-pedagógicas que implicam em reconhecer as experiências, as trajetórias dos saberes dos que estão no universo escolar. Pressupõe, sobretudo, processos cuidadosos de planejamento. Planejamento entendido como ato de pensar. Pensar em como planejar as ações, isto e, decidir, escolher o que contribue com a formação humana dos humanos. E nessa lógica registrar através dos planos de ensino o que efetivamente se pretende. Um registro que fazemos com a intencionalidade de contribuir na operacionalização de práticas educativas mais adequadas e consequentes.

Portanto, articular uma proposta de planejamento que atenda as peculiaridades e que se inscreve na busca pelo direito à diversidade para viabilizar à aprendizagem é um desafio que não se encerra, pois observamos que a prática do planejar requer uma predisposição individual, mas, sobretudo coletiva. Importa aqui reconhecer que, por vezes a dificuldade está na compreensão da especificidade do próprio campo de atuação. Quando discutimos o conceito de conteúdos escolares houve questionamentos que revelavam a falta de compreensão de aspectos inerentes a própria disciplina específica. No entanto, em termos de operacionalização, os professores revelam que o planejamento coletivo é referência indispensável na organização dos planos de ensino quando se trata de formar profissionais para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Não há manuais, não há um único caminho, *o caminho se faz ao caminhar*, o que se evidencia em relação às práticas de cada professor é o esforço do trabalho coletivo para desenvolver uma abordagem de natureza interdisciplinar, desencadeando processos mais humanos de educação e formação (LUFT, 2011). Ressignificar o saber da docência, por vezes cristalizado em práticas classificatórias, exige uma caminhada pacienciosa, solidária e permanente de quem se dispõe realizá-la. No entanto, quando se trata do contexto da aprendizagem humana, a implicação e a prudência devem ser redobradas.

Assim, tratamos de um processo que, os professores e, nós mesmos, ainda estamos aprendendo, pois implica em uma formação profissional mais autônoma, sempre inacabada, na incerteza da trajetória que, não sendo linear, requer a reconstrução permanente do percurso. Há avanços inegáveis, como destacamos, principalmente, no sentido de investir em

um planejamento mais coletivo do que individualizado, colocando na mesa as dúvidas, as incertezas do caminho, mas há muito ainda para construirmos na formação docente para engendrar os processos de emancipação que almejamos.

Abstract:
The participatory planning is a pedagogical strategy of reflection on the educational practices of human and humanizing management. The formations of cooperative groups and have participation as a pedagogical tool is a strategy for educational and social intervention from the popular education and public policy. We understand that participatory planning processes in school and non-school spaces are characterized as opportunities and measures that can foster the development of public policies of education and thus influence more appropriate educational practices to the reality of those who coming to areas of education and vocational training. In this sense we see the practices of former teachers who work in high school, focused on teacher training, specifically with regard to the concern of their studies. We tried to observe the issues related to the process of planning, investigating which didactic and pedagogical referrals made on the organization of the activity plans. Thinking the educational practice in a participatory way is a way of engendering the construction of democratic educational procedures.

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANARIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FREIRE, Madalena. Ensinar: uma provocação. **Revista GEEMPA,** Porto Alegre, n.8, p. 59-76, 2001.

LUFT, Hedi Maria. **As relações entre a escola e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos trabalhadores:** um estudo com professores de EJA do ensino médio. São Leopoldo: Unisinos, 2011. Tese de Doutorado.

GANDIN, Danilo. **Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa**. Petrópolis: Vozes, 2013, capa.

MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** Ijuí: UNIJUI, 1995.

SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Trad. Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POLÍTICAS SOCIAIS E O CONCEITO DE WELFARE STATE: PARA UMA (DES)IGUALDADE SOCIAL?

Mariana Balestrin[1]
Hildegard Susana Jung[2]
Ricardo Antonio De Marco[3]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: Para compreendermos a gênese das políticas sociais é importante considerar suas dimensões políticas e históricas. Por meio de pesquisa bibliográfica, incluindo a análise de documentos legais, este artigo pretende refletir sobre a gênese das políticas sociais, assim como suas interferências na formulação de políticas de alimentação e nutrição, questionando o conceito de Estado de bem-estar, ou *welfare state*, ou ainda *bien vivir* como alternativa para a redução das desigualdades sociais e uma sociedade mais justa. Encontrou que, no Brasil, as políticas sociais surgiram a partir da insegurança social da população. Os movimentos e lutas sociais tomaram dimensões cada vez maiores e os direitos sociais foram conquistando seu espaço. O *welfare state*, pese a que corra o risco de ser utilizado para a cooptação, engordando a base política do partido que está no poder, poderá ser um valioso instrumento para que a classe trabalhadora se organize pela participação e regulação das políticas públicas no sentido de construirmos uma sociedade com menos desigualdades e mais justiça social.
Palavras-chave: Políticas sociais. Políticas Públicas. *Welfare State*. Desigualdades sociais.

1 Considerações iniciais

Para compreendermos a gênese das políticas sociais é importante considerar suas dimensões políticas e históricas. A efetivação das políticas alimentares ocorreu em uma conjuntura de transformações, caracterizada pela globalização econômica, a flexibilidade da gestão e dos processos produtivos, e pela crescente participação da sociedade nos processos

[1]Nutricionista. Mestre em Educação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen/RS. Pós-Graduada em Gestão e Organização em Saúde Pública pela Universidade Federal de Santa Maria Campus de Palmeira das Missões. E-mail: mari_dalmolin@hotmail.com.
[2]Doutoranda em Educação – Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Campus Canoas. Mestre em Educação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação-URI/FW. E-mail: hildegardsjung@gmail.com.
[3]Doutorando em Educação - Centro Universitário La Salle, Unilasalle – Campus Canoas. Mestre em Administração com Área de Concentração em Estratégia e Desempenho - Universidade do Sul de Santa Catarina, MBA - Gestão da Produção e Logística - Universidade do Oeste de Santa Catarina, MBA - Marketing e Design de Produtos pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: ricardo.antonio.demarco@gmail.com.

decisórios, o que influenciou significativamente as finalidades, os princípios e as diretrizes de organização e funcionamento das políticas sociais como um todo e também as políticas de alimentação e nutrição, principalmente no âmbito escolar.

Entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. No sentido de prover o mínimo de bem-estar social a todos os cidadãos, independentemente de sua condição social e/ou econômica, insere-se o conceito de Estado do Bem-Estar, ou W*elfare State*.Assim, buscando compreender as atuais políticas públicas e este conceito, que em países como Equador, Bolívia e Venezuela já se tornou um direito constitucional – o *Bien Vivir* ou *Vivir Bien* - bem como seu papel na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, este ensaio procura conhecer a gênese das políticas sociais e suas interferências na formulação de políticas de alimentação e nutrição. Situando o conceito de *welfare state* mais além do que simplesmente equilibrar as tensões geradas pelo capitalismo matando a fome de quem precisa, buscamos o entendimento da complexa definição de políticas públicas e demais conceitos necessários para este estudo. Estaria o *welfare state* originando mais desigualdades sociais, ou seria um aliadoà classe trabalhadora para sua organização e participação no processo de construção de uma sociedade mais igualitária? Sobre estas e outras questões pretendemos levar o leitor a refletir.

2 As políticas públicas sociais

A falta de uma denominação apropriada na língua portuguesa para o termo *política*, fez com que Arantes (2008) recorresse ao inglês: "*polity* corresponde à estrutura paramétrica estável da política e que, supõe-se, deve ser a mais consensual possível entre os atores; a *politics* é o próprio jogo político; a *policy* diz respeito às políticas públicas (ARANTES, 2008, p. 5). As Políticas Públicas são o resultado de atividades políticas que procuram resolver os conflitos de forma pacífica para vivermos de maneira harmônica em sociedade. No que diz respeito especialmente ao termo *política*, Bobbio (1998) define: "Derivado do adjetivo originado de *pólis*(*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social" (BOBBIO; MATTEUCCI;

PASQUINO, 1998, p. 954). Dito isso, a política inexoravelmente está ligada à concepção de poder.

Em uma perspectiva histórica, ainda que as políticas públicas tivessem cunho social, elas se caracterizavam pela centralidade do poder decisório na esfera federal e a sociedade civil encontrava-se excluída de sua formulação. Somente a partir de lutas e mobilizações sociais, a participação dos cidadãos se consolidou.O surgimento das políticas sociais não aconteceu em um período determinado, mas de forma articulada com a agitação dos movimentos de ascensão do capitalismo advindos da Revolução Industrial (DORIGON, 2006, p. 70).

Segundo Behring e Boschetti (2009), a sociedade capitalista que se instalava assumiu algumas responsabilidades sociais com o objetivo de manter a ordem social. Assim, as leis inglesas foram as primeiras que se desenvolveram após a Revolução Industrial. Os autores destacam as primeiras iniciativas voltadas à proteção social: Estatuto dos Trabalhadores (1349); Estatuto dos Artesãos (1563); Leis dos pobres elisabetanas (1531 e 1601); Speenhamland (1795) e Lei Revisora das Leis dos Pobres, ou Nova Lei dos Pobres (1834). O princípio era obrigar ao exercício do trabalho a todos que apresentassem condições, induzindo o trabalhador a se manter por meio de seu trabalho. Todavia, os critérios de acesso eram fortemente seletivos e poucos conseguiam o "benefício". (POLANYI, 2000). Neste cenário, as intervenções do Estado não possuiam caráter protetor, mas punitivo, para que todos produzissem e ninguém permanecesse 'desocupado'. De um lado encontravam-se aqueles que mereciam ser assistidos, mesmo que em condições brutais em troca de sua subssistência, e do outro, os excluídos.

Concomitantemente a este período de mudanças, a burguesia se firmava no poder e expandia a ideologia de progresso pelo mundo, fragmentando os antigos modos de vida e consolidando-se como uma visão de liberdade individual, livre mercado, contrato social, ciência racional, técnica e indústria. (ROTTA; REIS, 2007).A atitude contemplativa diante do mundo foi substituída por uma atitude ativa, de um sujeito que pretende ser artífice de seu futuro. O homem, então, busca explicações racionais para suas indagações a respeito da natureza, da vida, da organização social, da história e do futuro. A razão desponta como o

melhor remédio contra o dogmatismo, contra o conhecimento ilusório, contra as emoções, sentimentos e paixões, contra o êxtase místico e a crença religiosa. (CHAUÍ, 2001).

Assim, as ideias liberais foram sendo difundidas, impulsionadas pelo capitalismo já instalado na época. Os indivíduos deveriam ser livres para exercer suas escolhas, porém, tinham que pagar o preço por elas, pois o Estado não mais interferiria no mercado e no bem-estar social.Este período liberal é destacado por Behring e Boschetti (2009, p. 62): "*Manutenção de um Estado mínimo*. Para os liberais, o Estado deve assumir o papel "neutro" de legislador e árbitro, e desenvolver apenas ações complementares ao mercado". Cumpre destacar ainda que a falsa ilusão de liberdade proposta pela sociedade capitalista da época provocava a produção de uma maior desigualdade social. A insegurança imperava na vida dos trabalhadores e apesar das iniciativas sociais desse período, a proteção social só viria a ocorrer na virada do século XIX para o XX, com a mobilização e organização da classe trabalhadora. Podemos perceber que a emergência do capitalismo apresenta-se como condição ao surgimento das políticas de proteção social, que se consagraram, posteriormente, como políticas sociais (MONTAÑO, 2012, p. 275).

No Brasil, com a descentralização das políticas públicas, que teve como marco legal a Constituição Federal de 1988, as questões sociais passaram a ser concebidas como um direito do cidadão e dever do Estado. Segundo a Carta Magna, no Art. 6, ficam determinados como direitos sociais: "[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." (BRASIL, 1988, p.7)

O Estado do Bem-Estar Social, como vimos, surgiu em contraponto ao Estado Liberal o qual, por sua vez, nasceu com a Revolução Francesa para colocar fim ao Absolutismo que imperava na Europa até então. Assim, segundo Santos (1987), o Estado de Bem-Estar Social surge como uma ideia de relação entre o crescimento econômico e políticas sociais, entre capitalismo e democracia. Sobre este conceito nos deteremos mais profundamente a seguir.

3 O *welfare state* e os programas sociais contra a fome

Na medida em que os problemas sociais se transformam em problemas políticos, as políticas públicas sociais se consolidam e surgem como resposta a estas demandas para que os conflitos sejam mantidos dentro de limites administráveis e como uma forma de resolução pacífica das desordens. A crescente mobilização da sociedade civil, a ampliação dos problemas sociais, a diversidade dos indivíduos e de seus interesses são fatores que impulsionam a formulação de políticas públicas no campo social.Esta abordagem insere o conceito de *welfare state*[1] (englobando educação, saúde, alimentação, habitação, entre outros) como um direito assegurado a todos os cidadãos e não um benefício, definido por Sudbrack (2009) como "o padrão mínimo de renda, alimentação, saúde, abrigo e instrução que o Estado garanta e assegure a qualquer cidadão como um direito público e não como benefício" (p. 49).Também neste sentido, Dupas (1998, p. 180), sugere que o *welfare state* surgiria em meio à ordem neoliberal do capitalismo desenfreado dos anos 1990 como um "condão de entravar a competitividade das economias. O Estado protetor estabeleceria uma espécie de *piso* no nível de vida dos cidadãos", justamente quando os níveis de pobreza e a grande oferta de mão-de-obra reduziram a tal ponto os salários, que foi necessário reintroduzir o "*low wage factor*(id.)" - fator baixo-salário -, como articulador da competição em algumas cadeias globais. Sobre o desemprego, o autor refere que caberia ao Estado garantir a sobrevivência dos cidadãos expulsos do mercado formal.

Em uma visão mais otimista, a emergência do Estado de bem-estar social, o w*elfare state,* caracterizaria o Estado como um modelo inerente às relações sociais de produção capitalista, interferindo em aspectos da vida econômica, social e política. Essas transformações estariam contribuindo para um novo modelo de crescimento, pleno emprego e distribuição de renda, constituindo um compromisso entre as classes sociais. (SANTOS, 2013).Contudo, Demo (1994) destaca que "é difícil descobrir um programa social estatal

[1]Welfare State: bem-estar social, prosperidade, felicidade, assistência social. (Dicionário Babylon on-line: http://tradutor.babylon.com/ingles/portugues/welfare/). Acesso em 21.04.2015. A definição de *Welfare State* também pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa "harmonia" entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006, p.203).

significativo em quantidade e qualidade"(p.51). A desigualdade social estaria se avolumando de tal forma, que as ofertas públicas se tornam cada dia mais insatisfatórias.

No caso das políticas sociais de combate à fome, no Brasil, no início do século XX, percebe-se uma intensa mobilização no combate à desnutrição de "grupos vulneráveis". Destacam-se o "Movimento Contra a Carestia" (1914), os "Comitês de Combate à Fome" (1918) e a "Marcha da Fome" (1930) (ARRUDA; ALMEIDA, 2005).Em 1956, a CME passou a ser chamada de Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), ampliando sua abrangência para todo o território brasileiro e, em 1965 foi reformulada, criando-se a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) através do Decreto n°. 56.886/65 (BRASIL, 1965). A CNAE permaneceu até 1972, quando é criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)pela Lei nº 5.829, de 30 de novembro de 1972,**c**om atribuição de assistir ao Governo na formulação da política de alimentação e nutrição, inclusive quanto à educação nutricional; elaborar e propor o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), e funcionar como órgão central das atividades de alimentação e nutrição (BRASIL, 1972).

No ano de 1979, passou a ser denominado Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e em 1983 o Instituto Nacional de Assistência ao Estudante (INAE) deu lugar à Fundação de Assistência ao Educando (FAE), municipalizando este programa de reforço alimentar. O governo de Itamar Franco (1992-1994), na tentativa de melhorar a qualidade das refeições e diminuir os custos operacionais decorrentes da centralidade da gestão da alimentação escolar, promulgou a Lei Federal nº 8.913/94 a qual regulamentou a descentralização do PNAE. (BRASIL, 1994). Em 1997, a FAE foi extinta e suas funções são incorporadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que gerencia o programa até os dias atuais. O FNDE é responsável pela normatização, assistência financeira, coordenação, acompanhamento, monitoramento, cooperação técnica e fiscalização da execução das ações. (RODRIGUES, 2013). Cabe destacar que, com as iniciativas públicas e privadas, a preocupação com a fome era constante. No governo do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), foi dado início à constituição do movimento social Ação da Cidadania Contra a Miséria e pela Vida, liderado pelo sociólogo Hebert de Souza, o Betinho

(1935-1997). O movimento foi lançado oficialmente em 8 de março de 1993 (VASCONCELOS, 2004).

Outro grande marco conquistado pelos movimentos sociais foi a instituição do Conselho de Alimentação Escolar (CAE). Através da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998), que esclarecia sobres os repasses financeiros do PNAE, foi instituída a formação do CAE como mecanismo de controle social sobre os recursos repassados aos estados e municípios. Hoje, a constituição do CAE é uma das condicionalidades para o repasse do recurso financeiro do FNDE.A partir de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Projeto Fome Zero foi criado com o objetivo de garantir o direito à alimentação adequada e em quantidades satisfatórias para todos. O projeto criou condições para que a população brasileira pudesse usufruir de seu direito. Cabe destacar que o PNAE, assim como muitas outras iniciativas, está integrado ao Programa Fome Zero. Por fim, em 2009, com a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho, houve a ampliação do PNAE para todos os alunos da rede pública. Além disso, em 2013 outra mudança importante foi a inclusão de alunos do Atendimento Educacional Especializado – AEE, estudantes da Educação de Jovens e Adultos semipresencial e aqueles matriculados em escolas de tempo integral (BRASIL, 2015).

4(Des)construindo as desigualdades sociais por meio do *welfare state*

Como referimos, o *Welfare State* constitui uma forma que o sistema capitalista democrático articulou para que o Estado, no intuito de regular as tensões originadas pelo mercado, o "que, em princípio, seria irreconciliável" (AZEVEDO, 1997, p. 38), possa garantir um padrão mínimo de qualidade de vida a todos os cidadãos. Neste viés, é possível distinguir diversas concepções favoráveis e outras contrárias a este sistema. Dupas (1988, p.180), por exemplo, alerta que a nova economia global estaria gerando um subproduto que consiste no aumento da desigualdade, daqueles que ele denomina como "uma subclasse revoltada, amargurada e violenta", referindo-se aos que não conseguem adaptar-se à era da informação e da globalização. Igualmente, menciona o "efeito democracia", fenômeno no qual, à medida que aumenta o número de desempregados e pobres dependentes do Estado, cresce a base

política do partido político no poder. Outro ponto passível de reflexão seria o envelhecimento da população, asdoenças e epidemias, a corrupção, o que levaria a uma deterioração e consequente piora da qualidade dos serviços prestados pelo Estado.

Por sua vez, Esping-Andersen (1990) utiliza o termo "*welfare state* monárquico" (p. 87), referindo que a prestação dos serviços sociais de parte do Estado garantiria "bem-estar social, harmonia entre as classes, *lealdade* e produtividade" (id. – o grifo é nosso), no sentido de desarticular os movimentos sociais e dos trabalhadores em prol de uma subserviência do cidadão ao sistema, ao que Santos e Avritzer (2002, p.75) denominaram *cooptação*, a qual poderá assumir muitas vias: "pela burocratização da participação, pela reintrodução do clientelismo sob novas formas, instrumentalização partidária, exclusão de interesses subordinados através do silenciamento ou da manipulação das instituições participativas". Ainda com relação à cooptação e desarticulação dos movimentos sociais que poderia ocorrer através da prestação de serviços sociais, Frank e Fuentes (1989) referem que muitos movimentos comunitários dependem ou se beneficiam da ajuda provinda de "instituições externas, como a Igreja, ONGs e, ocasionalmente, até do Estado. Esta ajuda, e em especial esta dependência, encerra o perigo da cooptação de líderes e intermediários e, em algumas ocasiões, até do movimento social em sua totalidade, por parte destas instituições". (p.46). Por outro lado, Esping-Andersen (1990) também aposta que o *welfare state* possibilita a mobilização da classe trabalhadora no sentido de realizar os ideais de igualdade, de justiça, de liberdade e de solidariedade, concluindo que este sistema poderá aliviar os males decorrentes do sistema capitalista e acabar estabelecendo "por si mesmo as fontes de poder cruciais para os assalariados e assim fortalecer os movimentos dos trabalhadores." (ESPING-ANDERSEN, 1990, p. 95).

Por sua vez, Dupas (1998) apregoa o estabelecimento de um novo pacto com relação ao *welfare state*, supondo a "recuperação da capacidade de indução de Estados nacionais éticos e fortalecidos em sua legitimidade, a criação de estruturas eficazes que [...] tenham condições de fiscalizar o cumprimento de acordos e compromissos assumidos" (DUPAS, 1996, p. 182), asseverando ainda que esta regulação deverá ser articulada em íntima colaboração com a sociedade civil.Na mesma direção, Santos e Avritzer (2002, p.75) colocam

a educação como escudo contra a cooptação, através da "reflexão constante para extrair incentivos para novos aprofundamentos democráticos", referindo ainda que a democracia é um princípio sem fim, que somente se auto sustenta quando suas tarefas são definidas também por processos democráticos.

Interessante conceito vinculado ao de *welfare state* é o de *buen vivir*[1], introduzido pelas constituições da Venezuela (1999), Equador (2008) e Bolívia (2009) como princípio constitucional de direito. O conceito é proveniente da concepção dos povos indígenas sobre a relação com a mãe natureza (*Pachamama*) e traz uma crítica à dissociação atual homem-natureza e ao capitalismo, e à modernidade, buscando alcançar a dimensão e o entendimento holístico das relações entre a natureza e o ser humano, buscando mitigar as desigualdades sociais (NOGUEIRA; ALMEIDA, 2012).Com relação a esta dimensão holística do conceito de *buen vivir*, Hidalgo (2010, p.4) explica que "Este vivir bien nos conecta con el orden, con el respeto a las diferencias, con la diversidad, con el reconocimiento del otro y de los otros, nos conecta con nuestros ancestros para valorar su entrega, su sacrificio y el legado que nos dejaron". Percebemos, portanto, uma forte tendência a uma descolonização epistemológica presente neste pensamento, que abarca inclusive as institucionalidades e subjetividades jurídicas.O governo da Venezuela oferece, inclusive, através de seu Banco Estatal, a *Cédula Del Vivir Bien*[2], uma linha de crédito com juros solidários, que permite aos venezuelanos o acesso a recursos para a aquisição de artigos de primeira necessidade e também para que aproveitem o turismo nacional e internacional, para que melhorem sua qualidade de vida.

Como pudemos perceber, o *welfare state* pode ser mais do que simplesmente garantir que o trabalhador não passe fome; pode ser mais do que apenas garantir que a classe trabalhadora não se revolte contra os detentores do poder na sociedade capitalista. As políticas sociais como um todo podem - e principalmente através da democratização da educação – mobilizar a classe trabalhadora para o que Santos e Avriter (2002, p.77) denominam "fortalecimento da demodiversidade", princípio que passa pelo multiculturalismo e pela

[1] Também denominado em língua indígena SumakKawsay ou Suma Qamaña.

participação mais densa da população nas decisões políticas, maior regulação das políticas públicas (e sociais) e pela deliberação pública ampliada.

5 Considerações finais

No Brasil, as políticas sociais surgiram a partir da insegurança social que imperava entre a população. Os movimentos de lutas sociais foram tomando dimensões cada vez maiores e então, impulsionadas pelo capitalismo que regia a época, os direitos sociais foram conquistando seu espaço.A ausência do Estado no campo social e a livre regulação pelo mercado nos permite refletir sobre o distanciamento desta esfera na proteção dos cidadãos. Este cenário foi se transformando e a crescente mobilização da sociedade civil impulsionou a garantia da liberdade de expressão e a participação social, com consequente conquista de direitos sociais.Ao analisarmos o histórico das políticas de alimentação e nutrição no Brasil, que se iniciou na década de 1930, com governo de Getúlio Vargas e sob grande influência de estudiosos como Josué de Castro, percebemos que as primeiras iniciativas de assistência do Estado à alimentação aconteceram em meio à Revolução de 1930, porém, se consolidaram como um direito social e dever do Estado somente a partir da Constituição de 1988.

O *welfare state* insere-se neste contexto e não somente com relação à erradicação da fome, mas também como instrumento de promover a todos os cidadãos o direito ao *Vivir Bien* ou *Buen Vivir*. Apesar de argumentações contrárias, como a de que este sistema acentuaria as desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo, produzindo uma parcela marginalizada da população, predisposta à cooptação e à violência, sustentamos que o *welfare state*, quando regulado pela participação da sociedade, em termos de Souza e Avritzer (2002), Dupas (1998) e Andersen (1990), pode ser instrumento valioso para a mobilização da classe trabalhadora. O grande 'trunfo' inserido neste contexto, além do provimento das necessidades básicas é a universalização da educação pública, para que se possam multiplicar experimentos democráticos em todas as direções. (SANTOS; AVRITZER, 2002).

Assim, apesar de as políticas sociais adotarem um foco específico e diferenciado das demais políticas públicas, ambas são campos multidisciplinares que envolvem aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e históricos. Cumpre, pois, considerar que muito se

avançou na conquista dos direitos sociais e que há, ainda, muitos aspectos a serem abordados e/ou aprofundados a respeito desta temática.

SOCIAL POLICIES AND THE CONCEPT OF WELFARE STATE: FOR A SOCIAL (IN)EQUALITY?

Abstract: To understand the genesis of social policies it is important to consider its political and historical dimensions. Through bibliographical research, including the analysis of legal documents, this article aims to reflect about the genesis of social policies and its interference in the formulation of food and nutrition policies, questioning the concept of welfare state, or bien vivir as alternative to reduce social inequalities and build a fairer society. It was discovered that in Brazil the social policies emerged from the social insecurity of the population. Social movements and fights have been taking increasing dimensions and social rights have been conquering space. The welfare state, despite the risk of being used for co-option and loyalty, fattening the political base of the party in power, can be a valuable tool for the working class to organize itself through the participation and regulation of public policies in order to build a society with less inequality and more social justice.
Keywords: Social Policies. Public Policies. Welfare State. Social inequalities.

Referências

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **The three of welfare state capitalism.** Princeton: Princeton University Press, 1990. 34 p.

ARANTES, Rogério Bastos. **Projeto de Pesquisa 2008/2010.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. 25 p.

ARRUDA, ElciaEsnarriaga de; ALMEIDA, Camila Moreira. A Mercantilização do Programa Nacional de Merenda Escolar.**Intermeio: revista do Mestrado em Educação,** Campo Grande, v. 11, n. 22, p.88-110, 2005.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 1997. 79 p.

BEHRING, Eliane Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 213 p.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Medida Provisória nº 2.178-34, de 28 de junho de 2001.** Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1977, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas

para o atendimento educacional, e dá outras providências. **Medida Provisória nº 2.178-34, de 28 de junho de 2001. Brasília, DF, 2001.**

BRASIL. Instituto de Geografia e Estatística - IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ed.). **Censo Educacional de 1991-2000.** 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

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

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. **Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998.** Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei - Decreto nº 2.478, de 05 de agosto de 1940. Cria o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS). **Lei-Decreto nº 2.478, de 05 de agosto de 1940.** Rio de Janeiro, RJ, 1940.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Alimentação Escolar:histórico**. 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>. Acesso em: 11 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.913, de 12 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar. **Lei Nº 8.913, de 12 de Julho de 1994**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Decreto nº 56.886, de 20 de setembro de 1965. Modifica denominação de Instituição do Departamento Nacional de Educação. **Decreto nº 56.886, de 20 de setembro de 1965**. Brasília, DF, 1965.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicolla; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 1330 p.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2001. 567 p.

DORIGON, Nelci Gonçalves. **Educação e trabalho:** a convocação das workhouses. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

DRUCK, Graça. Os Sindicatos, os Movimentos Sociais e o Governo Lula: Cooptação e Resistencia. **Observatorio Social de America Latina,** Buenos Aires, v. 19, p.329-340, jul. 2006.

DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do WelfareState: a urgência de um novo pacto. **Estudos Avançados,** [s.l.], v. 12, n. 33, p.171-183, 1998. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0103-40141998000200013.

FRANK, André Gunder; FUENTES, Marta. **Dez teses acerca dos movimentos sociais.** São Paulo: Lua Nova, 1989. 30 p.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e welfarestate: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p.201-236, 2006.

HIDALGO, Inocencia Orellana. La educación popular y el bien vivir desde la perspectiva de Venezuela. In: PRIMER ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL, 1., 2010, Venezuela. **"Construyendo la otra Educación para la transformación e inclusión".** Venezuela: Colectivo Ceaal, 2010. p. 2 - 11.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza,. **Serv. Soc. Soc.,** [s.l.], n. 110, p.270-287, 2012. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0101-66282012000200004.

NOGUEIRA, Caroline Barbosa Contente; ALMEIDA, Roger Luiz Paz de. Por um constitucionalismo socioambiental: o princípio do buenvivir e o novo constitucionalismo democrático latino americano. In: ÁVILA, Flávia de; VENERIO, Carlos Magno Spricigo; WOLKMER, Antonio Carlos. **Teoria do estado e da constituição.** Florianópolis: Funjab, 2012. p. 230-256.

POLANYI, Karl. **A grande transformação:** as origens da nossa época. 2. ed. Rio de Janeiro: Compus, 2000. 337 p.

RODRIGUES, Paulo da Silva. O programa nacional de alimentação escolar: história e modalidades de gestão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Campinas, v. 29, p.137-155, 2013.

ROTTA, Edemar; REIS, Carlos Nelson dos. Desenvolvimento e políticas sociais: uma relação necessária. **Revista Textos & Contextos,** Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.314-334, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. O estado, a sociedade e as políticas sociais: o caso das políticas de saúde. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** [s.l.], v. 36, p.13-74, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura Sousa. **Democratizar a Democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39-42.

SANTOS, Lirian Keli dos. **Trabalho, produção associada e produção de saberes na Comunidade Tradicional do Imbê - MT.** 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 126 p.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Fome, solidariedade e ética: uma análise do discurso da Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida. **História, Ciências, Saúde,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p.259-277, 2004.

RESUMOS

A ESCOLHA DA VIA DE PARTO PELA GESTANTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

Jéssica Vendruscolo[1]
Caroline Ottobelli [2]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: A Educação em Saúde consiste em uma ferramenta que conjuga saberes e práticas a fim de orientar meios de promoção da saúde e prevenção de doenças (SOUZA, 2013). Assim, o presente resumo tem como objetivo refletir acerca da importância da Educação em Saúde na efetivação de saberes e práticas em saúde diante da escolha da via de parto pela gestante. Como método, buscou-se realizar um estudo reflexivo, de cunho descritivo, diante das Políticas Públicas à saúde da mulher, enfatizando os processos educativos dos profissionais enfermeiros, com vistas a possibilitar orientações qualificadas no que tange a escolha da via de parto. Os resultados, obtidos através das leituras de diferentes autorias, demonstraram que a gestação e a maternidade são vivências significativas na vida da mulher e sua família, pois abarcam fatores biológicos, culturais, sociais e psicológicos, promovendo ainda, transformações nas relações familiares. (ZIEGEL, 1985). Após a gestação, a maternidade concretiza-se com a vivência do trabalho de parto e parto, sendo um momento único e distinto a cada mulher e também sua família, por receber influência dos fatores mencionados acima. (OLIVEIRA, 2010; GRIBOSKI, 2006). Tendo em vista a complexidade de elementos que envolvem a vivência da maternidade, a nítida heterogeneidade cultural, socioeconômica e de acesso aos serviços de saúde, ações governamentais vem sendo implementadas no decorrer dos anos, as quais preconizam o atendimento de qualidade, humanizado e resolutivo à mulher, pondo em prática o acolhimento. (BRASIL, 2004). Dentre as medidas, destaca-se a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher, a criação da estratégia Rede Cegonha, a Humanização do Parto e do Nascimento, integrada aos cadernos do Ministério da Saúde, e a instituição da Lei nº 11.108 de 07 de abril de 2005, estabelecendo o direito ao acompanhante no cenário do nascimento. Além destas, outras medidas vem sendo adotadas pelo Setor Suplementar junto a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) com a divulgação das taxas de cesáreas e, ainda, a iniciativa do Conselho Federal de Medicina ao definir critérios para a realização de parto cesariano. (BRASIL, 2003, 2004, 2005, 2013, 2014; ANS, 2015; CFM, 2016). Vale ressaltar que estas ações preconizam, além de melhorias ao atendimento à

[1] Acadêmica de Enfermagem do VII Semestre do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen. E-mail: jessi_vendruscolo@hotmail.com).
[2] Enfermeira, Doutoranda, Professora do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen. E-mail: caroline@uri.edu.br.

gestante/parturiente, buscam diminuir a incidência de cesáreas, por ser o Brasil campeão mundial nas taxas de realização deste procedimento, e ainda promove o incentivo ao parto normal. Conclui-se que tais ações serão efetivas quando as mulheres receberem orientações através da Educação em Saúde, como forma de sanar dúvidas, propiciar conhecimento e empoderamento, de modo a favorecer a escolha preferível pela via de parto, promovendo autonomia e protagonismo pela mulher. Para isso faz-se necessário que o enfermeiro tenha conhecimento de Políticas Públicas e ouse obter conhecimento em novas fontes, a fim de transferir saberes e orientações às mulheres através da Educação em Saúde. Sendo assim, o profissional enfermeiro deve buscar ser autônomo: "empoderando-se" diante de suas atribuições, munindo-se constantemente de conhecimento.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Gestação. Escolha da Via de Parto. Enfermagem. Empoderamento.

CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR: DEBATES SOCIAIS E POLÍTICOS

José Carlos da Silva Telles[1]
Libera Raquel Bazzan Pillat[2]
Gabriela Ledur[3]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: O Brasil passa por um período de instabilidade política e democrática com reflexos em variados setores da sociedade. A educação e a cultura, recentemente foram afetadas, de modo que houve a extinção do ministério da cultura, causando apreensão principalmente para setores envolvidos com a educação popular. Ações como esta, em que a cultura e a educação são tratadas como temas secundários não são novidades no percurso histórico de nosso país. Desta forma, destaca-se neste texto a intervenção ocorrida no campo educacional durante o período da Ditadura Militar em que a educação popular foi modificada na sua essência para atender os interesses políticos. Em vez de educação para a conscientização, priorizava-se a educação para desenvolvimento econômico. Em vista disso e, levando em conta o atual contexto político-social, temos como objetivo realizar um debate acerca da educação popular e cultura, retomando alguns movimentos de educação popular no Brasil tais como: Centros populares de cultura (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MPC) e Movimentos de Educação de Base. Após isso, discorreremos sobre o projeto de educação popular promovido pelo Ministério da Cultura - Brasil Mais Cultura - no sentido de registrar a relevância dessas ações governamentais. Uma vez que o projeto Brasil Mais Cultura representa a possibilidade de, através da educação popular, reduzir o impacto das desigualdades sociais, valorizando a diversidade cultural e assim, promovendo a inclusão social dos grupos menos favorecidos. Por fim, destacamos a importância do envolvimento dos intelectuais no debate político, principalmente no que diz respeito à educação popular, a fim de estarem atentos às mudanças que afetariam os desprivilegiados socialmente. Sustenta teoricamente este texto autores como: Aranha (1989); Fernandes (1966), Freire (1887; 2014), Ghiraldelli (2009), entre outros.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, Cultura, Educação Popular.

[1]Mestrando em Educação nas Ciências – Unijuí. Licenciado em Português e Literaturas – UFSM, Licenciando em Espanhol/ Literaturas - UFSM. Endereço eletrônico: jcarlostelles2@gmail.com
[2] Mestranda em Educação nas Ciências – Unijuí. Bacharel em Ciências Contábeis – Unibalsas. Endereço eletrônico: pillatt.libera@gmail.com
[3]Mestranda em Educação nas Ciências – Unijuí. Licenciada em História – Unijuí. Endereço eletrônico: gabrielaledur@gmail.com

ELABORAÇÃO DE UM MAPA ACÚSTICO NA ÁREA CENTRAL DO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN.

Alessandro Alves[1]
Bibiana Zandoná[2]
Gabriela Sturzbecher[3]
Vinicius dos Anjos Maçalai[4]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

O adensamento populacional e o crescimento do fluxo de veículos têm acompanhado a expansão dos grandes centros urbanos brasileiros, e o resultante é o aumento dos ruídos gerados em ruas e avenidas, já capazes de chamar atenção às construtoras, preocupadas com o atendimento das exigências de conforto acústico estabelecidos nas Normas de Desempenho para Edifícios Habitacionais (NBR 15.575). Dessa forma, se faz necessário o uso de ferramentas que possam mostrar e orientar quanto às áreas danificadas e/ou que sofrem com altos índices de desconforto ambiental acústico, através das cartas de ruído, que permitem visualização de setores diretamente afetados pelos efeitos indesejáveis de atividades que são fontes de ruído além de propiciar um melhor planejamento e gestão dos municípios. Considerando que o município de Frederico Westphalen, R.S., polo regional em educação, ainda é considerado de pequeno porte, obteve através da amostragem inicial de NPS elevados em função principalmente do transito, fez com que a atenção seja voltada para a necessidade de um mapa acústico, principalmente considerando o grande tráfego que este recebe diariamente. Objetiva-se assim, aplicar o método já utilizado na amostragem inicial para elaboração de mapas acústicos no município de Frederico Westphalen e elaborar um mapa acústico da área central por completo, do qual possa se obter diretrizes, bem como fazer o levantamento quantitativo das fontes causadoras de ruído e analisar através das manchas obtidas no mapeamento os níveis de ruído existentes nas diferentes áreas urbanas, requalificando o município como um todo visando a melhoria na qualidade de vida.

Palavras-chave: Mapa acústico. Ruído. Conforto Acústico. Planejamento urbano.

[1] Mestre, Engenheiro Civil, Arquiteto e Urbanista. URI - FW. AUTEC. alessandro@uri.edu.br
[2]Graduanda. URI - FW. AUTEC. bibianazandona@hotmail.com
[3]Graduanda. URI - FW. AUTEC. gabysturz@hotmail.com
[4]Graduando. URI - FW. AUTEC. vinicius.a.macalai@gmail.com

GERENCIAMENTO EM EMFERMAGEM: UMA COMPETÊNCIA IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Larissa Berghetti [1]
Juliana da Silva Cardoso[2]
Caroline Ottobelli[3]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

A enfermagem é uma profissão que oferece diversos ramos de trabalho e várias áreas de atuação como ensino, pesquisa, assistência e gerência, apresentando destaque principalmente no campo assistencial e gerencial. De acordo com Jorge et al. (2007), gerenciar é coordenar, é utilizar todo o domínio das diferentes ciências visando resultados e efetividade, exigindo dos profissionais competências variadas, desde o conhecimento dos processos, procedimentos até a capacidade de identificação e resolução dos problemas. A graduação nos proporciona entender e conhecer o grande número de atribuições que são de responsabilidade da prática diária dos enfermeiros nos seus ambientes de trabalho de modo que o objetivo é uma assistência de qualidade voltada para o indivíduo, família e comunidade que conforme Peres, Ciampone (2006) para que o cuidado seja de qualidade é necessário gerenciar a assistência que será efetuada organizando e coordenando as atividades com planejamento de modo que a equipe atue em conjunto buscando a resolução dos problemas e satisfação dos clientes, e proporcionando assim a motivação da sua equipe. Segundo Vilela e Souza (2009) e Nascimento (2013), o enfermeiro é responsável por uma equipe de trabalho e como gerente é essencial que reconheça as características de cada indivíduo, identificando as habilidades e diferencias de cada integrante da sua equipe, almejando assim melhorias na prática da enfermagem. O profissional é capaz de perceber as necessidades dos indivíduos e resolve-las quando utiliza sua função de gerenciar que conforme Peres (2006) no momento em que o enfermeiro realiza o gerenciamento ele é capaz de desempenhar suas funções de forma eficiente, associando habilidades e conhecimentos para resolver problemas, lidar com imprevistos e executar tarefas esperadas pela sua profissão. Percebe-se que umas das competências mais instigantes que o profissional enfermeiro desempenha é o gerenciamento que está presente em todos os ramos e áreas de atuação da enfermagem e a cada dia mais vem sendo solicitada no mercado de trabalho, pois as empresas na atualidade procuram por profissionais que consigam identificar e responder aos problemas de forma rápida e

[1] Graduanda em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/FW. Email: larissaberghetti@hotmail.com
[2] Graduanda em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/FW. Email: jujucardoso@hotmail.com
[3] Doutoranda em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, docente no curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW.

satisfatória, profissionais que façam a diferença em seus ambientes de trabalho como lideres de uma equipe. O gerenciar é um ato de planejar, ter visão global, saber lidar com conflitos, ou seja, é uma competência necessária aos enfermeiros para que consigam desempenhar sua função que é prestar uma assistência de qualidade e resolutiva. Eis aí que surge o interesse por esta competência que com certeza faz a diferença e é essencial na prática do enfermeiro. Os profissionais recém-egressos almejam sair da graduação e se destacar no seu ambiente de trabalho, porém é algo que nos deixa apreensivos, pensativos e até mesmo preocupados, pois sabemos da importância da nossa profissão, do comprometimento e conhecimento que nos exige, sem falar no mercado de trabalho que visa por profissionais enfermeiros qualificados, competentes, atualizados e com visão crítica reflexiva e devido a estas abordagens e pelo fato de estar cursando o sétimo semestre de enfermagem que apresenta em sua grade curricular as disciplinas de Gerenciamento em enfermagem I e Pesquisa em enfermagem, surge o interesse de desenvolver o trabalho de conclusão de curso como o objetivo de conhecer como os enfermeiros vivenciaram o gerenciamento logo após sua formação, buscando identificar como o enfermeiro se depara em seu primeiro contato frente à liderança de uma equipe e como ele percebe sua atribuição como gerente. A pesquisa compreenderá um estudo qualitativo de levantamento em campo. Os participantes da pesquisa serão os enfermeiros que atuam nas Estratégias de Saúde da Família e Hospital Divina Providência, ambos situados no município de Frederico Westphalen, de modo que a seleção dos sujeitos será por meio de amostragem aleatória simples (sorteio) sendo no mínimo 12 e o máximo 15 participantes. A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada. Acredita-se que um conhecimento mais aprofundado sobre o gerenciamento irá contribuir para uma formação qualificada de modo que irá possibilitar ter um conhecimento antecipado sobre os desafios e dificuldades que poderei encontrar na atuação profissional, de modo que este conhecimento prévio irá possibilitar a execução da minha profissão com excelência, de modo que eu consiga colocar em ação o real papel da enfermagem e consequentemente almejar a realização profissional.

Palavras chaves: Enfermagem. Gerenciamento. Assistência qualificada.

MUDANÇAS NA VIDA DE PACIENTES EM TRATAMENTO HEMODIALÍTICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA INICIAÇÃO NA PESQUISA

Juliana da Silva Cardoso[1]
Larissa Berghetti [2]
Caroline Ottobelli[3]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

A hemodiálise é uma técnica de limpeza e filtração do sangue, que é realizada através de uma máquina chamada de dialisador que substitui artificialmente a função renal. Esse procedimento regula e mantém o equilíbrio de líquidos e substâncias como sódio, potássio, ureia e creatinina, entre outros. As sessões de hemodiálise são feitas em hospitais ou clínicas especializadas e para fazer esse procedimento o paciente deve ter um acesso vascular específico só para a realização da hemodiálise, podendo ser um cateter de duplo lúmen ou uma fístula arteriovenosa. A hemodiálise é realizada em pacientes com insuficiência renal aguda ou crônica. (SBN, 2016). A insuficiência renal aguda é a perda súbita da função renal, pode permanecer por um período de horas ou dias, é reversível se realizado quanto antes o diagnóstico e o tratamento, a insuficiência renal crônica (IRC) é a perda gradual e irreversível da função renal. (NETTINA, 2011). A Insuficiência renal terminal faz com que os pacientes tenham que realizar hemodiálise três vezes por semana durante quatro horas cada sessão. A hemodiálise provoca mudanças físicas, psicológicas e sociais na vida desses pacientes. As restrições dos hábitos alimentares e hídricos, limitações de atividades físicas, profissionais e de lazer são algumas das principais dificuldades encontradas para os pacientes adaptarem-se a um novo estilo de vida. Essas dificuldades ao longo do tratamento vão sendo superadas, mas é necessário o apoio familiar e dos profissionais de saúde principalmente do enfermeiro. Os profissionais precisam estar atentos às necessidades dos pacientes e familiares, apoiando através do diálogo esclarecendo dúvidas e ajudando a superar as dificuldades. (SILVA et al, 2011). Os pacientes que realizam hemodiálise tem que se deslocar de seu domicilio e ir até as clínicas especializadas para fazer esse procedimento. Ter que deslocar-se até as clinicas e ainda submeter-se horas ao tratamento é uma das principais dificuldades que os pacientes relatam, pois dependem dos familiares e da equipe multiprofissional para a realização do tratamento. A insuficiência renal crônica faz com que as pessoas passem por várias

[1] Graduanda em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/FW. Email: jujucardoso@hotmail.com.
[2] Graduanda em Enfermagem pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/FW. Email: larissaberghetti@hotmail.com
[3] Doutoranda em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, docente no curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW.

modificações tendo que adotar um modo de viver diferente. Para ajudar esses pacientes a aderir o tratamento a equipe deve ter conhecimento das mudanças que ocorrem na vida dos mesmos, e construir um vínculo para poder ajuda-los. (PREZOTTO; ABREU, 2014). É importante que o profissional enfermeiro tenha conhecimento de quais são as mudanças que ocorrem na vida dos pacientes que realizam hemodiálise para poder dar suporte a ele no enfrentamento dessas mudanças. Diante disso surgiu a ideia de realizar um trabalho de conclusão de curso com objetivo geral de compreender as mudanças na vida dos pacientes que se submetem ao tratamento hemodialítico. O projeto foi desenvolvido junto a Disciplina de Pesquisa em Enfermagem do Curso de Graduação em Enfermagem da URI – Câmpus de Frederico Westphalen compreendendo uma primeira experiência no que se refere à pesquisa. Pretendemos desenvolver uma pesquisa qualitativa em levantamento e de campo que será realizada junto às estratégias de saúde da família do município de Frederico Westphalen. Os participantes da pesquisa serão pacientes que realizam hemodiálise pertencentes as Estratégias de Saúde da Família do município de Frederico Westphalen. A seleção dos participantes será pela amostra não probabilística por acessibilidade. A coleta de dados para a pesquisa será realizada através de um roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas abertas. Este estudo contribuirá para o aumento do conhecimento dos enfermeiros ajudando-os a entender mais sobre as mudanças que o tratamento hemodialítico causa na vida dos pacientes para eles poderem intervir no cuidado.

Palavras – Chave: Hemodiálise. Mudanças na vida dos pacientes. Pesquisa.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: A IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Leandro José Piovesan[1]
Sofia Wolker Manta[2]

GT 23: Planejamento Participativo, Políticas Públicas e Estratégias Educativas Emancipatórias.

Resumo: Os Programas de intervenção nos espaços escolares, com atividades em tempo integral, pode ser uma estratégia importante para promover maiores oportunidades de aprendizagem aos alunos. Este estudo teve objetivo analisar a implementação do Programa Mais Educação no contexto da Educação Física para os Anos Iniciais, a partir de um estudo de caso em uma Escola Estadual no interior do Rio Grande do Sul. Caracterizou-se por ser do tipo documental qualitativo, onde foram analisados o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação do Programa Mais Educação para as atividades em Educação Física. A análise dos dados foi conforme elaboração de unidades de análise. Identificou-se três macrocampos no contexto da Educação Física: Esporte e Lazer, baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas; o futsal com enfoque em promoção da saúde, cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos; oficina de banda fanfarra na iniciação musical, por fim, danças coletivas (regionais, clássicas, circulares e contemporâneas) com a participação de crianças, adolescentes e jovens, tendo enfoque na promoção da saúde e socialização por meio do movimento do corpo em dança. Conforme o Plano de Ação do Programa Mais Educação algumas oficinas eram realizadas no contra turno do aluno, o que não se caracterizava como educação em tempo integral. Observou-se no ano de 2011 a inscrição de 234 alunos, havendo um decréscimo de 13,06% em 2012 de beneficiados dos anos iniciais, mas não foram identificados os motivos para tal redução. Sendo assim, possíveis barreiras como falta de espaços físicos para atender no tempo integral cada faixa etária e a restrição de oferta de oficinas no contexto da Educação Física, pode ser um limitador que contribuiu para a redução dos alunos de anos iniciais. Diante disso, torna-se cada vez mais relevante compreender como os Programas de Governos estão sendo desenvolvidos nas escolas, para que o planejamento, organização e os objetivos sejam claros na busca de uma educação de melhor qualidade.

Palavras-Chave: Educação Física. Programa Mais Educação. Tempo Integral. Anos Iniciais.

[1] Graduação em Educação Física (UPF), Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais (UFSM). E-mail: lepiove@yahoo.com.br

[2] Graduação em Educação Física (UFSM), Mestre em Educação (UFSM) e Mestranda em Educação Física (UFSC). E-mail:sofiawolker@gmail.com

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E

III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 24

POLÍTICA E POLÍTICA EDUCACIONAL: REVERBAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mestrado em Educação PPGEDU

URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

APONTAMENTOS SOBRE A DIMENSÃO ESTRUTURAL DA VIOLÊNCIA E DA CORRUPÇÃO: O PAPEL DO ESTADO

Adair Angelo Dalarosa[1]

José Luiz Zanella[2]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: O texto tem objetivo demonstrar que a corrupção e a violência são práticas inerentes ao sistema capitalista e do próprio Estado. Atavés de pesquisa bibliográfica historiciza as concepções de Estado, distinguindo a liberal da revolucionária. Conclui que o Estado expressa as contradições do sistema capitalista, tendo em sua lógica a violência e a corrupção. Finaliza, mostrando que a mídia se constitui como o príncipe moderno, o intelectual orgânico das organizações multilaterias do sistema capitalista, que, ao denunciar a corrupção de governantes, oculta a corrupção e a violência estrutural do sistema.

Palavras-chave: Estado. Corrupção/violência. Capitalismo

Introdução

O texto objetiva apresentar um estudo em andamento acerca da relação entre Estado, governo e política no capitalismo para demonstrar que o uso da força e da "corrupção" faz parte da lógica interna do próprio sistema.

Nosso intento é demonstrar que a corrupção e a violência são práticas inerentes ao sistema capitalista e, em decorrência, ao próprio Estado, governo, poderes, legislação. Não significa dizer que somos a favor da corrupção, tão pouco ignorar que ela possa existir também noutras formas sociais não capitalistas. Contrariamente, ao defender que a corrupção é inerente ao sistema capitalista, e por isso atravessa todas as instituições sociais, queremos afirmar que não se supera a corrupção sem superar a formação capitalista de organização social, Estatal, jurídica. Em segundo lugar, afirmar que ser contra a corrupção e a violência sem buscar suas raízes na estrutura social constitui prática ingênua que pode contribuir para legitimar a ordem existente.

[1] Professor Associado da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Docente do Curso de Pedagogia. Doutor em Educação. E-mail: adairdalarosa@hotmail.com
[2] Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Camus de Francisco Beltrão-PR. Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação. Docente do Curso de Pedagogia. E-mail: zanellazl@hotmail.com

Ha uma questão que atravessa o texto, qual seja, a de identificar em que se fundamenta a *direção política* do Estado Moderno, em especial, o Estado Brasileiro na atualidade. Para uma analise da politica em geral e da politica social do Estado brasileiro atual, significa perguntar: qual instituição representa o moderno principe a que se referiu Antonio Gramsci?

O texto está organizado em três partes. Na primeira, conceitua a vilência através de uma problematização para mostrar que a violência é também estrutural. Em seguida, apresenta as concepções liberais e revolucionárias de estadado em relação ao problema da violência.

1. DETERMINAÇÕES DA VIOLÊNCIA E DA CORRUPÇÃO

Ao buscar uma definição sobre o significado do conceito de violência, depara-se com uma infinidade de explicações. Para esta reflexão toma-se três delas, as quais parecem bastante esclarecedoras, para este estudo, do que seria mesmo a tal *onda de violência*. Deste modo, tem-se que: a) O conceito de violência expresso no dicionário de língua portuguesa é: "[...] qualidade de violento. Ato violento. Ato de violentar. Constrangimento físico ou moral; uso da força, coação". (FERREIRA, s/d, p. 1.463); e, violento, como aquele "que age com ímpeto; impetuoso. Que se exerce com força. Agitado, tumultuoso. Irrascível, irritadiço. Intenso, veemente. Em que se faz uso de força bruta. *Contrário ao direito e à justiça"* (grifo nosso). b) Para Plácido e Silva, "[..] em regra, a violência resulta da ação, *ou da força irresistível, praticadas na intenção de um objetivo, que não se teria sem ela"***.** (grifo nosso). (SILVA, 1999, p. 868). c) Para o Dicionário de Filosofia de Nicolla Abagnano, violência é "[...] ação contrária à ordem ou à disposição da natureza (...). Ação contrária a ordem moral, jurídica ou política. Nesse sentido, fala-se em ´cometer` ou ´sofrer´ violência. Algumas vezes esse tipo de violência foi exaltado por motivos políticos. Assim, Sorel fez a distinção entre a Violência que se destina a criar uma sociedade nova e a *força* que é própria da sociedade e do estado burguês". (ABAGNANO, 1998, p. 1002).

No primeiro conceito, *contrário ao direito e a justiça* evidencia-se uma concepção individualista de violência. É a violência centrada no indivíduo. Fala-se de um *sujeito*

violento. Nesse caso, o problema não está apenas no conceito em si. Está nos fundamentos da sociedade a partir dos quais se define o direito e a justiça. No âmbito do direito positivo burguês ocorre uma inversão fundamental. Passa-se do princípio de que o direito gera a lei para o principio de que a lei gera o direito. Constata-se, nesse caso, que aquilo que é justo do ponto de vista do direito burguês pode não ser justo do ponto de vista de outra organização social. Desse modo, o ordenamento jurídico encobre e legaliza a exploração no processo de produção capitalista. Podemos citar como exemplo o direito trabalhista para o qual *faz-se justiça* dando a cada um (patrão e empregado) o que é *de direito* segundo a lei. Neste caso, a lei encobre a exploração que ocorre com a apropriação da mais-valia sem que se considere isso injusto.

No segundo conceito, "[...] a violência resulta da ação, ou da *força irresistível*, praticadas na intenção de um objetivo, que não se teria sem ela". Segundo esse princípio, violência significa produzir um resultado que contraria a ordem natural das coisas. Assim, pode-se produzir violência necessária e violência desnecessária. A título de exemplo, se refere ao ato educativo como um ato de *violência necessária*, pois;

> [...] todo e qualquer processo educativo visa a converter o homem natural em homem social. A educação, como um todo, induz a uma cultura, a comportamentos, à aquisição de linguagens, a uma prática moral e à aceitação de um conjunto de valores. A educação força, violenta o homem natural para que se viabilize a sociabilidade (SANFELICE, 2005, p. 130).

No terceiro conceito, " [...] ação contrária à ordem ou à disposição da natureza [...]. Ação contrária a ordem moral, jurídica ou política" [...] ou, "violência que se destina a criar uma sociedade nova e a *força* que é própria da sociedade e do Estado burguês", remete a análise da violência que a própria burguesia praticou e prática. Uma organização social estruturada sobre os pilares do capitalismo com a intrínseca luta de classes se constitui numa sociedade violenta por natureza. Eis ai uma forma de violência estrutural não apontada nas análises comumente feitas como sendo resultante do comportamento "desviado", próprio do homem individual. A própria origem do Estado está vinculada a uma violência da classe dominante sobre as demais. Tal violência ultrapassou os limites da força física. Foi uma violência contra os costumes, a moral, a religião, ou seja, contra todas as formas de vida em sociedade. Assim escreveu Engels (1995, p. 121):

> Em nenhuma parte melhor do que na antiga Atenas podemos observar como o Estado se desenvolveu, pelo menos na primeira fase de sua evolução, com a transformação e substituição parciais dos órgãos da constituição gentílica pela introdução de novos órgãos, até completamente instauradas autoridades com poderes realmente governamentais – quando uma "força pública" armada, a serviço dessas autoridades (e que, por conseguinte, podia ser dirigida contra o povo), usurpou o lugar do verdadeiro "povo em armas", que havia organizado sua autodefesa nas gens, nas fratrias e nas tribos.

Nas sociedades de classe, direito e violência tem sempre uma relação de reciprocidade e um vínculo com a dominação e com a luta por libertação. É nesse sentido que Engels afirma que:

> Até hoje, todas as revoluções têm sido contra um tipo de propriedade e em favor de outro; um tipo de propriedade não pode ser protegido sem que se lese outro. Na grande revolução francesa, a propriedade feudal foi sacrificada para que se salvasse a propriedade burguesa; na revolução de Sólon, a propriedade dos credores sofreu em proveito da dos devedores: as dívidas foram simplesmente declaradas nulas. (...) E, na verdade, desde a primeira até a última dessas chamadas revoluções políticas, todas elas se fizeram em defesa da propriedade, de um tipo de propriedade, e se realizaram por meio do confisco dos bens (dito de outro modo: do roubo) por outro tipo de propriedade. Tanto é assim que há dois mil e quinhentos anos não se tem podido manter a propriedade privada senão com a violação dos direitos da propriedade". (ENGELS,1995, p. 127).

A questão que se propõe é se não pode investir no sentido de tornar as práticas consideradas legais, morais e justas na ótica da sociedade burguesa, como sendo práticas violentas e criminosas, pode-se aludir que se privatiza, se individualiza a violência para negar a contradição entre quem pratica e quem sofre a violência. Individualizando-a esconde-se a verdadeira face da violencia estrutural.

É esclarecedora a afirmação de que:

> Hoje, sem dúvida, as espetaculares ações violentas da humanidade vinculam-se contraditoriamente, ao poder que os homens adquiriram de domínio da natureza e à capacidade de converter conhecimentos em tecnologias. Mais do que a violência de um indivíduo sobre o outro, os Estados contemporâneos, por exemplo, praticam violências massificadas. Basta olharmos o que ocorreu ao longo do século XX para que não pairem dúvidas sobre essa questão: as guerras mundiais, o nazismo, as dezenas de massacres étnicos e o extermínio de minorias, dentre tantas outras ações. (SANFELICE, 2005, p. 128-129).

A reflexão acima indica a necessidade de abordar a problemática da violência como resultante de determinantes sociais que tem esta prática implícita na própria estrutura da organização social. A violência estrutural encoberta pela legalização das práticas burguesas torna o uso "legítimo" da força e da violência em poder do Estado uma prática de legitimação da violência estrutural e a criminalização da "violência necessária" como meio de superação da dominação e da desigualdade social. Deste modo,

> [...] a violência que é veiculada pela mídia é a violência que reflete uma violência estrutural das nossas sociedades. As medidas apregoadas para combater aquelas são caricatas. Volta-se para a superfície da questão, e não se constitui em contra-violência a violência estrutural, mas visa-se administrá-la. É preciso conviver bem com ela para que o modo de produção capitalista sobreviva. A violência da fome, da miséria, das enfermidades não assistidas, do desemprego, da exclusão, dos homens sem-teto, e sem-terra, tornam-se um modo de vida. E nossas consciências, ao familiarizarem-se com esse modo de vida, também são violentadas, uma vez que passamos a considerar a violência estrutural das sociedades capitalistas uma violência natural. (SANFELICE, 2005, p. 133).

Evidencia-se que a grande questão posta na política estatal no âmbito das sociedades de classes tem sido mesmo a questão da violência. Decorre desta constatação a necessidade de uma breve revisão de como os clássicos da política entenderam tal problemática.

2. A CONCEPÇÃO LIBERAL DO ESTADO: SOLUÇÃO DA VIOLÊNCIA E DA CORRUPÇÃO

Ao que parece, os clássicos da política sugerem que a razão da existência do Estado, o dever do político é o de preservar o bem comum. Contudo, quando se analisa a organização de uma sociedade, da antiguidade aos dias atuais, constata-se a desigualdade social como prática comum, o que leva a formação de sociedades de classes. O Estado como organização política máxima surge como "solução de classe".

Uma das características do Estado Moderno é possuir o monopólio legítimo do uso da força, da violência. O que se torna problemático não é o monopólio da força, mas a legitimidade do próprio Estado e de suas ações. Dai ser necessário analisar sempre a questão da violência relacionada à estrutura da sociedade e a relação desta com a organização do Estado.

Os autores que analisaram a função do Estado na modernidade partiram de ponto comum: a organização do Estado é obra do homem. Entre os pensadores que marcaram a explicação clássica do papel do Estado na visão do liberalismo, o que podemos concluir é que tanto Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau partiram de um ponto comum: o poder emana do povo e não da natureza ou de seres sobrenaturais. Maquiavel partiu da ideia de que o homem é essencialmente mau. Para controlar esse impulso natural dos homens seria necessário o uso da força centralizado e legitimada na figura do príncipe.

Hobbes partiu da ideia de que o homem vive em estado natural de guerra no qual o homem é o lobo do próprio homem. Defendeu o uso legitimo da força exercido por um poder central e absoluto ao qual denominou Leviatã: um ser maior de todos os seres. Este possui o poder soberano, o poder do Estado. Tanto Maquiavel, quanto Hobbes não admitiram a possibilidade de controle do poder do soberano pelos súditos.

Locke defendeu a ideia de que o homem se encontra no estado de liberdade. Sendo livre, cabe ao homem institui um poder encarregado de organizar a vida em sociedade, ou seja, criar o Estado. Para Locke, o poder legislativo é o poder soberano e como tal deve ser a expressão da vontade geral. Locke foi o primeiro a admitir a possibilidade de os súditos controlarem o poder do soberano.

Rousseau foi além, e defendeu a necessidade de elaboração do contrato social, o qual em hipótese alguma poderia ser desrespeitado. Se isso ocorrer, instala-se a ilegitimidade do governo. A ideia de contrato social deu origem as constituições dos Estados modernos na atualidade denominados Estado democrático ou, Estado de direito.

Hegel demonstrou ser o Estado a síntese entre sociedade civil e sociedade política. No Estado estariam superadas as contradições e o mesmo representaria a totalidade, o interesse comum. A polêmica que se instala acerca da ideia hegeliana de Estado é se ele representa um poder absoluto, irresistível e incontestável, ou se há nesta ideia de Estado a possibilidade de contestação do poder por parte do cidadão. Uma obra que demonstra a possibilidade de contestação do poder do Estado segundo a teoria hegeliana é o livro de Domenico Losurdo: Hegel, Marx e a Tradição Liberal (1998).

Ao que parece, o problema do Estado como representante da sociedade em sentido amplo não encontrou solução ainda. Os autores citados apresentam soluções para o controle da força, para o uso legitimo da violência. Solução esta, segundo eles, necessária para a garantia da igualdade e do bem-estar social. Contudo, o que a história demonstra é que o uso da força e da violência denominadas "legítimas" tem sido o meio pelo qual o Estado Moderno defendeu os interesses da classe dominante no capitalismo.

A necessidade de pensar o Estado como produto de condições históricas e, portanto, determinado e submetido a elas é o que nos leva a analise de autores que teorizaram sobre a concepção revolucionária de Estado.

3. A CONCEPÇÃO REVOLUCIONÁRIA DE ESTADO: A DIMENSÃO ESTRUTURAL DA VIOLÊNCIA E DA CORRUPÇÃO

Denominamos concepção revolicionária de Estado a desenvolvida por Marx, Engels, Lenin e Gramsci que demonstraram a necessidade de explicitar as contradições sociais como base fundante do próprio Estado.

Ao contrário da concepção liberal de Estado para a qual o mesmo torna-se o veículo organizador e controlador da sociedade mantendo-a coesa, para Marx, o Estado é a expressão das contradições desta sociedade. Para Lénnine (1980, p. 226), "o Estado é o produto e a manifestação do carácter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objetivamente não podem ser conciliadas". E acrescenta: "inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis".

Dadas estas circunstâncias estruturais da sociedade burguesa, a condição de cidadania no universo burguês, implica garantir um espaço que não é assegurado a todos, e sim àqueles que participam da classe dos proprietários. Estes não só recebem direitos do Estado como são donos do Estado. O Estado é uma instituição deles e para eles. Em *A Questão Judaica*, Marx questiona,

> E como isso se explica? É pelo fato que *"os droits de l'homme*, os direitos humanos, distinguem-se, como tais, dos *droits du citoyen*, dos direitos civis. Qual o *homme*

> que aqui se distingue do *citoyen?* Simplesmente, o *membro da sociedade burguesa*. Por que se chama o membro da sociedade burguesa de "homem", homem por antonomásia, e dá-se a seus direitos o nome *de direitos humanos?* Como explicar o fato? Pelas relações entre o estado político e a sociedade burguesa, pela essência da emancipação política". (MARX, *A Questão Judaica*, s/d, p. 30).

Diante dessas constatações, Marx coloca em discussão os fundamentos do Estado e o papel deste no seio da sociedade. A partir da constatação de que Estado e sociedade têm relações conflitantes, retoma o conceito de sociedade civil.

Quando se pensa o Estado como representante da sociedade civil, observamos que o próprio conceito de sociedade civil se opõe ao de sociedade política que é o Estado. Uma não se funde na outra? Sim e não. Sociedade política corresponde à sociedade civil quando esta está representada no Estado, ou seja, quando o Estado é a instituição criada pela sociedade civil que tem seus interesses nele representados. Ocorre que na sociedade de classes, a classe que se apropria do Estado exclui a outra e passa a compreender a sociedade política, o Estado como um ser para si.

Com essa concepção, a ideia de contrato social defendida pelos clássicos do liberalismo fica comprometida. Não há como pretender que o Estado garanta a defesa dos interesses da sociedade se esta se encontra cindida em classes antagônicas.

Sendo a classe burguesa representada hegemonicamente, o Estado tende a ser o seu representante. É por isso que "o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa". (MARX, 1998, p. 7). "Compreende-se o sistema capitalista a partir do seu desenvolvimento universal. Sendo a lógica interna ao sistema uma só: a do lucro pela apropriação do trabalho. O país mais desenvolvido não faz mais do que apresentar a imagem futura do menos desenvolvido". (idem, 1996, p. 5).

A atualidade do pensamento de Marx e Engels remete à necessidade de fazer a análise da teoria marxiana, segundo a dinâmica de desenvolvimento das forças produtivas no atual contexto de desenvolvimento do capitalismo, ou seja, reler a realidade e não reformar a teoria. Isso nos leva ao estudo do pensamento de Gramsci sem, contudo, compreendê-lo como reformista do pensamento marxiano.

Na luta pela defesa de interesses antagônicos dá-se também a luta por hegemonia

ideológica. Dai que

> O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais", isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (GRAMSCI, 2000, p. 41).

Acrescenta Coutinho (1999, p. 10) que, "na visão de Gramsci, ´sociedade civil` é uma arena privilegiada da luta de classe, uma esfera do setor social, onde se dá uma intensa luta pela hegemonia; e precisamente por isso, ela não é o ´outro` do Estado, mas – juntamente com a ´sociedade política` ou o ´Estado-coerção` – um dos seus ineliminâveis momentos constitutivos".

Pode-se afirmar que o Estado somente seria legítimo se realmente representasse o interesse de todos. Como se vê, nas sociedades contratuais modernas, especialmente nas de organização capitalista, isso não ocorre.

A liberdade individual está submetida a um poder "superior": o poder do capital que é de classe. Para a filosofia política clássica, a emancipação humana centrava-se na necessidade da superação da dualidade Estado/Sociedade civil, instaurando uma relação social em que não se dissociassem o indivíduo e o cidadão. Para tanto, é essencial o conceito de representação política, cujo papel consiste em: dar legitimidade ao Estado como representante de toda sociedade, e constituir uma comunidade política de cidadãos, que se sobrepõe aos diferentes papeis dos indivíduos na sociedade civil". (SADER, 1993, p. 125).

Embora denominados Estados democráticos, os Estados modernos não são instituições verdadeiramente democráticas. A democracia burguesa esconde a dominação política imposta pela classe dominante com a suposta participação popular. O fato de as pessoas poderem votar para escolher os governantes dá a impressão que participam ativamente dos projetos de governo. Na verdade,

> A democracia burguesa é o golpe da legitimidade: quem ganhar leva. A democracia dentro da teoria do Estado clássico é o golpe da legitimidade, porque é preciso consentir nesse Estado, é preciso ter a participação e legitimá-lo. E, de fato, pela regra comum da democracia, você pode muito bem que existem possibilidades reais de que diferentes projetos de sociedade se instaurem. Agora, as condições em que a democracia realiza materialmente inviabilizam isso. Mas do ponto de vista teórico, há a legitimidade do Estado burguês. As condições em que a prática democrática se realiza inviabilizam que os diferentes projetos sociais cheguem a formular políticas que se implementem. Como se ganha uma eleição? Com um bom caixa, com um bom marqueteiro, por exemplo dentre outras coisas. Quando este processo da prática democrática burguesa não funciona como o capital quer, seguem as ditaduras e as intervenções. Derrubam-se governos. (SANFELICE, 2006, p. 57).

A representatividade falseia a participação igualitária porque a participação é consentida segundo a conveniência do projeto politico burguês. Isso explica porque historicamente grupos sociais foram excluídos do sufrágio. E não somente no Brasil essa pratica é utilizada. Também no continente americano e na Europa ela é praticada. Uma reflexão importante neste sentido pode ser vista na obra democracia ou bonapartismo de Domenico Losurdo (2004).

Considerações Finais

O que fica evidenciado pelo estudo dos clássicos do liberalismo é o fato de que, para eles, a luta política se dá entre indivíduos e não entre classes. Dai colocarem a questão da violência e da corrupção como um problema individual numa perspectiva de concepção metafisica da natureza humana.

Ao contrário dessa concepção, a concepção revolucionária do Estado analisa as determinações objetivas do movimento da histórica para mostrar que o Estado se constitui a partir dessas determinações. Para o capitalismo o que importa é o lucro. O lucro não acontece sem a circulação da mercadoria o que leva a difundir em todas as relações sociais a logica do mercado, do consumo. A questão a ser colocada é por que razões a política do Estado capitalista não deveria seguir a lógica do mercado? Nosso estudo procura demonstrar que, segunda esta lógica, a corrupção, a negociação, a banalização das questões sociais, da lei, etc. não constituem do ponto de vista da lógica do capital, nenhum mal estar. Ao contrario, significa uma necessidade intrínseca ao próprio sistema. Portanto, o que se define como corrupção, somente pode ser assim entendido, a partir da axiologia de outra ordem social.

Segundo as regras do capital a política não passa de um grande negócio para o qual a "pequena política", incluindo a propina, a cooptação e o uso privado da lei constituem-se na moeda que financia e sustenta a "grande política".

O que se pode concluir, na conjuntura atual do Brasil, que o modo como a mídia e setores da sociedade civil e do próprio estafe do Estado vêm tratando a corrupção no atual governo brasileiro constituem uma prática de "pequena política".

Eis ai a questão: a mídia. Seria a mídia o príncipe moderno?

> O moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo da sociedade na qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais. (GRAMSCI, 2000, p. 16).

Este organismo complexo da sociedade atual, segundo Ianni (2001b), é a mídia, o intelectual orgânico da globalização, versão atual, do príncipe, o partido ideológico. É a mídia privada, no caso específico da sociedade brasileira, que é o agente da pedagogia da hegemonia da "santíssima trindade do capital globalizado": FMI, OMC e BIRD.

> Ao lado das corporações transnacionais, ainda que de maneira independente, umas vezes divergentes e outras convergentes, atuam o FMI, o BIRD e a OMC. São organizações multilateriais, com capacidade de atuação em concordância e em oposição a governos nacionais. Possuem recursos não só monetários, mas, também, jurídico-políticos suficientes para orientar, induzir ou impor políticas monetárias, fiscais e outras de cunho neoliberal. (...) Acontece que essas organizações multilaterais tornaram-se poderosas agências de privatização, desestatização, desregulamentação, modernização ou racionalização, sempre em conformidade com as exigências do mercado, das corporações transnacionais ou do desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no mundo (IANNI, 2001a, pp. 108 e 109).

Para operacionalizar esta lógica do capital mundializado profundamente violenta e corrupta, a fim de produzir o consenso e a hegemonia, atua a mídia.

> Ao lado do líder e do partido, ou acima ou além deles, coloca-se a mídia, entendida como o emblema de um intelectual coletivo de amplas proporções, espalhado pelo mundo, influenciando mentes e corações. A metáfora revive o modo inesperado, quando a mídia assume a figura da estranha e surpreendente figura do príncipe da modernidade-mundo. (...) Esse príncipe da modernidade-mundo pode influenciar às vezes decisivamente ódios e paixões, correntes de opinião pública, estados de espírito, visões do mundo, mentes e corações (IANNI, 2001b, p. 134).

Diante do exposto, resta-nos ampliar as lutas sociais no sentido de superar as lógicas do capital para instituir um Estado representante dos interesses da maioria. No limite, significa a superação da própria ordem burguesa de sociedade, em si mesma violeta e corrupta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins fontes, 1998.

ARANTES, P. E. **Hegel**. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleçao Os Pensadores).

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BOBIO, N. **Estado, governo sociedade: para uma teoria geral da política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Dicionário de política**. 10. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

COUTINHO, C. N. **Prefácio**. In. SEMERARO, G. Gramsci e a sociedade civil. Petrópolis: Vozes, 1999.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 13. ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. **Prefácio de Engels para a terceira edição alemã**. In. Marx, Karl. O 18 brumário e cartas a Kugelmann. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

DALAROSA, A. A. **Estado, educação e cidadania**. Caçador, SC: Universidade do Contestado, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 1ª ed. 14ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, s/d.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HEGEL, G. W. **Princípios da filosofia do direito.** São Paulo: Martins fontes, 2003.

HOBBES, T. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

LENINE, V. I. **O estado e a revolução.** Tomo 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo.** 5. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

LOSURDO, D. **Hegel, Marx e a tradição liberal**. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Democracia ou bonapartismo. Triunfo e decadência do sufrágio universal.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora UNESP, 2004

_____. **La lotta di classe: uma storia politica e filosófica.** Roma: Laterza, 2013.

MAQUAVEL, N. **O príncipe**. 2. ed. São Paulo: Editora Parma, 1981.

MARX, K. **A questão Judaica**. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Loyola, 2001.

PAULO NETO, J. **Prólogo à edição brasileira**. In. ENGELS, F. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Global, 1986.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

SADER, E. **Estado e política em Marx.** São Paulo Cortez, 1993.

SANFELICE, J. L. **Educação, trabalho e ética**. In. LOMBARDI, J. C.; GOERGEM, P. (ogs.). Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Prefácio.** In. DALAROSA, A. A. **Estado, educação e cidadania**. Caçador, SC: Universidade do Contestado, 1998.

_____. **Políticas sociais**. In. DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. Estado, desenvolvimento, Democracia e políticas sociais. Cascavel, PR: Edunioeste, 2006.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo, Xamã, 2002.

SILVA, de P.e. **Vocabulário jurídico.** Rio de Janeiro: editora Forense, 1999.

SILVA, de P.e. **Vocabulário jurídico.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social.** São Paulo/Florianópolis: Cortez/ editora da UFSC, 1995.

NOTES ABOUT STRUCTURAL DIMENSION OF VIOLENCE AND CORRUPTION: THE ROLE OF THE STATE

Resumen: The aim of the paper is demonstrate that corruption and violence are inherent in the capitalism system and in the State itself. By means of bibliography research, it historicizes the conceptions of State, points the difference between liberal and revolutionary conceptions. It concludes that the State express contradictions of the capitalism system which, in turn, has in its logics the violence and the corruption. In the end, the paper shows that media itself constitutes as a "modern prince", the organic intellectual of multilateral organizations of capitalism system. The media, when denunciates the govern corruption, hides the corruption and violence of the system.
Keywords: State. Corruption/Violence. Capitalism.

A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Sandra Simone Höpner Pierozan[1]
Liane Vizzotto[2]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar a reestruturação do Estado, sua relação com as políticas educacionais e as consequências para a educação pública, especialmente no Brasil. No âmbito de um Estado neoliberal que prevê a modernização e racionalização das ações e dos direitos, sobretudo esses, garantindo-os somente se tiverem forte relação com o aumento de produtividade e consequente lucro a lógica de reestruturação aparece ligada ao estabelecimento de parcerias público-privadas, no âmbito da filantropia caracterizando o que se denomina de Terceira Via. Sob a forma das parcerias público privadas oriundas de acordos, convênios ou contratos, bem como com as ações de filantropia, o interesse do mercado chega até a escola ou redes de ensino. Os estudos e debates deveriam nos levar a buscar alternativas onde a democracia fosse reforçada em sua essência redistributiva e participativa ao mesmo tempo que possibilitasse controlar o avanço da via privada sobre a via pública buscando assegurar justiça e direitos sociais.

Palavras-chave: Reestruturação do Estado. Políticas Educacionais. Educação Pública.

1 Introdução

O presente trabalho objetiva analisar a reestruturação do Estado, sua relação com as políticas educacionais e as consequências para a educação pública, especialmente no Brasil. Para tanto partimos do pressuposto de que o Estado, da forma como o conhecemos, ou melhor, estudamos não foi sempre assim. As teorias que tentaram explicar o Estado são inúmeras e apontam ideias e concepções que representaram determinados grupos e momentos históricos da sociedade.

Poderíamos nos ancorar em uma definição prévia de que Estado, segundo o dicionário Básico de Filosofia é o "conjunto organizado das instituições políticas, jurídicas,

[1] Doutoranda em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul. *Campus* Erechim. Grupo de Pesquisa: História, Política e Gestão da Escola Básica. E-mail: sandra.pierozan@uffs.edu.br
[2] Doutoranda em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Concórdia. E-mail: liane.vizzotto@ifc-concordia.edu.br

policiais, administrativas, econômicas etc., sob um governo autônomo e ocupando um território próprio e independente. (...) o Estado constitui a emanação da sociedade civil e representa a nação. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 67)

Ao analisarmos essa definição percebemos que estão presentes alguns elementos como território, política e sociedade que não constavam do pensar de Aristóteles, para quem a função do Estado era assegurar a felicidade e a virtude. Da mesma forma não encontramos relação direta com os pensadores da Idade Média que compreendiam o Estado como preparação dos homens para o Reino de Deus. (GRUPPI, 1996)

A razão para tanto é que tratamos de um Estado que possui enorme relação com um sistema econômico, o capitalismo, e que além disso se apresenta como uma rede de conexões sociais e organizacionais que garantem a uma sociedade de camadas certas liberdades e direitos, dentre eles o da educação.

Contudo ter direito à educação é algo restrito, uma vez que não assegura ao indivíduo uma forma ideal de educação, mas aquela possível dentro dos limites de uma sociedade de classes. Concordamos com Peroni quando aponta que "tanto o Estado como a sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos" (2013, p. 9).

2. A reestruturação do Estado

A reestruturação do Estado, tema desse trabalho, deve ser compreendida no âmbito de um Estado neoliberal que prevê a modernização e racionalização das ações e dos direitos, sobretudo esses, garantindo-os somente se tiverem forte relação com o aumento de produtividade e consequente lucro.

Procuraremos ao longo do texto identificar as razões da reestruturação do Estado, em especial o Estado brasileiro, bem como entender como essa dinâmica influencia a elaboração de políticas educacionais e, por consequência, atinge ou envolve as escolas públicas e mais claramente a educação municipal.

O Estado para a teoria neoliberal é entendido como o causador das grandes crises pelas quais as sociedades passam, em razão de que ao gastar para efetivar políticas sociais, e

dentre elas, as educacionais, coloca o sistema financeiro dos países em risco. A reestruturação do Estado atenderia então a lógica de reorganizar o conjunto burocrático e legal que o constitui para que este se desresponsabilizasse de atender certas demandas da sociedade. Dentre as razões para que isso acontecesse, usam-se os argumentos que o Estado não é eficiente e eficaz ao lidar com o dinheiro, de tal forma que gasta mal e produz pouco.

Está claro nesse pensar que o Estado deveria ter características mercadológicas, ou seja, visar a produção buscando a racionalidade dos processos, e desta forma numa visão gerencialista, identificar as instituições na sociedade que poderiam cumprir esse papel de forma mais competente.

A complexidade dessa questão fica evidente quando o mercado tenta retirar do Estado o seu papel de garantir, fomentar e responsabilizar-se por direitos sociais que a população adquiriu em suas lutas por democracia e cidadania, uma vez que para a "teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado". (PERONI; BAZZO; PEGORARO, 2006).

Os ajustes estruturais recomendados inclusive pelo conjunto dos organismos multilaterais e outras organizações financeiras, colocam o mercado como modelos versáteis de eficiência e, portanto, há necessidade do encolhimento do Estado para as atividades sociais (TORRES, 2005). Os mercados conseguem responder "mais rapidamente às mudanças em tecnologias e em demanda social que o Estado [...] a competição do mercado produzirá uma maior possibilidade de cobrança de responsabilidade (*accountability*) nos investimentos sociais que as políticas burocráticas" (Idem, p. 125). Por isso, o autor caracteriza o Estado como pro-*businesses*, pois apoia a demanda do mundo dos negócios, não abandonando, portanto, o intervencionismo.

Na reestruturação neoliberal, cria-se um modelo de Estado ajustado às ideias do mercado, com privatizações cuja defesa do dinheiro e da propriedade privada acentua-se e as atividades sociais como a educação se transformam em mercadorias.

2.1 Terceira Via e a Reestruturação do Estado: que relações guardam

A perspectiva de que o Estado não deva ser o executor de políticas, leva em consideração que ao serem privatizados os serviços prestados, existe a possibilidade deles serem melhor realizados, com a diminuição de custos, e geração de lucro, o que sendo públicos não ocorre. (HARVEY, 2008; PERONI, 2006; 2013).

Segundo esse mesmo pensar, a máquina estatal é muito burocrática, envolve muitas etapas e isso aumenta significativamente o custo da implantação de políticas, além de que "infelizmente" não geram lucro, pois a ótica do Estado é de oferecer serviços gratuitos e em muitos programas distribuir renda à população.

A lógica de reestruturação do Estado pela via da privatização é bastante exposta, como nos alerta Barroso (apud PERONI, 2013), porém muitas vezes não é claramente definida de tal forma que nos apelos que empresários e capitalistas fazem, parece ao senso comum, que irão salvar o Estado. Na verdade essa privatização que falamos pode assumir diversas formas, desde transferir recursos como serviços para a via privada.

A Terceira Via, um novo Estado democrático, tem como base a descentralização (GIDDENS, 2001) e a modernização surge então como uma das estratégias do capital para buscar um apoio que perpasse as classes da sociedade, garantindo um mínimo de justiça social, porém fortemente focado na economia defendendo-a na forma mista onde deve haver um equilíbrio entre regulamentação e desregulamentação dos aspectos econômicos.

As políticas sociais então, deveriam ser repassadas para a sociedade, mas não para uma gestão comunitária, e sim para organismos do Terceiro Setor que atuam numa esfera público não-estatal e que envolve iniciativas particulares, com sentido público, como soluções para as questões de diversos direitos sociais.

Com a Terceira Via o Estado deixa de ser o principal executor das políticas sociais, mas além disso, como nos alerta Peroni, afasta-se desse foco (social) para que "o conteúdo mercantil, possa, através das parcerias aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, *qualificando-as*". (PERONI, 2013, p. 13, grifos da autora).

Em que pese haver a presença de instituições filantrópicas e que visem o interesse público, os empresários do ensino têm se mostrado cada vez mais empenhados em "colaborar" com o desenvolvimento de políticas educacionais públicas. Pesquisadores têm se

debruçado para estudar as parcerias público-privada na educação brasileira (PERONI, 2013, 2015). Em trabalho recente, Adrião et al (2015) no estudo "Sistemas de Ensino Privado na educação pública brasileira – consequências da mercantilização para o direito à educação"[1], analisam a inserção de grandes empresas privadas no ensino público em mais de 339 municípios brasileiros, apontando os impactos que limitam a universalização do direito à educação.

Esta qualificação das políticas significa desenhar e executar ações tendo como foco os parâmetros de qualidade direcionados para o mercado, deixando de lado questões como a universalidade dos direitos e a busca constante pela justiça social. Nesse sentido fragiliza-se a própria democracia, uma vez que entende-se que esta coloca em mesma condição de decisão pessoas que possuem importância social distintas, os detentores do capital e os trabalhadores.

A reforma e reestruturação do Estado, de acordo com Barroso (2005), está na origem de medidas políticas, administrativas e legislativas que afetaram a organização pública e consequentemente a educação. Como exemplos têm-se a descentralização, a autonomia das escolas, a livre escolha da escola pelos pais, o reforço nos procedimentos de avaliação e prestação de contas, entre outros.

No Brasil, a partir dos anos de 1990 com a Reforma do Aparelho do Estado (1995), um novo modelo de gestão foi guiado pela introdução de ideias gerenciais (Nova Gestão Pública), regulando o fazer das políticas sociais, especialmente da educação que passou a compor o núcleo das atividades não exclusivas do Estado, logo, passíveis de parcerias.

Desse modo, as escolas brasileiras também têm sido alvo das instituições que seja por meio da filantropia ou da parceria público-privada propõem a melhoria das condições de seus serviços. Um dos primeiros programas de inserção da comunidade na escola para resolver os problemas pedagógicos e de gestão foi a chegada do *Amigos da Escola*, proposto pela Organização Globo, canal midiático que usou todo seu aporte para difundir uma proposta na qual pais e profissionais da comunidade deveriam auxiliar a escola pública a ser uma escola de qualidade. As propagandas veiculadas no início dos anos 2000 evidenciavam a

[1] Disponível em:www.observatoriodaeducacao.org.br Acesso em: 17 jan. 2016.

disponibilidade de pais que tendo como dedicar certo tempo a escola se tornavam voluntários colaborando desde o auxílio de questões estruturais como no reforço escolar.

Porém não basta à Terceira Via ações que não movimentem o sentido da democracia e dessa forma estimulou-se fortemente a participação dos pais na gestão escolar, seja na forma de conselhos, associações ou mesmo de auxílio nas atividades da administração do dia a dia da escola.

Sobremaneira esse tipo de gestão, alegando ser participativa, reduz o próprio debate do que é democrático uma vez que são apontados novos sentidos e significados para a gestão democrática da educação. Importante destacar as palavras de Maria Tereza Melo sobre esses novos sentidos, pois afirma a autora "projetos como o *Amigos da Escola* induzem a confundir democratizar a gestão com compartilhar a gestão. Por compartilhar a gestão entende-se uma estratégia estatal que concede maior poder e autonomia à escola com o objetivo de envolver pessoas e buscar aliados de boa vontade que se interessem em salvar a escola pública." (MELO, 2001, p. 246)

A bandeira de defesa da escola pública passa por garantir que o acesso, a permanência e a terminalidade sejam feitos em escolas com condições físicas e pedagógicas ofertadas pelo Estado e para todos os indivíduos nos diferentes níveis e modalidades. Nesse sentido, a participação de pais e da comunidade deveria estar atrelada à luta na busca dessas garantias e não em realizar voluntariamente tarefas que o Estado deveria desempenhar.

Para quem defende que os direitos sociais sejam reduzidos parece ser esse um jeito de ir responsabilizando a comunidade pela educação de tal modo que, quando a forma pública deixar de ser, assim o pareça com certa naturalidade. Conformadamente muitos poderão dizer que só ficará legalizado o que já vinham fazendo na prática, que é manter a escola.

Ao propor que os direitos sociais sejam reduzidos acena-se uma bandeira de diminuição de gastos com a educação de tal forma que a aparência da escola e a falta de investimentos nos profissionais tornam-se motivos de desânimo para alunos e docentes, que acabam concordando que as instituições como Organizações Globo e mais atualmente

Unibanco, Itaú e Instituto Ayrton Senna[1] venham lhes socorrer. Na maioria das vezes a própria escola não possui tempo ou possibilidade de analisar as questões de fundo que perpassam, como o próprio controle que é feito dela.

Ball e Olmedo (2013) tem chamado atenção para o 'novo capitalismo social' que busca soluções antigas ou inovadoras, como saídas mágicas para os problemas, em especial na educação, tendo como parâmetro o mercado.

O surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e novos filantropos está relacionada diretamente com caridade e resultados, ou seja preocupam-se com questões sociais, dedicam parte de seu tempo e dinheiro para fazer a caridade de envolverem-se diretamente na busca de soluções para os problemas ressaltando que é possível assim agir e ao mesmo tempo obter resultados, que também podem ser chamados de lucro. (BALL; OLMEDO, 2013).

A relação caridade, auxílio e lucro é o que está atrelado a *filantropia 3.0*, assim denominada por Ball e Olmedo, que nos alertam:

> Essa tomada de responsabilidades por parte de uma nova filantropia e do capitalismo social também levanta questões fundamentais sobre a participação democrática e a responsabilidade dos governos e outras instituições públicas na provisão de serviços sociais e direitos civis. A vinda de interesses morais, ideológicos e econômicos para o campo de atividade da caridade cria novos espaços e dinâmicas na *governança filantrópica*. (BALL; OLMEDO, 2013, p. 34)

Sob a forma das parcerias público privadas oriundas de acordos, convênios ou contratos, bem como com as ações de filantropia, o interesse do mercado chega até a escola ou redes de ensino.

3. Considerações Finais

As velhas e novas soluções na prática efetivam-se mediante o compromisso das redes e escolas em assumir propostas pedagógicas formatadas por institutos e organizações que estimulam a meritocracia e a competição como forma de mostrar e divulgar os bons resultados alcançados com o uso de materiais didáticos, suportes de softwares e sistemas de

[1] Sobre as Instituições acima descritas consultar Monteiro (2014) e Caetano (2013).

gerenciamento escolares. As escolas que não foram contempladas com o referido *apoio* sentem-se com necessidade de fazer parte desta logística, pois o cerceamento e o acolhimento de determinadas pautas das educadores e gestores são acolhidas num primeiro momento.

A falta de tempo e materiais para planejamento, queixa comum dos docentes, pode ser resolvida com a utilização de um material didático pronto que facilitaria o fazer pedagógico. A dificuldade dos gestores em efetivar metodologias de relação escola comunidade podem ser minimizadas com a credibilidade de pessoas de fora da escola que apostam no educandário. Esses exemplos demonstram que ao apresentar soluções para alguns problemas da escola, a autonomia docente e a gestão democrática são ignorados e desconstruídos de tal forma que repetem-se ações operacionalmente na escola acreditando que assim a escola estará recebendo a ajuda que tanto carece.

Importante destacar que esta agenda de parcerias prevê que recursos do Estado sejam repassados a instituições privadas que vendem determinados serviços, ou buscam financiamento junto aos setores públicos para chegar até as escolas ou redes de ensino e implementar uma lógica de que o serviço público necessita do aporte do setor privado para poder ter sucesso com suas atividades.

Conforme Ball e Olmedo:

> Os métodos empresariais e as iniciativas de empreendedorismo social são vistos como formas mais eficazes de oferecer acesso mais amplo à educação e uma educação de melhor qualidade do que, argumenta-se, aquilo que os governos ou a ajuda ou caridade tradicional podem oferecer (2013, p. 46).

E essa proposta possibilita que a formulação das políticas e a própria implementação destas passam a ser feitas por pessoas que por vínculos com instituições filantrópicas, não-governamentais ou empresariais, na maioria dos casos ligadas a iniciativa privada e que de forma muito pontual passam a interferir nas agendas políticas educacionais.

Se a lógica de mercado invade a educação, princípios como democracia, autonomia, participação tornam-se desnecessários de serem discutidos por quem visa não a justiça social, mas sim a produtividade, ou o lucro.

A possibilidade de articulação para a transformação do Estado nacional em movimento social, segundo Teodoro (2008) reforçaria a democracia em sua essência

redistributiva e participativa. Ideia que nos parece ser uma alternativa para controlar o avanço da via privada sobre a via pública buscando assegurar justiça e direitos sociais que podem ser representados objetivamente e concretamente na vida dos indivíduos, e não na plenitude subjetiva de uma felicidade aqui ou no mundo espiritual como já foi em determinado tempo o papel do Estado.

Referências

ADRIÃO T et al. **Sistemas de Ensino Privado na educação pública brasileira – consequências da mercantilização para o direito à educação**, 2015. Disponível em <www.observatoriodaeducacao.org.br> Acesso em: 17 jan. 2016.

BALL, S.; OLMEDO, A. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. **Redefinições entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: LiberLivro, 2013, p. 33-46.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

CAETANO, M. R. **Relações entre o público e o privado e a parceria com o Instituto Ayrton Senna no projeto piloto de alfabetização no RS:** implicações na gestão pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2013.

GIDDENS, A. **A terceira via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**. Trad. Dario Canali. 14 ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MELO, M. T. L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N; AGUIAR M. (Org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001, p. 243-254.

MONTEIRO. M. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: O projeto Jovem do Futuro do Instituto Unibanco**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2014;

PERONI, V. M. V; BAZZO, V.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2006.

PERONI, V. M. V. **Redefinições entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: LiberLivro, 2013.

_____Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2015.

TEODORO, A. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidencias e possibilidades. In: TEODORO, A; SCOCUGLIA, A. (et al.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação:** estudos ibero-americanos. Brasília: LiberLivro, CYTED, 2008. p. 19-38.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em Educação. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995, p. 109-136.

CURRÍCULO, POLÍTICAS PÚBLICAS E TRABALHO DOCENTE

Andressa Marques da Silva[1]
Elizara Carolina Marin[2]
Andressa Aita Ivo[3]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: Esse trabalho trata-se de um ensaio teórico, que tem por objetivo tematizar as relações entre currículo, políticas públicas e trabalho docente. A partir da busca de referenciais que tratem sobre o assunto, alavancamos considerações que apontam para a existência de contradições na formulação do currículo, pois ele vem sendo influenciado por políticas neoliberais, que não se afinam com os interesses e reais necessidades das escolas. A partir dessa problemática, buscamos trazer algumas reflexões sobre a gestão democrática e a formação de professores como ponto de partida para fortalecer a autonomia do currículo e da escola como um todo.

Palavras-chave: Currículo. Políticas Públicas. Trabalho docente.

1Introdução

Esse trabalho trata-se de um ensaio teórico, realizado a partir dos esforços em compreender as relações entre currículo, políticas públicas e trabalho docente. Partimos inicialmente da constatação de que o currículo escolar potencialmente transforma a sociedade, na medida em que estabelece relações com os indivíduos que interagem na escola e com a escola. Por ser assim, indubitavelmente a formulação do currículo precisa levar em conta o contexto que irá operar, se o currículo é da escola e para a escola, ele precisa se relacionar com os desejos e necessidades da mesma.

Todavia, na atual conjuntura educacional, o currículo tem sido fortemente influenciado pelas políticas públicas neoliberais. Essas políticas públicas por sua vez, são formuladas a

[1] Mestranda em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria. Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF) e Grupo de Pesquisa e Estudos sobre políticas educacionais, currículo e trabalho docente (PÓLIS). Trabalho apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - Capes. dessa_mks@hotmail.com.
[2]Doutora em Educação.Universidade Federal de Santa Maria. Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF) e Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Políticas Educacionais, Currículo e Trabalho Docente (PÓLIS). dessaaita@gmail.com.
[3]Doutora em Ciências da Comunicação. Universidade Federal de Santa Maria. Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores. elizaracarol@yahoo.com.br.

partir das proposições dos organismos internacionais, que vem financiando a educação, no sentido de adequar socialmente os países "às novas configurações do desenvolvimento do capital" (MAUÉS, 2003, p. 10). Tal situação gera a organização de um currículo que carrega em si, propostas que são externas aos contextos e realidades escolares e, por isso não conseguem suprir as necessidades destas.

Tendo em vista esse cenário, vislumbramos na gestão democrática da escola, um dos caminhos para fortalecer a autonomia das instituições educativas. Acreditamos que a partir da articulação dos grupos que compõem a escola, haverá maiores chances de alcançar os objetivos traçados, bem como promover uma "educação para todos"[1]. Também elencamos a formação permanente dos professores como espaço de discussão das questões curriculares, tendo em vista a existência de uma relação de reciprocidade entre o trabalho docente e o currículo.

2. Entendendo as relações do currículo no âmbito educacional

Partimos da concepção de que o currículo é fruto das relações sociais e históricas da humanidade e, ao mesmo tempo é capaz de reproduzir e/ou produzir novas relações. Podemos dizer que há uma grande responsabilidade ao formular um currículo, pois em linhas gerais é ele que vai conduzir o processo educacional, sua dinamicidade e lógica de funcionamento podendo transformar as relações na/da sociedade. Nessa perspectiva, o currículo influencia no trabalho docente, mas não necessariamente o trabalho docente influência o currículo, visto que este geralmente é vinculado a uma política curricular, que pode ser formulada sem levar em consideração o contexto escolar. Para dar início a essa reflexão, é fundamental iniciarmos entendendo um pouco da história:

> A partir dos processos de democratização da sociedade brasileira, vividos nos anos finais da década de 1980, que resultaram na ampliação dos direitos sociais consagrados na Constituição Federal de 1988, observa-se um desconforto generalizado em relação à dívida social que o País acumulou ao longo de sua história

[1] O termo quer provocar a ideia de um projeto de educação que considere e inclua a todos, promovendo um sentimento de pertencimento por parte dos grupos que compõem a escola.

> com setores que, por séculos, estiveram alijados do gozo de direitos fundamentais. (OLIVEIRA, 2014, p. 227),

A partir disso, nessas últimas três décadas, o Brasil tem conseguido alavancar políticas que auxiliaram/auxiliam na concretização dos direitos dos cidadãos, principalmente no que se refere à educação. De acordo com a Constituição Federal Brasileira em seu artigo 205 a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988). Isso significa que o Estado, principalmente através da implantação e implementação[1] de políticas públicas regula o ensino nas escolas.

Ainda assim, tais políticas são influenciadas pela doutrina neoliberal, o que acarreta na intervenção de agências internacionais na formulação das políticas públicas. De acordo com Maués (2003, p.10)

> A lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que vêem na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Esses organismos, como é o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir para a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico.

No entanto, embora o neoliberalismo pregue por um Estado descentralizador e que minimamente regula os setores da sociedade, "o Estado intervém, nesse processo, como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado" (HYPOLITO, 2010, p.1338). De acordo com Maués (2003) é no contexto da globalização advinda do neoliberalismo que acontece uma intervenção mais direta dos organismos internacionais na educação e em outros setores dos Estados-nação.

> Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos Ministérios de Educação, sobretudo nos países em desenvolvimento. Pode-se citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos

[1] Usamos o termo implantação referindo-se a introdução das discussões e a posterior produção das políticas e implementação para designar o efetivo cumprimento das políticas na sociedade.

> (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM) (MAUÉS, 2003, p.12)

Em um Estado influenciado pelos organismos internacionais e baseado nos pressupostos de uma sociedade capitalista, "a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial, por meio de discursos que supostamente visam à melhoria da qualidade dos serviços educacionais ofertados" (HYPOLITO; IVO, 2013, p.380). A partir de políticas públicas gerencialistas, o estado regula o ensino de forma camuflada.

> [...] Foi com esta lógica que o estado vem organizando um complexo sistema de avaliação, baseado em exames padronizados, modificando diretrizes curriculares para atender aos requisitos desses exames, redirecionar a formação docente, definir índices e metas, redirecionar o financiamento da educação e demonstrar as fraquezas do magistério (HYPOLITO; GANDIN, 2013, p.336).

Nesse contexto avaliativo, foi criado um sistema de avaliação em larga escala. A partir de exames padronizados, índices e indicadores de qualidade, pacotes pedagógicos que tem servido como guias orientadores da educação (HYPÓLITO; IVO, 2013). A promessa é a melhoria dos processos educativos a partir desse sistema que consegue mensurar quantitativamente o aprendizado discente.

No entanto, de acordo com os Hypolito e Gandin (2013) já foi possível identificar em estudos e pesquisas que a padronização curricular e o sistema de avaliação padronizado provocam empobrecimento curricular e fragilizam o magistério e sua formação. Enquanto as políticas públicas voltadas à educação forem criadas e conduzidas apenas pelo Estado, o fracasso rondará as escolas.

Especificamente sobre a questão curricular Gatti, Barreto e André (2011, p.35) colocam que "as políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela". E, nesse ponto nos deparamos com uma grande contradição que reside na responsabilidade docente em cumprir

com as políticas formuladas a partir da interferência de organismos internacionais, que em geral não consideram as realidades escolares. Os professores passam a concentrar os seus esforços nos sistemas de avaliação, no sentido de trabalhar em sala de aula de forma mais intensa os conhecimentos que serão cobrados nas avaliações externas.

O resultado disso é que ao invés da educação objetivar a emancipação, buscando dar sentido à realidade dos alunos, o atual sistema promove a redução da educação ao processo de treinamento discente para responder de forma adequada as avaliações externas. Na mesma direção complementa Oliveira (2014, p.241),"guiados pela convicção de que a eficiência é o fim último da gestão da escola, já não interessa mais discutir a educação como processo de emancipação humana, tampouco perguntar a serviço de que estaria o conhecimento escolar."

3 Algumas considerações

Contrapondo ao cenário atual do sistema educacional, vislumbramos as políticas a partir das necessidades do âmbito escolar. Torna-se primordial haver discussões conjuntas entre os atores da escola, no sentido de esse espaço possibilite a participação dos próprios atores sociais que colocam em prática as políticas, bem como do público que se beneficia delas. Esse movimento de gestão democrática da escola pública requer engajamento entre as partes envolvidas e, sobretudo a existência de abertura desse espaço de discussão por parte dos gestores.

Nesse sentido Paro (2000) salienta que a transformação da escola passa necessariamente pela apropriação por parte das camadas trabalhadoras. A escola é um espaço potencial para promover a justiça social, possibilitando a inclusão e participação de todos, principalmente daqueles que historicamente não tiveram voz.

> Na medida em que se conseguir a participação de todos na escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2000, p.12)

Destacamos nesse contexto, o papel da direção escolar. Ainda que o gestor da escola seja a "autoridade principal da instituição", ele acaba sendo, nas palavras de Paro (2000, p.10) "um mero preposto do estado", pois as políticas regulam e orientam o funcionamento das instituições escolares e pouca autonomia resta aos diretores. Todavia, nessa pequena parcela de autonomia que a direção possui, há possibilidade de democratização, com ações que dividam a responsabilidade com os pais, professores, alunos, funcionários, enfim, com toda comunidade escolar. "[...] Democratização se faz na prática. Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta" (PARO, 2000, p.18).

Dentro desse ideário democrático, evidenciamos a necessidade de um repensar o currículo, partindo de propostas que não venham a ferir a autonomia do trabalho docente. Sacristán (2000) destaca a necessidade de uma formação de professores em um viés democrático e participativo com vistas a promover reformas curriculares.

> Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo (SACRISTÁN, 2000, p.10)

Entendemos que mesmo em um cenário de políticas educacionais que atentem a favor do controle e excluem a maior parte dos indivíduos das decisões, ainda assim é possível tornar a escola um lugar de práticas e comportamentos coerentes com os princípios de uma educação que valorize o ser humano, suas diferentes culturas, promovendo uma educação que conforme Mészaros (2008) deve qualificar para a vida. Contudo também sabemos que é um processo lento e que envolve a participação efetiva dos professores que em formação permanente de qualidade sejam capazes de alavancar discussões sobre o currículo e implementar práticas docentes nesse sentido. A respeito disso Vieira (2009, p.10) acrescenta:

> Desta forma o melhor a fazer quando debatemos e praticamos o currículo é ir construindo seus significados. Ir produzindo/transformando seu conceito, sua prática, suas concepções de conhecimento sem, no entanto, reduzi-lo a uma definição

"definitiva".

O currículo é constantemente provisório, pois se constitui a partir das transformações da sociedade e na própria prática docente. É nessa confluência de significações que o currículo ocorre, é a partir do professor que mostra outras possibilidades para sua aula, que legitima sua prática e capacita seus alunos a "ver o mundo com outras lentes". Vieira (2009) complementa dizendo que o currículo precisa ser operado enquanto opera. E, nesse processo, o currículo vai mudando de significado, vai sendo ressignificado e vai significando. A significação é um processo de luta; a significação é poder; a significação disputa qual o melhor significado.

Portanto existe uma conexão fundamental entre currículo e trabalho docente, tendo em vista que na maioria das vezes, o que acontece é a influência do currículo no trabalho docente e, não o contrário. Para tentar romper com essa visão instrumental de que o professor apenas coloca em prática o currículo, nos apoiamos na ideia de uma inter-relação entre o currículo e o trabalho docente, onde ambos se entrelaçam para compor e recompor as práticas pedagógicas.

Nessa mesma direção, Vieira (2009) afirma que o currículo precisa dos professores e alunos para que o coloquem em prática. O autor salienta ainda que o currículo existe como prática social, sendo uma prática discursiva. Ao compartilharmos dessa ideia entendemos que o currículo precisa ser pensado na coletividade a partir da contribuição dos professores, gestores, alunos e comunidade, pois, dessa forma a possibilidade do currículo ser adequado a realidade escolar e se consolidar na prática docente são favoravelmente maior.

PLAN DE ESTÚDIOS, POLÍTICAS PÚBLICAS Y TRABAJO DOCENTE

Resumen: En este trabajo es un ensayo teórico, que pretende tematizar la relación entre el plan de estudios, la política y la enseñanza. A partir de la búsqueda de referencias que tratan sobre el tema, las consideraciones apuntan a la existencia de contradicciones en la formulación curricular ya que se visto influenciada por las políticas neoliberales que no sean afines con los intereses y necesidades reales de las escuelas. A partir do problema, buscamos dar algunas reflexiones sobre la gestión democrática y la formación docente como punto de partida para fortalecer la autonomía del plan de estudios y la escuela en su conjunto.

Palabras-clave: plan de estúdios. Políticas públicas.Trabajo docente.

Referências

BRASIL.Constituição (1988). Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. Brasília, DF, 1998. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá Barreto; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. et. al. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, vol. 11, núm. 2, agosto, pp. 376-392, São Paulo, 2013.
HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luis. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum**, vol. 11, núm. 2, agosto, pp. 335-341, São Paulo, 2013.
HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, vol. 31, núm. 113, 2010, p. 1337-1354.
MAUÉS, Olgaíses. Os **organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.) Currículo e Políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** 2ª Ed., São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

PARO, Vitor Henrique**. Gestão Demócratica da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 2º Ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.
VIEIRA, Jarbas Santos. Currículo (Rastros, Histórias, Blasfêmias, Dissoluções, Deslizamentos, Pistas). **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 1, nº 2 Jul./Dez., 2009.

ESTADO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA: APROXIMAÇÕES AO DEBATE SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.

Adair Ângelo Dalarosa [1]
Francielly Cristina Wisnievski Trelha Leite [2]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: O texto apresenta uma reflexão que resulta de estudos em andamento no Grupo de Pesquisa Sociedade Internacional Hegel – Marx: Seção Brasil. O estudo objetiva aprofundar o conhecimento de autores clássicos e contemporâneos do pensamento político para instrumentalizar a análise da política em geral e da política educacional brasileira. Com base em estudo bibliográfico, o texto analisa a característica do Estado Moderno e sua relação com a sociedade e as implicações para a democracia e a cidadania. Analisa ainda a política educacional condicionada as lógicas do mercado a partir da interferência dos organismos internacionais**.**
Palavras-chave: Estado. Democracia. Cidadania. Educação.

1 Introdução

O presente texto resulta do estudo e discussões realizadas no grupo de pesquisa Sociedade Internacional Hegel – Marx: Seção Brasil. É fruto de estudos ainda não concluídos que o grupo vem desenvolvendo com o intuito de aprofundar o conhecimento de autores clássicos e contemporâneos do pensamento político para instrumentalizar a análise da política em geral e da política educacional brasileira.

O estudo parte da problemática de esclarecer qual a relação entre Estado, política e educação para subsidiar o entendimento das políticas sociais e educacionais brasileiras. Questão essa que remete a outras indagações: o que é a política? Por que o homem faz política? Em que consiste a organização do Estado?

[1] Doutor em Educação pela Unicamp. Professor Associado da Unicentro, Guarapuava-PR, Brasil. Docente no Departamento de Pedagogia e no Mestrado em Educação da Unicentro. Coordenador do Grupo de Pesquisa Sociedade Internacional Hegel – Marx: Seção Brasil vinculado ao Grupo de Pesquisa Sociedade Internacional Hegel - Marx para o Pensamento Dialético, da Universidade de Urbino – Itália. Email: adairdalarosa@hotmail.com.
[2] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro, Guarapuava-PR, Brasil.. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade Internacional Hegel - Marx: Seção Brasil. E-mail: franciellycristinaleite@hotmail.com.

2 Estado, Sociedade e Política: O Mito Da Democracia Burguesa.

Uma reflexão sobre o termo política conforme o uso clássico e dirigido à organização e funcionamento da sociedade, indica que

> [...] o significado clássico e moderno de política – Derivado do adjetivo originado de pólis (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo política se expandiu graças à influencia da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do governo. (BOBBIO, 1997, p. 956).

Percebe-se que política diz respeito a organização da sociedade. Tem relação direta com as relações de poder entre os sujeitos que integram determinada sociedade. É a forma pela qual os homens definem como viverão coletivamente. Implica na organização da vida, da produção da subsistência, da forma de governar, das leis, da justiça..., ou seja, em ter que definir os fins da atividade humana, da própria política.

> [...] a respeito do fim da Política, a única coisa que se pode dizer é que, se o poder político, justamente em virtude do monopólio da força, constitui o poder supremo num determinado grupo social, o fim que se pretende alcançar pela ação dos políticos são aqueles que, em cada situação, são considerados prioritários para o grupo (ou para a classe nele dominante) (...) (BOBBIO, 1997, p. 956).

Surge daí a necessidade de definir também qual organização social e estatal e qual relação se estabelece entre ambos. Disso decorre outra questão que é a de esclarecer se é a sociedade que produz o Estado ou o Estado que produz a sociedade. Parece óbvio afirmar que é a sociedade que organiza, "produz", o Estado. Contudo, o que se vislumbrou com o advento da modernidade e da organização do Estado moderno constata-se que o Estado instituído a partir de interesses privados de grupos dominantes passou a definir a organização social, do trabalho, da produção e das leis de tal modo que se pode afirmar que, em parte, o Estado determina a sociedade. Decorre disso, que se pode afirmar que para cada modelo de organização social corresponde um ou mais modelos de organização do Estado, pois a sociedade não é algo abstrato. Toda organização social e política fundamenta-se numa base

material, ou seja, num modo de produzir a subsistência e de como se organiza e se distribui socialmente o trabalho e o produto deste.

No sistema capitalista os meios de produção são de propriedade privada. Há uma acumulação do capital pela classe dominante que explora através da mais valia a classe trabalhadora. À medida que a sociedade se organiza se configura um tipo de Estado que passa a conduzir a política que interessa a classe dominante. É nessa organização de classe do Estado que se coloca o problema da inversão entre Estado e sociedade como entes fundantes. Esta problemática não é nova. Remonta a origem do Estado desde a antiguidade. A esse respeito, Engels (1995, p. 121) afirma:

> Em nenhuma parte melhor do que na antiga Atenas podemos observar como o Estado se desenvolveu, pelo menos na primeira fase de sua evolução, com a transformação e substituição parciais dos órgãos da constituição gentílica pela introdução de novos órgãos, até completamente instauradas autoridades com poderes realmente governamentais – quando uma "força pública" armada, a serviço dessas autoridades (e que, por conseguinte, podia ser dirigida contra o povo), usurpou o lugar do verdadeiro "povo em armas", que havia organizado sua autodefesa nas gens, nas fratrias e nas tribos.

Na sociedade de classes, a direção política é dada pela classe ou fração de classe que detém o controle econômico e político. Embora o Estado sofra os efeitos da contradição social e tenha na sua organização e no governo representados também interesses das classes subalternas, não significa que os interesses dominantes sejam ameaçados. Há o problema da hegemonia que a classe dirigente consegue exercer. Isso fica evidenciado com o processo de reestruturação produtiva do mundo do trabalho, no qual a perspectiva liberal reconceitua o papel do Estado orientando-o para atender prioritariamente aos interesses da classe dirigente. Desse modo, a direção política, o direito, o uso legítimo da força ou da violência tem sempre uma relação de reciprocidade e um vínculo com a dominação e com a luta por libertação. É nesse sentido que Engels afirma que:

> Até hoje, todas as revoluções têm sido contra um tipo de propriedade e em favor de outro; um tipo de propriedade não pode ser protegido sem que se lese outro. Na grande revolução francesa, a propriedade feudal foi sacrificada para que se salvasse a propriedade burguesa; na revolução de Sólon, a propriedade dos credores sofreu em proveito da dos devedores: as dívidas foram simplesmente declaradas nulas. (...) E, na verdade, desde a primeira até a última dessas chamadas revoluções políticas,

> todas elas se fizeram em defesa da propriedade, de um tipo de propriedade, e se realizaram por meio do confisco dos bens (dito de outro modo: do roubo) por outro tipo de propriedade. Tanto é assim que há dois mil e quinhentos anos não se tem podido manter a propriedade privada senão com a violação dos direitos da propriedade" (ENGELS, 1995, p. 127).

Na modernidade o Estado mantém a característica de ser o representante legítimo dos interesses de classe, ao mesmo tempo em que se institui como Estado representativo e democrático. Surge novamente a necessidade de perguntar de que representatividade se trata, de que democracia se fala e de que direito (justiça) se parte para definir o que o Estado deve fazer. Embora refletindo sobre questões de outra época nos parece oportuna à afirmação de Santo Agostinho quando analisou a "semelhança entre reino sem justiça e pirataria". Assim se referiu:

> [...] desterrada a justiça, o que é todo reino, senão grande pirataria? E a pirataria o que é, senão pequeno reino? E segue o raciocínio afirmando: "Em tom de brincadeira, porém a sério, certo pirata preso respondeu a Alexandre Magno, que lhe perguntou que lhe parecia o sobressalto em que mantinha o mar. Com arrogante liberdade, respondeu-lhe: `o mesmo que te parede a manteres perturbada a terra toda, com a diferença apenas de que a mim, por fazê-lo com navio de pequeno porte, me chamam ladrão e a ti, que o fazes com enorme esquadra, imperador`" (SANTO AGOSTINHO, 2003, p. 153).

Não é possível neste texto desenvolver uma análise aprofundada sobre a realidade brasileira atual, mas, sem dúvida, pode-se afirmar que a passagem citada dá boa referência da lógica em que se debate a corrupção atual no Estado brasileiro. Demonstra também que justo, legal, correto, do ponto de vista jurídico e ideológico é aquilo que o Estado determina a partir de seu ordenamento jurídico e da prática política conveniente.

Mesmo sendo evidente o caráter "privatista" do Estado, permanece a ideia de democracia, ou seja, da representatividade popular como constituinte do Estado. Ideal este herdado da tradição política da Grécia Antiga e que indica que o governo é do povo. De todo o povo? Não. O filósofo italiano Domenico Losurdo afirma que

> [...] no centro da ideologia hoje dominante há um mito, chamado a glorificar o Ocidente e, em particular, seu país-guia. É o mito segundo o qual o liberalismo teria

> gradualmente se transformado, por impulso puramente interno, em democracia, e numa democracia cada vez mais ampla e mais rica (LOSURDO, 2004, p. 9).

E para demonstrar as razões por que se pode afirmar que a democracia burguesa é um mito, afirma:

> Da democracia como hoje a entendemos, faz parte em qualquer caso o sufrágio universal, cujo advento foi por muito tempo impossibilitado pelas cláusulas de exclusão estabelecidas pela tradição liberal em detrimento dos povos coloniais e de origem colonial, das mulheres e dos não proprietários. E estas cláusulas foram por muito tempo justificadas, assimilando os excluídos a "bestas de carga", a "instrumentos de trabalho", a "máquinas bípedes" ou, na melhor das hipóteses, a "crianças" (LOSURDO, 2004, p. 9).

O Estado brasileiro integra o mito da democracia e da representatividade. Basta uma breve retrospectiva histórica para verificar como o Estado é instituído 323 anos após o famigerado "descobrimento" e, embora já no universo da modernidade e da constituição dos Estados modernos, o Estado brasileiro é instituído mais nos moldes feudais do que propriamente moderno: é monarquicamente imperial.

Mesmo com o advento da República, 389 anos após o "descobrimento", ou melhor, com a primeira Constituição da República de 1891 ainda não se vislumbra a tal representatividade pelo sufrágio universal. É somente com a Constituição de 1944 que as mulheres têm anunciado o direito de votar. Dizemos *anunciado o direito* porque na prática, a maioria das mulheres continuava sem poder exercer o direito do voto, pois a Constituição mantinha a isenção do direito de voto ao analfabeto e a maioria das mulheres era analfabeta. É somente com a Constituição de 1988 que o analfabeto passa a ter o direito de voto no Brasil.

Além da exclusão do povo nas decisões da política pelo modo como o sufrágio universal foi posto, há ainda um problema maior. Não basta o povo ter o direito de votar. Atualmente a maioria da população brasileira pode votar a partir dos 16 anos e mesmo assim a representatividade que compõe o Estado é de defensores dos interesses do capital atuando constantemente em defesa dos interesses do mercado e das classes dominantes, inclusive do capital internacional.

A lógica predominante engrandece o mito da democracia, ou seja,

> O mito hoje dominante também quer fazer crer que democracia e livre mercado capitalista se identificam. Na realidade, durante séculos, o mercado do Ocidente liberal comportou a presença da *chattel slavery*, da escravidão-mercadoria: os antepassados dos atuais cidadãos negros foram, no passado, mercadorias a ser vendidas e compradas, e não consumidores autônomos. E precisamente a história dos dois países em que a tradição liberal está mais profundamente enraizada se mostra inextricavelmente entrelaçada com a história instituto da escravidão (LOSURDO, 2004, p. 9).

A análise sobre a relação entre sociedade e estado na organização social capitalista demonstra que a luta de classes, os interesses hegemônicos do capital e o Estado como representação dos interesses da classe dominante dão a direção da política em sentido lato e, consequentemente nas denominadas políticas sociais e educacionais. Permanece a necessidade de explicitar as implicações desta "ordem social" para a garantia do acesso a educação para todos.

3 Política e Educação: direito do cidadão ou possibilidade do consumidor?

O mito da democracia leva ao mito da cidadania. Qual cidadania? A cidadania condicionada aos direitos que o Estado burguês anuncia garantir que é uma cidadania limitada. Melhor seria não denominá-la cidadania, pois a condição em que o denominado cidadão se encontra na ordem do Estado burguês é mais próxima a de súdito do que de cidadão de fato.

Direito, Cidadania, Consumo passam a ter significado semelhante para a lógica do mercado. Diante da impossibilidade de compatibilizar a cidadania plena com o desenvolvimento do capitalismo, a burguesia se depara com o problema da legitimidade, ou seja, da democracia. Nesta perspectiva, Montaño (1999, p. 52) afirma que

> A contradição não é, portanto, entre capitalismo e Estado; eles, pelo contrário, são não apenas perfeitamente compatíveis como, também, partes de um mesmo processo histórico, e até um é o sustento do outro, especialmente nos momentos de crise de cada qual. Na verdade, a contradição aparece entre o capitalismo e as plenas cidadania e democracia substantiva.

A saída é desviar a base da legitimidade passando das "lógicas do Estado" para as "lógicas da sociedade civil", ou, na equalização que faz a corrente liberal, para as lógicas do "mercado" (MONTAÑO, 1999, p. 54).

Com a nova estratégia de direção política, as conquistas dos trabalhadores vão perdendo força e, consequentemente não somente dificultando a ampliação de direitos como perdendo direitos já conquistados.

> Enquanto o *Estado*, para legitimar-se e legitimar a "lógica do capital", precisa desenvolver a "perigosa" "lógica democrática", na "sociedade civil", no "mercado" (sempre conceituados a partir do uso que fazem os liberais), pelo contrário, a legitimação da "lógica capitalista", que perpassa e compõe tanto o Estado quanto a sociedade como um todo, é procurada mediante a "lógica da concorrência". (MONTAÑO, 1999, p. 55.)

Um exemplo dos reflexos desta política no Brasil pode ser observado na condução das políticas sociais dos anos 1980 e 1990, em particular com a promulgação da Constituição Federal (1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. A Constituição Federal foi denominada de "constituição cidadã" e parecia ser um marco histórico na redefinição da cidadania e garantia dos direitos. Se observarmos o que diz a lei sobre o direito à educação, temos a Constituição Federal, Art. 205 afirmando que a educação é direito de todos e dever do Estado. E no Artigo 208 especifica que o dever do Estado para com a educação compreende a oferta do Ensino fundamental de oito anos, alterado para nove anos por emenda constitucional em 2006 (dez anos depois), tornando obrigatória a oferta dos 4 aos 17 anos a partir da emenda constitucional 59 de 2009 e dando prazo até 2016 para a sua efetivação (28 anos depois da Constituição e 20 depois da LDB). A lenta ampliação do direito a educação, assim como a aprovação da LDB somente 8 anos após a promulgação da Constituição e toda trama de interesses que culminaram com a aprovação de uma "lei minimalista" resulta da articulação das elites em transformar a "lógica da cidadania" em "lógica do mercado".

De onde vem a "força do mercado", ou então, a direção política que produz tais efeitos? Não basta atribuir as elites internas, aos interesses hegemônicos do capital nacional a responsabilidade por esta direção. As políticas educacionais não emanam diretamente do

Estado, elas estão pautadas em políticas advindas de organismos internacionais, ou seja, de instituições financeiras que manejam operações de créditos, financiamentos e investimentos que envolvem dinheiro público ou privado. Ao adentrarem no "mercado da política" estas instituições não atuam apenas com empréstimo em dinheiro. Elas prestam "assessorias" impondo políticas que obrigam adequações ideológicas, pedagógicas e organizacionais medidas através de avaliações que condicionam o envio dos recursos a efetivação de tal política.

Como principal órgão financiador, o Banco Mundial criado em 1944, financia projetos na maioria das áreas econômicas: agricultura, indústrias, educação, energia, saúde, transporte entre outros. O Banco Mundial foi criado com dois objetivos principais: crescimento econômico de países periféricos e redução da pobreza. Porém o Banco Mundial é composto principalmente pelos países capitalistas como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, França, Japão, Canadá, Itália e China, sendo os Estados Unidos o país com a maior porcentagem de voto e veto. Novamente a lógica do capital vem imperar sobre os países periféricos e legitimar a hegemonia dos Estados Unidos.

Nos governos de Collor e Fernando Henrique Cardoso os empréstimos do Banco Mundial foram bem expressivos para financiar as novas políticas educacionais, pois é nesse momento em que se aprofundam as relações entre organismo internacional e o governo brasileiro. Para Maria Abádia da Silva (2002) a educação é um investimento em longo prazo. Tem efeitos positivos na dimensão econômica desde o trabalho até a criação de ambientes mais propícios para a expansão industrial. Dessa forma, o verdadeiro intuito do Banco Mundial não é diminuir a pobreza e sim preparar mão de obra para o mercado e formar consumidores, pois esta é a lógica do capital. É uma forma de exploração em que o Brasil é dominado pelos países capitalistas sem necessitar de dominação militar.

O Banco Mundial explora através das taxas muito elevadas e seus projetos de desenvolvimento que prestam assistência social são para acelerar o crescimento econômico, ou seja, quanto mais os países emprestam mais se endividam e cada vez mais são dependentes dos países capitalistas. Para conceder estes empréstimos o Banco Mundial estabelece normas e impõe as políticas educacionais para a melhor aplicabilidade dos recursos financiados.

Dessa forma, através dessas políticas mundiais e globalizadas, são ignoradas a cultura dos países periféricos, e a educação passa a ser vista como mercadoria.

Na "lógica do mercado" a educação é vista como uma mercadoria, por isso as escolas cada vez mais estão sendo vistas como empresas, em que o Banco Mundial fornece os recursos e a empresa (escola) deve dar os resultados esperados. Nesta lógica a educação não tem como objetivo uma formação integral, ou seja, uma formação politécnica, que possa formar sujeitos críticos, reflexivos, participativos. Ela visa acima de tudo à formação de mão de obra para o mercado. O Banco Mundial não privilegia a formação integral, seu foco de investimento é a Educação Básica, principalmente na formação das Letras e dos Números em que o aluno tem como prioridade saber ler e escrever.

Para onde foi o Estado? Para a periferia do comando político assumindo papel mediador e avaliador das determinações do mercado. A análise de Leher (1999) demonstra que o Banco Mundial passou a ser uma espécie de Ministério da Educação, pois já dispõe de projetos prontos e programas de avaliação que se tornaram instrumentos de controle e reforma. Temos como exemplo a Prova Brasil, SAEB, ENEM, ENADE, que não têm a função de avaliar o processo educativo e sim se os recursos dispostos estão sendo corretamente aplicados. Nessa lógica do capital, investimentos de poucos recursos com maiores resultados, há também a valorização dos livros didáticos, pois são comercializados por grandes empresas capitalistas.

Nesse processo avaliativo as escolas também são avaliadas, e seus resultados são comparados com outras, o que acarreta em uma competividade entre elas. Em que a meritocracia se destaca, ou seja, aquelas que tiveram melhores resultados são premiadas e destacadas por seu desempenho, seu mérito. Desse modo efetiva-se a concorrência que é o princípio da "Lógica do Mercado".

4 Considerações Finais

A análise acerca das características do Estado e dos fins da política, bem como da relação Estado e sociedade civil nos permite concluir que a atuação do Estado na proposição de políticas sociais e educacionais tem como prioridade atender as demandas do capital.

Ao redirecionar "as lógicas do Estado" para as "lógicas da sociedade civil" opera-se outra inversão, qual seja a de transformar o direito em mercadoria e a *condição de cidadão* em *condição de consumidor*. Não é inexpressivo o fato de termos um código de defesa do consumidor enquanto os direitos fundamentais são transformados em mercadoria possível de se consumida.

A inversão se assenta nas bases da sociedade capitalista que tem como fundamento a divisão social do trabalho e do conhecimento e que estas ultrapassam as fronteiras dos Estados para acompanhar o desenvolvimento do capitalismo em qualquer lugar do planeta. Com isso, estende-se a histórica divisão entre o pensar e o fazer que se traduz em políticas educacionais duais, e que na divisão internacional do trabalho e do conhecimento integra as "propostas" educacionais diferenciadas para os países consumidores de ciência e tecnologia, fornecedores de matérias primas e mão de obra, os denominados países centrais que detém o controle da produção e difusão da ciência e da tecnologia.

Como anunciado no início, o texto resulta de estudos em andamento e visa aprofundar os conhecimentos sobre a temática proposta. A continuidade dos estudos poderá elucidar melhor a complexa relação entre Estado e sociedade, entre democracia e cidadania para possibilitar repensar a educação como mediação na luta porá a democracia que ultrapasse a lógica burguesa da educação como mercadoria possível de ser "consumida".

STATE, EDUCATION AND POLICY APPROACHES TO THE DEBATE ON THE BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY

Abstract: The text presents a reflection that results from ongoing studies in International Society Research Group Hegel - Marx: Section Brazil. The study aims to deepen the knowledge of classical authors and contemporary political thought to exploit the analysis of politics in general and the Brazilian educational policy. Based on literature study, the paper analyzes the characteristic of the modern state and its relationship with society and the implications for democracy and citizenship. It also examines the educational policy conditioned to the logic of the market from the interference of international organizations.
Keywords: State. Democracy. Citizenship. Education

Referências

BOBIO, N. **Dicionário de política**. 10. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LOSURDO, D. **Democracia ou bonapartismo. Triunfo e decadência do sufrágio universal.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora UNESP, 2004.

MONTAÑO, C. **Das "lógicas do Estado" as "Lógicas da Sociedade Civil": Estado e "terceiro setor" em questão**. In. Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTO AGOSTINHO. **A cidade de Deus: contra os pagãos**. Tradução de Oscar Paes Leme. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

EXPECTATIVAS SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA: A REPROVAÇÃO EM QUESTÃO

Laís Basso[1]
Sabrina Corrêa da Silva[2]
Otavio Aloisio Maldaner[3]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: Definir o que se espera de uma educação escolar básica de qualidade já é algo muito complexo, ainda mais complexo é criar indicadores que possam avaliar sua qualidade, como é o caso do IDEB. As políticas públicas tornaram esse instrumento, que analisa a aprovação escolar e as médias de desempenho em avaliações nacionais, direcionador da gestão escolar. A temática reprovação ganhou destaque no contexto educacional e é foco dessa pesquisa sobre sua função e relação com a qualidade da educação escolar. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de artigos publicados no site do movimento social Todos pela Educação, sobre qualidade e reprovação. A reprovação tem sido associada a diversas consequências como distorção idade-série e evasão escolar. A principal controversa sobre o tema diz respeito à aprovação automática, ou seja, a impossibilidade de reprovação. O significado da reprovação deve considerar o sentido da educação escolar, como direito de todos.
Palavras-chave: aprovação automática, direito à educação, recuperação.

1 POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA DE QUALIDADE

Em meados de 2013, o Brasil vivenciou uma onda de manifestações sociais que reivindicavam das autoridades governamentais que o dinheiro público fosse melhor empregado; dentre as questões mais presentes estava: educação de qualidade. Mesmo sendo uma unanimidade de que a educação brasileira tem evoluído em termos de acesso e que agora precisa crescer em termos de qualidade, se fôssemos solicitar aos manifestantes para que explicassem o que esperam que aconteça para atender seu pedido, certamente, as respostas

[1] Doutoranda em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. laisbeber@yahoo.com.br
[2] Doutoranda em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. CAPES. sabrina.tche@gmail.com
[3] Doutor em Educação. Pesquisador na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Grupo Interdepartamental de Pesquisa em Educação nas Ciências (Gipec). maldaner@unijui.edu.br

seriam diversas. Tais reivindicações são muito válidas, entretanto, o desejo da sociedade por uma educação melhor cresce juntamente, com reflexões e estudos sobre o que isso significa. A Educação Básica é o primeiro nível da educação escolar dos brasileiros, no qual por pelo menos 13 anos irão desenvolver a base para o pleno exercício da cidadania[1] e para o prosseguimento em seus estudos (BRASIL, 1988). Conforme Cury (2002, p. 170),

> a própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego básis,eós, e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Por muito tempo, no Brasil, pensava-se que a formação escolar básica não era necessária a todos ou que não era interessante para o projeto de sociedade vigente ampliar o acesso ao conhecimento de todos os cidadãos. Criou-se uma expectativa de que para a constituição de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, os brasileiros deveriam relegar as decisões aos mais aculturados, aos especialistas. Essa ideia restrita de participação, de cidadania, passou a ser repensada de forma que uma boa educação escolar, para os dias de hoje, é aquela que prepara o indivíduo para participar ativa e criticamente na sociedade democrática (SANTOS; SCHNETZLER, 2003). Para esses autores, uma participação crítica fundamenta-se em conhecimentos, é ponderada nas diversas consequências, aponta para um sujeito responsável, fala em nome próprio e é indelegável. Nesse novo momento social, preconiza-se a universalização dos conhecimentos básicos para formar cidadãos com condições culturalmente construídas para fazer escolhas, traçar caminhos mais responsáveis e buscar estratégias para superar as dificuldades que terão de enfrentar.

A formação escolar básica, pensada como um suporte de conhecimentos, que todos os cidadãos devem ter, representa uma noção importante, mas em constante construção. A escola é a instituição que tem como objetivo a significação da tradição, que diz respeito à cultura historicamente produzida pelas gerações anteriores, de forma intencional e

[1] Cidadania, em consonância com a perspectiva de Santos e Schnetzler, "implica a educação para o conhecimento e para o exercício dos direitos, mediante o desenvolvimento da capacidade de julgar, de tomar decisão, sobretudo em uma sociedade democrática." (2003, p. 34).

sistemática, capacitando as novas gerações a agirem de forma mais consciente e sábia diante de situações já conhecidas e também diante da incerteza (SCHÖN, 1997; VIGOTSKI, 2009). Para isso, é feita uma seleção diante da cultura, com base naquilo que se almeja como projeto de sociedade, permeada de interesses múltiplos (LOPES, 2007). Segundo o presidente da CNTE[1], Roberto Leão, a qualidade da educação básica "é um conceito em disputa, não é um consenso e isso é algo que a sociedade tem que resolver" (QUALIDADE, 2014, p. web).

Escola de qualidade é condição fundamental "de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma Educação Básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos (BRASIL, 2006, p. 5)". A qualidade da educação do presente irá conduzir os caminhos que a humanidade irá seguir no futuro, uma vez que, conforme estudos de Vigotski e Kant, o humano não é nada além daquilo que a educação e a cultura fazem dele. Cabe destacar, que a educação escolar é responsável apenas por parte da formação humana, constituída a partir da interação com o outro em todos os contextos sociais, dos quais o contexto familiar ganha destaque na própria Constituição Federal (BRASIL, 1988; VIGOTSKI, 2009).

Definir o que se espera de uma educação escolar básica de qualidade já é algo muito complexo tendo em vista a necessidade de delimitar, diante da amplitude do conhecimento humano, o que é básico e o que precisa fazer parte desse nível educativo para potencializar o desenvolvimento da mente das crianças e jovens. Ainda mais complexo é criar indicadores que possam avaliar a qualidade da educação ofertada. Um desses indicadores brasileiros é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep[2] em 2007; é calculado de dois em dois anos a partir da avaliação dos Alunos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no 3° ano do ensino médio (EDUCAR, 2013).

O IDEB constitui um indicador para traçar metas para os sistemas educacionais a partir de dados "sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho

[1]Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

[2]Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

nas avaliações do Inep, o Saeb[1] – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios."[2] (BRASIL, 2014, p. web). "Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula." (MEC, 2013, p. web). As taxas de evasão e de reprovação Escolar afetam diretamente a aferição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (EDUCAR, 2013). O bom desempenho no Ideb, que inclui o alcance de metas, possibilita à escola ampliar o repasse de verbas do governo federal à instituição. Desde então, a taxa média de aprovação percentual tem ganhado atenção especial por parte dos gestores das escolas, inclusive, escolas estaduais foram investigadas por suspeita de transferir alunos para melhorar o Ideb (ESCOLAS ESTADUAIS, 2013).

Atualmente, o contexto escolar vivencia um conflito de posições no que concerne ao tema reprovação dos estudantes, que carrega consigo diversas marcas culturais e históricas. O que se experiencia hoje, nas escolas, a partir da perspectiva de avaliação dos alunos por meio destes indicativos, são professores que vêm perdendo autonomia em relação à aprovação ou reprovação do aluno, uma vez que se compreende que há um incentivo dos gestores à aprovação automática. Isso significa dizer que não há uma clareza/compreensão acerca da função do processo avaliativo, que acaba se distanciando do acompanhamento necessário para que ocorram melhorias na qualidade do ensino, na medida em que se priorizam mudanças nos índices.

Professores estão insatisfeitos por não terem a autonomia que tinham para decidir sobre a aprovação dos alunos, cada vez mais incentivada pelos gestores da escola, e questionam os efeitos da aprovação automática ou dos baixos índices de reprovação na motivação dos estudantes. Os pais criticam as escolas que aprovam alunos com baixo desempenho, colocando em voga a qualidade do ensino e os níveis de exigência. Os alunos reclamam da aprovação de colegas que se empenharam pouco com sua aprendizagem. Por

[1] Sistema de Avaliação da Educação Básica.
[2] site 1. Site do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. http: http://portal.inep.gov.br/. Acesso em 12 de dezembro de 2014.

outro lado, pesquisas apontam para as altas taxas de evasão que caminham juntas dos índices de reprovação. A partir dessa problemática, foi produzida a seguinte questão de pesquisa: quais são os posicionamentos, publicados na mídia voltada para a educação, quanto à função da reprovação e sua relação com a qualidade da educação básica escolar?

A metodologia deste trabalho é qualitativa e os dados empíricos compreendem artigos publicados em jornais, revistas e sites de notícia, tendo em vista o que dizem formadores de opinião, que publicam suas ideias na mídia voltada para a educação, sobre a temática qualidade e, nesse caso, especificamente, sobre a sua relação com a reprovação. A produção de dados ocorreu a partir do site de um movimento social denominado Todos Pela Educação (TPE). Esse movimento publica um clipping diário com notícias sobre a Educação Básica veiculadas em diversos veículos de comunicação do País. A seleção dos dados foi feita num campo de busca do site, denominado índice, pelo termo "qualidade" no ano de 2013. Foram obtidos 1029 artigos para esse termo, que passaram a constituir as diferentes categorias. A categoria "Relação entre reprovação e qualidade da educação escolar", teve, primeiramente, 52 artigos, dos quais 28 foram considerados pertinentes para discutir a temática e foram analisados por Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007). Conforme propõem estes autores, o material analisado, constituído essencialmente de produções textuais, denomina-se o corpus da análise textual. Esse material passou por: a) fragmentação em Unidades de Significado; b) agrupamento em categorias de análise c) elaboração de textos descritivos e interpretativos (metatextos) acerca das categorias produzidas.

2 RELAÇÃO ENTRE REPROVAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O índice de reprovação tem sido considerado uma questão pertinente nas políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo porque no Brasil ele é muito elevado se comparado à média dos demais países, conforme demonstram relatórios publicados pela Unesco[1]. A média de reprovação no ensino fundamental brasileiro é seis vezes maior do que a média mundial (RETER, 2013). No Brasil, cerca de 10% dos estudantes são reprovados no

[1]Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

ensino fundamental e 13% no ensino médio. Uma consequência direta dessas reprovações é a "distorção idade-série, que mede a quantidade de alunos matriculados em séries inferiores ao adequado para suas idades" (CONHEÇA, 2013, p. web). Tal defasagem "demanda não só tempo, mas investimento em novas políticas públicas. É o que defende o Professor Ângelo de Souza, coordenador do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR)" (REPROVAÇÃO, 2013, p. web). Para a gerente técnica do movimento Todos Pela Educação, "o atraso Escolar desmotiva a criança, que tem menos possibilidade de um grau de Escolaridade maior. Isso faz com que tenhamos uma sociedade menos preparada para o mercado de trabalho e para a cidadania como um todo.". (REPROVAÇÃO, 2013, p. web). Além disso, a distorção idade-série causa mais prejuízos pedagógicos do que estruturais na Educação, uma vez que o aluno retido vê outros chegando cada vez mais jovens, fica desestimulado e acaba atrapalhando a turma (REPROVAÇÃO, 2013).

A evasão é uma consequência indireta da reprovação, que se deve, principalmente, à sua relação com a autoestima dos estudantes, o que atrapalha o seu progresso acadêmico e pode levar ao abandono. A evasão escolar gira em torno de 3% no ensino fundamental e 10% no ensino médio (CONHEÇA, 2013). "Uma série de estudos mostra que a retenção é o primeiro passo para o abandono Escolar." (APÓS HADDAD, 2013, p. web). Entretanto, o abandono escolar envolve muitos outros fatores, como a necessidade de garantir o sustento e, também, a falta de atrativo da escola (46% DOS ESTUDANTES, 2013). De qualquer forma, a quantidade de jovens cidadãos brasileiros que abandonam a escola é um fator importante a ser considerado quando o assunto é reprovação. Tais aspectos merecem atenção, pois contribuem para um quadro que tem sido denominado de fracasso escolar, que diz respeito não apenas aos índices de reprovação e evasão, mas também a outras questões como o analfabetismo, o baixo desempenho dos alunos e indisciplina (NERY, 2009). Outra consequência das reprovações é o aumento nos gastos, estima-se que aproximadamente 9% dos custos com a educação básica brasileira sejam destinados a dar suporte aos que são reprovados na escola (ESPECIALISTAS, 2013).

Tendo em vista os efeitos da distorção idade-série, a corroboração com índices de

abando escolar e o aumento dos gastos públicos educacionais, em que aspectos a reprovação traz benefícios ao contexto escolar? Para o professor da USP, Romualdo Portela,

> se a Educação é um direito, não tem cabimento reprovar. (...) Assim, toda proposta que induza ou crie brechas para reprovação é um retrocesso. O problema não é aprovar ou reprovar, mas entender por que a ação pedagógica não está funcionado. O desafio é enfrentar as dificuldades e não reintroduzir a reprovação. O que precisamos é de políticas que garantam que as crianças aprendam. (APÓS HADDAD, 2013, p. web).

O autor defende que tais ideias não podem ser impostas aos professores, mas que é preciso mudar, junto a eles, a lógica de funcionamento das escolas na perspectiva de garantir a todos o aprendizado. Alejandra Meraz Velasco, do movimento Todos Pela Educação, reafirma tais posicionamentos ao defender que "Crianças têm direito de aprender, não apenas de ir à Escola" (REPROVAÇÃO, 2013, p. web). Para ela, a reprovação acaba sendo um mecanismo de exclusão e combatê-lo é responsabilidade de todos os atores envolvidos, com ênfase para oportunidades de intervenções de recuperação do aprendizado. Conforme Souza, a taxa de reprovação nunca foi demonstração de qualidade de ensino, é preciso mudar a "cultura" da reprovação, que é vista pela população como algo que não é ruim. (REPROVAÇÃO, 2013).

Ainda hoje, a ideia de que escola forte é aquela que reprova está muito presente entre os pais, nunca é fácil combater questões culturais (ESPECIALISTAS, 2013). Em contrapartida, propõem-se a "criação de uma cultura de acompanhamento, que defina metas e priorize intervenções" (ALUNOS, 2013, p. web)."A crença na reprovação como fator de pressão para a dedicação aos estudos é um mito" (ESCOLAS DE BRASÍLIA, 2013, p. web). A proposta defendida, nesse caso, foi a da progressão continuada. Miguel Arroyo, defende que "a reprovação é uma medida antipedagógica e antiética, já que muitas vezes a nota abaixo da média ocorre somente em uma matéria, mas o aluno é obrigado a estudar todas novamente" (ESPECIALISTAS, 2013, p. web). Estes são alguns dos argumentos em favor do direito à educação e contra a reprovação, que "em vez de colaborar, reduz os ganhos de aprendizagem dos Alunos ao longo dos anos" (ALUNOS, 2013, p. web).

Por outro lado, a aprovação automática não é uma unanimidade. Alckmin defendeu o

aumento das possibilidades de retenção, para ele a "reprovação cria na criança a cultura do fracasso. Por outro lado, não se pode ficar cinco anos sem reprovação." (APÓS HADDAD, 2013, p. web). O secretário municipal de Educação de São Paulo, Cesar Callegari, afirmou que a adoção da prova automática é uma das principais medidas que contribuem para o mau desempenho dos alunos (ESCOLA, 2013). Para o secretário a provação automática, com as condições de hoje, gera um quadro de "fracasso escolar disfarçado", isso porque só tardiamente, os estudantes irão perceber que não aprenderam o que tinham que aprender na hora certa. Ele propôs substituir a aprovação automática pela progressão continuada e a retomada da obrigatoriedade da lição de casa, boletins e provas bimestrais (ESCOLA, 2013). Para os que contestam a reprovação automática a forma mais cruel de exclusão é quando a criança passa de ano e não consegue acompanhar sua turma (NÃO, 2013).

A substituição de notas por conceitos descritivos, que dificulta a reprovação ao tolerar que o aluno não tenha um desempenho abaixo esperado em até uma área de conhecimento, divide opiniões no Rio Grande do Sul: o governo enxerga a mudança como um avanço político pedagógico, enquanto que parte da categoria entende que a medida vai gerar aprovações de alunos menos preparados. (NOVO, 2013). Há muitos posicionamentos contra a aprovação automática, sem, contudo desconsiderar os prejuízos da reprovação. A questão é que a aprovação sem aprendizagem é considerada um problema ainda maior do que a reprovação, daí a importância do acompanhamento da aprendizagem e do cuidado constante com o desenvolvimento dos alunos. Outro argumento é a motivação dos estudantes.

A ampliação das possibilidades de reprovação vem sendo criticada "pela maioria dos especialistas, que receiam aumento nos índices de reprovação, que só puniria quem tem mais dificuldades e que pode refletir em abandono da Escola" (EDUCADORES, 2013, p. web). Além disso, o medo da reprovação

> não é tão eficaz para motivar a maior parte dos estudantes. "Ameaça é uma crença que não tem sustentação. Quando nós temos boas propostas, as crianças participam. E esse é o desafio. O [des]interesse na escola não é um problema só da criança. Vamos pensar no que podemos fazer para que essas crianças possam se interessar pela escola. A ameaça tem efeito muito menor que os seus defensores imaginam", alerta Munhoz. (RETER, 2013, p. web).

A questão é: se o objetivo do estudante, ao frequentar a escola, e sua motivação tem como enfoque principal apenas a aprovação, o que se espera da escola não é muito pouco? Para a mestre em Educação, Ermelina Bontorin Tomacheski, é preciso "atribuir um novo significado ao papel que a Escola tem na vida dos jovens. (...) É necessário trabalhar com a autoestima deles. Cabe à instituição levantar a defasagem, identificar as dificuldades e convocar as famílias para ajudar neste processo" (REPROVAÇÃO, 2013, p. web).

Para além da expectativa da aprovação, espera-se dar um novo sentido à educação em que todos devem aprender, criando melhores condições para o desenvolvimento de todos. Isso significa repensar o que se espera da educação escolar básica de qualidade, tendo em vista o cuidado para não reafirmar a exclusão ao acesso à aprendizagem. Ao considerar a escola um espaço que tem como compromisso contribuir com a formação cidadã, há que se compreender que a aprendizagem está vinculada ao desenvolvimento crítico e reflexivo, à dimensão estética e ética do sujeito. A qualidade da educação escolar perpassa, neste sentido, a questões como superar a cultura da reprovação, por meio de novos sentidos para essa instituição.

Horizontes mais amplos para a educação escolar básica podem corroborar com a construção de um perfil de estudante que protagoniza sua formação, assume suas responsabilidades nos processos de aprendizagem e que entende a importância do conhecimento para a sua constituição. A expectativa é que a escola contribua com criação da necessidade de aprendizagem, que os estudantes ousem querer mais do que o mínimo que lhe é exigido durante a vida escolar, mas também na futura vida acadêmica ou nas oportunidades de aprendizagem em espaços não formais. Duarte faz uma crítica às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana e defende que "devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo" (2000, p. 31). Individualidade, entendida nesse contexto, como a constituição do indivíduo a partir da síntese de inúmeras relações sociais.

Cumprir tais expectativas requer que essa instituição tenha melhores condições, como a valorização dos profissionais que operacionalizam o que é recomendado e incentivado pelas políticas públicas educacionais. Daí a importância de atentar às contribuições dos professores para elaborar propostas e traçar metas, dando-lhes suporte para concretiza-las.

Acompanhar as aprendizagens continuamente pode contribuir para reduzir, ao máximo, a reprovação. Para tanto, isso requer a presença constante de pais e professores para realizar as intervenções necessárias no sentido de recuperar o que não foi alcançado. Essa tentativa, muitas vezes, pode ser um desafio, como no caso da implementação de reforço no contraturno, sendo que faltam professores com formação adequada para o ensino nos moldes tradicionais (EDUCADORES, 2013). São muitas as possibilidades e as necessidades para esse tempo de "mudar de Escola", como a presença de mais de um professor nas aulas, a substituição da reprovação por um acompanhamento mais adequado e próximo (UNIDOS, 2013), e, assim, a escola seja um ambiente cada vez mais marcado pelo acolhimento e não pela punição ou exclusão.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A principal questão controversa sobre a função da reprovação diz respeito à aprovação automática. Mas questionar o significado da reprovação requer questionar os sentidos e a função da própria educação escolar. Apontar culpados não vai mudar as notas dadas no passado nem melhorar o rendimento em sala de aula. Mas identificar os motivos que vêm causando a reprovação é essencial para tirar lições úteis dessa experiência de que todos são responsáveis (LIÇÕES, 2013). Mais importante do que preocupar-se com os índices e resultados das pesquisas é que o estudante desenvolva sua capacidade de pensar e tenha satisfação de estar estudando, compreendendo que seu futuro e sua qualidade de vida estão inter-relacionados com a aprendizagem escolar (ENSINO, 2013). Mesmo com posições diferentes, todos os envolvidos querem a melhoria da qualidade da educação básica, ampliando o acesso aos serviços e criando as premissas ao desenvolvimento humano (EDUCAR, 2013). Corrobora-se com Gentili (2009, p. 1075) quando afirma que "a luta pelos

sentidos da educação e, indissoluvelmente, a controvérsia pelos sentidos do direito que deve garanti-la fazem parte de uma luta mais ampla pelo modelo de sociedade que queremos, imaginamos e aspiramos a construir.”. Para além dos caminhos possíveis via educação escolar, há que se lembrar que o contexto extraescolar pode ampliar as chances do aprendizado se concretizar, elevando seus níveis culturais, sociais e econômicas.

EXPECTATIONS ON THE QUALITY OF BASIC SCHOOL EDUCATION: THE FAILING IN QUESTION

Abstract: Defining what to expect from good-quality basic school education is by itself something very complex, even more complex is creating indicators able evaluate its quality, such as the IDEB. The public politics made from this tool, that analyzes school approval and performance averages in national evaluations, a guide to school management. The topic 'failing' gained prominence in the educational context and is the focus of this research about its function and relation with the quality of school education. The data of the research had been produced from articles published in the website of the social movement Todos pela Educação (Everyone for the Education), about quality and failing. Failing has been associated to a number of consequences such as age/grade distortion and school evasion. The main discussion on the subject is about the automatic approval, that is, the impossibility to fail. The meaning of failure must consider the direction of school education, a right belonging to everyone.

Keywords: Automatic approval. Right to education. Revision.

REFERÊNCIAS

ALUNOS do Norte e NE têm 4 anos de atraso em relação aos do Sul e Sudeste. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 abri. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26577/alunos-do-norte-e-ne-tem-4-anos-de-atraso-em-relacao-aos-do-sul-e-sudeste/. Acesso em: 09 fev. 2015.

APÓS HADDAD, Alckmin amplia reprovação escolar. **O Estado de S. Paulo**, SP, 9 nov. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/28838/apos-haddad-alckmin-amplia-reprovacao-escolar/. Acesso em: 9 fev. 2015.

CONHEÇA as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE). **O Globo**, RJ, 02 jul. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27429/conheca-as-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao-pne/. Acesso em: 9 fev. 2015.

EDUCADORES apontam riscos da reforma paulista. **O Estado de S. Paulo**, SP, 26 ago. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27959/educadores-apontam-riscos-da-reforma-paulista/. Acesso em: 9 fev. 2015.

EDUCAR e avaliar. **Jornal de Brasília**, Distrito Federal, 20 out. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/educacao-na-midia/28615/opiniao-educar-e-avaliar/. Acesso em: 09 fev. 2015.

ENSINO Médio na rede pública do DF tem 23% de reprovação, diz Codeplan, **G1**, 02 out. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/28454/ensino-medio-na-rede-publica-do-df-tem-23-de-reprovacao-diz-codeplan/. Acesso em: 09 fev. 2015.

ESCOLAS DE BRASÍLIA testam novo currículo em ciclos e com menos reprovação, **iG**, 26 de fev. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25987/escolas-de-brasilia-testam-novo-curriculo-em-ciclos-e-com-menos-reprovacao/. Acesso em: 09 fev. 2015.

ESCOLAS ESTADUAIS são suspeitas de expulsar alunos para melhorar Ideb. **G1 GO**, com informações da TV Anhanguera, 28 mai. 2013. Disponível em: http://g1.globo.com/goias/noticia/2013/05/escolas-estaduais-sao-suspeitas-de-expulsar-alunos-para-melhorar-ideb.html Acesso em: 25 abri. 2015.
'

ESCOLAS vivem fracasso disfarçado', diz secretário de Educação de SP, **G1**, 15 ago. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27878/escolas-vivem-fracasso-disfarcado-diz-secretario-de-educacao-de-sp. Acesso em: 09 fev. 2015.

ESPECIALISTAS defendem aprovação automática no Ensino Fundamental. **Terra**, 19 fev. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25906/especialistas-defendem-aprovacao-automatica-no-ensino-fundamental/. Acesso em: 09 fev. 2015.

LIÇÕES a se tirar da reprovação escolar. **Gazeta do Povo**, Paraná, 06 jan. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25428/licoes-a-se-tirar-da-reprovacao-escolar/. Acesso em: 09 fev. 2015.

MEC vai avaliar domínio em ciências dos alunos da Educação Básica. **G1**, 09 abri. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26510/mec-vai-avaliar-dominio-em-ciencias-dos-alunos-da-educacao-basica/. Acesso em: 09 fev. 2015.
'NÃO vamos produzir uma fábrica de reprovação de alunos', diz Callegari. **G1**, 11 out. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/28533/nao-

vamos-produzir-uma-fabrica-de-reprovacao-de-alunos-diz-callegari/. Acesso em: 9 fev. 2015.

NOVO sistema de avaliação gera polêmica no RS. **Zero Hora**, RS, 08 mar. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26163/novo-sistema-de-avaliacao-gera-polemica-no-rs/. Acesso em: 09 fev. 2015.

PELA DESIGUALDADE. **O Globo**, Rio de Janeiro, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26467/opiniao-pela-desigualdade/?pag=ultima. Acesso em: 09 fev. 2015.

REPROVAÇÃO, a vilã do atraso escolar. **Gazeta do Povo**, Paraná, 17 jul. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27552/reprovacao-a-vila-do-atraso-escolar/. Acesso em: 09 fev. 2015.

RETER ou aprovar? **Revista Profissão Mestre**, 05 nov. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/28783/reter-ou-aprovar/. Acesso em: 09 fev. 2015.

UNIDOS pela alfabetização. **Estado de Minas**, Minas Gerais, 18 mar. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26259/unidos-pela-alfabetizacao/. Acesso em: 09 fev. 2015.

46% DOS ESTUDANTES da rede estadual estão no ano errado. **Diário do Nordeste**, Ceará, 03 ago. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27724/46-dos-estudantes-da-rede-estadual-estao-no-ano-errado/. Acesso em: 09 fev. 2015.

HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: IMPASSES E PERSPECTIVAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Alessandra Venturini [1]
Debora Teixeira de Mello [2]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo Este trabalho tem como objetivo delinear um panorama da história da educação no Brasil interligando esta como uma política pública de Estado. Para isto, será utilizado ideias de alguns autores, como BOBBIO, Norberto (2004); SAVIANI, Demerval (2014); HOFLING, Eloisa de Mattos (2001); MARCÍLIO, Maria Luiza (2014); CURY, Carlos Roberto Jamil (2010); CRAIDY Carmem Maria e BARBOSA Maria Carmen Silveira (2012); GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (2006); bem como, documentos oficiais (LDBEN 9394/96, Resoluções, Pareceres) que compõem os marcos legais. Para a realização deste trabalho optou-se pela abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica. Conclui-se que é de fundamental importância fazer uma retomada história da educação no Brasil para se compreender os fatos que acontecem na atualidade, assim, como verificar que de tempos em tempos retomamos algumas ideias, num movimento cíclico, procurando acompanhar as tendências e aplicar modelos já estabelecidos em países mais avançados.
Palavras-chave: História da Educação Brasileira. Políticas Públicas e Educação. Ensino Fundamental de 9 Anos.

1. Considerações iniciais

Este texto apresenta parte da pesquisa bibliográfica levantados para a escrita do texto de Dissertação de Mestrado do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que fará uma análise no desempenho escolar a partir da implantação da Progressão Continuada como forma de avaliação, de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, no último ano do ciclo de alfabetização, em uma escola da rede pública estadual da cidade de Santa Maria/RS.

Inicialmente é realizada uma retomada histórica da educação brasileira, apresentando alguns documentos legais, que amparam o funcionamento desde a época dos jesuítas até o momento atual, discutindo especialmente o Ensino Fundamental de nove anos com referência ao acréscimo na redação do artigo 32 da LDBEN 9394/96 através da lei nº 11.114 de 2005

que inclui as crianças de seis anos de idade nessa modalidade de ensino, ampliando em um ano o Ensino Fundamental.

O trabalho trará alguns aspectos que perpassam o Ensino Fundamental nos três primeiros anos, especialmente a questão da avaliação através da Progressão Continuada e a discussão da educação como uma Política Pública de Estado, que merece atenção e continuidade nas propostas e não interrupção a cada mudança de do governo.

Para a realização desse artigo optou-se pela abordagem qualitativa que segundo MINAYO (2009) não tem

> [...] como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar [...]. Assim, ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social (p.79-80).

No caso desse artigo pretende-se apresentar dados, informações já consolidadas sobre os momentos históricos que passou e passa a educação brasileira, mais especificamente na questão da legislação educacional enquanto uma política pública, no intuito não de confrontar ideias, mas de analisar.

Assim, a partir de uma pesquisa bibliográfica, com leitura "de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...] (GIL, 1995, p. 71), além dos documentos legais publicados pelo Ministério da Educação, atualmente está se realizando a pesquisa de dados sobre o desempenho escolar dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

2. Breve Retomada Histórica da Educação no Brasil

2.1 A Escola de Primeiras Letras - Brasil Império

A educação no Brasil apresenta uma longa trajetória de avanços e retrocessos, nessa caminhada chegamos ao século XXI na chamada era dos direitos e segundo BOBBIO (2004) três direitos sociais devem ser aplicados sem distinção: direitos ao trabalho, à instrução e a saúde, ou seja, no "Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos" (p. 74) e assim o Estado de direito é o Estado dos

cidadãos. Quando se trata do direito a instrução ou a educação podemos nos remeter também ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9394/96.

SAVIANI (2014) destaca a educação brasileira em fases históricas e destaca "[...] como marco inicial da história da educação brasileira a chegada dos jesuítas em 1549" (p. 16). Importante ainda mencionar que além de ser apontada como pioneira, a educação jesuítica, implantada através da Companhia de Jesus, foi também "o único ensino formal existente no Brasil até meados do século XVIII" (MARCÍLIO, 2014, p. 4) e além de ser elitista, vinha ao encontro dos interesses econômicos da Coroa Portuguesa.

Durante o governo do Marquês de Pombal se tenta iniciar a Escola Pública Estatal, com o surgimento dos Estudos Menores, ou primeiras letras, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja. Nos Estudos Menores, o governo não se responsabilizava pela infraestrutura física e preparação profissional, utilizava-se o método mútuo com utilização dos próprios alunos como auxiliares dos professores.

Pode-se inferir que a falta de investimentos para a educação, com valorização dos professores, remuneração justa são temas recorrentes e históricos e que a única preocupação dos governos foi e parece continuar sendo fornecer docentes em número suficiente para ministrar aulas, não destinando tempo para planejamento, estudo e reflexão.

Com a independência política do Brasil em 1822 e a promulgação da Carta Outorgada em 1824 foi instituído o ensino fundamental público e gratuito.

A partir de 1870 começam a ser introduzidas ideias do educador suiço Jean-Henri Pestalozzi que defendia a valorização dos ritmos de aprendizagem dos alunos, com maior atenção aos processos de aprendizagem, o professor como propiciador dessas condições e planejamentos a partir da observação dos fatos cotidianos. Para a aplicação das ideias desse pensador, passa-se a utilizar o método intuitivo (uso prático), defendido por Rui Barbosa, na reforma do ensino primário.

2.2. Brasil República

Com o fim do Império e a Promulgação da República, em 1889, muitas mudanças referentes à educação foram implementadas, num intuito aparente de tentar modernizar o país,

porém continuando a utilizar-se de ideias estrangeiras e com decisões sendo tomadas "de cima para baixo, do centro para a periferia [...]. Cada novo político no poder chama para si a tarefa de reformular o ensino, no todo ou em partes" (MARCÍLIO, 2014, p.125-126), demonstrando a descontinuidade histórica das políticas em educação. Percebe-se que cada novo governante entende que precisa deixar sua 'marca' e assim institui novos programas, exclui o que estava dando certo, reformula leis existentes e criam outras.

Durante a Primeira República, o desinteresse pela educação se manteve e a partir da Revolução de 1930, passa a ter um enfoque nacional.

Os ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova influenciaram o texto da primeira Constituição Brasileira, que apresentou avanços para a educação instituindo os "princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, [...] abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2014, p. 32).

A Constituição de 1934, apesar de ser considerada progressista, durou pouco e com o governo de Getúlio Vargas foi promulgada nova Constituição, que para a educação é considerada um atraso e os ideias da Escola Nova não estavam mais presentes.

A educação no período do Estado Novo apresentava claramente uma divisão entre quem podia pagar (a elite) e a classe trabalhadora (menos favorecida), porque não recebia incentivos, nem tinha leis educacionais que o amparassem. Nesse período, o país ainda não tinha um sistema único de educação e essa foi uma das exigências da Constituição Federal de 1946, que definia que a União precisaria fixar as diretrizes e bases da educação nacional e assim, em 1961, é promulgada a LDBEN 4024.

A LDBEN 4024/61, trouxe a obrigatoriedade para o ensino primário a partir dos sete anos de idade, a inclusão dos ensinos técnicos industrial, comercial e agrícola ao nível secundário, bem como os cursos de formação para professor pré-primário (maternais e jardins de infância) e primário. Possibilitou a unificação nas políticas referentes à educação em todo o país e em todos os estabelecimentos, tanto públicos como privados, permitindo que a educação voltasse a ser vista como direito de todos e dever do Estado em oferecê-la.

2.3. A Educação no Regime Militar

Durante o Golpe Militar foi promulgada a Constituição de 1967, que apresentou o ensino obrigatório dos sete aos catorze e o governo começou a perceber "o significado da educação para o desenvolvimento do país" (MARCÍLIO, 2014, p. 149). Dessa forma, para atender a toda população que buscava na educação uma forma de ascender socialmente foi firmado acordos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com os Estados Unidos, conhecido como 'acordos MEC-USAID'.

Devido ao novo cenário político vigente, em 1971, foi promulgada uma nova lei de Diretrizes e Bases para a educação. A LDBEN 5692/71 alterou a nomenclatura do Ensino Primário e Médio para primeiro e segundo grau, respectivamente, sendo que o Primeiro Grau passou a ter duração de oito anos e o Segundo Grau, três anos, de caráter profissionalizante, com objetivo de formar profissionais necessários para o mercado de trabalho.

Após pouco mais de duas décadas de ditadura militar, muitas 'derrotas' desse período permanecem, como a desvalorização da "formação dos professores, tanto para o ensino fundamental como médio, quando se liquidaram com as Escolas Normais e se desmontaram as Faculdades de Filosofia" (MARCÍLIO, 2014, p 151). Ainda conforme a autora esse período foi marcado "[...] pela repressão, privatização do ensino, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico, confusa legislação educacional, autoritarismo e forte centralização" (p. 151), ações que nos deixaram um triste legado.

Assim, percebe-se que mesmo depois de muitos anos e mudanças na legislação, a educação no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional, atendendo uma determinada camada social, em detrimento de outras.

2.4. A Redemocratização e o Estado de Direito - Constituição de 1988 e a LDB 9394/96

Mesmo com o fim do regime militar, o Brasil ainda não tinha uma legislação que atendesse a todos, que só veio a acontecer depois de anos de discussão iniciados após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 permitiu que o país tivesse um sistema educacional amplo e completo e que respondesse aos interesses políticos e econômicos vigentes, com ênfase aos aspectos sociais.

A Constituição Federal de 1988 apresentou caráter progressista e colocou a educação como direito social, com proposição de garantias legais a todos os indivíduos e que foram enfatizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

A educação, a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN 9394/96, passa a ter notoriedade ao ser elevada "à categoria de princípio e de direito articulando-a com a proteção e a dignidade da pessoa humana" (CURY, 2010, p.16). A elevação da educação como princípio permite que se discutam os direitos não somente do ponto de vista de acesso, mas também de qualidade, como se percebe no artigo 206, inciso sete da Constituição Federal, em que é dada a "garantia de padrão de qualidade". No entanto, em ambas as legislações não fica claro e objetivo como seria assegurada essa qualidade tão enfatizada, dentro dos sistemas escolares.

O texto da LDBEN 9394/96 concretizou os direitos educacionais aliados aos direitos sociais, preocupando-se em formar indivíduos críticos, participativos e cidadãos, reafirmando o que já havia sido proposto pela Constituição Federal de 1988.

Uma lástima é que muitos desses direitos tenham ficado na teoria, não conseguindo ser concretizados pelo Estado. Ou seja, mais de uma década depois da lei estar em vigor, o que conseguimos é atingir em parte os objetivos e os princípios nela expostos; ainda faltam recursos financeiros e pedagógicos, valorização profissional, permanência com qualidade na aprendizagem e progressivo aumento do tempo dos alunos na escola.

2.5. O 'novo' Ensino Fundamental de nove anos e as implicações enquanto Política Pública

Após alguns anos de vigência, a LDB 9394/96 teve algumas alterações na redação do texto aprovado no Congresso em 1996. No Ensino Fundamental a análise se dará mais especificamente em relação ao artigo 32:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
> (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
> [...]
> § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

> § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.
> [...] (BRASIL, 1996, p. 08).

A duração da segunda etapa da educação básica dessa modalidade, previa inicialmente oito anos, mas em 2005, através da lei nº 11.114, a redação desse artigo foi alterada incluindo as crianças aos seis anos de idade nessa modalidade de ensino, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, vindo a acompanhar, tardiamente, o que a maioria dos países já fazia.

Em 2006, a lei nº 11.274, responsabiliza o Estado pela oferta dessas vagas e consequentemente ao atendimento do direito constitucional pela educação, cabendo ao Poder Público criar condições estruturais e pedagógicas a fim de que seja atendido.

HOFLING (2001) no artigo *Estado e políticas (públicas) sociais* enfatiza a importância de se entender a "educação como uma política pública social [...] de responsabilidade do Estado" (p.31) e por isso cabe ao Estado não somente ampliar o Ensino Fundamental, mas, principalmente, implementar com condições mínimas necessárias para que ocorra na prática das escolas brasileiras, com condições, não só de funcionamento, mas com qualidade para os alunos que estão frequentando essa modalidade, que haja realmente melhora da aprendizagem.

Ainda sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove destaca-se como um dos principais objetivos apontados pelo governo federal "assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla" (BRASIL, 2004, p. 16), na tentativa de diminuir os baixos índices de alfabetização no Brasil.

A ampliação em um ano no Ensino Fundamental, foi permeada por muitas discussões e entre elas está a questão de permitir que as crianças oriundas de famílias com condições socioeconômicas menos favorecidas pudessem frequentar um ano a mais de escola. Outro fator é a falta de vagas para as crianças da Educação Infantil, problema recorrente há muitos anos e que não consegue ser resolvido de forma satisfatória e com a qualidade que as crianças e suas famílias merecem.

Mas, talvez o fator preponderante para que o governo resolvesse antecipar a idade obrigatória para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental seja a questão econômica, para uso das verbas do FUNDEF, devido "a quase ausência de financiamento para a educação infantil, vários municípios passaram a incluir as crianças de seis anos no ensino fundamental para receber uma maior cota do fundo" (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 22).

O aligeiramento na aprovação da lei que anteciparia o ingresso das crianças no Ensino Fundamental não permitiu que se discutisse com a sociedade os impactos que poderiam acontecer com a maioria das crianças que nunca haviam estado na escola frequentando a Educação Infantil. Além disso, a questão de que incluir crianças aos seis anos no sistema formal de ensino requer "espaços, materiais pedagógicos, formação específica, reorganização de tempos e espaços para que o ingresso obrigatório (e o acolhimento) das novas crianças ocorresse de forma adequada" (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 25) e apesar de passados vários anos da inclusão das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental ainda falta formação específica ao primeiro ciclo de alfabetização, que engloba os três primeiros anos.

Mesmo com muitos materiais orientadores por parte do Ministério da Educação sobre como deveria ser organizada esse primeiro ano, a responsabilidade efetiva aconteceria na escola, junto com seus professores, ou seja, as orientações existem, mas como implantá-las com tão poucos recursos financeiros e auxílio pedagógico?

O Parecer nº 4/2008 reafirma a importância da criação de um 'novo' Ensino Fundamental e enfatiza alguns pontos importantes que precisavam ser levados em consideração sobre os três anos iniciais, considerando esses como um ciclo, período este voltado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento de diversas expressões nas áreas de conhecimento.

No ano de 2010, é promulgada a Resolução nº 7 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos em que novamente assegura o direito à matrícula das crianças dos seis aos catorze anos e justifica o ingresso um ano mais cedo no Ensino Fundamental como possibilidade de alargamento do período escolar obrigatório.

Como se pode inferir o termo 'qualidade na educação' está presente na maioria dos documentos legais, mas o que se pode verificar é que na prática das escolas públicas é difícil

de cumprir. Há falta de incentivo do poder público em oferecer condições adequadas aos gestores escolares para que consigam cumprir essa premissa.

Quanto à articulação entre os níveis, especificamente do último ano da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, parece estar havendo pouco diálogo entre os profissionais e sistemas escolares sobre as especificidades de cada um. Ainda verifica-se que há falta de propostas pedagógicas claras, construídas no coletivo da escola, que articulam o currículo das duas modalidades.

Percebe-se que todos os discursos oficiais defendem a ampliação do Ensino Fundamental como a possibilidade de alargamento para que as crianças se alfabetizem. O que antes precisava ser 'vencido' em um ano, na primeira série, com aprendizagem da leitura, código escrito, raciocínio lógico matemático, passa a ser de três anos, o que não dá ainda a garantia que esse período seja o suficiente, devido a inúmeros outros fatores que estão intrínsecos ao processo escolar.

3. A avaliação

Avaliar o ensino e, a aprendizagem, não é tarefa fácil, nem simples, acontece diariamente no ambiente escolar, e não somente na relação direta de professor para aluno, mas em todo o processo. São diferentes as possibilidades de avaliação que acontecem dentro do sistema educacional e para isso inúmeras são as legislações que tratam do assunto, tentam nortear esse processo e dialogam com outros temas que estão intrinsecamente ligados, como o direito que todo cidadão tem a educação e a função que a escola exerce na vida das pessoas.

No entanto, os textos legais não discorrem somente da avaliação da aprendizagem, mas também da avaliação do sistema escolar e da instituição, pois toda forma de avaliar precisa atender a finalidade da educação prevista no artigo 22 da LDBEN 9394/96:

> Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p. 06).

E, para isso, a lei possibilita a forma de organizar o currículo, o calendário e como fazer a recuperação da aprendizagem para que se cumpra tal finalidade.

A avaliação acima de tudo é um ato político que envolve todo o processo educacional e, portanto, vai além da relação professor-aluno em que devem prevalecer os aspectos qualitativos aos quantitativos e classificatórios, com adoção de "estratégia de progresso individual e contínuo" (BRASIL, 2013, p.54), conforme indicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Quando se trata da avaliação no bloco de alfabetização, o Parecer nº 4/2008esclarece os princípios essenciais e enfatiza que "mesmo que o sistema de ensino ou a escola, [...], faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino" (BRASIL, 2008, p.2).

Destaca-se uma redação semelhante no artigo 30, parágrafo III inciso primeiro da Resolução nº 7/2010, que anos mais tarde fixa *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos:*

> Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, [...] (BRASIL, 2010, p. 8).

Essa mesma Resolução defende a importância da continuidade no processo de alfabetização e letramento, sem interrupção

> [...] tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, p. 8).

Nesse aspecto, apresentado na Resolução sobre a continuidade no processo de alfabetização e letramento, surge um debate bem polêmico referente à forma de avaliação dos alunos no primeiro ciclo, que é a questão da Progressão Continuada.

No entanto, esta forma de organização curricular e de avaliação proposta pelo Conselho Nacional de Educação através Resolução nº 7/2010, que indica possibilidade para se pensar o Ensino Fundamental de nove anos, com organização curricular em forma de ciclo e retenção somente no 3º ano, está ficando, na maioria dos sistemas, restrita somente a teoria, pois na prática pouco se vê de organização ciclada e de continuidade no processo.

A avaliação através de Progressão Continuada, apesar das resistências entre os professores e sistemas escolares, não é algo novo, perpassa a educação há décadas no Brasil e

demonstra mais uma vez, que passamos por momentos cíclicos, com políticas que em um determinado momento servem a alguns interesses políticos partidários.

4. Considerações finais

Ao longo dos anos, percebemos várias mudanças na educação brasileira, com alteração de nomenclatura, diminuição, ampliação de anos nas etapas que compõem a educação básica na tentativa de ampliar o acesso a todos os alunos, de fazer uma legislação mais moderna e próxima das tendências mundiais. No entanto, ainda vivemos uma distância entre os documentos legais e a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

Esse artigo tentou mostrar um pouco da caminhada histórica que passou e vem passando a educação brasileira, detendo-se mais especificamente na ampliação do Ensino Fundamental e as repercussões dessa mudança enquanto política pública de Estado, considerando este fato um marco importante que ainda precisa de mais atenção por parte dos legisladores, professores, gestores e da sociedade em geral.

Percebe-se que a legislação apresenta dificuldades em fazer-se na prática, que há uma descontinuidade nos assuntos que se referem à educação, uma constante interrupção a cada novo governo, que se vive fazendo ‘experimentos’, que os projetos são superficiais e não atingem de fato a aprendizagem dos alunos e a tão esperada qualidade em educação. Nesse aspecto, nos deparamos com a falta de investimentos financeiros por parte do Estado, de incentivos que produzam a longo prazo um significativo aumento nos resultados nas avaliações externas, não para mostrar ao mundo o que nossos alunos sabem ou não ou apontar culpados, mas para que possam realmente exercer a cidadania, com condições de participar nas tomadas de decisões.

5. Referências bibliográficas

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.** Brasília, 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=708-lei9394-201296-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>.Acesso em: 21 nov. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Parecer nº 4/2008.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=715-parecer4-200208-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 nov. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Resolução nº 7.** Brasília, 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Index.php?Itemid=866&Id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 21 nov. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, **Lei nº 11.274/2006**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 05 maio 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Qualidade em educação**. Nuances: estudos sobre Educação, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/721/735>. Acesso em: 08 abr. 2016.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos seis anos. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (org.). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 4. ed., 1994.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Unicamp, Caderno Cedes, ano XXI, n.55, 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 07 dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2 ed., 2014.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX" Brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2014.

HISTORIA Y POLÍTICA PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: OBSTÁCULOS Y PERSPECTIVAS DE LA ESCUELA PRIMARIA DE 9 AÑOS

Resumen:
En este trabajo se pretende esbozar una visión general de la historia de la educación en Brasil vinculando esto como una política pública del Estado. Para ello, se va a utilizar las ideas de algunos autores, como BOBBIO, Norberto (2004); SAVIANI, Demerval (2014); HOFLING, Eloisa de Mattos (2001); MARCÍLIO, Maria Luiza (2014); CURY, Carlos Roberto Jamil (2010); CRAIDY Carmem Maria e BARBOSA Maria Carmen Silveira (2012); GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (2006); entre otros, así como los documentos oficiales (LDBEN, resoluciones, dictámenes) que conforman el marco legal. Para llevar a cabo este trabajo hemos elegido el enfoque cualitativo de la literatura. Se concluye que es de fundamental importancia recuperar dados de la historia de la educación en Brasil para comprender los hechos que suceden en el presente, así como verificar que de vez en cuando volvemos algunas ideas en un movimiento cíclico, tratando de seguir las tendencias y aplicar modelos ya establecida en los países más avanzados.
Palabras clave: Historia de la Educación de Brasil. Las políticas públicas y la educación. La escuela primaria de 9 años.

PERFORMATIVIDADE: NUANCES DO APRENDER A APRENDER NO ENSINO MÉDIO INOVADOR

Marta Sfredo[1]
Jaqueline Marafon Pinheiro[2]
Marcia Dalla Nora[3]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: Desde as últimas décadas do século XX, estamos assistindo diversas transformações sociais, econômicas e culturais. Nesse contexto é importante perceber como as políticas educacionais foram construídas para analisar a relação entre currículo escolar e sua influência no direcionamento de formação de mão-de-obra, através de análise do direcionamento dado pelas políticas educacionais e curriculares ao Ensino Médio, principalmente a partir da implantação do Ensino Médio Inovador instituído em 2009. O artigo propõe-se discutir essas questões a partir das transformações provocadas pela transição do liberalismo para o neoliberalismo, partindo dos pressupostos do Relatório Jacques Delors (1998), estabelecendo correspondências entre o que o documento apresenta e a vinculação da educação aos princípios da sociedade cognitiva expressos no lema aprender a aprender, temática presente também nos documentos relativos ao Ensino Médio Inovador. O que fica evidenciado é que o conhecimento dá lugar à aquisição de aprendizagens significativas, com aplicabilidade prática. Isso confere um caráter performativo às instituições e aos sujeitos, que passam a produzir fabricações de si, para garantir maior competitividade em relação aos demais. O grande risco dessa visão é que se perca a essência da educação e do conhecimento escolar como possibilidade de emancipação dos sujeitos e como prática transformadora da realidade.
Palavras chave: ensino médio. neoliberalismo. Performatividade. fabricações

1 Introdução

Com o presente trabalho, realizaremos uma análise das estratégias pedagógicas produzidas a partir do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), considerando suas articulações com as demandas advindas do campo da economia contemporânea. Considerando

[1] Mestra em Educação. Doutoranda em Educação. Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: marta.sfredo@gmail.com
[2] Mestra em Educação. Doutoranda em Educação. Docente do Departamento de Ciências da Saúde na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail: jaqueline@uri.edu.br
[3] Mestra em Educação. Doutoranda em Educação. Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail marcia@uri.edu.br

as condições contemporâneas de um "aprender a aprender", analisaremos textualmente documentos produzidos no âmbito de determinadas organizações internacionais, assim como no governo brasileiro, procurando situar suas ressonâncias sobre o campo de intervenção das escolas públicas de nosso País.

Considerando que as atuais políticas educacionais são fabricadas nas tensões entre as demandas locais e as globais, o que ressignifica o próprio papel do Estado na regulação das políticas curriculares, neste texto atribuiremos centralidade a análise dos documentos, associando-nos ao que Ball (2013) aponta como contexto da produção dos textos oficiais. Particularmente, mobilizaremos esforços na direção de compreender a forma como os currículos escolares do Ensino Médio são ressignificados através de uma nova gramática orientadora das políticas. Nesse sentido, será central para a análise o conceito de "performatividade", impulsionado nos estudos de Stephen Ball.

Diante das grandes transformações econômicas e sociais que marcaram o final do século XX e que se refletem nas primeiras décadas do século XXI, onde se fala ao mesmo tempo de uma sociedade do conhecimento e de uma globalização excludente (FRIGOTTO, 1993), esse artigo pretende discutir de que forma a educação contemporânea está articulada aos interesses econômico-sociais e como tem contribuído para o fortalecimento de determinadas relações de dominação no tempo presente.

Nesse contexto, Bauman (2001) afirma que estamos passando de uma modernidade sólida para uma modernidade líquida. Os conceitos de modernidade propostos pelo autor contribuem para que seja possível compreender, ao menos em algum sentido, as transformações da sociedade vivenciadas nas últimas décadas e como as proposições desse autor se articulam, de muitas maneiras, para possibilitar o entendimento da relação que é estabelecida entre as mudanças provocadas pela transição do liberalismo para o neoliberalismo.

Para esse momento, é importante salientar que essas mudanças acontecem de forma muito rápida e, portanto, passam a exigir saberes capazes de se transformar com a mesma rapidez para responder às necessidades de um mundo em constante transformação. As condições de uma Modernidade líquida, na acepção proposta por Bauman (2001), conduzem-

nos a pensar um mundo marcado por condições voláteis e flexíveis, em mutação permanente. Esse cenário pode apresentar-se como determinante para que seja possível entender o direcionamento dado às políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, situando-as a partir do neoliberalismo, a partir do que teoriza Ball (2013) a respeito das articulações entre a economia e as políticas educacionais.

Com esse intuito, inicialmente são feitas algumas considerações importantes a respeito da caracterização da sociedade, a partir do processo de transformação do Estado de Bem-estar Keynesiano para um Estado do trabalho Schumpeteriano[1], culminando no que diversos autores têm chamado de sociedade cognitiva ou capitalismo cognitivo (CCE, 1995;). A partir desses pressupostos, são analisados os conceitos de performatividade e fabricação, segundo Stephen Ball (2006), para que seja possível abordar com mais clareza alguns aspectos referentes às influências que essa nova configuração da sociedade e da economia têm provocado na educação. O ponto de partida para essas análises será o Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO em 1998, de onde emerge o conceito de aprender a aprender, que será analisado a partir dos documentos norteadores da implantação do programa Ensino Médio Inovador, elaborado pelo Ministério da Educação em 2009.

2 Rumo a uma sociedade cognitiva

Desde o final do século XX, temos acompanhado a uma profunda e significativa transformação da sociedade, especialmente em termos de estrutura organizacional. Isso também se evidencia nas formas de percepção da cultura, nos valores, nas relações sociais e na economia. Essas mudanças podem ser situadas como parte de um processo mais amplo de transformação, representado pela passagem do Estado de Bem-estar Keynesiano para um Estado do trabalho Schumpeteriano, tal como sugere a revisão teórica apresentada por Ball (2010). De acordo com Jessop, um dos autores revisados pelo sociólogo britânico, as mudanças no capitalismo leva-nos a perceber a substituição de um cenário de produtividade e planejamento, por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo individual.

[1] A passagem do estado keynesiano para uma perspectiva schumpeteriana acerca do Estado é descrita por Ball (2006), a partir dos estudos de Jessop.

O neoliberalismo pode ser identificado como tendência a partir dos anos de 1980 e é caracterizado como uma versão atualizada no liberalismo (Ball, 2006). Nos princípios neoliberais, a educação passa a assumir um caráter de competição, produzida a partir de condicionantes direcionados pela necessidade imposta ao sujeito, de garantir bem-estar e satisfação através do consumo.

É possível perceber que as relações entre indivíduos, sociedade e economia são muito mais complexas do que postulavam muitos autores, reduzindo as análises a diferenças de classe ou relações de poder simplistas. Essa complexidade de relações envolve, além de aspectos políticos e econômicos, diversos outros fatores que contribuem para a formação do que Stephen Ball caracteriza como a constituição de uma nova subjetividade.

Surge assim, um novo tipo de capitalismo, o capitalismo cognitivo, centrado nas mudanças socioeconômicas provocadas pelas tecnologias digitais e suas implicações na transformação do modo de produção e da natureza do trabalho, em termos marxistas. Essa perspectiva coloca no conhecimento o poder de ampliar a competitividade e a lucratividade.

A partir dos pressupostos já detalhados, é possível marcar o contexto das transformações econômico-sociais postuladas pelo neoliberalismo, como condição para o surgimento e desenvolvimento do conceito de performatividade, que, nas palavras de Ball (2010), se traduz em uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação tanto das ações individuais quanto das instituições.

Ainda tendo como base para análise a globalização e as implicações que são derivadas dela, emerge outro conceito importante que são as fabricações. Segundo Ball (2010), elas se caracterizam como seleções de representação, que funcionam como uma versão de si, que interessa a um indivíduo ou organização apresentar. É importante destacar que essa seleção ou escolha é feita a partir de um contexto.

No limite, a fabricação tem aspectos performativos, pois pretende expressar e sustentar uma identidade individual ou organizacional que se distancia da essência ou da verdade do que efetivamente representa, mesmo que de forma parcial. Ela se constitui enquanto ausência de autenticidade e de compromisso, moldando-se com plasticidade aos interesses aos quais precisa responder. Conforme Ball (2010) invariavelmente e

fundamentalmente, atos de fabricação e as próprias fabricações agem por meio das práticas que representam e refletem, em busca de performatividade.

Mais do que caracterizar esses conceitos, importa perceber como eles atuam e a capacidade que têm de transformar as relações entre os sujeitos e também entre as organizações. A seguir serão explicitados os processos de mercadorização do conhecimento a partir da lógica da performatividade.

3 A mercadorização do conhecimento a partir de uma educação performativa

As últimas décadas têm sido marcadas pela discussão sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades. A preocupação com esta questão não é propriamente nova, entretanto, nos anos de 1990 a educação de qualidade tornou-se uma bandeira praticamente unânime a todos os países (DUARTE, 2006).

A escola passa a receber um conjunto de novas tarefas, não por que seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática (Ball, 2010). Nessa perspectiva, a educação escolar é entendida como responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade para fazer parte de relações sociais, políticas e culturais cada vez mais amplas e diversificadas.

Nessa lógica, o discurso em torno do poder da educação emerge, na sociedade pós-industrial, de onde surge uma nova forma de legitimação para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação. Acerca disso, Lima (2012) evidencia a centralidade que a educação assumiu na sociedade, nos últimos tempos, fazendo uma reflexão sobre a ênfase na busca pelo conhecimento economicamente útil e rentável para o indivíduo. Também estabelecendo limites ao empoderamento dado à educação, especialmente quando apresenta uma crítica mais incisiva à subordinação da educação aos interesses econômicos vinculados ao neoliberalismo.

Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano, produzida no contexto estadunidense da primeira metade do século XX, age nas políticas educacionais através de prognósticos e direcionamentos dados por agências internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial. Tais direcionamentos contribuem, seja em forma de financiamento ou na produção de ideologias, para vincular a escolarização à aquisição de competências e habilidades que garantam possibilidades de atingir um nível socioeconômico mais elevado (Ball, 2013). Contudo, essa teoria, ao fazer isso, mascara as desigualdades de oportunidades existentes e deposita no indivíduo as consequências de suas escolhas e a responsabilização por um possível fracasso (Lima, 2012).

Tendo em vista o papel que o conhecimento assume na sociedade cognitiva, surge a necessidade de discutir o direcionamento das políticas educacionais implementadas para a educação, refletindo sobre seus rumos. Para isso é preciso conhecer as bases que orientaram o pensamento educacional, para essa perspectiva. Nesse intuito será feita uma breve análise de um dos principais documentos que conduziu o olhar das políticas educacionais na lógica neoliberal, que foi o Relatório Jacques Delors, através de alguns excertos.

4 Educação: um tesouro a descobrir?

O relatório Jacques Delors, publicado em 1998, surge em um cenário educacional provocado pelas discussões vindas da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia. Resultado dos trabalhos organizados pela UNESCO a partir dos estudos da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, o documento procurou identificar as tendências para a educação nas décadas seguintes. O texto foi elaborado por especialistas de vários países e indica, dentre outras questões, as aprendizagens que são consideradas fundamentais para a educação nas próximas décadas.

De acordo com Delors (2008), essas aprendizagens são vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático, caracterizando-se por quatro habilidades básicas: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Diante dos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade (Delors, 2008). Ao terminar os seus trabalhos a comissão faz

questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades, que conduza a um desenvolvimento humano. A educação ao longo de toda a vida, derivada do referido documento, estaria baseada em quatro aprendizagens essenciais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2008).

O aprender a aprender, foco das discussões deste artigo, requer não apenas a aquisição de saberes e conteúdos, mas principalmente o domínio dos instrumentos do conhecimento, dos meios para adquiri-lo, já que os saberes são múltiplos e estão em constante transformação (Delors, 2008). Perspectiva que se encontra definida no que afirma o relatório Delors, onde aprender para conhecer supõe, antes de tudo aprender a aprender, em que o processo de aprendizagem nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência. De acordo com o documento, a educação pode considerar-se bem sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continue a aprender ao longo de toda a vida (Delors 1998).

A partir do que postula Lima (2012), primar por essa postura e por esse tipo de aprendizagem remete a uma intencionalidade educativa fundamentada em um interesse individual pela busca de um conhecimento que seja útil e rentável ao indivíduo, servindo também para adaptá-lo ou integrá-lo na sociedade cognitiva. Nesse viés, o que se percebe é um deslocamento de objetivos, que deixam de estar direcionados para a busca do conhecimento, passando a valorizar aprendizagens práticas, atrelando a aprendizagem e a competitividade a ganhos econômicos e a promoção individual (Lima, 2012).

Esses argumentos configuram o que é apresentado por Ball (2013), no contexto da aprendizagem ao longo da vida, "o eu deve ser completamente reconstruído como um indivíduo empreendedor" (p. 145). O autor reafirma a importância atribuída ao aprender a aprender na atualidade, onde o que se espera da escola, a partir desse princípio educativo, é a formação de um "sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si" (p. 146). Para o referido autor, o aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo.

A esse respeito Libâneo (2012) apresenta discussões importantes ao afirmar que há uma inversão das funções da escola, no momento em que o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a "sobrevivência" do indivíduo, ou seja, aprendizagens que permitam a inserção do indivíduo na sociedade do conhecimento para exercer funções básicas, de lhe garantam a subsistência.

Nesse sentido, Lima (2012) traz contribuições importantes para pensar a escola e a educação a partir da lógica da competitividade e da performatividade, no momento em que alerta para a formação de sujeitos cada vez mais voltados a aprender para ganhar e conhecer para competir. A crítica desse autor se estende também à sudordinação da educação na sociedade da aprendizagem, estando a serviço de formar a mão-de-obra necessária para garantir a competitividade e o desenvolvimento econômico dos países.

Na direção dessas proposições, Charlot (2005) rejeita a educação pensada e organizada a partir de uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho. Nos pressupostos desse autor, a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano (Charlot, 2005).

5 O Ensino Médio Inovador e o lema aprender a aprender

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pela Portaria nº 971, 09 de outubro de 2009, é apresentado, pelo Ministério da Educação, como estratégia para desencadear a reestruturação dos currículos neste nível de ensino e integra um conjunto de ações que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com o intuito de garantir o acesso à educação de qualidade e atender as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros. O Ministério da Educação prevê, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos, que deverá estar garantida até 2016.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reestruturadas a partir da Resolução CMNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, neste contexto, tornam-se documento

fundamental para a orientação das propostas curriculares e deverão ser a base para o redesenho curricular proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam que as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Como o próprio nome já sugere, o Ensino Médio Inovador, nesse contexto, representa, segundo o Ministério da Educação, uma proposta de readequação curricular que surge para, além de ampliar o tempo de permanência do estudante na escola, garantir, por meio da elaboração de uma proposta curricular inovadora, a formação integral dos estudantes, através de atividades englobadas por um currículo versátil que contemple, além dos anseios dos alunos, as demandas da sociedade contemporânea.

Segundo o Relatório elaborado para apresentação no Conselho Nacional de Educação – CNE, Parecer CNE/CP nº 11/2009, que trata da Proposta de Experiência Curricular Inovadora para o Ensino Médio e que obteve parecer favorável por unanimidade, em sua justificativa, ressalta que o Ensino Médio tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento dos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, em decorrência de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 11/2009, que trata da Proposta de Experiência Curricular Inovadora para o Ensino Médio, traz em seu texto, a ideia de que a formação geral, a ser abordada na reestruturação curricular deve ser mais do que a simples preparação para ingresso na Educação Superior.

O texto contido no documento evidencia a centralidade da aprendizagem permanente e também a necessidade de aprender a aprender para estar apto a enfrentar a competitividade do mercado de trabalho. A esse respeito, segundo Duarte (2006), o lema “aprender a

aprender" desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação a categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista.

Alves (2012), analisa que a expressão "aprender a aprender" tem caracterizado a concepção liberal de educação, através de um processo pedagógico centrado no indivíduo e que remete a uma retomada dos princípios educacionais escolanovistas. Esses princípios estão presentes em vários documentos oficiais, nacionais e internacionais, caracterizando muitas das políticas educacionais propostas para a educação na atualidade. O lema "aprender a aprender" evoca, em última instância, um indivíduo capaz de aprender sozinho, o que provoca a secundarização dos processos de mediação social e pedagógica, elementos centrais no processo educativo.

Segundo Duarte (2006), do ponto de vista educacional, o lema "aprender a aprender" visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado.

Para o autor, ao contrário do que propugnam os defensores do "aprender a aprender", ele não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. Não é casual que o "aprender a aprender" venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais.

Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e participar ativamente dessas mudanças. Os pesquisadores devem estar sempre dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda. O trabalhador deve estar sempre disposto a mudar de um trabalho para

outro, tendo o desemprego constantemente intercalando essa passagem. O consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir necessidade de um novo tipo de produto. (DUARTE, 2006, p. 157)

Em sua acepção, o "aprender a aprender" significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. Não se trata de superar o capitalismo, não se confunda mudança com revolução, com transformações radicais nas relações de produção. As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o "aprender a aprender", nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo.

6 Considerações Finais

Essa análise permite visualizar as características que marcaram a trajetória da educação a partir da sua vinculação aos interesses da sociedade cognitiva forjada pelo neoliberalismo e a serviço da formação de sujeitos aptos a atuarem de forma performativa em uma sociedade cada vez mais competitiva. A educação, nesse sentido aparece como um produto, imerso em práticas hegemônicas e mercantilistas, no que Lima (2012) traduz por "aprender para ganhar e conhecer para competir". Ou seja, o valor da educação, resumido a práticas e interesses individuais, está em garantir aos sujeitos as competências necessárias para atuar no mercado, garantindo ganhos econômicos e rentabilidade imediata.

Através das discussões propostas nesse artigo é possível ver de maneira mais clara as fortes influências das transformações econômicas e sociais na educação e, dessa forma, permitir que se vislumbre o que ainda é necessário fazer em relação à educação, bem como as consequências ou efeitos do que se pretende transformar. De acordo com Ball (2013), o que está sendo construído é uma nova ontologia de aprendizagem e de política e uma "tecnologia de si" muito elaborada, por meio das quais conformamos nossos corpos e subjetividades de acordo com as necessidades de aprendizagem.

Esse contexto, onde o sujeito precisa adaptar-se constantemente, sendo responsável pelo aperfeiçoamento constante das habilidades e competências necessárias para ser um bom trabalhador, o que se pode constatar, a partir da análise dos excertos do Relatório Jacques Delors (1998) e dos documentos norteadores da implantação do programa Ensino Médio Inovador, é a influência do documento no direcionamento das políticas educacionais, marcada pela relação entre os pressupostos econômicos neoliberais e sua implicação nos rumos da educação no país.

PERFORMATIVITY: LEARN THE SHADES TO LEARN IN INNOVATIVE HIGH SCHOOL

Abstract: Since the last decades of the twentieth century, we are witnessing various social, economic and cultural transformations. In this context it is important to understand how educational policies were designed to examine the relationship between the school curriculum and its influence on the direction of hand labor training by targeting the analysis given by the educational and curricular policies in high school, mainly from the implementation of high school Innovator established in 2009. the article proposes to discuss these issues from the changes caused by the transition from liberalism to neoliberalism, based on the assumptions of the Delors Report (1998), establishing correspondences between what the document shows and linking education to the principles of learning society expressed in the motto learning to learn, this issue also in the documents relating to High School Innovator. What is evident is that knowledge gives rise to the acquisition of significant learning with practical applicability. This gives a performative character to institutions and individuals who start to produce fabrications of itself to ensure greater competitiveness in relation to others. The major risk of this view is that you lose the essence of education and school knowledge as a possibility for emancipation of the subjects and how transformative practice of reality.
Keywords: High school. Neoliberalism. Performativity. Fabrications

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, 2006, p.10-32.

_____. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, v. 36, n. 2, 2013, p. 144-155.

Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. *Relatório Jacques Delors:* **Educação, um tesouro a descobrir** UNESCO. (1998).

BERSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor and Francis, 1996.

Comissão das Comunidades Europeias. Livro branco sobre a educação e a formação. Ensinar a aprender: Rumo à sociedade cognitiva. Bruxelas: CCE, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, Alípio et al. (Org.). **Empregabilidade e educação.** São Paulo: EDUC, 1997.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM DEBATE - O QUE VEIO E O QUE ESTÁ POR VIR?

Tamara Danielle Pereira Machado[1]
Calinca Jordânia Pergher[2]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: O artigo traz reflexões acerca do clima de expectativas e inquietudes quanto ao financiamento da educação e a Meta 20 do novo Plano Nacional de Educação (PNE), vista em reflexões do cenário socioeconômico que está envolto a educação. Delineia-se por trajetórias da economia da educação, paira sobre os desdobramentos do financiamento da educação e chega ao Plano Nacional de Educação aprovado através da Lei de nº 13.0005, de 25 de junho de 2014. Pretende instigar e refletir a estratégia 20.12 do PNE que diz respeito a definicção de critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio. Traz presente em sua estruturação definições básicas para a compreensão da temática, tais como receita, despesa, política pública todas referentes às políticas públicas em educação pública.
Palavras-chave: Educação Pública. Financiamento. PNE.

1 Introdução

Seria um sonho pensar em uma educação pública brasileira com investimentos financeiros que garantam um ensino de qualidade neste séc. XXI? Este investimento seria vendaval, no sentido de gasto inútil e mau empregado? O novo, e já questionável Plano Nacional de Educação Lei 13.005 de 25 de julho de 2014, mais precisamente a meta vinte que trata das fontes de financiamento sustentáveis em todos os níveis, e sua estratégia doze o *lócus* de estudo deste artigo. Objetiva-se de modo geral, refletir acerca da constituição dos critérios para os recursos adicionais dirigidos à educação ao longo dos dez anos de vigência do PNE (Plano Nacional de Educação) e a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios com o intuito de equalizar as oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem

[1].Especialista em gestão escolar Universidade de Passo Fundo. Grupo de pesquisa e extensão em políticas e gestão da educação.tamaradpm@gmail.com
[2] Doutora em Educação, professora do IF Farroupilha *campus* Alegrete. GEPGE. calincap@gmail.com.

pactuados. Em uma abordagem de revisão bibliográfica, trazendo presente dados do IBGE e outras fontes de consulta.

Antes de abordar especificamente a temática pretendida precisa-se realizar conceituações paralelas entre os termos economia da educação e financiamento da educação, ao mesmo tempo em que alguns conceitos básicos e imprescindíveis de educação que balizaram o estudo são eles: política pública em educação, receita e despesa. Isso, para nutrir-se antes de problematizar o novo Plano Nacional de Educação em sua meta vinte e estratégia doze em consonância com a Constituição Federal e a LDB 9394/96, e dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

1 Economia da Educação $ Financiamento da Educação

Economia da Educação

Ao ler e/ou ouvir a palavra economia instantaneamente surge a ideia de economizar, guardar dinheiro, saber usar com parcimônia os recursos. No entanto, o termo abrange uma significação mais ampla, que inicia de modo doméstico.

> A economia (de um termo grego que significa a administração da casa) designava classicamente a arte de gerir com correção os bens familiares. Qualificando-a de política (a expressão parece datar de 1615), designava-se por oposição a gestão das finanças do Estado". (ROUSSEL, 2002).

A economia no ramo da administração "é definida como a ciência da escolha" (BARNET, 2003, p. 461). Contudo não destina-se a qualquer escolha, configura-se em escolha racional, que maximize o tempo, e normatize as ações. Disto advém sua vinculação direta a economia de mercado e o fato das políticas públicas estarem impregnadas das concepções de tal economia. Diante disso, o financiamento da educação seria um dos elementos que compões um ramo maior, estrutural da economia da educação.

A economia da educação precisa de organização? Para quê? "Para atingir suas finalidades, as instituições determinam papéis e responsabilidades. A maneira pela qual se compreendem a divisão de tarefas e de responsabilidades e o relacionamento entre os vários setores determina a estrutura organizacional" (LIBÂNEO,2003, p.388). No entanto, existe o bônus e o ônus. O bônus incorre da normatização, uma vez que em todas as instâncias da sociedade há a necessidade de planejamento, de organização, de legalização para que o caos não impere. Todavia, o ônus tornou-se a ótica invertida, ou outra *doença* ocular, quando a exigência interfere diretamente nos princípios educativos, pois *a nova ordem mundial* neoliberalista requer, indivíduos com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis sobretudo quanto à adaptabilidade às funções que surgem constantemente" (Ibid, 2003, p.102-103), sendo o professor incorporado ao modelo de exigência humana voltada à competitividade, busca exacerbada pela produtividade independente de fatores éticos. A problemática, ainda que ainda não tem *solucionática* simples, em vista da complexidade do tempos que exige o repensar essa inversão de valores com o desafio de colocar a economia a serviço da educação, e não o inverso a educação a serviço da economia.

Para falar claramente. O dinheiro, o dinheiro vem, vai e volta. Ir e vir constante que, pode parar no meio, quando os trâmites legais falham, em alguns casos pode "perder-se" no caminho, pode chegar ao local de destino, e chegando ao local de destino não quer dizer que seja suficiente. Ora, a pergunta que não quer calar, quem paga essa conta, quem financia a educação pública brasileira?

Financiamento da Educação

Precisa-se saber, caso ainda não o saiba,

> Todo brasileiro, rico ou pobre, empregado ou desempregado, paga impostos. Como consumidor, paga taxas, impostos e contribuições desde o nascimento(taxa de certidão de nascimento) até a morte(taxa de sepultamento). Paga impostos e taxas quando pega ônibus para o trabalho, quando acende luz, usa água,etc. Quer dizer, paga impostos e taxas sem perceber"(LIBÂNEO, 2003,p.193).

Desde o abrir dos olhos pela manhã paga-se impostos, sendo que o povo brasileiro está dentre as nações mundiais que mais pagam tributos. Paga-se imposto para nascer, para viver e, até para morrer. Logo, os impostos pagos subdividem-se em categorias, existem os impostos Federais, Estaduais e Municipais, com inúmeras siglas e percentuais em ida e volta. Para decifrar a delineação dos modalidades de impostos segundo a Constituição Brasileira determina que, **Art. 153.** Compete à União instituir impostos sobre: (EC no 20/1998 e EC no 42/2003) VII – grandes fortunas, nos termos de lei complementar. Dos Impostos dos Estados e do Distrito Federal (BRASIL, 2015, p. 61).

Destaca-se que o sétimo (VII) item desse artigo não é cobrado devido a inexistência de lei regulamentar. Então, as maiores fortunas brasileiras deixam de contribuir com as taxações que legalmente tem a função de manter e ampliar as condições gerais de vida de uma população em obras públicas, segurança, educação, saúde Nesse, sentido a *mão do Estado*, pesa sobre todas as classes sociais brasileiras, menos naquelas que detém as fatias maiores de renda. Já ao Estado e Distrito Federal,

> **Art. 155.** Compete aos Estados e ao Distrito Federal instituir impostos sobre: (EC no 3/1993, EC no 33/2001 e EC no 42/2003)
> I – transmissão *causa mortis* e doação, de quaisquer bens ou direitos;
> II – operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as prestações se iniciem no exterior;
> III – propriedade de veículos automotores. (id., 2015).

Como anunciado no início, paga-se imposto até mesmo depois da morte, por haver bens, ou direitos envolvidos em negociações, que estão vinculados ao que compete aos Municípios,

> **Art. 156.** Compete aos Municípios instituir impostos sobre: (EC no 3/1993, EC no 29/2000 e EC no 37/2002)
> I – propriedade predial e territorial urbana;
> II – transmissão *inter vivos*, a qualquer título, por ato oneroso, de bens imóveis, por natureza ou acessão física, e de direitos reais sobre imóveis, exceto os de garantia, bem como cessão de direitos a sua aquisição;
> III – serviços de qualquer natureza, não compreendidos no art. 155, II, definidos em lei complementar;
> IV – (Revogado). (id., 2015, p. 63).

O relevante a constatar é que o conjunto de tributações representam as receitas financeiras. Também, que as maiores fortunas brasileiras não são tributadas. Agora que há a ciência de quem paga a conta da educação pública tem-se alguns pontos cruciais a "elucidar" que são pormenorizar o quê compreendem os recursos e despesas públicas em educação pública, para início de conversa. Mas o quê é recurso? Recurso, "Ato de recorrer; apelação judicial; reclamação; auxílio; meio;: haveres, posses". (BUENO, 2000, p.660). Para as intenções desejadas aqui o termo será aplicado como os significados ligados aos aspectos financeiros de sustentação. Feitas as devidas colocações, sobre os recursos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) menciona dentre alguns, **Art. 68.** Serão recursos públicos destinados à educação os originários de: I – receita de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; II – receita de transferências constitucionais e outras transferências; (BRASIL, 2014, p.37). Destas receitas a Constituição Federal, especifica a porcentagem de aplicação anual em Educação,

> **Art. 212.** A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (EC no 14/1996, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) (BRASIL, 2015, p.77).

Isto posto, vale ressaltar que alguns municípios deram-se conta da insuficiência da aplicação dos vinte e cinco por cento das receitas resultantes dos impostos, e ampliaram sua aplicação. Estes são os primeiros esboços da complexidade de dados e informações necessárias para o entendimento sobre o financiamento da educação. Todavia, ainda falta responder a uma dúvida recorrente, depois da receita seria o quê são consideradas as despesas em educação? Segundo a LDB são consideradas despesas para a manutenção e desenvolvimento da educação, as quais algumas serão citadas,

> **Art. 70.** Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

> I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
> II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
> III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; (BRASIL, 2014, p. 39).

2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO LEI 13.005 DE 25 DE JULHO DE 2014 (PNE)

"Ter, ou não ter eis a questão"[1]. Ter um Plano Nacional de Educação, mesmo existindo pontos questionáveis, inegavelmente é avanço, pois um país sem nenhum objetivo em educação, sem leis que busquem garantir seu cumprimento não poderá dizer que se preocupa com o desenvolvimento educacional de sua nação. A educação ficaria assim "O quê será do amanhã responda quem puder o que irá me acontecer o meu destino será como Deus quiser"[2], a mercê do destino, ou da providência divina.

Entretanto, acreditar cegamente que suas metas e estratégias são inquestionáveis e completamente realizáveis, também envolve ingenuidade. A Lei 13.005 de 25 de julho de 2014 promulgada pela presidenta Dilma Roussef como medida de cumprimento à Constituição Federal Brasileira em seu Art. 214,

> A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC no 59/2009). (BRASIL, 2015, p.78)

Por isso, e por outras causas a grande dificuldade em desvincular as políticas públicas das políticas de governo que terminam ao fim dos mandatos dos representantes eleitos no Brasil com o prazo de quatro anos. Antes da continuidade precisa-se fazer a devida menção de políticas públicas e políticas públicas em educação.

[1] Parafraseando a célebre frase do escritor, teatrólogo, dramaturgo e poeta William Shakespeare, da peça Hamlet "ser, ou não ser, essa é a questão".
[2] Adaptação da música O Amanhã interpretada pela cantora brasileira Simone.

> A política pública educacional é uma *política pública social*, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo- não como um consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos, e uma *política setorial*, uma vez que se refere a um domínio específico. (MARTINS, 2010, p. 499).

O desafio deste século XXI seria ir para além das políticas de governo tornando-as políticas públicas em educação, no caso pública. Isto é o que pretende o PNE com vigência de dez anos e prorrogável por mais dez. Voltando ao PNE são ao todo 14 (quatorze) artigos, 20 (vinte) metas e estratégias que normatizam a educação brasileira em temáticas que abrangem desde diretrizes de erradicação do analfabetismo, estipulação de prazos, avaliações, até as esperadas ampliações de recursos financeiros. Nosso lócus de estudo no momento refere-se aos recursos que serão acrescidos para a educação, o provável impacto e a possibilidade de melhorar a qualidade da educação. A partir da meta 20, que prevê,

> ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete cento) do Produto Interno Bruto-PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, s/p).

Especialistas em financiamento da educação demonstram a insuficiência dos 7%, mas evidencia aumento comparado ao atual investimento que não chega a 5%, mas que o INEP tenta explicitar.

Tabela 3.1 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Gasto Público Social (GPS), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2013

Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao GPS (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	**21,1**	16,9	1,8	6,8	5,5	2,8	4,2

2001	**21,4**	17,2	1,7	6,4	5,8	3,3	4,2
2002	**21,1**	16,8	1,6	7,3	5,7	2,2	4,3
2003	**19,8**	15,9	1,7	6,6	5,2	2,4	3,8
2004	**19,4**	15,9	1,7	6,6	5,3	2,2	3,6
2005	**19,5**	15,7	1,6	6,6	5,4	2,2	3,7
2006	**20,1**	16,7	1,5	6,4	6,2	2,6	3,3
2007	**20,4**	17,0	1,6	6,5	6,1	2,8	3,4
2008	**21,0**	17,7	1,6	6,7	6,4	2,9	3,3
2009	**20,7**	17,4	1,4	6,7	6,4	2,8	3,4
2010	**22,0**	18,4	1,7	6,9	6,5	3,3	3,6
2011	**23,1**	19,0	2,0	6,7	6,3	4,0	4,1
2012	**23,0**	19,0	2,3	6,6	6,0	4,2	4,0
2013	**22,9**	18,8	2,4	6,3	5,8	4,2	4,2

Fonte:Inep/MEC<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2014/default_tab_xls.shtm>. Acesso em: 29 jun.2016.

As inúmeras contradições, e os exercícios necessários para fechar as contas da educação não são fáceis de se fazer, dependem de um sistema econômico, político e social amplo, de macro e micro instâncias o que fica até, este interim seriam as probabilidades, ou não de alcançar as metas nestes próximos dez anos. Metas desdobradas e esmiuçadas no PNE.

Em administração empresarial as metas existem para se cumprir uma tarefa, ou alcançar objetivos, novamente a questão da maximização do tempo, em prol de um objetivo. As metas não se bastam sozinhas, precisam de meios, caminhos, percursos e o percurso a seguir é o último dos doze estipulados.

3 ESTRATÉGIA – 20.12. CONSTITUIÇÃO E LDB

As estratégias são as indicações de caminhos possíveis para a realização das metas, sendo que por muitos motivos há de se cuidar com a busca de cumprimento das metas e estratégias envolvidas. Em educação as estratégias seriam as definições do como fazer, que no PNE explicitam uma formulação democrática, ancorada em pesquisas e avaliações periódicas. A estratégia 20.12. diz respeito a

> definir critérios para a distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de

> ensino, a serem pactuados na instância prevista no §5ºdo art.7ºdesta lei." (BRASIL, 2014, s/p).

Para a elaboração das estratégias um dos primeiros passos é a construção de critérios, mas o quê são critérios havendo a necessidade de "equalizar as oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e de compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no §5º do artigo 7º desta lei"? (BRASIL, 2014, s/p)). O primeiro item seria a definição de regras para a distribuição dos recursos adicionais à educação ao longo dos dez anos que considerem as equalização das desigualdades educacionais e vulnerabilidades sociais. Baseado em quê? No

> Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.
> § 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (BRASIL, 2014, s/p).

Baseado no auxílio mútuo entre A União, os estados e os municípios para implementar as estratégias e formular os critérios de distribuição dos recursos adicionais, para que se concretize o §5º direciona para a criação de uma instância permanente de negociação e cooperação. Quê instâncias serão estas?

Retornando um pouco o artigo 5º do PNE refere-se ao cumprimento das metas e traz em seus incisos considerações relevantes,

> Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:
> I - Ministério da Educação - MEC;
> II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
> III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
> IV - Fórum Nacional de Educação.
> § 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:
> I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; (BRASIL, 2014 (s/p).

Estas seriam as principais instâncias de avaliação do cumprimento das metas, entre União e entes Federados, ou seja, Estados e Municípios e suas respectivas secretarias de educação, além da criação de outra instância de diálogo que não ficam em evidência. Posterior, a esta questão chega-se aos acréscimos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino,

> § 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, (s/p).

O artigo 212 foi supracitado, porém o inciso VI, ainda não, mas no momento se faz interessante, quando estipula que, § 6- As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (BRASIL, 2013, p.123). O salário-educação[1] é o recurso adicional que a constituição prevê. A novidade, fica a cargo da parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de e de gás natural, na forma de lei específica. Os 75% dos rendimentos financeiros dos royalties[2] conseguidos à unha, após manifestações públicas no ano de 2013, ainda são uma incógnita, contudo se não houvesse no momento de votação de projetos e as leis de exploração do petróleo a educação novamente seria deixada de lado.

Os recursos adicionais da exploração do petróleo e do gás natural estariam entre os outros recursos previstos em lei. Tendo a finalidade de equalizar, ou seja, equilibrar, ou nivelar as questões de vulnerabilidade socioeconômica e de dificuldades sociais e econômicas

[1] O salário-educação, instituído em 1964, é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública e que também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica.

[2] *Royalty* é uma palavra de origem inglesa que se refere a uma importância cobrada pelo proprietário de uma patente de produto, processo de produção, marca, entre outros, ou pelo autor de uma obra, para permitir seu uso ou comercialização. No caso do petróleo, os *royalties* são cobrados das concessionárias que exploram a matéria-prima, de acordo com sua quantidade. O valor arrecadado fica com o poder público. Segundo a atual legislação brasileira, estados e municípios produtores – além da União – têm direito à maioria absoluta dos *royalties* do petróleo. A divisão atual é de 40% para a União, 22,5% para estados e 30% para os municípios produtores. Os 7,5% restantes são distribuídos para todos os municípios e estados da federação.

existentes no Brasil em diferentes níveis de ensino. Apenas um de muitos exemplos que poderia demonstrar a desigualdade socioeconômica no país, como por exemplo a questão da distribuição do rendimento médio mensal familiar entre os vinte por cento mais pobres e mais ricos segundo as grandes regiões do Brasil. Observados abaixo:

Tabela 5.4 - Rendimento médio mensal familiar *per capita* dos arranjos familiares com rendimento, em reais e em salários mínimos, dos 20% mais pobres e dos 20% mais ricos, e relação entre os rendimentos médios, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas - 2013

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Rendimento médio mensal familiar *per capita* dos arranjos familiares com rendimento				Relação entre os rendimentos médios (B/A)
	Em reais (R$)		Salário mínimo		
	20% mais pobres (1º quinto) (A)	20% mais ricos (5º quinto) (B)	20% mais pobres (1º quinto) (A)	20% mais ricos (5º quinto) (B)	
Brasil	**204**	**3 215**	**0,30**	**4,74**	**15,8**
Norte	144	2 184	0,21	3,22	15,2
Nordeste	120	2 087	0,18	3,08	17,4
Sudeste	287	3 720	0,42	5,49	13,0
Sul	323	3 460	0,48	5,10	10,7
Centro-Oeste	279	3 957	0,41	5,84	14,2

Fonte: Inep <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.r._nivel_ensino.htm>. Acesso em 29 jun. 2016.

Essa tabela auxilia na constatação mais que evidente das desigualdades sociais, econômica por renda mensal na qual algumas famílias sobrevivem com o mínimo de condições financeiras, em detrimento de uma camada social minoritária, mas dominante financeiramente. Sendo assim, os compromissos técnico de gestão de ensino entre os entes União, estados e municípios, para a real efetivação do PNE em regime de colaboração, vai requer esforços grandiosos, em pactuação entre os entes federados. Em vista disto, as tramas da meta 20 e estratégia 21.12 enlaçam as temáticas polêmicas, polêmicas porque "mexem" com interesses financeiros e principalmente em tempos de contingenciamento.

5 Considerações Finais

Os questionamentos que permanecem para os próximos, no mínimo anos seriam: Existe a possibilidade de quase que dobrar o investimento em educação em 5 (cinco) anos, utilizando dados que correspondam a proximidade da realidade? Essa meta, não corresponderia ao fluxo normal de investimento mínimo, em dez anos. Normal no sentido de previsão de reajustes anuais de juros, e de mercado financeiro. A meta pode ser verdadeiramente cumprida, mesmo que já defasada?

Enfim, a meta 20, e a estratégia 20.12 do novo PNE com vigência até 2024 revelam as potencialidades e fragilidades da constituição de um Plano Nacional de Educação. Se poderão, ou não impactar efetivamente na vida de todos os brasileiros só o futuro responderá. No mínimo, a formulação de um segundo Plano Nacional de Educação que ultrapasse a barreira dos quatro anos de um governo delineia-se como o início de uma nova concepção de educação, e de políticas públicas para a educação pública no país. Isso poder ser considerado matéria de conquista, entretanto, passados dois anos e nitidamente percebidos que as metas que tinham prazos não estão sendo realizadas cria-se uma enorme sensação de insegurança e paira no ar dúvidas acerca da concretização ou não de fato desse plano decenal.

EDUCATION NATIONAL PLAN: THE FINANCING OF PUBLIC EDUCATION IN DISCUSSION – WHAT CAME AND WHAT IS WILL COMMING?

Abstract: This article brings reflections about the climate of expectations and concerns as the education financing and goal 20 of the New National Education Plan (PNE), view in reflections of socioeconomic scene that is wrapped education. If delineates to trajectories of education economics, hanging over the developments of the education financing and comes the National Plan of Education approved by the Law number 13.0005 of June, 25 - 2014. Pretend to instigate and reflect the Strategy 20.12 to PNE than signifies the definition of discretion delivery to distribution of additional resources directed to education along decennary. Brings in structuring basic definitions for the theme of understanding, as such as income, expenditure, public policy all related public policies in public education.
Key words: Public Education. Financing. PNE.

Referências

ABBAGNANO, Nicolas**. Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. .

BARNET, Willian. **Economia e ética.** In.: COOPER, Cary L.; ARGYRIS, Chris (Org.). Dicionário Eciclopédico de administração. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <bd.**camara**.gov.br/bd/bitstream/handle/bd**camara**/19339/**ldb**_10ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FDP, 2000.

IBGE. Síntese de indicadores sociais., padrão de vida e distribuição de renda. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2014/default_tab_xls.shtm>. Acesso em: 29 jun.2016.

INEP. **Percentual do Investimento Total em Educação em relação ao Gasto Público Social por Nível de Ensino**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.r._nivel_ensino.htm>. Acesso em 29 jun. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Paulo de Sena**. O financiamento da educação básica como política pública.** RBPAE. v.26, n.3, set./dez. 2010.

PINTO, José Marcelino Rezende. **O valora da educação.** Revista Escola Publica, n. 14, jun. 2014. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/25/o-valor-da-educacao-255576-1.asp>. Acesso em: 15 set. 2014.

POLÍTICA. Disponível em: <http://www.significados.com.br/politica/>. Acesso em: 06 de set. de 2014.

PRAIRAT, Eirick. *Autoridade.* In: ZANTEN, Agnès van. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.62-67, 2011.

ROUSSEL, Andre; DUROZOI, Gerard. **Dicionário de filosofia.** 4ªed. São Paulo:Papirus, 2002.

ROYALTIES. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/infos/inforoyalties_.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

SHAKESPEARE, William. **Ser ou não ser**. Disponível em: <http://www.citador.pt/textos/ser-ou-nao-ser-william-shakespeare>. Acesso em: 13 set. 2014.

POLÍTICAS MERCANTILISTAS: IMPACTO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVADA.

Leci Salete Paier[1]
Viviana Benetti[2]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: O artigo traz uma reflexão sobre a questão do público e privado e as políticas do empresariamento educacional. Demonstra impactos das políticas de globalização mundial que permeiam as políticas educacionais brasileiras. O objetivo é lançar um olhar crítico sobre as políticas públicas educacionais e reverberações na educação básica. A partir de dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fazemos uma análise da variação do número de matrículas de 2002 e 2014 e 2008, 2010, 2012 e 2014. Chamamos a atenção para a diminuição na escola pública e o aumento nas instituições privadas. As políticas regulatórias com princípios mercantis são utilizadas como estratégias de domínio e ampliação da lucratividade.

Palavras chave: Educação Pública e Privada; Políticas Públicas; Mercantilização do Ensino Básico.

Introdução

Vivemos em um cenário onde a globalização neoliberal[3], predomina. No contexto do novo estágio do processo de acumulação capitalista, no seu estágio financeiro e quase mundial, é mediado pelo estado a partir das políticas públicas. Essas políticas estão impactando fortemente em todos os setores de produção e de serviços da sociedade, inclusive, na educação básica brasileira. A força deste impacto está promovendo a diminuição da escola pública e, aos poucos, o avanço da educação privada mercantil. O processo de empresariamento da educação básica brasileira acontece no cotidiano das práticas, provoca lacunas que funcionam como estratégias para a aceitação pacifica das estratégias do mercado. Para fundamentar melhor, partiremos do significado etimológico das palavras "público" e "privado" na educação para, em seguida, pensar estas categorias correlacionadas às políticas educacionais e aos dados do censo escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e

[1] Doutoranda do PPGEDU (Programa de Pós-graduação em Educação) UNISINOS
[2] Doutoranda do PPGEDU UNISINOS
[3] Politica voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista.

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Este estudo contribui para a identificação das reverberações das políticas nas matrículas de educação básica.

Educação pública e educação privada: para além da etimologia das palavras.

Destacamos elementos sobre conceito de público e privado, que fundamenta nossa perspectiva de reflexão. Tratando-se de educação, esta relação entre os termos tem um impacto relevante e precisa ser bem esclarecida, para que a reflexão que propomos tenha sentido. Não se trata de criticar um modo ou outro, simplesmente pela diferença que eles trazem em si mesmo, até porque acreditamos que tanto a educação pública como a privada, têm importância social e contribui a seu modo para a formação cidadã e humanitária da sociedade. O que queremos refletir são os interesses que perpassam essas categorias e a forma de instrumentalização do ensino em vista de objetivos que, nem sempre, correspondem à necessidade da maioria ou do bem coletivo.

Segundo Lombardi (2005), tanto a palavra "público" como "privado" têm origem latina e os termos não são apresentados pelo dicionário "Aurélio" de modo polarizado ou dicotômico como, muitas vezes, é sugerido, remetendo ao individual e ao coletivo. Assim, "público" é termo substantivo que expressa "povo", é entendido como conjunto de homens com objetivo comum; como adjetivo, se refere ao que é de todos, o que é de uso comum, o que diz respeito ao governo ou ao próprio Estado. Já o termo "privado", do latim privare, se refere à outra dimensão da vida social. Como verbo, designa originalmente uma ação de ser despojado de alguma coisa ou de se despojar dela, destituir, tolher, fraudar; como adjetivo, o próprio despojado, destituído, tolhido. Apesar do dicionário não remeter, a partir do latim, sabe-se que pode designar "particular" (LOMBARDI, 2005).

Para ir além da etimologia e fazer uma interpretação a partir da metodologia teórico-crítica, ampliamos nossa reflexão sobre as categorias, relacionando-as à educação pública e privada. Segundo o autor Antônio J. Severino (2005), as categorias "público" e "privado" implicam-se reciprocamente e têm significativa importância na análise da educação, principalmente quando usadas na esfera da organização político-social. Nesta relação, se identifica um jogo de bipolaridade que tem a ver com o atendimento de interesses dos

destinatários de um bem ou de uma ação. Neste jogo, de um lado, está o interesse coletivo da comunidade ou de um conjunto de pessoas; de outro, está o interesse individual ou das pessoas em particular. Esta forma de entender, segundo o autor, é fruto de uma visão burocrática e empobrecedora dos conceitos. O público passa a ser considerado estatal, e o privado não estatal. A pobreza dessa interpretação estaria justamente no fato de que, nesta perspectiva, cabe ao aparelho estatal (governo e sociedade) cuidar e administrar o bem comum. É neste aspecto básico e dual que o autor estabelece questionamentos e distingue momentos históricos-sociais, onde essa dicotomia aparece entre o público e o privado. Ao fazer esta retomada, ele indica que, atualmente, vive-se uma ambiguidade: a dimensão pública esvazia-se, impondo a minimização do Estado na condução das políticas sociais, dependentes apenas das leis de mercado, da dinâmica própria da esfera do privado. Neste sentido existe a necessidade urgente de entendermos as categorias do público e do privado a partir a historicidade (SEVERINO, 2005).

Na mesma perspectiva, trazemos o que diz a autora Ester Buffa (2005). Ela também afirma que entender a relação do público e privado na educação brasileira é resgatar a história dessa educação no seu todo, com seus determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais. A relação disso está imbricada com o todo da história e, portanto, é caminho para estudos muito fecundos para pesquisadores. (BUFFA, 2005) Este entendimento tem relação íntima com a história da educação brasileira e merece ser refletido nesta perspectiva.

O autor Dermeval Saviani (2005) afirma que os problemas e paradoxos existentes no âmago do entendimento da relação dessas duas categorias (público e privado), têm relação com a tutela do estado, pois quando colocamos público e privado como blocos antagônicos, no qual o público é sustentado pelo estado e o privado não, aparece o dilema: o acesso ao ensino. Por exemplo, o ensino público é de acesso para todos, não importa se podem ou não pagar um ensino particular, isso não implica em beneficiar preferencialmente aquele que tem menos poder aquisitivo e sim, cria outro paradigma que gera diferenças na perspectiva de acessibilidade. Nessa questão, surgem paradoxos que implicam em rever os conceitos das categorias público e privado. Segundo o autor, isto não quer dizer que o governo não deva ter responsabilidade sobre a educação pública, mas, sim, deve inverter esta tendência, exigindo

que o estado assuma plenamente os encargos que garantam as melhores condições possíveis de funcionamento da rede de escolas mantida pelo governo. A viabilidade se dá na medida em que a sociedade, através das organizações populares, passa a exercer severo controle sobre a educação em geral e, especialmente, sobre a educação ministrada nas escolas mantidas pelo estado. (SAVIANI, 2005)

Continuamos esta reflexão afirmando que educação privada e educação pública têm princípios diferentes. É preciso ter cuidado com a interpretação no sentido de que elas trazem em si paradoxos e, nem sempre, correspondem à ideia dual ligada somente com privado e público e/ou particular/individual e coletivo. Também, da mesma forma, a escola estatal e escola pública não são equivalentes, isso reflete na questão das finalidades. Esta visão parte do princípio Marxista e, segundo Sanfelice (2005), não é a mesma coisa, pois o Estado não pode ser considerado totalmente neutro, ele sempre atende interesses específicos, inclusive da classe dominante.

> O que é ideologicamente explicitado como educação pública, na realidade, destina-se ao interesse privado e a educação estatal assim deve ser denominada, pois, não é do interesse comum, do público, mas do privado. Assim, o Estado e a educação estatal estão constituídos não para preservar os interesses comuns dos seres humanos que não possuem a propriedade privada dos meios de produção, mas para garantir que estes sobrevivam em certas condições e que possam vender a sua força de trabalho, única fonte de riqueza, para os proprietários dos meios de produção, para os possuidores do capital e, se possível, dentro de uma ordem política que se convencionou denominar democracia. (SANFELICE, 2005, p. 179)

Essa citação, além de justificar o que queremos explicar sobre a diferença do que é público e do que é estatal, vai ao encontro, também, do que refletimos anteriormente partindo do autor Saviani (2005), confirmando que existem elementos que vão além da questão da tutela do Estado. Trazendo isto para a educação atual, a forma como são pensadas e articuladas às políticas públicas e, inclusive, as intenções que permeiam as mesmas, nos ajudam a esclarecer que o fato do Estado "bancar" o ensino financeiramente não é, ainda, um indicador de que este ensino está a serviço do público, isto é, ser sustentado pelo Estado ainda não garante a inapropriação do privado. Isso remete ao diálogo com o que já foi apresentado por Severino (2005) e Buffa (2005), no sentido de que é preciso ir além da etimologia das palavras e dos conceitos apresentados de imediato, é preciso, sim, tomar estes conceitos de

público e privado imbricados à história da educação brasileira. Pois, existem questões muito mais profundas e que precisam ser interpretadas, pesadas, refletidas e tomadas particularmente.

É importante, a partir disso, retomar que, no Brasil, tanto a organização do Ensino Básico como do Ensino Superior se dá a partir das categorias administrativas de público e privado. A categoria administrativa do público compreende os estabelecimentos divididos em três categorias internas: federal, estadual e municipal. Já a categoria administrativa do ensino privado é dividida em quatro categorias internas: particular, filantrópico, comunitário e confessional. Estas categorias internas precisam ser consideradas além da etimologia das palavras e interligadas à história da educação nacional.

Desta forma, exercitamos nossa intenção de esclarecer o conceito de público e privado, que perpassa a questão das políticas públicas educacionais e os reflexos na configuração do cenário das matrículas da Educação Básica Brasileira. Reforçamos o que já foi argumentado sobre a necessidade de ir além da etimologia das palavras para explicar as diferenças que estas categorias trazem em si. Como nosso foco aqui é apenas a análise do cenário das matrículas e estabelecimentos do ensino básico em relação ao público e privado, não vamos nos deter neste artigo, a aprofundar as grandes diferenças que existem nos estabelecimentos que fazem parte destas categorias administrativas, público e privado. Permanece o desafio de, em outra oportunidade aprofundar as diferenças destas categorias, inclusive detalhadas nos microdados do Censo Escolar. Na parte seguinte, abordamos a questão das políticas públicas educacionais que estão interferindo diretamente na educação básica brasileira.

As políticas públicas para a educação básica

Depois de refletir sobre o significado da educação pública, na intenção de fundamentar a questão das políticas públicas e as intencionalidades que perfazem a educação pública no Brasil, buscamos autores para refletir melhor. Destacamos a afirmação de Janete M. Lins de Azevedo (2004) sobre o que embasa a definição das políticas públicas. Segundo a afirmação:

> As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. (AZEVEDO, 2004, p. 16)

Partindo desta ideia, concordamos que as políticas públicas por serem elaboradas com base nessa memória social ou do estado em si, todas as ações, projetos ou programas propostos pelos governos à sociedade de modo geral, são portadores de elementos que excluem a neutralidade. Elas trazem intenções que nem sempre são claras ou perceptíveis imediatamente. Há a necessidade de análise mais profunda, do que perpassa a memória, a história ou a identidade dos grupos que elaboram e/ou defendem determinadas formulações de políticas. No caso das políticas educacionais, é preciso ter presente as ideologias que movem os governos para podermos intuir os objetivos das ações, projetos ou programas defendidos a partir das políticas regulatórias.

Nos últimos anos, segundo Abdeljalil Akkari (2011), observamos a intensificação de um processo de internacionalização das políticas educacionais nacionais. Essas políticas se manifestam e diversos níveis. A profundidade desse processo de implantação de políticas internacionais varia conforme países e regiões. As organizações internacionais representam o novo ator das políticas educacionais. Essas organizações são compostas por um grande número de organizações intergovernamentais que, na maioria dos casos, resultam de uma associação voluntária dos Estados. São essas organizações que administram e coordenam os recursos e ações a fim de realizar objetivos comuns. Além do tradicional sistema das Nações Unidas: sendo a UNESCO e Unicef as agências especializadas em educação, temos outras organizações que tem influência significativa no setor educacional: Banco Mundial, Organização Mundial do Comercio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cada uma dessas organizações tem uma história própria e sua compreensão de educação. Elas tem influências muito parecidas sobre os países em desenvolvimento e sobre os países emergentes. Esta influência perpassa a concepção e formulação das políticas educacionais, na avaliação dos sistemas educacionais e no financiamento. (AKKARI, 2011)

Segundo Antônio Teodoro, os interesses que estão por trás destas poderosas organizações citadas, são permeados pela visão utilitarista da educação. Além, de conceber a educação como uma forma de intensificação da produção em vista do mercado, principalmente, toma a educação como negócio e potencial gerador de lucratividade e,

portanto, sujeita ao empresariamento. Em um tempo histórico relativamente curto, a educação, que era mais de domínio da vida familiar, transformou-se num tema central dos debates políticos. A massificação dos sistemas de educação contribuiu para uma mudança do modo de se fazer escola, e está precisando dar conta de muitas demandas sociais. Não raras vezes, assume funções que demandam de falhas de outros sistemas sociais, gerando crises de papéis e dificuldades para entender e assumir sua função na sociedade. As crises acabam por gerar desigualdades sociais, e estas foram entendidas pelos governos dos diferentes países como motivações para reformar os sistemas educacionais. É, também, nesta perspectiva que entraram os poderosos agentes da globalização que, através da Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), constituíram "o mais significativo think tank mundial". (TEODORO, 2011, p.13)

Assim, as reformas da educação tornaram-se o grande ideal de busca dos governos. Os discursos passaram a ter três palavras estratégicas: competitividade, accountibility (prestação de contas) e performatividade. Segundo o autor, a combinação e a ênfase dessas palavras variam conforme o contexto do local de aplicação. Com isto, a partir dos anos 90, tivemos uma mudança significativa no campo das políticas educacionais. O neoliberalismo, entendido como forma dominante da globalização econômica, é mais do que uma teoria econômica. Ele marca uma nova ordem social e uma tecnologia de governo favorável aos mais poderosos. A governança, neste contexto, se caracteriza como modo de regulação em vista do favorecimento aos mais poderosos. Isso significa que os governos têm o papel de promover a regulamentação a fim de legitimar a busca de resultados apontados pelos indicadores, como metas a partir da Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE). (TEODORO, 2011)

É importante acrescentar que, dentro dessas políticas implementadas pelos organismos internacionais, são estabelecidos planos e metas com aprimorados sistemas de avaliação externa, entre eles o PISA, que serve como fonte de indicadores para determinar caminhos na busca do ideal de qualidade estabelecido pela própria AGEE. A própria AGEE implica especificamente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstroem as relações entre as

nações. É nessa perspectiva que entram os organismos internacionais e que se dão as políticas locais. (DALLE, 2004)

Atualmente, a AGEE transpassa a agenda pós-2015, que tem na UNESCO a grande protagonista e que, também, lidera na efetivação do Marco de Ação Educação 2030, documento que vai orientar a comunidade internacional a implementar a nova agenda global de educação, baseada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O Marco de Ação Educação 2030 estabelece critérios de referência audaciosos, e isso exige um novo financiamento para cobrir o déficit de 40 bilhões de dólares para o financiamento anual, para investir onde as necessidades são mais agudas. Precisamos de cada país para atingir a meta de alocar 6% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. No Brasil, embora há uma crise política que implica direções diferente para as políticas educacionais, o foco está todo voltado para o grande desafio que é implementar o conjunto de metas Plano Nacional de Educação (PNE) e para as metas do Marco de Ação. (UNESCO, 2016).

É nesta perspectiva que se assentam as políticas de abertura e facilitação para a entrada do mercado na Educação Básica Brasileira. Direta ou indiretamente, os organismos internacionais tentam impor aos governos mudanças em seus sistemas educacionais, sob o argumento de que melhorarão o acesso da população à educação e de que tornarão o setor mais eficiente e desburocratizado, movimento percebido principalmente nos países em desenvolvimento. (VERNER, 2016)

No Brasil, o predomínio dos interesses econômicos particulares, historicamente, sempre esteve nas entranhas das políticas de Estado e sempre marcou as decisões relacionadas à educação brasileira. Esta inferência é feita a partir de Saviani que escreve, inclusive, referindo-se à “promiscuidade” existente entre o público e o privado na história da educação brasileira. Na prática, os tempos mudam, as políticas se aperfeiçoam e o poder continua a serviço de interesses do capital em detrimento ao coletivo, à democratização real da educação de qualidade para todos. (SAVIANI, 2010)

Temos atualmente, o "quase mercado1" que não deixa de ser um modo de privatizar os serviços dentro da própria escola pública, dando continuidade ao processo de terceirização dos serviços públicos e a desresponsabilização dos governos em relação ao compromisso de prover o bem estar social, limitando-se ao ato de regular a prestação dos serviços à população. De forma sutil, o "quase mercado" transforma a escola pública de modo a continuar a aparente instituição pública "híbrida2", pelo serviço particular contratado pelo poder público colocando em questão a identidade do público e assumindo feições do particular ou privado. Desta forma, os espaços públicos passam a ser espaços de livre concorrência, onde quem tem maior poder aquisitivo e/ou condições melhores de conhecimento básico permanece, elitizando os serviços e dificultando o acesso para quem tem menos condições. Na maioria das vezes, os governos contratam estas empresas para determinados trabalhos que são controlados por sistemas internos, que nem sempre são eficientes. Esta é uma realidade que nos últimos anos está se infiltrando sutilmente nos sistemas educacionais públicos, criando paradoxos e tensões (AFONSO, 2007).

Outro aspecto, que se manifesta enquanto fruto das políticas mercantis modernas, é o investimento do governo em sistemas de controle ou modelos de prestação de contas e de responsabilização (accountability). Com isso, se aperfeiçoa os sistemas a fim de exercer o poder não mais como provedor de serviços e, sim, como controlador. Na Educação Básica isso se dá de muitas maneiras. Estes sistemas de controles são implantados para monitorar os serviços administrativos e os serviços pedagógicos. Segundo o autor, trata-se de introduzir lógicas mais competitivas (e supostamente mais meritocraticas) através da produção e constante melhoria de resultados (AFONSO, 2007).

Tudo isso é consequência do que a autora Maria Lúcia Neves (2001) chama de empresariamento da educação. Segundo ela, o Estado passa a orientar-se por uma racionalidade, que consiste em reduzir sua esfera pública e reconstruir sua regulamentação para expandir sua esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais, antes

[1] Nessa perspectiva, o serviço continua público, porém prestado por empresas terceirizadas: material didático, merenda escolar, limpeza, aulas de apoio ou reforço, cantinas, reparos. Sugere a existência de valores, lógicas ou ideologias de mercado, mas não o mercado no sentido restrito (AFONSO, 2015).

[2] Termo que significa cruzamento, mistura de dois elementos diferentes dando origem a outro.

orientadas pelos valores públicos, sejam agora mercantilizadas, sem, contudo, fazer do Estado uma instituição fraca e, sim, fortalecê-lo, tornando-o fortemente controlador. (NEVES, 2001) Assim, se confirma que a privatização da educação se constitui também, em uma estratégia de multiplicação e diversificação de investidores. (AKKARI, 2011)

Em relação à forte competitividade e aos interesses mercantis predominantes na educação nos tempos atuais, Antônio Teodoro destaca que:

> Tal como nos anos 1970, estamos a viver momentos de bifurcação, onde a intervenção cidadã, nos seus diferentes espaços, da ciência à intervenção política, se apresenta como particularmente determinante. Mas, também aqui, no espaço da educação, a fortuna é de quem agarrar. (TEODORO, 2011, p. 178)

No dizer do autor, estamos vivendo tempos em que a intervenção cidadã, nas suas diferentes formas e estratégias, é determinante. A lógica que perpassa esta intervenção está sujeita ao poder econômico e isto ocasiona a competitividade, inclusive na educação. A fortuna é de quem "agarrar" primeiro, como, por exemplo, quem obtiver o melhor ranking nas avaliações externas. .Isto confirma que a educação se transformou em um dos alvos prioritários na economia de mercado.

Este cenário apontado pelos autores está impactando na distribuição numérica das matrículas da educação básica. Para demonstrar esta realidade, apresentamos, a seguir, os dados.

A realidade das matrículas na educação básica

Com base nos apontamentos apresentados, questionando e refletindo sobre a educação pública e privada do Brasil, bem como a entrada do capital incidindo em mudanças na educação cotidiana e no modo de sustentação das escolas, apresentamos, nesta etapa do artigo, os números de matrículas da educação básica no Brasil, de 2002 e 2014. Em seguida, fazemos uma análise das diferenças mais acentuadas que vêm ocorrendo nos últimos anos (2008, 2010, 2012, 2014), buscando interpretar algumas referências. O objetivo é demonstrar que a entrada do mercado na Educação Básica Nacional está incidindo fortemente na diminuição da educação pública e provocando o avanço das escolas privadas. Partimos da

sinopse do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Básica / Brasil - 2002/2014

Ano	Matrícula na Educação Básica							
	Total geral	**Pública**					**Privada**	%
		Total	**%**	Federal	Estadual	Municipal		
2002	54.716.609	47.888.161	87,5	113.732	23.699.453	24.074.976	6.828.448	12,5
2014	49.771.371	40.680.590	81,7	296.745	17.294.357	23.089.488	9.090.781	18,3

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em INEP (2014).

Conforme os dados da sinopse do Censo Escolar apresentados na tabela 01, em 2002 eram 54.716.609 matrículas na Educação Básica Brasileira. Dessas matrículas, 87,5% eram da escola pública e 12,5% eram do ensino privado, somando 6.828.448 estudantes. As escolas públicas - federais, municipais e estaduais - atendiam 47.888.161 estudantes. No ano de 2014, observando o número de matrículas e, especialmente, o percentual de aumento, podemos ver que o Censo aponta uma mudança muito significativa: as matrículas, de modo geral, diminuíram para 49.771.371; para as escolas públicas, são 40.680.590 alunos matriculados, somando 81,7%; já as escolas privadas, ficam com 9.090.781 matrículas, correspondendo a 18,3% de toda a Educação Básica. Calculando em percentual, constata-se que, enquanto a educação pública diminuiu 15,05%, a escola privada subiu 33,13%, uma diferença muito significativa e que merece ser pensada.

3.1- Período Temporal de maior acentuação das diferenças

Para identificar melhor o contexto, procuramos ver em que período temporal esta diferença fica mais evidente, já que o levantamento considera 12 anos de história da educação nacional. Utilizando os dados da sinopse do Censo Escolar de 2014, que disponibiliza uma tabela comparativa de 2008 até 2014, observamos que a diferença maior se dá nos últimos seis anos1. Isso aparece na variação do percentual de aumento da escola privada e diminuição

[1] Em 2002, o censo escolar registrou 6.828.448 matrículas nas escolas privadas. Em 2008, era 7.101.043 matrículas. Aumento de 3,9%. Públicas eram, em 2002, 47.888.161 matrículas. Em 2008, era 46.131.825.

das escolas públicas. Para demonstrar, apresentamos uma tabela com os números de 2008, 2010, 2012 e 2014:

Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Básica /Brasil - 2008/2014

Ano	Matrícula na Educação Básica Brasil							
	Total geral	Pública					Privada	%
		Total	%	Federal	Estadual	Municipal		
2008	53.232.868	46.131.825	86,7	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043	13,3
2010	51.549.889	43.989.507	85,3	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382	14,7
2012	50.545.050	42.222.831	83,5	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219	16,5
2014	49.771.371	40.680.590	81,7	296.745	17.294.357	23.089.488	9.090.781	18,3
%2008/2014	-6,5	-11,8		50,2	-19,3	-5,8	28,0	

Fonte: Adaptada pelas autoras com base em INEP (2014).

Nos números apresentados, podemos identificar claramente a variação e intensificação das diferenças que vêm ocorrendo nos últimos anos. A tabela 02 evidencia uma retração no número total de matrículas da Educação Básica do Brasil de 2008 a 2014. O total geral, em 2008, era de 53.232.868; no ano de 2014 houve uma diminuição para 49.771.371. Esta diferença corresponde a menos 6,5%, que significa 3.461.497 estudantes a menos na Educação Básica Brasileira.

Chamamos a atenção para os números em relação à educação pública: em 2008, somando escolas federais, estaduais e municipais, eram 46.131.825 alunos matriculados. Em 2014, este número teve diminuição maior do que as matrículas no geral, pois passou para 40.680.590 estudantes. Uma diminuição que corresponde a menos 11,8% ou a 5.451.235 estudantes. Comparando com o número geral, temos uma diferença de 1.989.738 matrículas que, teoricamente, devem ter migrado para a educação privada. A grande diferença aparece nas matrículas das Federais, porém, mesmo com 50,2% de aumento que corresponde a 99.213 matrículas, elas não conseguiram compensar o decréscimo da escola pública, que ficou em menos 11,8% ao todo. As instituições municipais e estaduais mostram diminuição de 5.550.448 estudantes.

Partindo desta realidade apontada, analisamos também os números das matrículas nas dependências privadas. Em 2008, foram 7.101.043 matrículas e, em 2014, registrou-se 9.090.781 alunos, são 1.989.738 alunos a mais, correspondendo a um aumento de 28%. Este número se encaixa exatamente ao número apontado anteriormente, como demanda ocasionada

pela diminuição da escola pública, além da baixa apontada pela diminuição geral. Para demonstrar melhor o que ocorreu durante este período de 2008 a 2014, com os números de matrículas, apresentamos a seguir uma tabela simplificada comparando os dados gerais do público e privado, bem como a porcentagem de alunos atendidos por cada uma:

Tabela 3 - Número de matrículas por dependências públicas e privadas e percentuais

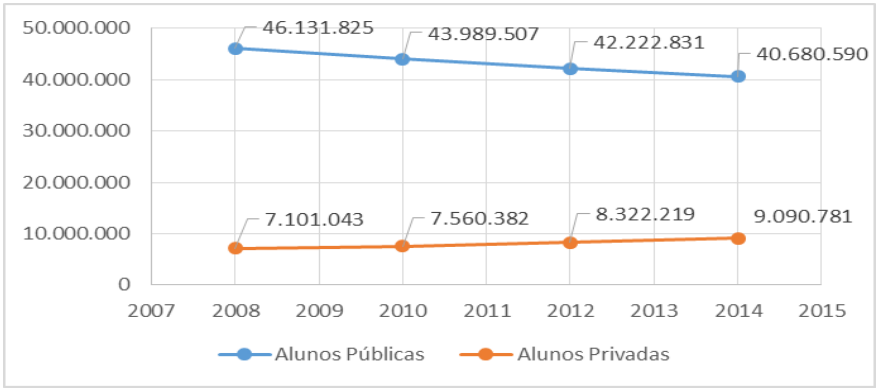
Ano	**Pública**	**%**	**Privada**	**%**
2008	46.131.825	86,7	7.101.043	13,3
2010	43.989.507	85,3	7.560.382	14,7
2012	42.222.831	83,5	8.322.219	16,5
2014	40.680.590	81,7	9.090.781	18,3
% 2008/2014	**-11,8**		**28,0**	

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2014).

Continuando a análise, destacamos que, em 2008, conforme tabela 03, a escola pública atendia 86,7% dos alunos no ensino básico. Estes números foram diminuindo ano a ano, de modo que, em 2014, foram registradas 81,7% de matrículas. O contrário acontece com a linha de crescimento da escola privada que, em 2008, atendia 13,3% dos alunos matriculados na Educação Básica brasileira. Assim, a educação privada cresceu ano a ano e, em 2014, atendia o percentual de 18,3% de todas as matrículas na Educação Básica.

A seguir, para visualizar melhor, utilizando os números de 2008 a 2014, elaboramos um gráfico com a linha de crescimento das privadas e o decréscimo das públicas:

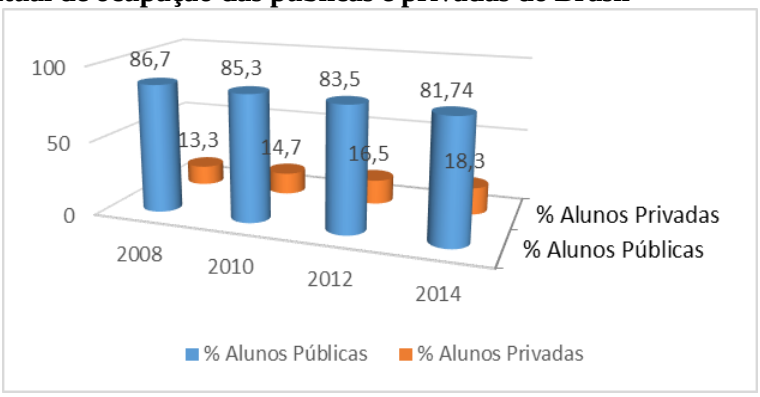
Gráfico 1 - Linha de variação das matrículas nos estabelecimentos/ público e privado



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2014).

Observa-se, através da variação no gráfico 01, que a linha correspondente às matrículas no ensino público vem decaindo, ano a ano. Já as matrículas na educação privada aumentam visivelmente. Ilustrando melhor esta mudança, apresentamos, também, um gráfico com o percentual de ocupação das escolas públicas e privadas:

Gráfico 2 - Percentual de ocupação das públicas e privadas do Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2014).

Partindo da taxa percentual de ocupação, podemos observar mais claramente a mudança de 2008 a 2014. Em 2008, de cada 100 alunos matriculados na Educação Básica, pelo menos 86 estavam na escola pública e 13 alunos estavam na particular. Seis anos depois, a taxa caiu na escola pública e aumentou na particular. De cada 100 alunos, pelo menos 81 estudantes estão na escola pública e 18 estão na privada.

As tabelas 01, 02, 03 e gráficos 01 e 02 demonstram o novo cenário das matrículas na Educação Básica. Além da diminuição do número de alunos na Educação Básica Nacional, podemos observar que o ensino público está reduzindo as matrículas e há uma migração de estudantes do público para o ensino privado. Por outro lado, este está crescendo significativamente no Brasil.

3.2- Possibilidades de interpretação e diálogo

Observando os dados da Educação Básica Brasileira e analisando as políticas implantadas é preciso admitir que, em relação à democratização do ensino, houve um progresso significativo. A obrigatoriedade legal do Ensino Fundamental a partir dos 06 anos é uma realidade de direito a todas às crianças brasileiras. A efetivação, na prática, do ingresso

obrigatório na Educação Infantil de todas as crianças a partir dos 04 anos vem sendo implantada gradativamente, conforme o Plano Nacional de Educação e Planos estaduais e municipais de educação, considerando os recursos econômicos dos estados e municípios que, por força legal, estão sendo intimados a organizar e efetivar a lei que obriga à acessibilidade para todos, permanecendo como desafio a questão da qualidade destes acessos, bem como do ensino e da aprendizagem. Na interpretação desse cenário de matrículas se poderia, até, justificar alguma variação nos números, porém esta não se esgota em si, pois, de modo geral, as matrículas na Educação Básica diminuíram significativamente no Brasil.

Na busca de coerência na interpretação dos dados apresentados, consideramos a questão econômica do Brasil e o crescimento do poder aquisitivo da população. Nos anos referidos na tabela 02, a pesquisa aponta que, no período de 2008 a 2014, houve grande progresso em relação ao acesso dos bens de consumo e serviços para a população. Surgiu, segundo alguns autores, uma nova classe social que, inclusive, valoriza a educação como um serviço que merece forte investimento. Sobre este crescimento, destacamos a seguinte que:

> Nos últimos anos, o país apresentou taxas de considerável crescimento econômico que, aliadas à diminuição das desigualdades de rendimentos, aos programas de transferência de renda, à estabilização econômica alcançada nas últimas décadas e à expansão do crédito, têm sido capazes de elevar os rendimentos e o padrão de consumo de muitas famílias. (SCALON; SALATA, 2012)

Segundo os autores citados acima, a mudança ocasionou a expansão do crédito, a elevação de rendimentos e isso gerou um novo padrão de consumo, no qual está o serviço de educação privada.

Outro autor que destacamos é Nelson Cardoso Amaral (2014), que escreve sobre o financiamento da Educação Básica e o PNE1. Ele associa, também, a evolução do quantitativo de matrículas no segmento privado à melhoria de renda da população, trazendo como fator determinante a dinâmica socioeconômica da população, que irá determinar o crescimento maior ou menor do ensino público ou privado. Mas, antes, ele afirma que isso não pode se dar desconectado à evolução populacional nas faixas etárias dos diversos níveis e etapas da educação. (AMARAL, 2014)

[1] Plano Nacional de Educação.

A partir disso, destacamos que é preciso ter presente estes aspectos, porém não se pode explicar somente por este viés. Acreditamos que isso impactou e que, mesmo que indiretamente, estes fatos e possíveis justificativas incidem na questão mercantil da Educação Básica. Mas, existem outros elementos bem mais fortes e ligados às políticas públicas para a educação, que impactam no crescimento da educação privada e diminuição da pública. Considerando que a educação pública vem sendo questionada na sua qualidade, comparada à escola privada quase sempre de forma pejorativa, logicamente quem tem poder econômico para bancar uma educação privada escolhe pagar por este serviço. As políticas de desvalorização de professores, com constantes ameaças de greve nas escolas públicas, também geram uma demanda diferenciada. A probabilidade de que isso tenha impactado no crescimento da educação privada e diminuição da educação pública, é algo a ser considerado, porém não completamente, porque existem controvérsias que não vamos nos deter neste momento, mas que vale a pena ter presente, até porque, entre outros argumentos, a escola pública não é sinônimo de lugar para os pobres e, sim, lugar de educação para todos, e se esse fato fosse mais considerado, o foco deveria estar na elevação da qualidade da educação pública sem pagar mais por isso.

Outro fenômeno que deve ser considerado como fator de influência na configuração desses números citados nas tabelas anteriores, é o aumento da oferta da educação privada no sentido de flexibilizar e ampliar o acesso. Na prática, com o aumento das redes de ensino mercantis, a padronização do ensino e as avaliações externas facilitam a produção de sistemas de ensino e material didático em série. As grandes redes investem e disputam as consideradas "melhores cabeças", que formam equipes "tops" para pensar o ensino de modo a manter "boas escolas" indicadas pelos rankings. Estas têm condições de oferecer vagas por preços mais acessíveis, alimentando a concorrência explícita ocasionada pelo mercado e que, atualmente, é muito presente na educação básica privada.

O fato evidenciado deixa claro que, conforme o que diz o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, a privatização dos serviços, inclusive a educação, é o caminho apontado e enfatizado para o Brasil. Há um esforço notável para que o país possa se modernizar e se adequar às exigências mundiais do capital. Nesse contexto, os interesses nacionais são

prejudicados intencionalmente para permitir enriquecimento sem causa daqueles que estão em posições de autoridade ou favor político de comando, ou influência de negociações e decisões em nome de interesses privado. (SANTOS, 2013).

Os indicadores apontam as problemáticas instaladas pelas políticas públicas, entre essas, citamos: a forte concorrência entre as escolas privadas; a destituição indireta da escola pública realizada pela inserção do "quase mercado" e das políticas de terceirização dos serviços; a desvalorização do professor e das instituições de modo geral; o esvaziamento da escola pública enquanto direito de todos.

Estas problemáticas contribuem para o design atual da Educação Básica. que apareceu nos indicadores das tabelas e gráficos apresentados neste artigo.

Considerações finais

Ao falarmos de educação pública e privada no Brasil, é preciso ter presente a dimensão histórica que perpassa estes conceitos, o público não significa estatal. As políticas públicas educacionais brasileiras estão impregnadas de interesses privados mercantis e são articuladas a partir da globalização neoliberal. As políticas regulatórias, com princípios mercantis, são usadas como estratégias para garantir os interesses privados na educação e estão causando uma diferença inédita no cenário de matrículas da Educação Básica. Os dados do Censo Escolar do INEP apontam a problemática instalada, os números revelam a queda da educação pública e o crescimento extraordinário da educação privada. As explicações dadas por alguns ajudam a entender, porém são bastante limitadas no sentido de tratar abertamente da forte entrada do mercado, também, na Educação Básica. As políticas mercantis comprometem as finalidades do ensino básico, por isso é necessário aprofundar o que vem ocorrendo nas matrículas e estabelecimentos da Educação Básica Brasileira, como reflexo das políticas mercantis e geradores de paradoxos consequentes para a educação como um todo. A educação de qualidade precisa ir além das necessidades e exigências dos organismos internacionais que visam às políticas mercantis e o sucesso individualista e competitivo. O desafio é educar para a integralidade, convivência, tolerância recíproca, promoção do bem comum, leitura e interpretação do cotidiano dos indivíduos inseridos socialmente.

Referências

AFONSO, Almerindo J. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa**. Contrapontos, Itajaí, v.7, n. 1, p. 11-22, 2007.

AFONSO, Almerindo J. **Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/05.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

AMARAL, Nelson C. **Financiamento da educação básica e o PNE**: Ainda e sempre, muitos desafios. http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/443. Acesso em 2014.

BUFFA, Ester. **O público e o privado como categoria de análise da educação**. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M..; SILVA, T. M. T. da (orgs.). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr; Unisal, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação básica**: 2002/2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse >. Acesso em mar. 2014.

NEVES, Maria L.W. (org.). **O empresariamento da educação**; novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. Rio de Janeiro: Xamã, 2001.

ROUSSEFF, Dilma. **Discurso da Presidenta da República**. Congresso Nacional, 1º de janeiro de 2015. http://www.brasil.gov.br/, acesso em mar, 2016.

SANFELICE, José L. **A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil**. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da (orgs.). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr; Unisal, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **Entrevista**. http://www.cafecomsociologia.com/2013/01/boaventura-de-sousa-santos-privatizacao.html - acesso em 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira**. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: EDUFES, 2010, p. 17-44.

SAVIANI, Dermeval. **O público e o privado na história da educação brasileira**. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da (orgs.). O público e o

privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr; Unisal, 2005.

SCALON, C.; SALATA, A. **Uma nova classe média no Brasil da última década?** O debate a partir da perspectiva sociológica. Sociedade e Estado, v. 27, n. 2, p. 387-407, 2012.

SEVERINO, Antônio J. O **público e o privado como categoria de análise em educação**. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da (orgs.). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr; Unisal, 2005.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal:** os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília, Liber Livro, 2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DA POLÍTICA PÚBLICA

Aline Borin[1]
Oto João Petry[2]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as produções disponíveis no Banco de Dados da Capes que abordam sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, com o intuito de verificar se estas publicações abordam o documento curricular como uma política pública. As dissertações que compuseram o estudo foram submetidas ao procedimento de análise de conteúdo. Os termos que compuseram a busca nas dissertações foram: Política(as), Política(as) Pública(as), Política(as) Social(ais) e Política(as) Educacional(ais). A indagação norteadora deste trabalho: Se a Proposta Curricular de Santa Catarina é identificada como uma política pública/Educacional/Social nas produções em âmbito da Pós-Graduação? Foram analisadas dezessete dissertações e entre essas foi possível identificar a presença da Proposta Curricular de Santa Catarina como uma política pública e política educacional.
Palavras-chave: Políticas Públicas; Políticas educacionais; Proposta Curricular.

1. INTRODUÇÃO

As políticas de modo geral, estão presentes em nosso cotidiano em todas as nossas ações do dia-a-dia, seja na educação, na saúde, no trânsito, no trabalho, entre outros espaços, não conseguimos perceber a não presença das políticas públicas na nossa vida, pois elas estão presentes em todos os lugares e áreas. Na educação, campo onde os cidadãos têm garantido o acesso a um direito subjetivo, as políticas públicas se fazem presente seja na esfera federal, estadual ou municipal, por isso, buscou-se analisar trabalhos realizados em âmbito da pós-graduação (teses e dissertações) disponíveis no banco de dados da Capes que abordassem a

[1]Mestranda do Programa de Pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE). alineborinn@gmail.com
[2]Doutor em Educação e Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE). oto.petry@uffs.edu.br

Proposta Curricular de Santa Catarina (PC de SC), com o intuito de analisar evidências que se referissem ao documento curricular como política pública.

O documento da Proposta Curricular (PC) foi elaborado no final da década de 1980 e início de 1990, com o propósito de dar unidade à educação catarinense, constituindo-se em um referencial para a educação no estado. Muitos esforços foram direcionados na elaboração e atualização do documento, compreendendo as necessidades da educação no decorrer desse percurso histórico e atual.

Com o intento de analisar as produções em nível de pós-graduação que compreendem os documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina a partir da perspectiva da política pública, este trabalho fez uso da metodologia análise de conteúdo, baseada em Bardin (1977) e em Moraes (1999). Para Bardin (1977) a análise de conteúdo, ou melhor, "as análises de conteúdo" são um conjunto de técnicas de análise das comunicações, não há apenas um instrumento, mas sim um leque de apetrechos que possibilitam a análise.

Nesse sentido, Moraes (1999, p. 9) enfatiza que a análise de conteúdo refere-se a "[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos." Pois, essa análise direcionada a descrições sistemáticas, quantitativas ou qualitativas auxilia a reinterpretar os textos e a obter uma compreensão dos significados que estão além da leitura comum.

No que tange a organização deste trabalho, inicia-se com breves considerações sobre o contexto histórico das políticas públicas e a definição de conceitos. Em seguida, apresenta-se o contexto de discussão para elaboração de um documento norteador para a educação do estado catarinense e as necessidades históricas de atualização da PC de SC. Por último, dá-se destaque as análises realizadas nas dissertações localizadas no Banco de dados da Capes e por último, apresenta-se as considerações finais, com a indicação dos resultados do estudo.

2. POLÍTICA PÚBLICA: CONTEXTO E CONCEITO

Conforme Souza (2006) a política pública como área de conhecimento tem sua origem nos EUA, com enfoque e análise sobre o Estado e suas instituições e não apenas na produção dos governos, no meio acadêmico essa área surge sem constituir relações com bases teóricas

referente ao papel do Estado, indo direto para os estudos de ações dos governos. Já na Europa o campo da política pública surge como um desdobramento de trabalhos fundamentados em teorias com explicações sobre o papel do Estado e do governo, produtor de políticas públicas.

O pressuposto analítico que conduziu a consolidação e a constituição dos estudos referentes às políticas públicas está baseado que, em democracias estáveis o que o governo faz ou deixa de fazer é possível de ser analisado, por pesquisadores e possível de ser formulado cientificamente. O percurso enquanto disciplina surge como subárea da ciência política, abrindo espaço para o terceiro caminho percorrido pela ciência política norte-americana sobre o estudo do mundo político. Dessa forma, no primeiro caminho, o foco estava no estudo das instituições consideradas essenciais para limitar as prepotências da natureza humana, no segundo, observavam nas organizações locais virtudes para propor um bom governo. Já no terceiro percurso estão as políticas públicas como um campo da ciência política, para compreender por que e como os governos escolhem por algumas ações e não outras. (SOUZA, 2006)

A introdução da política pública como instrumento das decisões do governo é aplicada a partir da Guerra Fria e do reconhecimento da tecnocracia como modo de encarar as consequências. Esse viés foi introduzido no EUA por Robert McNamara, que incentivou a criação da RAND Corporation (Reserach ANd Development) em 1948, sendo uma organização não-governamental custeada com recursos públicos, estudos destacaram que uma guerra poderia direcionar a um jogo racional. Assim, a aplicação de métodos científicos, as decisões e formulações dos governos são questões públicas que se estendem para outras áreas, inclusive para as políticas sociais. (SOUZA, 2006)

Conforme Parada (2006) política e políticas públicas são diferentes, porém possuem influências diretas entre si, ambas são constituídas dentro do sistema político. A política em si corresponde ao poder geral, enquanto que, as políticas públicas dizem respeito a questões específicas dos assuntos públicos. As políticas públicas são um aspecto da política e da decisão dos governos, por isso, a política pode ser verificada a partir das políticas públicas efetivadas, pois boa parte do trabalho do governo tem sua base no planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas implementadas.

Segundo Höfling (2001) além da avaliação de projetos, programas e de políticas públicas, é importante entender as "questões de fundo" em que a autora faz menção. Pois, estas informam as escolhas, decisões, os caminhos traçados, os modelos de avaliação aplicados em uma intervenção governamental, porque a avaliação ou análise de políticas implementadas por determinado governo, são fatores fundamentais, principalmente quando o foco está nas políticas sociais, como a saúde, educação, saneamento, habitação, entre outros, tendo como aferição o seu sucesso ou fracasso, determinando grande esforço de análise.

De acordo com Gobert, Muller (1987) *apud* Höfling (2001, p. 31) compreende-se que as "Políticas públicas são aqui entendidas como o 'Estado em ação' [...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade." Assim, a educação é entendida como uma política pública social, ou seja, uma política pública de corte social, sendo responsabilidade do Estado.

Por isso, as políticas sociais conforme Höfling (2001) são ações que definem o padrão de amparo social realizado pelo Estado, direcionadas para a redistribuição dos benefícios sociais, buscando diminuir as desigualdades ocasionadas pelo desenvolvimento econômico. As políticas sociais possuem suas origens nos movimentos populares do século XIX, dos impasses surgidos entre trabalho e capital no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Na Constituição Federal (CF) de 1988, no Art. 6 fica atribuído o que "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." Assim, as políticas sociais dão direcionamento para atender esses direitos sociais aos cidadãos assegurados pela Constituição.

De acordo com Souza (2006) política pública é um campo do conhecimento que põem o governo em ação ou para analisar essa ação e se necessário indicar mudanças na direção dessas ações. Assim, a formulação de políticas públicas compõe-se no estágio em que os governos democráticos expõem seus objetivos em ações e programas que produzirão mudanças e resultados no mundo. Desse modo, as regras e o desenho das políticas públicas

que conduzem sua elaboração, implantação e decisões, correspondem aos resultados dessas decisões sobre as políticas públicas.

Para Parada (2006) a política vigente em determinados períodos tende a moldar as propostas de políticas públicas de acordo com sua perspectiva, por isso, os governos realizam a implementação de políticas públicas para destacar seus resultados para a sociedade. Pois, as políticas públicas são úteis para verificar a própria política enquanto sociedade, nas eleições entre os candidatos e nas atividades de governo.

3. PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

O contexto da educação no estado de Santa Catarina tem mudanças significativas a partir da década de 1960, de acordo com Coan & Almeida (2015) os governantes estaduais inserem o estado catarinense na rota do desenvolvimento que se estendia por todo o país, estimulado pela política desenvolvimentista custeada pelo governo federal. A década seguinte é marcada pelas políticas ditatoriais e conservadoras refletindo direta e indiretamente na educação em Santa Catarina. Na sequência, em 1980 tem-se o fim da ditadura e a redemocratização do país, esses fatos influenciaram a educação do estado catarinense e colaboraram no final da década de 1980 para a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina.

O documento da Proposta Curricular teve seu início de construção em um período histórico muito significativo para a nação, com a redemocratização do país, no estado catarinense esse contexto oportunizou a formação de um grupo de técnicos da educação que faziam parte da Secretaria Estadual de Educação (SED) e iniciaram os trabalhos para a elaboração do documento curricular. (COAN & ALMEIDA, 2005)

Os educadores estavam envolvidos no movimento para formulação uma nova perspectiva curricular e encontraram amparo nas instâncias oficiais do governo estadual, sendo que em quase todo o país se estava trabalhando em novos documentos curriculares. Foi nesse contexto que se elaborou a primeira Proposta Curricular de Santa Catarina, resultado de estudos e discussões realizados entre 1988 e 1991, período em que se deu ao currículo escolar

catarinense "unidade" através da contribuição das concepções educacionais nesse marco teórico. (SANTA CATARINA, 1998)

A Proposta Curricular de Santa Catarina segundo Thiesen (2001) como política pública para a rede de ensino, tem-se organizado em um trabalho coletivo, com início em 1988 por iniciativa da SEE, abrangendo equipe técnica do governo e educadores da rede, nesse movimento foram produzidos cadernos temáticos em quatro momentos históricos.

O primeiro movimento, para a construção do documento ocorreu entre o 1988 e 1991. A SEE tinha como desafio a reorganização curricular e em 1988, teve início à discussão sobre a Proposta Curricular, sendo que a SEE passou por uma reorganização estrutural, no entanto, o ensino ficou a cargo da Coordenadoria de Ensino (CODEN). A CODEN passou a organizar os diferentes graus e modalidades de ensino, a articular as atividades pedagógicas, com isso, pôde-se realizar uma política educacional, que constituiu as diretrizes básicas para o ensino em Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 1991)

Em 1988, ocorreu o Encontro dos Componentes Curriculares, dando início às discussões sobre a elaboração da Proposta Curricular. Já em 1989 foram realizados três encontros por polos, no primeiro compreendiam as cidades de Brusque, Chapecó e Florianópolis, com os grupos por disciplinas. Já o segundo, ocorreu nos polos de Balneário Camboriú, Brusque e Laguna. No terceiro encontro realizado na cidade de Laguna a Proposta Curricular foi sistematizada da Pré-Escola até o 2º Grau. E em 1991 o documento estava organizado e foi disponibilizado para todas as escolas. (SANTA CATARINA, 1991)

O segundo movimento entre o período de 1996 a 1998. Promoveu-se a reformulação do documento curricular, com o intuito de rever e aprofundar a Proposta Curricular, acrescentando discussões teóricas. Esse trabalho é resultado do "Grupo Multidisciplinar", que contou com a contribuição de professores de todo o estado catarinense e demais consultores de Universidades brasileiras, esse trabalho perdurou por dois anos e resultou em três volumes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (SANTA CATARINA, 1998)

Já, o terceiro percurso de produção ocorreu entre o período de 2003 a 2005. A SEE procurou dar início a uma nova atualização da Proposta Curricular, tendo como objetivo garantir a transposição da teoria presente nos documentos curriculares para o âmbito da

prática em sala de aula. Em 2004, a SEE compôs seis grupos de trabalho com temas multidisciplinares, com o intuito de discutir e elaborar um novo documento norteador para o ensino. Esses grupos eram constituídos por professores, gestores, especialistas e consultores, que deveriam produzir diretrizes curriculares nas áreas: educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens, essas produção deviriam somar com o conjunto de orientações presente na Proposta Curricular. Em 2005, os grupos temáticos elaboraram os textos e foram apresentados na Proposta Curricular de Santa Catariana. (SANTA CATARINA, 2005)

E o documento mais recente elaborado de atualização da Proposta Curricular ocorreu em 2014, forram realizados cinco encontros presenciais entre março e julho do mesmo ano com os grupos de produção. A atualização ocorreu frente às necessidades e desafios contemporâneos que estão presente no campo educacional e também pelo reconhecimento e pertinência da atualização das bases teórico-metodológicas. O trabalho é resultado da atividade coletiva com diferentes grupos de gestores, professores vindos das redes de ensino estadual, federal, municipais e privada. Ligado ao trabalho do grupo de produção, foi disponibilizada uma página na internet para que educadores das redes pudessem acompanhar o trabalho desenvolvido pelo grupo e contribuir com a elaboração do documento curricular. (SANTA CATARINA, 2014)

Nos textos que compõem os cadernos da PCSC é possível identificar o materialismo histórico dialético e a abordagem histórico-cultural, sendo segundo Thiesen (2001) como marcos teóricos fundantes, desse modo, a disseminação e organização da proposta vem sendo realizado pelo Órgão Central em associação com as Gerências Regionais de Educação distribuídas por todo o estado. Esses documentos abordam teorias no campo da educação, com conceituação de concepções metodológicas e orientações didáticas, abrangendo as disciplinas curriculares da Educação Básica para orientação das escolas catarinenses.

4. POLÍTICA PÚBLICA: PRODUÇÕES NO ÂMBITO DA PCSC

Na pesquisa realizada no Banco de dados da Capes foram encontradas dezessete dissertações e não foi localizada nenhuma tese. Assim, com o intuito de analisar as produções

disponíveis no Banco de dados da Capes que abordam sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina (1991 a 2014), objetiva-se verificar se estas evidenciam o documento curricular como uma política pública.

Destaca-se que cada dissertação analisada possui diferentes temas investigativos na área da educação, no entanto, o que liga-nos a esses documentos é o tema comum que perpassa todas as dissertações a PC de SC, desse modo, nosso objetivo é analisar apenas o destaque referente a PC e verificar se os documentos curriculares são abordados como política pública.

Os termos utilizados para essa pesquisa foram "Proposta Curricular" e "Proposta Curricular de Santa Catarina", sendo localizadas dezessete dissertações, ao quais serão mencionadas da seguinte maneira: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17.

A análise de conteúdos referentes aos documentos da PC de SC, como política pública ou política social, possibilitam identificar as seguintes citações das palavras: Proposta Curricular de Santa Catarina, política(as), política(as) pública(as), política(as) social(ais) e política(as) educacional(ais), conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1: termos utilizados na busca em relação à Proposta Curricular de Santa Catarina.

Termo	Ocorrência	Dissertações
Proposta Curricular de Santa Catarina	485	D1; D2; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D9; D10; D11; D12; D13; D14; D15; D16; D17.
Política(as)	958	D1; D2; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D9; D10; D11; D12; D13; D14; D15; D16; D17.
Política(as) Pública(as)	221	D1; D3; D4; D5; D6; D8; D9; D10; D11;D12; D14; D16; D17.
Política(as) Social(ais)	22	D1; D5; D7; D14; D15.
Política(as) Educacional(ais)	113	D1; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D9; D10; D12; D13; D14; D15.

Fonte: dados dos autores.

A construção da Proposta Curricular ocorreu devido à mudança de concepção política dos anos de 1980, incluindo nos discursos políticos e na agenda política a preocupação com as

políticas educacionais. Nesse sentido, as dezessete dissertações analisadas abordam a PC de SC, desde o seu contexto histórico, abordagem teórica, período de elaboração, discussão, atualização do documento e as disciplinas que estão no documento.

O termo "Política(as)" foi o mais presente na pesquisa, a colocação do termo esteve presente em todas as dissertações, como podemos observar na D3 (p.78 e 79) em que destaca a PC de SC como a que "Constitui-se então a proposta para o ensino da filosofia e filosofia da educação uma política sobre política de educação e não ações efetivas cujo intuito esteja em revolucionar ou modificar a qualidade de ensino tal qual se enverga nos textos da PCSC." Mesmo que está dissertação trate do ensino da Filosofia e coloque uma posição a PC, apresenta o documento curricular como uma política. No entanto, a ocorrência do termo não significou que todos os trabalhos analisados remetem-se o documento curricular como política.

O termo Política(as) Pública(as) tiveram ocorrências relevantes nas dissertações analisadas, sendo possível destacar que há necessidade de maior atuação dos órgãos educacionais para a efetivação e implantação de políticas públicas tanto em âmbito federal, estadual ou municipal e especialmente a falta de organismos que avaliem e acompanhem essas políticas publicas, no caso da PC de SC, o documento passou por reorganização a partir da necessidade que a educação catarinense demandou, desse modo, nos reportamos em Parada (2006) que afirma, políticas públicas precisam ser planejadas, efetivadas, gestadas e avaliadas.

Destacamos a D5 (p. 8) que evidência a PC de SC como política pública a partir da análise dos:

> [...] pressupostos teórico-metodológicos sobre alfabetização com letramento contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina, para identificar conceitos e encaminhamentos efetuados pelo Estado catarinense aos professores da rede estadual de ensino por meio dessa política pública.

Ainda, na mesma dissertação foi possível destacar a ocorrência de que:

> [...] o pesquisar sobre alfabetização com letramento com base no preconizado na Proposta Curricular de Santa Catarina nos permitiu conhecer esse documento que se configura como uma política pública para a educação catarinense e que vem sendo objeto de discussões há mais de vinte anos. (D5, p. 33)

Há a afirmação em algumas dissertações que evidenciam a PC de SC como uma política pública, como é o caso da D3; D5; D6; D7 e D8. Ressalto outra ocorrência de

destaque ao documento curricular de SC como política pública na D6 (p. 33), pois sinaliza que "[...] entre 1995 e 1998 aconteceram as retomadas de discussões sobre a PC-SC, enquanto uma política pública estadual para a educação. Sendo assim, todas as iniciativas da SEE foram de revisão e implementação da proposta pelos professores da rede pública de Santa Catarina."

O termo Política(as) Social(ais) foram localizados nas dissertações, porém na análise das ocorrências no corpo do texto das disertações, foi possível identificar que as menções aos termos não se referiam a PC de SC.

No termo Política(as) Educacional(ais), as ocorrências localizadas nos direcionaram a destacar a PC de SC como política educacional, pois evidenciaram que:

> É durante o governo de Cacildo Maldaner que a PC-SC começou a ser construída, pois para este governo, o Plano Educacional pecava por não apresentar uma organização do currículo escolar, ficando centrada somente em dificuldades e reivindicações para o ensino. Nesse sentido, a pretensão desse governo [...] 'era de uma política educacional mais profunda que reorganizasse o currículo das escolas estaduais'. (D6, p. 30)

Nesse sentido, também foi possível observar na D7 (p. 147) a presença da política educacional, pois "Como estamos tratando de um documento que se constitui, como afirmamos inicialmente, em uma política educacional sustentada pelo Estado Catarinense, é necessária uma discussão em torno dos estudos no campo das políticas educacionais." Desse modo, destaca-se que nem todas as ocorrências citadas na tabela anteriormente remeteram-se a PC de SC como uma política educacional, as dissertações que sinalizaram essas evidências foram D3; D4; D6; D7; D15.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que as políticas públicas estão presentes no nosso cotidiano e são fundamental para a educação, por isso, desde a discussão, implementação de uma política pública necessitam da gestão coerente e avaliação constante da mesma, para que seja possível fazer reorganizações necessárias na continuidade de determinada política, como é o caso da PC de SC que devido às necessidades históricas e teóricas passaram por atualizações.

Os termos que estiveram presente em todas as ocorrências nas dissertações foram Proposta Curricular de Santa Catarina e Política(as). Os demais termos tiveram sua ocorrência

variada nas dissertações analisadas. Dá-se destaque que o número de ocorrência dos termos foi considerável, porém nem todas as ocorrências direcionaram ao objetivo inicial deste trabalho, de destacar a PC de SC como Política(as), Política(as) Pública(as), Política(as) Social(ais) e Política(as) Educacional(ais). Algumas das ocorrências foram sinalizadas nas analises e outras mencionadas em quais dissertações se encontravam.

Nesse sentido, reconhecemos que a PC de SC é uma política pública catarinense, produzida em um contexto histórico que identificava a necessidade de orientação teórica e metodológica para a educação catarinense, com a necessidade de reorganização, esse documento foi atualizado atendendo as necessidades de cada momento da educação catarinense.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas: **Cadernos Cedes**, a.21, n.55, nov.2001.

PARADA, Eugenio Lahera. Política y políticas públicas. . In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (orgs.). **Políticas públicas.** Brasília: ENAP, 2006.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos. 1991.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Integral, Ensino Médio: Temas Multidisciplinares. – Florianópolis: COGEN, 1988.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005. 192 p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretária de Estado da Educação. [Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica] / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação – [S. l.] : [S. n], 2014. 192 p.: Il. Color,: 30cm.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, UFRGS, IFCH, ano 8, n° 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

THIESEN, Juares da Silva. Análise Da Constituição Da Proposta Curricular De Santa Catarina Pela Perspectiva Do Ciclo De Políticas. **Cadernos de Educação**/FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [40]: 157 - 175, outubro/novembro/dezembro 2011.

REVISITANDO NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DOS MESTRES E MESTRAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alcione Maria Bevilacqua[1]
Maurício Roberto da Silva[2]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: Este texto traz as principais reflexões do projeto de pesquisa de Mestrado em Educação, em construção. O objetivo é analisar as narrativas dos professores contidas no livro "Entre esperanças e utopias na educação básica: histórias de vida e experiências docentes", para identificar possíveis experiências político-pedagógicas (desencanto e esperança) na Educação Básica, visando buscar caminhos de superação das contradições, que possam, no presente e no devir, nortear as práticas educativas em termos didático-pedagógicos, político-pedagógicos, enfim, de políticas educacionais. A abordagem teórica busca problematizar as seguintes categorias operacionais: memória, políticas educacionais e práticas pedagógicas. A abordagem metodológica, tem como escopo "revisitar os dados brutos" (as narrativas sem análise) contidas no livro *"Entre esperanças e utopias na Educação Básica: histórias de vida e experiências docentes"* publicado pelo grupo de estudo do PARFOR da UNOCHAPECÓ em 2014. **Palavras-chaves**: Educação Básica. Esperança. Desencanto. Memórias de Professores. Práticas Educativas.

1 - INTRODUÇÃO: a construção do problema de pesquisa

Este texto, em processo de construção, traz as principais reflexões do projeto de pesquisa de Mestrado em Educação[3] e contém algumas reflexões teórico-metodológicos que embasam, provisoriamente, o problema de pesquisa. O objetivo é "revisitar os dados brutos" (narrativas sem análise) das histórias de vida com narrativas de experiências pedagógicas dos professores e professoras do passado (mestres e mestras aposentados), que atuaram nas redes de ensino estadual da região de Chapecó - SC e do presente (professores/alunos) que na atualidade participam dos cursos do PARFOR da Unochapecó. Essas narrativas estão contidas no livro *Entre esperanças e utopias na Educação Básica: histórias de vida e experiências*

[1] Professora da rede pública Municipal de Quilombo - SC, mestranda em Educação da Unochapecó.
[2] Orientador e coautor do texto. Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Unochapecó (Mestrado).
[3] PPGE – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - UNOCHAPECÓ

docentes" publicado pelo grupo de estudo do PARFOR da UNOCHAPECÓ em 2014, visando identificar e problematizar possíveis experiências político-pedagógicas (desencanto e esperança) na Educação Básica. Vale destacar que, nesse livro, as narrativas foram publicadas, apenas em forma de "dados brutos", isto é, contém apenas a descrição e apresentação das narrativas dos sujeitos sem nenhuma análise das representações sociais dos docentes do passado e do presente. Os dados requerem de uma problematização amiúde, necessitando, portanto, de "atribuição de sentido" constantes nas formas implícitas e explícitas nas entrelinhas das narrativas. O intuito é buscar nos depoimentos dos docentes de antanho e da atualidade, "achados" que possam ser problematizados, visando apontar caminhos de superação dos "problemas". Essa superação traz consigo uma concepção e prática da "esperança", aqui compreendida como atitude ativa, crítica e política, visando outro projeto de prática pedagógica e de processos formativos docentes. Esse procedimento teórico-metodológico, tem como "pano de fundo" epistemológico e ontológico, a ideia de superação dos limites das práticas pedagógicas cotidianas que geram "desencanto" e inércia no fazer pedagógico cotidiano. Nessa linha de reflexão, pretendemos, dialeticamente, tomar como eixo de reflexão para as possíveis mudanças, as falas dos docentes que indicam, contraditoriamente, a realização de práticas pedagógicas caracterizadas como "experiências significativas". Nesses termos, à guisa de análise, vamos buscar identificar e problematizar as narrativas, cujos elementos teórico-metodológicos, possam trazer para o debate o passado, o presente e o devir das práticas político-pedagógicas, as quais, necessariamente, passam por análises, especificamente, dos PPPs (Projetos Político-Pedagógicos das escolas) e de forma mais geral, das políticas educacionais. Para realizar o intento de revisitar os dados brutos e as análises das falas, tomamos como referência, as abordagens teórico-metodológicas, que possam problematizar as seguintes categorias teórico-conceituais (operacionais) e teórico-empíricas: *memória, políticas educacionais, experiências e práticas político-pedagógicas.* Nestes termos, as memórias serão reconstituídas, tendo como premissa ideia de que as memórias serão reconstruídas a partir do presente. Portanto, é nessa linha de procedimentos teórico metodológicos que pretendemos evidenciar o "caráter social da memória individual e coletiva". (HALBWACHS, 2004, p. 42).

Postas essas considerações iniciais, buscando aproximações teórico-conceituais, o texto abordará uma breve contextualização historiográficas das políticas educacionais e suas implicações para o fazer pedagógico dos professores; reflexões sobre o desencanto e a esperança: as políticas educacionais na educação básica; a histórias de vida e os trabalhos da memória; elementos para pensar a prática pedagógica dos professores na Educação Básica.

Neste sentido urge pensar a história de forma espiralada e dialética, considerando o seu movimento e dinâmica. Isto requer que consideremos, no processo de reflexão sobre a memória das experiências e práticas político-pedagógicas, as experiências pedagógicas significativas dos docentes investigados, realizadas no passado e presente e, de frente para o futuro. Nesse sentido, vale destacar que passado, presente e futuro não possuem planos determinados, se constituindo, portanto, num constante ir e vir. Para tanto é de suma relevância "[...] localizar as raízes do presente no solo do passado e vice-versa" (HOBSBAWN, 2006**).** Significa também encarar o desafio de ir e vir ao passado com olhar voltado para o presente e, assim, realizar um "saudável exercício de olhar para trás" (DEL PRIORE, 1999), considerando que "a história é um profeta com olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será (GALEANO, 2003).

Num segundo, momento o texto abordará o conceito de memória a partir de Maurice Halbwachs (2004, p.55), que nos adverte que "lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado". Essa citação é de suma importância, levando-se em conta que é preciso buscar no passado os aportes epistemológicos, teórico-práticos e político-pedagógicos que sustentavam as experiências e práticas pedagógicas, buscando confrontá-las com as que vem sendo desenvolvidas nas escolas na atualidade.

Considerando que as narrativas dos sujeitos não foram analisadas, a pergunta-síntese passa ter a seguinte formulação: *quais as categorias de análise teórico-conceituais e empíricas que estão implícitas e explícitas nas narrativas dos sujeitos sobre experiências político-pedagógicas (desencantos e esperanças) na educação básica que fizeram parte do processo de coleta de dados pelo "Grupo de Estudos, Pesquisas de Ações do PARFOR/Unochapecó?*

Essa pergunta-síntese, de caráter mais genérico se desdobrou, didaticamente, nas seguintes "questões de pesquisa", as quais valem para o presente projeto: *a) Qual a repercussão do desencanto docente nas práticas político-pedagógicas sob a subjetividade e identidade dos professores e professoras do passado e do presente? b) Qual a percepção dos professores sobre as possibilidades de realização de experiências político-pedagógicas "significativas"? c) Qual a diferença dos "problemas" evidenciados pelos professores e professoras da Educação Básica no passado e na atualidade?d)Como se caracterizam as experiências político-pedagógicas "significativas", desenvolvidas pelos docentes nos espaços escolares e, em que medida elas poderão ser consideradas alternativas para mudanças efetivas e "significativas"? e) Em que medida tais experiências podem contribuir para repensar as políticas educacionais e as práticas político-pedagógicas na educação básica, na perspectiva de curto, médio e longos prazos? f) Quais os pontos de convergência e divergência dos mestres e mestras do passado e do presente sobre os problemas e as possibilidades de ressignificação e superação a partir das experiências político-pedagógica significativa?*

Com essas questões de pesquisa, pretendemos instaurar o processo de questionamento e análise dos dados das narrativas, buscando apreender nas representações sociais dos professores, indicações e pistas para compreender estes que construíram (do passado) e constroem suas práticas e experiências, mediadas pelos problemas e seus desencantos, aliados ás possibilidades de superação presentes nas práticas e experiências significativas.

2 - DESENVOLVIMENTO: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 Abordagem teórico-conceitual: Reflexões sobre o desencanto e a esperança: as políticas educacionais na educação básica

A configuração do mundo que começa tomar forma nas últimas décadas do século XX e início do século XXI impactam na realização da profissão docente. E esse impacto será negativo para a imagem do professor enquanto detentor do saber e também quanto a sua

importância para a formação de novas gerações, a atualização e aquisição de novos conhecimentos se apresentam como uma necessidade incontestável.

A "modernização/liberal" do país, a revolução tecnológica e o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, com a evolução e a ampliação do acesso à internet propiciaram que as informações circulassem em quantidade e com velocidade nunca antes vista na história da humanidade. O acesso a essas informações proporcionou uma alteração na relação com o conhecimento e incidiu diretamente sobre a educação e o trabalho docente, além de influenciar diretamente na formação de políticas educacionais que amparasse tanto o ensino, quanto a profissão do magistério.

> As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de bem - estar, quando, em todo o mundo, ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma paulatina 'transferência' das responsabilidades estatais para a comunidade. No Brasil, por exemplo, em especial no caso da educação, destaca - se a implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, bem como incremento de parcerias entre Estado-Sociedade (ALMEIDA JÚNIOR, 2001).

Em termos de educação nacional, este período, é marcado por uma sucessão de reformas que visam solucionar os problemas encontrados na área, e acabam por caracterizá-la como descontínua e pouco efetiva (SAVIANI, 2008).

Com o avanço do capitalismo e a supremacia do neoliberalismo a profissão docente tem passado por situações tensas na busca por uma identidade. Não por acaso alguns teóricos falam em "crise de identidade do professorado". A pressão por resultados interfere no trabalho e na vida dos docentes, o stress, a falta de estrutura e os baixos salários são fatores que interferem no desencanto profissional.

> É preciso ficar claro que desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por "n" razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos mobiliza. (Freire, 1996, p. 81)

A esperança e o encantamento, segundo Freire, são exigências do ato de ensinar. A esperança faz parte da natureza humana e seria uma contradição se o ser humano

não participasse, durante sua história, de uma constante busca e movimento movido pela esperança. Nem uma história se fortalece sem o ímpeto da esperança.

Compreender, portanto, estas realidades é ter consciência de que o momento atual se revela por uma diversidade de cenários e paradigmas que influenciam, direta ou indiretamente, a conduta humana.

> [...] conduzido de acordo com as regras de um neoliberalismo desenfreado, num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização econômica e cultural, produz um cenário existencial em que as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação.[...] Prevalece um espírito de niilismo axiológico, de esvaziamento de todos os valores, de fim das utopias e metanarrativas e da esperança de um futuro melhor, de incapacidade de construir projetos. A eficiência e a produtividade são os únicos critérios válidos (SEVERINO, 2006, p. 303).

As políticas educacionais são moldadas pelos valores do neoliberalismo que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista excludente e seletiva. Destaca-se uma preocupação com a lógica mercantil que tem orientado a pesquisa acadêmica no país, norteada por uma preocupação em gerar conhecimento tecnológico e inovações que possam tornar o país mais competitivo no contexto da globalização econômica. Neste sentido, o conhecimento tornou-se uma espécie de mercado acadêmico ou mercado da pesquisa preocupando o futuro da pós-graduação e da pesquisa no país.

Segundo Saviani o descaso com a educação básica é histórico, leis antigas continuam sendo apresentadas apenas com outras caras.

> A marca da descontinuidade na política de educação atual, faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Uruguai e Chile resolveram na virada do século XIX para XX: a universalização do ensino é fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. (Saviani, 2008, p.12)

O autor vê a descontinuidade das leis como um empecilho para o avanço da educação. Outro respingo das políticas neoliberais é o descaso aos reclames vindos de uma longa história de lutas dos educadores para se apoiar em iniciativa de instituições civis. Segundo Saviani (2008) firma que grande parte das políticas educacionais firmam uma espécie de "pedagogia de resultados" onde o governo avalia o produto final e se ajusta às

exigências postas pela demanda do mercado, ignorando, na maioria das vezes o processo como um todo. É um instrumento de pressão a angustiar os docentes impostas pelo governo.

Mészáros (2008), afirma que o potencial emancipador da escola deve abarcar a totalidade das práticas político-educacional-culturais em uma proposta de educação para a vida, com práticas educacionais concretas mais abrangentes que rompam com o sistema de internalização, a que o autor chama de contrainternalização, superando as formulações educacionais utópicas e reformistas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZÁROS, 2008, p.47)

2.2 - Histórias de vida e os trabalhos da memória

A história, nesta pesquisa, é compreendida como a "medula do estudo social" e uma permanente atualidade e, por isso, deve trazer os acontecimentos do passado, redimensionando-os no presente e anunciando o futuro, principalmente, porque sem o uso da história e sem o sentido histórico das questões psicológicas, sociais, culturais, econômicas, políticas e pedagógicas, os cientistas sociais e os educadores não podem adequadamente, formular os tipos de problemas que devem ser, agora, os pontos cardeais de seus estudos (Mills, l982, p. l56).

Neste sentido, não podemos abrir mão de algumas reflexões sobre o papel da memória para garantir as afirmações e interligações que fazemos no texto que compartilhamos. Para melhor conceituar e entender como a memória interage neste contexto, buscamos nos apropriar do conceito discutido por Maurice Halbwachs em sua obra *Memória Coletiva*, onde o autor traz a definição e algumas relações referente a memória e as relações sociais.

Halbwasch foi o primeiro estudioso a cunhar o termo "memória coletiva" e o primeiro a pensar em uma dimensão da memória que ultrapassa o plano individual, dominante

nas pesquisas até então. Para ele, as memórias de um indivíduo nunca são só suas, uma vez que nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade.

> Outras pessoas tiveram essas lembranças em comum comigo. Mais do que isto elas me ajudam a recordá-las e, para melhor me recordar, eu me volto para elas, por um instante adotando seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois experimentando ainda sua influência e encontro em mim muitas ideias e maneiras de pensar a que não me teria elevado sozinho, pelas quais permaneço em contato com elas. (Halbwachs, 2004, p.31)

Para o autor a lembrança é reconhecimento e reconstrução. É reconhecimento, na medida em que aporta "sentimentos já vistos". É reconstrução, principalmente em dois sentidos: por um lado, porque não é uma repetição linear de acontecimentos e vivências do passado, mas sim um resgate destes acontecimentos e vivências no contexto de um quadro de preocupações e interesses atuais; por outro, porque é diferenciada, destacada da massa de acontecimentos evocáveis e localizada num tempo, num espaço e num conjunto de relações sociais.

> Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (Halbwasch, 2004, p. 55)

De acordo com Bosi (1994, p.81), "a memória tem uma função social à medida em que ela desempenha a função da lembrança". *Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito* (grifos meus)**.** "O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam" (BOSI, 1994 p. 85). Daí o papel social e educativo das lembranças, do processo de narrar, dialogar e ser ouvido. É preciso compreender o "lembrar" como processo de reconstituição e ressignicação do passado, que revela que a memória dos sujeitos investigados é múltipla, heterogênea e é constituída de elementos místicos, conceitos científicos, valores, preconceitos, visão crítica e também visão ingênua.

> Quando a sociedade esvazia seu tempo de experiência significativas, empurrando-o para a margem, a lembrança de tempos melhores se converte num sucedânio da vida.

> E a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento. O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância. (Bosi, 1994, p. 82)

A história de vida pode se constituir numa boa abordagem metodológica para se compreender o processo de socialização, a emergência de um grupo, a estrutura organizacional, o nascimento e o declínio de uma relação social e as respostas situacionais e contingências cotidianas (MINAYO, 2010 p. 134). Por meio dela, procura-se apreender as diferentes visões/representações dos sujeitos sobre os mesmos momentos, contextos e processos. Neste procedimento deve ser levar em consideração o modo como os sujeitos interpretam seu passado por recortes e delimitações mediadas pelo acúmulo de experiências adquiridas, suas visões de mundo, pelos valores/projetos, que orientam as experiências no presente (MEKSENAS, 2002, p. 124).

2.3 - Elementos para pensar a prática pedagógica dos professores na Educação Básica

O modelo de sociedade neoliberal que vem ganhando força distancia a teoria da prática, ou seja, a reflexão de educação e o fazer pedagógico docente se tornam críticos, mas a prática continua reproduzindo ideias de qualidade e acúmulo de capital. Neste sentido, Mészáros (2008, p.47) afirma que "romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente."

Na pedagogia histórico-crítica a ação docente é sinônimo de práxis, e a práxis é objetivação do homem e da natureza e constituição da realidade, é humanização. (KOSIK, 1926, p.225). A *práxis* educativa deve assumir um caráter crítico reflexivo e integrar os conteúdos curriculares com as problemáticas atuais, de modo a potencializar o processo de aquisição do saber, de aprendizagem. Não qualquer saber, mas aquele que instrumentalize o educando para assumir-se como sujeito da própria história, da história de sua comunidade e da história de seu povo. Transformar a prática é difícil porque mesmo na mudança de pensamento carregamos vestígios das práticas historicamente construídas.

Segundo Freire (2005) a educação é diretiva e o que dá esta direção é o educador, é o chamado efeito dobradiça citado em Pedagogia do Oprimido. Em tempos em que se vive uma crise de paradigmas a metodologia e relação com o aluno necessita de transformação. Não nos referirmos a abrir mão dos conteúdos, o que muda é a maneira que ele chega ao educando.

Entender que a prática de Freire não está fundamentada no espontaneísmo é compreender que consciência e corpo estão interligados. A história não é algo externo a nós, a história é nós refazendo-nos e ao mesmo tempo fazendo a história e, nesse sentido, num movimento dialético, refazendo, cotidianamente, a história da educação. Por isso a concepção freireana afirma que "alfabetizar-se é historicizar-se."

Para Freire (2005), alfabetização e conscientização jamais se separam, e a aprendizagem deve estar intimamente associada à tomada de consciência do educando. Ele argumenta que o animal em sua essência é um ser acomodado e ajustado, mas que o homem é um ser da integração, e, sendo assim, a luta é pela superação dos fatores que o levam ao comodismo e ao ajustamento, representa a luta pela sua humanização.

Nesta perspectiva de educar para humanizar podemos também recorrer as ideias de Apple. Segundo Apple (1995) "devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições de opressivas". Para ele, tornar-se um educador crítico exige reposicionamento, ou seja, romper com as ilusões confortadoras, com os pressuposto, com os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados, podendo levar à justiça social.

2.4 - Abordagem metodológica

O referencial teórico-metodológico toma como eixo epistemológico o materialismo histórico-dialético a partir da inspiração em suas leis e categorias (totalidade, contradição e unidade dialética e dialógica da quantidade/qualidade). Essas categoriais e leis, deverão, de maneira não esquemática, fazer parte das entrelinhas de todo o processo de construção da pesquisa. A ideia é, no trato com os conteúdos da pesquisa, articular metodologia com

epistemologia de forma dialética. Para tanto, buscaremos as referências de autores que privilegiem as análises dialéticas das problemáticas educacionais, principalmente, no que diz respeito às categorias teóricas e empíricas, que devem ser realizadas a partir dos seguintes pares dialéticos: consenso e conflito, teoria e método, teoria e prática, relações imbricadas, sujeito-objeto no processo do conhecimento e outras. Cumpre lembrar que "o método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os *contraditórios*, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera". Portanto, é no âmbito dessas leis que se imbricam umas às outras, que tomaremos como referência para as análises teóricas e empíricas a "lei da unidade dos contrários". O intuito é buscar problematizar as contradições que estão implícitas e explícitas nas narrativas dos mestres e mestras do passado e do presente, buscando, com isso, compreender e problematizar as memórias presentes nas narrativas sobre os problemas da prática e experiências significativas construídas nos contextos históricos em que atuavam e atuam docentes da pesquisa. A análise dos dados deverá ser realizada através da "análise de conteúdo" (MINAYO, 2010), que possui diversas variações de procedimentos metodológicos, como por exemplo, a "análise temática". Esta, ligada a noção de "tema", ou seja, a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Nesse tipo de análise de conteúdo, "comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase ou um resumo (MINAYO, 2010, p. 315). O objetivo da análise temática é descobrir os "núcleos de sentido" que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência tenha algum significado para o objeto de estudo em análise. Ao fim, aquelas categorias que estavam fixas ("modelo fechado de análise"), são redimensionadas várias vezes à luz da pergunta-problema, questões de pesquisa e objetivos do estudo.

3 - CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Conforme já evidenciado, o projeto de pesquisa, em processo de construção, tem como objetivo central "revisitar os dados brutos" (narrativas sem análise) dos professores do passado e do presente, contidas no livro *Entre esperanças e utopias na Educação Básica:*

histórias de vida e experiências docentes" publicado pelo grupo de estudo do PARFOR da UNOCHAPECÓ em 2014. O intuito é identificar e problematizar possíveis experiências político-pedagógicas (desencanto e esperança) na Educação Básica. Á guisa de autocrítica, visando a continuidade da pesquisa, podemos afirmar que, daqui por diante, é de suma importância aprofundar os elementos teórico-metodológicos, principalmente, no que diz respeito ao refinamento das categorias teóricas e operacionais de análise. Estamos nos referindo aos aspectos teórico-conceituais, que precisam ser alargados, mais delimitados e problematizados.

Nessa direção, também se impõe a necessidade de explicitar com mais nitidez a questão epistemológica do método, ou seja, esclarecer melhor o uso das categorias e leis da dialética materialista aplicadas a metodologia da pesquisa **(**FRIGOTTO, 2001; LEFEBVRE, 1975). Um outro trabalho a desbravar, no ponto de vista heurístico, é a manipulação dos dados brutos levantados por outros entrevistadores. Nesse sentido, urge re-delimitar o problema durante o processo de levantamento das categorias empíricas, implícitas e explícitas nas narrativas em processo de análise. Nessa mesma linha de pensamento, ensejamos ficar atentos às possibilidades de problematização de categorias teóricas, as quais possam, trazer para o debate reflexões crítica sobre a problemática da Educação Básica no Brasil e, consequentemente, de forma mais robusta sobre as questões políticas e epistemológicas que subjazem à produção científica sobre as políticas educacionais (GENTILI, 2008, GENTILI e ALENCAR, 2001; BALL & MAINARDES, 2011).

Na nossa opinião, são essas duas categorias teóricas, que poderão nos ajudar a compreender e problematizar os perenes problemas na Educação Básica, que, no cotidiano escolar gera desencanto, desmotivação, lamento, desvalorização do trabalho docente e, em suma, indignação dos professores. Por outro lado, é de posse dos arcabouços sobre a produção científica sobre a Educação Básica e da políticas educacionais em seus aspectos macro (verbas para uma educação de qualidade, Lei do Piso Salarial Nacional) e micros sociais (condições de trabalho, saúde dos professores, gestão, infraestrutura das escolas e outras)), que se pode, contraditoriamente, vislumbrar o papel da transgressão e da resistência dos docentes do passado e do presente, quando se olha para as experiências e práticas político-

pedagógicas significativas construídas à revelia das políticas educacionais conservadoras e neoliberais. Em suma, resta-nos, na continuidade da pesquisa, explicar com mais densidade teórica e empírica, o nosso entendimento do que são "problemas" e quais são eles, aliado a contextualização destes no limiar do contexto histórico, políticos, culturais e sociais, nos quais foram e ainda são construídas as práticas político-pedagógicas na Educação Básica.

Nesses limiar, também se imprime a necessidade sobre o significado da expressão "experiências significativas", além da análise amiúde das concepções e tendências pedagógicas e epistemológicas que o relato sobre essas práticas suscitam.

REVISITING NARRATIVES OF POLITICAL EDUCATIONAL EXPERIENCES OF BASIC EDUCATION MASTERS

Abstract: This text brings the main reflections of the Master's in Education research project, in construction. The objective is to analyze the teachers' narratives in the book "*Entre esperanças e utopias na educação básica: histórias de vida e experiências docentes* " to identify possible political-pedagogical experiences (disenchantment and hope) in Basic Education, aiming to seek ways to overcome the contradictions that may, now and in becoming, to guide educational practices related to didactic pedagogical, political pedagogical, finally, educational policies. The theoretical approach seeks to question the following operating categories: memory, educational policies and teaching practices. The methodological approach is scoped to "revisit the raw data (the narratives without analyses) in the book "*Entre esperanças e utopias na educação básica: histórias de vida e experiências docents*" published by the study group of PARFOR from Unochapecó in 2014. **Keywords**: Basic Education. Hope. Disenchantment. Teachers' Memories.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. **A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais**. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) **Avaliação democrática**. Florianópolis, SC: Insular, 2001. pp. 27-33.

APPLE, Michael W. (org.). **Educação crítica: Análise Internacional**. Porto Alegre: Artimed, 2011.

BALL, Stephen & MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos.** São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 41 ed. Paz e Terra, 2005

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. 11 ed. Porto Alegre: Editora J&PM, 2003.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

HALBWACHS, M**. A memória coletiva**. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2010.

HOBSBAWM, Eric**. A Era dos Extremos: o breve século XX**. 2 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1926.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: Conceitos, Métodos e Práticas.** São Paulo: Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec: 2010.

MILLS, Wright.**A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar**,** l982.MILLS, Wright.**A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar**,** l982.

SAVIANI, D. Políticas educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC – Campinas, Campinas, n.24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/imagens/documentos/ativ2

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos éticos e políticos da Educação no Brasil dehoje. In: LIMA, Julio César; NEVES, Lúcia Maria (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 289-320.

SENTIDOS DE GÊNERO E SAÚDE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: EDUÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Sorensen[1]
Eliane Cadoná[2]
Marlene Neves Strey[3]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: O referido estudo faz parte do Grupo de Pesquisa em Psicologia da URI - Campus de Frederico Westphalen, parceiro do grupo de pesquisa de Relações de Gênero da PUCRS. Norteadas pelas perspectivas do Construcionismo Social, dos Estudos de Gênero e da Saúde Coletiva, propomos, neste estudo, apresentar uma discussão atrelada às atividades do projeto de pesquisa, intitulado "Sentidos de Gênero e Saúde: Uma Análise das Políticas Públicas Brasileiras da Educação Básica". Investigamos, junto à literatura nacional, sentidos de Gênero e de Saúde relacionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, no cenário das Políticas Públicas Brasileiras. Como principais conclusões, compreendemos que a literatura salienta a importância do cumprimento das Políticas Públicas, à medida que destaca a discussão das questões de gênero na prática da Educação Básica. Concluímos que a literatura investigada propõe conceitos de gênero e saúde relacionados à noção de integralidade prevista nas diretrizes do Sistema Único de Saúde, lançando uma proposta que olha o sujeito como um todo. Cabe destacar que os/as autores/as investigados demonstram preocupação em relação ao modo como tais questões estão sendo vivenciadas pelos/as professores/as da rede regular de ensino, urgindo a necessidade de uma maior discussão do tema junto às suas práticas diárias.

Palavras-chave: Gênero. Saúde. Políticas Públicas. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

A proposta deste trabalho consiste em apresentar e discutir alguns resultados obtidos a partir de leituras e problematizações, feitas durante o primeiro semestre de atividades do projeto de pesquisa intitulado "Sentidos de Gênero e Saúde: Uma Análise das Políticas Públicas Brasileiras da Educação Básica", trazendo à tona debates que circulam em meio às problematizações acima evidenciadas.

[1] Acadêmica do IX semestre do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen e bolsita de Iniciação científica do Grupo de Pesquisa em Psicologia da URI/FW. E-mail: bruna_sorensen@hotmail.com.
[2] Professora do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen. E-mail: eliane@uri.edu.br.
[3] Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: streymn@pucrs.br.

Destacamos, inicialmente, que nosso intuito não é fazer uma série de proposições que devem ser encaradas como verdades únicas. Se assim fosse, estaríamos contrariando nossas próprias convicções e nossos posicionamentos ético-políticos. Propomos sim uma reflexão em cima do assunto, com base na literatura contemporânea que trata do tema em questão, e que servirá como base para a próxima etapa desta pesquisa.

Com fins de atingir tais objetivos, embasamos-nos nos Estudos de Gênero (LOURO, 2007; BUTLER, 2008), além de termos adotado, como pano de fundo, as compreensões de sujeito e de mundo do Construcionismo Social (GERGEN; GERGEN, 2009). Somou-se ainda à nossa base teórica, um conjunto de artigos disponíveis na Biblioteca Virtual de Saúde, encontrados por meio do uso das palavras-chave "Gênero" e "Educação". Desse modo, lançamos mão de mais este aparato para compreender o que a literatura tem apresentado a respeito do nosso problema de pesquisa.

Para Palmer (1974, p. 139), "a igualdade requer um ato de escolha, pelo qual algumas diferenças são minimizadas ou ignoradas enquanto que outras são maximizadas e postas a se desenvolver". Falar sobre as relações de gênero, em meio a esse paradoxo que envolve a questão da igualdade e da diferença tem sido, na contemporaneidade, inevitável e, claro, desafiador. Afinal, a qual/ais sujeito/s nos referimos quando nos propomos a repensar nossas práticas mecanizadas e preconceituosas? De que igualdade estamos querendo falar? Que diferenças queremos negar ou salientar? Será que a generalização é a solução? Não dar visibilidade às diferenças não seria uma forma de violência? E como lidar com tudo isso quando falamos em direitos fundamentais?

Precisamos entender que cada sujeito compreende uma série de particularidades. Somos singulares e precisamos ser respeitados por nossas características, ao invés de sermos enquadrados em alguma categoria social, previamente definida, que tente nos limitar para legitimar uma ordem social institucionalizada, tida como natural, embora construída e legitimada pela própria sociedade que a vivencia. Contudo, quais são as diferenças que importam ou não para que as pessoas tenham a garantia de direitos iguais? (CONDORCET, 1976 apud SCOTT, 2005, p. 16).

Tendo em vista essas inquietações, nossa reflexão inicia explanando em que consiste o Construcionismo e qual a concepção de sujeito sustentada por essa teoria. Para tanto, recorremos à Spink (2010, p. 9), que afirma que, para compreender o que é o Construcionismo, precisamos, antes de tudo, "abdicar da visão representacionista de conhecimento, que toma a mente como o espelho do mundo", e compreender que o conhecimento é relacional, exercido na relação.

Ainda, tendo em vista que "a investigação Construcionista preocupa-se com a explicação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem e explicam o mundo em que vivem" (GERGEN, 1985 apud SPINK, 2010, p.9), podemos concluir, e passar a aceitar, que não estamos fora nem somos passivas/os às compreensões sociais que fazem parte do contexto no qual vivemos. Pelo contrário, também somos agentes produtores/as desta realidade que é construída e variável.

Ademais, partilhando do entendimento da psicóloga feminista Conceição Nogueira (apud BORGES et. al, 2013), podemos dizer que não existe uma "essência"[1] que torna as coisas o que são. Tampouco podemos admitir a existência de uma "essência" de sujeito, o que, igualmente, não nos permite predizer como cada um deve ser no mundo e/ou deva vivenciar suas experiências, independente de seu sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero.

Para fins de conceituação, podemos acrescentar ainda que o Construcionismo tende a duvidar desse caráter "natural" das coisas, pessoas e modos de relação, e pretende assumir que nossas práticas sociais e formas de perceber a realidade é que vão se naturalizando, por meio dos discursos que sustentamos e partilhamos (FOUCAULT, 2004).

Portanto, com base nessas concepções, nosso estudo tem como ponto de partida a noção de um mundo construído e relacional, bem como a de um sujeito complexo e integrado, o que sugere, de acordo com Straub (2005, apud FEITOSA, 2014, p. 490) considerar uma mútua e constante interação entre as forças biológicas, psicológicas e sociais, que variam de

[1] As aspas nesse texto são utilizadas para destacar citações e também como forma de questionar determinadas expressões que assumem, de imediato, uma definição tida como "natural", incontestável.

acordo com os contextos, e agem em conjunto para determinar a saúde e a vulnerabilidade do indivíduo.

Destacamos, ainda a terceira onda do feminismo e o movimento *Queer*, presentes nesse contexto cultural e que também servem de embasamento teórico para nosso trabalho, uma vez que essas correntes lançam a proposta de superar o dualismo sexo/gênero. Assim, pretendemos ir além da definição que postula o sexo definido por intermédio da biologia e o gênero como representação de fatores socioculturais, para defender que ambos são produzidos, significados e vivenciados em meio a um processo discursivo.

Adotando esse posicionamento, também pretendemos romper com as marcações sociais que relacionam performances de gênero a modos patológicos de existir, quando estas não condizem com os padrões de feminino e masculino previstos. Nesse aspecto, entendemos que a questão da classificação e normatização dos gêneros mantém relação direta com a fabricação do discurso patológico em prol do mantimento de determinados modos de ser.

Assim, em razão de que nosso estudo pretende problematizar conceitos de gênero e saúde presentes na literatura Pós-Estruturalista e suas aplicações nas Políticas de Educação Nacionais, de forma a compreender que tipos de sujeitos são produzidos em meio a essa rede discursiva, nossa discussão rompe também com a lógica do discurso higienista – que coloca a saúde e a doença como opostos – e se propõe a pensar a saúde como um fenômeno complexo, buscando, desse modo, a superação de um modelo tecnicista ligado à doença (CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2015).

Tendo como base esse posicionamento, nossa compreensão vai além da definição de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS) que impõe o completo bem-estar físico, mental e social, e não somente ausência de doença, por entender que tal definição pode associar-se a um modo de ser que desconsidera as especificidades de cada território. Além disso, defendemos que conceitos generalistas como esse, não se constituem em ferramentas de superação da dicotomia saúde/doença, pois se apoiam na lógica da doença e na finalidade da cura (CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2015).

Conforme defendem as autoras supracitadas, saúde é concebida como uma produção social complexa, atravessada por conceitos e práticas e marcada por momentos históricos

específicos, sendo que "para ser alcançada, colocada em prática e vivenciada, envolve participação ativa de todos os sujeitos implicados no processo, a saber, usuários/as, movimentos sociais, gestores/as e profissionais". Para tanto, em termos legislativos, tem como princípios a integralidade, a cidadania e a humanização, apesar de que muitos modelos de atenção ainda centram o conceito de saúde na ausência de doença, favorecendo um enfoque biologicista pautado em dicotomias (p.52).

De modo semelhante, com base na definição feita por Canguilhem (2011), entendemos a doença como sendo um fenômeno relacional e variável de acordo com o modo como o sujeito (político, cultural e histórico) dá sentido a ela, de forma que não há distúrbio patológico em si, pois o anormal só pode ser apreciado na relação.

Nessa perspectiva, articulamos o conceito de cuidado a uma política de existência que investe no humano com base no princípio da integralidade, com formulação e exercício de políticas públicas pautadas na promoção da cidadania (CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2015), o que requer compreender que, para realizar uma análise dos sentidos de sujeito, de saúde e de cuidado, bem como para problematizar as relações de gênero no campo da educação, precisamos considerar a interação dos fatores culturais, sociais, políticos e históricos tanto com relação às práticas sociais quanto com relação à legitimação desses discursos, por meio das Políticas Públicas, por exemplo.

Nesse âmbito, conforme Michel Foucault (1998, apud CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2015), política refere-se à experiência, possível, por intermédio do surgimento de regimes de verdade, formas de subjetivação e jogos políticos que influenciam os modos de ser. Ainda, nas palavras de Piter Hall (apud STROMQUIST, 1996, p. 28), Política Pública pode ser entendida como ações que não se formulam de maneira linear e pretendem dar conta de desigualdades sociais, sendo produzidas por indivíduos atuando dentro de contextos que ora apresentam limitações, ora oportunidades.

Acreditamos que o entendimento do que é Política Pública seja importante para pensarmos na importância delas nas relações de gênero e na busca por modos de vida e de se relacionar que sejam mais saudáveis e promotores de autonomia. Para tanto, trazemos a colocação de Sandra Unbehaum para falar sobre esse atravessamento. Segundo a autora: "O

corpo é o primeiro lugar onde a mão adulta marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, é o emblema em que a cultura vem inscrever seus signos" (UNBEHAUM, 2009, p.5).

Mas, de que forma esses discursos se materializam na nossa cultura? Com base no entendimento de Foucault (2004, apud BORGES et. al., 2013), defendemos que as marcações feitas pelos discursos que sustentamos ocorrem desde a infância e acarretam formas de ser no mundo que tanto podem ser promotoras de autonomia, saúde e valorização dos sujeitos, quanto podem ser categorias normativas que classificam e limitam corpos e comportamentos, sendo, nesse sentido, produtoras de estereótipos e normatizações reducionistas. Cabe, portanto, atentarmos para as formas de controle da vida que se naturalizam em meio a práticas discursivas cristalizadas em meio à nossa cultura.

Em consonância com a constatação de Sandra Unbehaum (2009), Cecília Núñez (2016) afirma que "o corpo se converte no primeiro território de disputa política, onde o mais perfeito dos aparatos de controle da sexualidade e da reprodução encontra lugar propício para ancorar suas larvas normativas."

Desse modo, ao tratar da criança e de seu corpo, as autoras não estão propondo que esta seja uma "tábula rasa" à mercê das influências culturais, exclusivamente. Mas, pretendem colocar em evidência a força que as normatizações sociais criadas, referentes à conduta, assumem desde a tenra idade e o poder que elas têm na determinação dos variados modelos de vida, juntamente com outros fatores – como as condições biológicas, políticas e histórico-culturais. Nesse sentido, propomos perguntar se não será uma violência demarcar um "território em formação" (no caso, as crianças) com signos de uma cultura encastoada por pré-concepções de sujeitos e por limites de conduta.

Pensamos, portanto, que, ao encontro dessas constatações, os questionamentos de Cecília Núñez (2016) são capazes de ilustrar nosso posicionamento acerca da realidade que construímos quando se trata de concepções de gênero e de orientação sexual. Nesse sentido, a autora nos desafia, ao duvidar de conceitos prontos, que muitas vezes acreditamos e defendemos, sem dar margens para outras possibilidades.

Em seu artigo "Dinamitar El Genero", ela questiona: é o biológico tão natural quanto

parece? Não poderia haver mulheres com pênis e homens com vagina? Dessa forma nos instiga a considerar o quão indispensável é para a sobrevivência do ser humano, compreendido em um modelo patriarcal e dicotômico, pertencer a um sexo ou a outro. Por fim, ela indaga: é possível ser dos dois sexos ou de nenhum? (NÚÑEZ, 2016). Acreditamos ser plausível que, de imediato, esses questionamentos causem estranhamento e até respostas prontas/óbvias. Todavia, nossa proposta é duvidar dessa "lógica" utilizada para responder tais perguntas, e compreender as categorias (infinitas) que atravessam um determinado comportamento e produzem diversos modos de *ser humano*.

Tal postura, no entanto, não pretende negar o caráter biológico, político e histórico que nos integra. Analogamente, não pretendemos defender outro extremo reducionista e considerar tudo apenas cultural. Sair da biologia como nosso fim e entrar na cultura como nosso fim (RODRIGUES, 2005).

Ensejamos, sim, pensar sobre a naturalização que ocorre com a biologia – uma vez que entendemos que quando a nomeamos, também estamos colocando um sentido cultural sobre ela – e, assim, refletir a respeito do sofrimento que essas categorizações causam, quando pretendem enquadrar a vida em um modelo naturalizado e desconsideram as várias possibilidades de existir como sujeito e de perceber a si mesmo e o outro.

Corroboramos, nesse aspecto, com a definição de Judith Butler (1987), no que diz respeito às questões de gênero/orientação sexual, uma vez que entendemos que ligar sexo a gênero é uma invenção humana marcada pelo discurso, que delimita o futuro e cria estereótipos de classificação de pessoas.

Portanto, entendemos que o gênero é uma expressão performativa, que não se trata de escolha, afirmação ou negação, mas sim de uma construção que acontece mediante a repetição de padrões e normas socais e culturais que variam em um contexto histórico-cultural e, portanto, trazem marcas de tempos e lugares (PATRÍCIO, 2015).

Por meio dessa perspectiva, podemos dizer que o risco implícito nessa categorização, feita por considerar que algumas pessoas não se enquadram no que, previamente, é compreendido ser homem ou mulher na nossa sociedade, refere-se à patologização. Rotular nossas relações é, portanto, reduzir o sujeito e desconsiderar as singularidades, de modo que

nos fragmentamos e impomos condições dicotômicas de existir – na saúde ou na doença –, em detrimento da legitimação de uma categoria isolada.

Cecília Núñez (2016) segue dizendo que para ser um "homem" ou uma "mulher" é necessário submeter o corpo a uma série de repetições performativas que asseguram que o indivíduo as assimilará e interiorizará como "naturais". Mas então, que papel ocupa a educação formal nesse contexto?

Historicamente, a educação no Brasil e no mundo é calcada em padrões de discriminação de gênero, sendo que as marcas da igreja católica, do autoritarismo e do sistema patriarcal deixadas na sociedade, ao longo dos anos, contribuíram para que a arquitetura educacional, presente até hoje, fosse formulada com base em discursos fortemente preconceituosos (PATRÍCIO, 2015, p.2).

Entretanto, quando Nelly P. Stromquist (1995) propõe descrever e refletir o empenho das políticas públicas educacionais de gênero nas mudanças significativas dentro do sistema educacional, tendo em vista seu caráter e seus objetivos, ela coloca em evidência a nítida preferência do Estado em negar essas forças sociais, econômicas e ideológicas que estão subjacentes à subordinação e à dominação femininas, destacando apenas as desigualdades para o acesso das mulheres à instrução e à força de trabalho (YATES, 1993; KELLY, 1988 apud STROMQUIST, 1995, p. 30).

Gail Kelly (apud STROMQUIST, 1995, p. 30) reflete acerca da postura adotada pelo Estado que, ao enfatizar apenas a questão do acesso feminino à instrução e às habilitações fornecidas pela educação faz parecer que escolas sejam instituições neutras, e proporcionarão conhecimentos às mulheres da mesma forma que aos homens e que estes serão de igual valor para ambos os sexos.

Entretanto, por entender a educação como uma instituição com potencial gigantesco para legitimar ações, defendemos a importância de problematizar, no campo educacional, esses discursos e práticas naturalizados nos coletivos, pois, conforme Gregório Baremblitt (1936, p. 25) instituições podem ser definidas como leis, normas e valores, que não necessitam de formalização escrita, mas estão postas na sociedade de forma a nortear pensamentos e comportamentos.

Assim sendo, acreditamos ainda que a educação formal torna-se ferramenta que não somente reproduz as concepções sociais sobre gênero e sexualidade, como também sustenta a proposta de construir sujeitos masculinos e femininos heterossexuais (SOUZA; GRAUPE, 2014).

Podemos então dizer que o papel que a educação formal e também as políticas públicas ocupam nesse contexto refere-se à legitimação desses discursos, de modo que pensar e discutir a desigualdade de gênero em âmbito escolar vai além de compreender as possibilidades de acesso para meninas e meninos nesse contexto. Objetiva compreender também como se articulam, na prática, essas "normatizações que promovem a persistência de valores e práticas que reafirmam as desigualdades entre homens e mulheres" (PATRÍCIO, 2015, p.1).

As observações feitas com base na revisão da literatura que realizamos, de modo geral, também nos permite afirmar que as discussões sobre gênero, no âmbito das políticas públicas de educação, tiveram avanços ao longo dos anos, sobretudo após a década de 90. Contudo, fica evidente também que as margens dessas discussões ainda hoje ocorrem de forma velada e se abrem para dupla interpretação (PATRÍCIO, 2015, p.3), além de que, uma das respostas estatais na área de educação tem sido apenas a de admitir o Princípio de igualdade de oportunidade em vez de reconhecer a necessidade de uma educação antisexista (YATES, 1993; KELLY, 1988 *apud* STROMQUIST, 1995, p.30).

Desse modo, pode-se dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, datada de 1961, ainda na década de 60, oferecia garantias de acesso igualitário à educação superior para homens e mulheres. Entretanto, foi só a partir de 1988, com a Constituição Federal, e as Leis Educacionais subsequentes, que as reivindicações sociais feministas tiveram de fato alguma visibilidade e foram incorporadas à legislação, permitindo que essas discussões pudessem tomar corpo (PATRÍCIO, 2015).

Entretanto, apesar das significativas conquistas desde então, as quais foram capazes de promover grandes mudanças nos arranjos sociais, os "resquícios" ou a força dominadora desses discursos opressores e taxativos, conforme aponta a autora supracitada, ainda podem ser evidenciados pelo uso indiscriminado do termo genérico masculino nos documentos em

geral e também na linguagem cotidiana. Entende ela que tal postura reflete um posicionamento geral do cenário nacional, já que a linguagem carrega consigo muito mais do que o ato de comunicar, e revela também significados e preconceitos, que vão para além da mera comunicação (PATRÍCIO, 2015, p.9).

Ademais, conforme refere Daniela S. Patrício (2015), a falta de qualificação profissional dos professores soma-se a essa "cortina", posta frente às práticas naturalizadas, e nos impede de dispensar práticas menos marcadas pelo moralismo, que possam romper com os estigmas e com os papeis sociais, contribuindo para que os comportamentos das crianças continuem marcados por normatizações ditas "de meninos" e "de meninas" e negando a elas formas menos preconceituosas e mais autênticas de se relacionar com o mundo (CURADO; AUAD, 2008, p.64).

> Consciente ou inconscientemente, são evitados, de maneira constante, os temas curriculares mais complexos como a modificação dos modelos de conhecimento transmitidos e a inclusão de novas visões de uma sociedade com maior equidade de gênero. Este fato ocorre não apenas nos níveis mais baixos de instrução, mas também no nível universitário (STRONQUIST, 1995, p. 32).

Entretanto, acreditamos ser possível desenvolver formas de pensar que se distanciem de um modelo binário e higienista que rotula e classifica as pessoas, mas, para isso é preciso considerar os vários fatores socais implicados nesses agenciamentos e naturalizações dos modos de ser e se relacionar, buscando formas de subverter essa lógica previamente estabelecida, uma vez que, segundo Nelly Stronquist (1995, p. 32),

> se a sutileza das diferenças de gênero na sociedade estão intimamente ligadas à influência da ideologia e do discurso, a teoria feminista argumentaria que as políticas públicas são necessárias a fim de modificar as práticas pelas quais as escolas criam o gênero e preparam estudantes tanto do sexo masculino como feminino para a paternidade, a maternidade e a vida doméstica.

Diante desses aspectos levantados e problematizados ao longo deste relatório, não queremos fechar a discussão e acreditar que lançamos respostas aos problemas propostos. Temos dimensão do impacto que discussões como esta causam e demandam na nossa sociedade e, por isso, queremos considerar nosso entendimento de que urge a necessidade de

discussão das relações de gênero no campo educacional, a fim de que possamos construir uma sociedade menos binária e modos de relação mais equitativos, lembrando que "o debate sobre equidade de gênero oportuniza o entendimento de que a igualdade de direitos deve considerar as diferenças entre os sexos, mas não fazer dessas diferenças um motivo para a continuidade das desigualdades" (SOUZA; GRAUPE, 2014, p. 517).

Atentamos, portanto, para a sensibilidade que perpassa a discussão das relações de gênero na contemporaneidade, e propomos que estudar e discutir gênero traz o desafio de compreender, primeiramente, a formulação de conceitos e práticas sociais limitados, que habitam o território da idealização e traduzem marcas de tempos e lugares, como afirmam as autoras Eliane Cadoná; Marlene Neves Strey e Helena Scarparo (2015).

Desse modo, inspiradas em Joan W. Scott (2005), pensamos que polarizar os debates atuais, como tem sido feito, e posicionar como antagônicos os conceitos de igualdade e diferença, dos direitos individuais e das identidades de grupo, é perder o ponto de suas interconexões e deixar de encontrar resultados melhores e mais democráticos a partir das discussões.

Desse modo, defendemos que é preciso lançar mão de ferramentas que nos permitam olhar menos para a doença e mais para o sujeito (CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2015), deixando de procurar formas de enquadrá-lo ou classificá-lo, e compreender a integralidade e relatividade dessas definições num contexto histórico e cultural.

Ademais, consideramos necessária formação às professoras e professores, de forma que também o tratamento das crianças seja realizado de maneira a focar as diferenças de cada ser, sem, no entanto, reduzi-las ou categorizá-las por isso, uma vez que, segundo Boaventura de Souza Santos (2003),

> temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003).

Para finalizar, concluímos que a literatura investigada propõe conceitos de gênero e saúde amplamente relacionados à noção de integralidade prevista nas diretrizes do Sistema

Único de Saúde, lançando uma proposta que olha o sujeito como um todo, em suas semelhanças e diferenças, ressaltadas em meio aos processos políticos, culturais, históricos e econômicos de nosso tempo presente. Cabe destacar que as autoras e os autores investigados demonstram preocupação em relação ao modo como tais questões estão sendo vivenciadas pelos professores e professoras da rede regular de ensino, urgindo a necessidade de uma maior discussão do tema em questão junto às suas práticas diárias.

Abstract: The present work is part of the research group in psychology in URI – campus Frederico Westphalen, conjunct of the research group in Gender Relation of PUCRS. Guided by the prospects of Social Constructionism, Gender Study and the Public Health, we propose in this study present a discussion linked to the activities of the research project entitled "Genders and Health Senses: a analysis of Brazilian Public Politics Basic Education". We investigate by the national literature, Gender and Health senses related to Children and Elementary Education in the scenario of Brazilian Public Politics. Main conclusions, we understand that literature stresses the importance of compliance with Public Politics as soon as highlight the discussion of Gender issues in the practice of Basic Education. We concluded that investigated literature proposes concepts of gender and health related to the integrality notion provided for in the Health Unique System (SUS) guidelines launching a proposal to look at the subject as a whole. We consider that the authors investigated demonstrate concern about the way that questions are experienced by the teachers teaching network urging the necessity for further discussion about the topic with daily practices.
Key-works: Gender. Health. Public Politics**.** Child education. Elementary School.

Referências

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Intitucional e outras correntes: teoria e prática.** 5ª Ed. – Belo Horizonte – MG: Instituto Félix Guatrri, 1992.

BUTLER, Judith. **Variações sobre sexo e gênero; Beauvoir, Wittig e Foucault**. In S. Benhabib & D. Cornell (Coord.). Feminismo como crítica da modernidade. (pp. 139154). (N. da C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** (2a ed.). (R. Aguiar). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

BORGES, Lenise Santana; CANUTO, Alice de Alencar Arraes; OLIVEIRA, Danielle Pontes de;

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.**

CURADO, Jacy; AUAD, Daniela. **Gênero e políticas públicas: a construção de uma experiência de formação**. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2008.

CADONÁ, Eliane; STREY, Marlene Neves; SCARPARO, Helena, 2015. **Conceitos de Saúde e Cuidado na Mídia Impressa Brasileira: Uma Análise do Ano de 1990 sob a Perspectiva do Jornal Zero Hora.** No prelo.

FEITOSA, Fabio Biasotto. **A Depressão Pela Perspectiva Biopsicossocial e a Função Protetora das Habilidades Sociais.** Psicologia: Ciência E Profissão, 2014, 34 (2), 488-499.

NÚÑEZ, Cecília. **Dinamitar el gênero Brevísimas consideraciones sobre cuerpo y hormonas**. Disponível em: <http://radiocqueer.blogspot.com> Recuperado em janeiro de 2016.

PATRÍCIO, Daniela Silva. **Educação e gênero**: uma discussão para além da inclusão igualitária. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC06.pdf> Recuperado em janeiro de 2016.

RODRIGUES, Carla. **Butler e a desconstrução do gênero Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Poderá o direito ser emancipatório?** Revista Crítica de ciências sociais, 65, maio de 2003.

SCOTT, Joan W. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005.

SOUZA, Lúcia Aulete Burigo de; GRAUPE, Mareli Eliane. **Gênero e educação: a implantação das políticas públicas**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SOUZA, Lúcia Aulete Burigo de; GRAUPE, Mareli Eliane. **Gênero e implementação de políticas públicas na educação.** Colóquio Internacional de Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2014.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2010.

STROMQUIST, Nelly P. **Políticas públicas de Estado e equidade de gênero**. Perspectivas comparativas. II Simpósio Anual de Missouri sobre Pesquisa e Política Pública Educacional. Universidade de Missouri/Columbia, 30 a 31 de março de 1995.

VAZ, Renatha Pinheiro. **Abordagens de Gênero e Sexualidade na Psicologia:** Revendo Conceitos, Repensando Práticas. Psicologia: Ciência e Profissão, 2013.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

RESUMOS

DELINEAMENTO DO PERFIL DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL

Marina Lara Silva dos Santos Teixeira [1]
Gabriela Barichello Mello[2]
Marilene Gabriel Dalla Corte[3]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Resumo: Este estudo decorre de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Elos-UFSM referente a um projeto do Observatório de Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulado "Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades", desenvolvido pelo Grupos de Estudos e Pesquisas ELOS/Cnpq/UFSM e GESTAR/Cnpq/UFSM. Também, constitui-se lócus dessa pesquisa, o Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), gestado no Rio Grande do Sul pela Universidade Federal de Santa Maria. Objetiva-se delinear o perfil dos Conselheiros Municipais de Educação do Rio Grande do Sul, tendo por tendo por base os conselheiros participantes do Pró-Conselho/UFSM na consecução das três edições do curso no período de 2013 a 2015. Ancora-se na metodologia quanti-qualitativa (LIMA, 2004), na perspectiva de captar, tratar e analisar dados estatísticos e subjetivos, bem como no estudo de caso do estado do RS que se constitui modalidade investigativa, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática estudada. Foram utilizados dados subjacentes de um questionário misto aplicado on-line aos cursistas participantes do Pró-Conselho/UFSM, bem como das fichas de cadastro preenchidas no ato da matrícula no curso. Sendo assim, considera-se que os Conselhos Municipais de Educação são necessários para consolidar uma gestão sob os preceitos democráticos que, cada vez mais, se faz necessário a capacitação dos sujeitos que atuam junto a esses órgãos colegiados, conforme os referenciais de Luce e Farenzena (2008), Gatti e Barreto (2009), Luck (2006) e Batista (2013). Somado a isso, compreende-se que é imprescindível que estes sujeitos possam reconhecer a necessidade de estabelecer processos dialógicos com as demandas sociais e, sobretudo, educacionais de seus municípios. Mediante ao delineamento do perfil dos conselheiros concluintes do curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação no estado do Rio Grande do Sul, é possível reconhecer quem são estes sujeitos em seus principais dados demográficos, assim como contextualizá-los em seus

[1] Acadêmica do Curso de Matemática Licenciatura – UFSM. Grupo de pesquisa Elos e Gestar. OBEDUC/CAPES. E-mail: marinalaraobeduc@gmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Educação Especial – UFSM. Grupo de pesquisa Elos e Gestar. FIPEJR/PRPGP/UFSM. E-mail: gabizinhabarichello@hotmail.com
[3] Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação – UFSM. Grupo de pesquisa Elos e Gestar. E-mail: marilenedallacorte@gmail.com

cenários de formação e atuação junto à educação, sublinhando a indispensável qualificação para atuação junto ao CME.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Conselheiros Municipais de Educação. Gestão democrática. Formação Continuada.

POLÍTICA E POLÍTICA EDUCACIONAL: REVERBERAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luana Costa Almeida[1]
Sônia Aparecida Siquelli[2]

GT 24: Política e Política Educacional: Reverberações na Educação Básica

Este GT pretende fomentar o debate sobre a Política na Educação brasileira em pleno contexto de crise instituída na escola, tomando como ponto de análise as delimitações teóricas do conceito e suas implicações práticas, da educação básica ao ensino superior. Abarcando a reflexão sobre a crise gerada pela visão neoprodutivista do final do século XX, a qual reafirma a visão econômica como delimitadora das ações voltadas para a escola e dentro desta, materializadas desde a concepção pragmatista das propostas pedagógicas, ao material didático e, principalmente, no sistema de avaliação externa instituído com intuito de satisfazer às exigências do mercado e do estado avaliador. O GT se propõe a abarcar as questões políticas em seus diferentes contextos, tomando as discussões a partir da análise crítica da sociedade capitalista. Pretende-se espaço para agregar as pesquisas do campo da Política e da Política Educacional, onde os estudiosos da área possam socializar a discussão desenvolvida na área. Entende-se que o campo de estudo da Política e da Política educacional deva permitir e proporcionar discussões de fundamentos teóricos e metodológicos, contribuindo para uma análise mais aprofundada das principais questões da educação quanto às políticas educacionais e, especialmente, a política de Avaliação cuja centralidade está diretamente ligada ao modelo neoprodutivista. Esta proposta pretende, ainda, conhecer a natureza das pesquisas desenvolvidas e a metodologia empregada em sua concepção e coleta de dados, de forma a unirmos a preocupação da política com a crescente produção de conhecimento sobre a política educacional. Esperamos, assim, que o GT possa convergir e divergir, através das investigações apresentadas, pontos que contribuam com o debate da área, de forma geral, e com a formação do pesquisador ela, de forma específica.

Palavras-chave: Política. Política educacional. Avaliação.

[1] Doutora em Educação – Universidade do Vale do Sapucaí-Univás/Universidade Estadual de Campinas-Unicamp - luanaca@gmail.com
[2] Doutora em Educação – Universidade do Vale do Sapucaí-Univás - soniasiquelli@hotmail.com

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 25

POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA GESTÃO ESCOLAR

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A (RE)CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Sergio Brasil Fernandes[1]

GT 25: Políticas e Práticas Pedagógicas da Gestão Escolar

Resumo: Este estudo aborda a (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) como um exercício prático de democracia importante para a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. Estabelece como objetivo a análise do PPP de uma escola pública, bem como as formas de participação em sua (re)construção, a fim de elucidar o problema da não participação da comunidade escolar nesse processo de (re)construção, evidenciada em pesquisas da área da Educação. O estudo de caso é a modalidade de pesquisa utilizada para desenvolver a pesquisa em uma instituição escolar de educação básica inserida no sistema de ensino estadual localizada no município de Santa Maria, RS. Os resultados mostram que o PPP está desatualizado, que há diversas dificuldades que inibem a participação da comunidade escolar no processo de (re)construção do PPP e, portanto, essa não participação dos segmentos que a compõem segue sendo um dos principais problemas a serem enfrentados pelos gestores escolares. Por fim, ressalta-se que, apesar das dificuldades evidenciadas, os professores estão predispostos a trilhar um caminho por meio do qual as comunidades escolar e local participem do processo de (re)construção do PPP, bem como façam desse projeto um instrumento de consolidação da gestão democrática na Escola.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática. Projeto político-pedagógico. Educação.

1 Introdução

A realidade atual da educação brasileira aponta para uma mudança na forma de gerir o processo educacional. A gestão democrática desponta como o modelo ideal para alavancar a educação no Brasil, pois abre as portas da escola para a participação não só de todos os membros da comunidade escolar, mas também da comunidade local. Compartilhando essa ideia, Paro (2010, p. 16) enfatiza que "[...] a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade [...]".

Para conquistar esse modelo de gestão e torná-lo uma realidade em nossas escolas avulta em importância a (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) que é, segundo

[1] Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE), da UFSM. Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: sergiohaiti33@hotmail.com

Libâneo (2004, p. 153), "[...] um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação."

Entretanto, pesquisas como as de Paro (2007), Luck (2010), Padilha (2012) e Fernandes (2015) mostram que obter a participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários) para construir o PPP tem se mostrado uma tarefa árdua para os gestores escolares. Essa dificuldade tem a ver, segundo Veiga (2012), com a falta de uma cultura participativa do brasileiro em relação aos processos decisórios envolvendo política, educação, saúde, segurança pública, meio ambiente, etc. que impactam na vida da população.

Desse modo, evidencia-se o problema da não participação da comunidade escolar na (re)construção do PPP o que dificulta a afirmação da gestão democrática como modelo de gestão estabelecido pela legislação (Constituição Federal – CF/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 e Plano Nacional de Educacão – PNE 2014-2024) e defendido pela maioria dos autores/professores da área da Educação, dentre eles, José Carlos Libâneo, Ilma Veiga, Paulo Roberto Padilha, Pedro Demo e Vitor Paro.

Diante do problema apresentado e considerando a importância da construção coletiva do PPP para a afirmação da gestão democrática, estabeleceu-se como objetivo deste trabalho analisar o projeto político-pedagógico de uma escola pública e as formas de participação na (re)construção do PPP. Para desenvolver tal análise opta-se pelo estudo de caso, porque se entende que essa modalidade de pesquisa é a mais adequada, quando se trata de uma investigação em um educandário como a Escola Pindorama[1].

Ao findar essas primeiras palavras, resta dizer que este estudo estrutura-se seis seções: na introdução, apresentam-se um contexto geral sobre a realidade da gestão democrática e da (re)construção do PPP, o problema de pesquisa e o objetivo do trabalho; na 2ª seção, expõem-se concepções de autores/professores sobre projeto político-pedagógico; a seguir, apresenta-se a metodologia aplicada na realização do estudo; depois, a caracterização da Escola onde se desenvolveu a pesquisa; na 5ª seção, trata-se da análise, propriamente dita, do PPP e das

[1] Neste estudo, a instituição escolar – universo de pesquisa – recebeu a denominação fictícia de Escola Pindorama, a fim de ter a sua identidade preservada.

implicações da participação ou da não participação no processo de (re)construção do PPP para a realidade da Escola pesquisada; e, por fim, ao estudo acrescentam-se considerações finais.

2 Concepções sobre projeto político-pedagógico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) determina, em seu Art. 12, Inciso I, que as escolas têm a incumbência de elaborar e executar proposta pedagógica própria. Ou seja, garante autonomia às escolas para construir seus próprios projetos.

Papel importante nesse processo de construção deve ser exercido pelos professores, conforme estabelecido na LDBEN:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> [...].
> (BRASIL, 1996, p. 3).

Depreende-se disso que cada unidade escolar deve construir seu projeto político-pedagógico, estabelecendo objetivos que guiem os professores na elaboração dos planos de trabalho, bem como no gerenciamento e na execução desses planos, a fim de qualificar o processo educativo.

Importa ressaltar que a participação dos docentes na construção do PPP é importante, não só para cumprir o previsto na legislação, mas principalmente, porque eles são, "[...] em primeira instância, os gestores do pedagógico na escola" (FERREIRA, 2008, p. 183).

No entanto, ao considerar a perspectiva de Fernandes (2015, p. 181) sobre o PPP ser "[...] um instrumento da gestão democrática que deve ser (re)construído coletivamente com o intuito de buscar, de forma constante e ininterrupta, a melhoria da qualidade da educação", entende-se que a construção desse projeto deva ter a participação da comunidade escolar, isto é, além dos professores, alunos, pais ou responsáveis e funcionários também devem ser partícipes ativos nesse processo.

Dessa forma, pode-se validar a ideia de que "[...] a (re)construção do PPP é a instituição das vontades da coletividade, é o ponto de partida para a efetivação da gestão democrática [...]" (FERNANDES, 2015, p. 181).

Essa argumentação enfatiza a importância da participação dos docentes, bem como da participação coletiva das comunidades escolar e local na (re)construção do PPP e na consequente afirmação da gestão democrática nas escolas públicas.

Essencial para a prática da democracia na escola, o PPP, segundo Libâneo (2004, p. 153) "[...] é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação." Diante disso, é preciso considerar que:

> Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico – o famoso PPP [...]: É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (LOPES, 2010, p. 22, grifos da autora).

Além disso, o PPP deve ser um instrumento que retrate a realidade em que se insere a escola e, principalmente, seja resultado de um exercício da democracia praticado pelas comunidades escolar (professores, funcionários, alunos e pais) e local, estabelecendo bases fundamentais para que a escola desempenhe, com eficiência e eficácia, sua função social, ou seja, proporcione educação de qualidade (FERNANDES; PEREIRA, 2014).

Veiga (2010), por sua vez, acredita que o compromisso da escola com o aluno, no sentido de formar um cidadão comprometido com a comunidade onde se insere, está envolvido por uma dimensão política cuja realização efetiva se dará por meio de processos pedagógicos muito bem pensados e elaborados a partir de um projeto maior, o PPP.

Então, do exposto pode-se afirmar que o PPP é um instrumento que determina o rumo a ser seguido pela escola em busca de uma melhor qualidade da educação e que deve ser (re)construído coletivamente, de forma ininterrupta, pelos integrantes das comunidades escolar e local, sob a liderança dos professores, como uma maneira de viabilizar a prática da

democracia, afirmando, enfim, a gestão democrática como modelo de gestão a ser praticado nas escolas públicas brasileiras e visando à formação de um aluno-cidadão capaz de interagir e influenciar positivamente na comunidade da qual faz parte.

3 Metodologia

Para elucidar o problema da não participação da comunidade escolar na construção do PPP e viabilizar a proposta deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, intentando "[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...]" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Quanto à natureza, entende-se que esta é uma pesquisa básica, uma vez que visa "[...] gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência [...]" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34). Especificamente, nesta investigação, a partir da análise proposta, pretende-se buscar e realçar saberes que contribuam para a (re)construção coletiva do PPP.

Considerando o objetivo do estudo, julgou-se mais adequado optar pela pesquisa descritiva, pois a análise pretendida parte da descrição de fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987), neste caso, a realidade da Escola Pindorama.

Neste contexto metodológico, a escolha do estudo de caso, como modalidade de investigação, sustenta-se por ser uma das possibilidades de se desenvolver uma pesquisa descritiva em uma instituição escolar, definindo-se como

> [...] um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, **uma instituição social**, uma comunidade ou uma nação. (YOUNG, 1960, p. 269, tradução nossa, grifo nosso).

Quanto aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, definiu-se que seriam utilizadas a pesquisa documental e a entrevista estruturada. Segundo Gerhardt et al. (2009, p. 69), a pesquisa documental é "[...] realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados)"; esse é o caso projeto político-pedagógico da Escola Pindorama. Em relação à entrevista estruturada, cabe dizer que o pesquisador/entrevistador orienta-se a partir de "[...] um roteiro previamente

estabelecido, as perguntas são predeterminadas. O objetivo é obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas." (GERHARDT et al., 2009, p. 72).

Pode-se, então, afirmar que este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de natureza básica, cujo objetivo pretende-se alcançar por meio da pesquisa descritiva da qual se extrai o estudo de caso, como modalidade de pesquisa útil para desenvolver uma investigação em uma instituição social, empregando, ainda, os procedimentos técnicos pesquisa documental e a entrevista estruturada.

Definidos a abordagem e a natureza da pesquisa, o tipo de pesquisa a ser utilizada, considerando o seu objetivo, a modalidade de investigação a ser empregada e os procedimentos técnicos para a coleta de dados, a escolha da unidade escolar onde se desenvolveu o estudo de caso deu-se por se tratar de uma das maiores escolas de educação básica do município de Santa Maria, RS, como se comprova pelo efetivo de professores, alunos e funcionários que compõem a comunidade escolar (ver seção "Caracterização da Escola"), o que sugere que os processos educativos desenvolvidos na Escola possam interferir na qualidade da educação disponibilizada a um número bastante considerável de alunos-cidadãos.

Desse modo, procurou-se a direção da Escola Pindorama para apresentar o projeto e, em caso de obter o aval, desenvolver a investigação. A diretora atendeu, prontamente, ao pedido e, além de propiciar o acesso à Escola, ao PPP e aos professores, viabilizando, dessa forma, a realização das entrevistas[1], também, nos oportunizou momentos de ensinagem importantes e promissores junto à comunidade escolar, principalmente, os professores.

4 Caracterização da Escola

A Escola Pindorama está localizada na periferia da cidade de Santa Maria-RS e abriga 1394 alunos estudando em três turnos (manhã, tarde e noite). No Ensino Fundamental (currículo por atividades) estão matriculados 649 alunos; no Ensino Fundamental (do quinto ao nono ano) são 385 alunos e no Ensino Médio 360 alunos.

[1] Foram entrevistados 13 professores da Escola Pindorama no período de 10 a 28 de agosto de 2015.

Além disso, a Escola tem em seus quadros uma Diretora Geral, eleita pelo voto direto das comunidades escolar e local; três vice-diretoras, uma para cada turno; 78 professores e 19 funcionários (serviços gerais, merendeiras e atendentes da secretaria).

O prédio é imponente, construção em dois andares de tijolos aparentes, possui um pátio circundado por árvores, com bancos e um quiosque central, as salas são amplas e arejadas; sala de informática equipada com 20 computadores com acesso à internet, biblioteca com disponibilidade de acesso nos três turnos, uma sala com recursos para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), onde estão inclusos seis alunos com deficiências físicas e outros problemas neurológicos. No entanto, a Escola mostra-se deficiente, quanto à acessibilidade de alguns alunos com NEE ao segundo piso. Apesar disso, pode-se afirmar que as instalações físicas são adequadas ao desenvolvimento de um bom trabalho educativo.

Destaca-se que as comunidades escolar e local consideram a Escola Pindorama um referencial para o bairro, porque, praticamente, todas as crianças e adolescentes dali estudam nessa Escola, também por conta da imponência do prédio que se destaca no espaço urbano onde está inserido e, principalmente, porque se reconhecem como parte integrante do educandário, afinal estudam ou estudaram na Pindorama.

5 Resultados e discussões

A Escola Pindorama (2008, f. 7) apresenta, em seu projeto político-pedagógico, a filosofia de: “Despertar para a cultura, reflexão crítica da realidade, para a vivência de valores e desenvolvimento das potencialidades do educando a partir de conhecimentos relevantes para a vida, enquanto sujeito da própria história”.

Inserido nessa filosofia, apresenta-se o objetivo geral da Escola:

> [...] proporcionar um ambiente de construção do conhecimento considerando a participação reflexiva e criadora dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, visando à transformação social através da ação política dos indivíduos. (ESCOLA PINDORAMA, 2008, f. 7).

Observa-se que tanto a filosofia quanto o objetivo geral da Escola vão ao encontro do que se prega como ideal de uma gestão democrática, ou seja, viabilizar uma educação para a

vida em sociedade, em um ambiente escolar que proporcione a participação do educando em diversas situações de construção de saberes e o exercício da cidadania.

A partir dessa constatação, preconiza-se que a escola como instituição social deve pretender a qualidade da educação tomando-a "[...] como apropriação da cultura, e entendida esta como o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, arte, filosofia, ciência, tudo, enfim, que é produzido pelo homem em sua transcendência da natureza e que o constitui com ser histórico" (PARO, 2007, p. 33).

Importante apresentar os objetivos específicos, a fim de evidenciar melhor o desejo de quem elaborou o PPP da Escola Pindorama (2008, f. 7-8):

> - Despertar a consciência participativa, questionadora no processo educativo;
> - Resgatar valores éticos, étnicos, morais, culturais e espirituais no desenvolvimento de competências;
> - Oferecer experiências com o mundo das tecnologias para que possam melhor integrar-se no contexto social;
> - Oportunizar ao educando acesso ao conhecimento científico como meio para desenvolver competências e integrá-lo ao mundo da prática social;
> - Estabelecer relação entre os conhecimentos formais e os da realidade dos educandos;
> - Despertar a consciência ambiental para que o aluno perceba-se integrante, dependente e responsável pelo mundo natural;
> - Valorizar as múltiplas inteligências no processo de construção do saber através do desenvolvimento de habilidades.

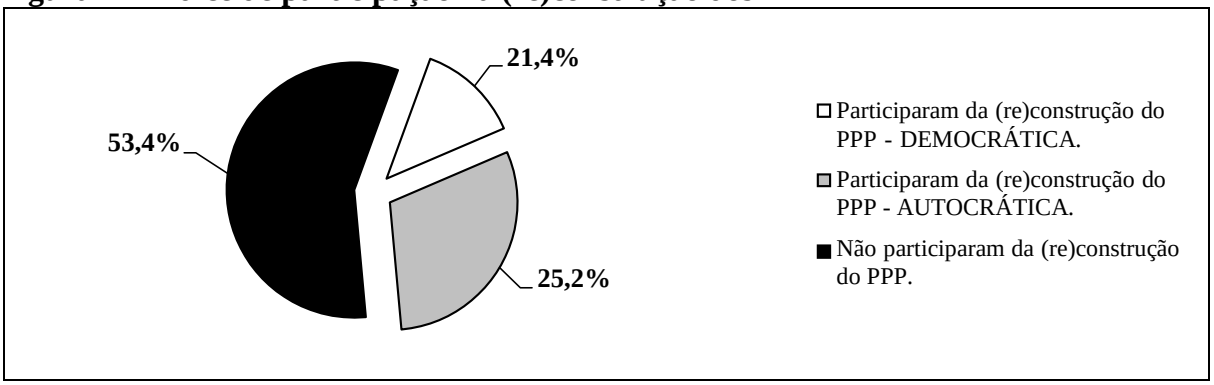
Verifica-se que esses objetivos visam, além de tornar os alunos capazes de utilizarem as tecnologias e desenvolver conhecimentos cognitivos; proporcionar, no âmbito escolar, experiências que os façam atuar como cidadãos participativos na comunidade; desenvolver valores éticos, como respeito às diferenças, no sentido de inserir e não excluir; e cultuar uma educação voltada para a paz, com igualdade, respeito e solidariedade, preservando o meio ambiente. Porém, o projeto não apresenta um plano de ação para atingir esses objetivos, o que reflete uma tendência de "palavras ao vento".

Quanto à filosofia da Escola e aos objetivos propostos, constata-se que o PPP não apresenta inovações em sua proposta, mas mostra-se atual, na medida em que converge para a ideia de uma gestão democrática com participação da comunidade escolar nas decisões que influenciam no dia a dia do educandário.

De modo geral, o PPP da Escola enfatiza a participação democrática, mas não faz referência à participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais e/ou responsáveis, funcionários) em sua construção, nem expressa claramente formas de participação desses sujeitos nas atividades desenvolvidas pela instituição.

Esse é um problema que, de modo geral, ocorre nas escolas públicas brasileiras e, especificamente, nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. Segundo Fernandes (2015), nesse estado da federação, quando se verifica o índice de participação na (re)construção dos PPP (Figura 1), constata-se que há um elevado índice de não participação de professores e/ou gestores escolares nesse processo (53,4%). Essa realidade expressa um grave problema para a afirmação da gestão democrática, pois há o entendimento de que os professores devem liderar o processo de (re)construção do PPP; afinal, eles são, sabidamente, os profissionais da educação mais preparados para realizar tal tarefa.

Figura 1 – Índice de participação na (re)construção dos PPP



Fonte: Fernandes (2015, p. 187).

A exposição desses dados corrobora a percepção apresentada por Fernandes e Pereira (2014, p. 986) de que "[...] no dia a dia das escolas públicas percebe-se que a democracia ainda não se estabeleceu, pelo menos, no que se refere à construção coletiva dos PPP".

No que se refere a aspectos relativos a concepções pedagógicas, pressupostos teóricos, currículo e organização curricular, expostos no PPP da Escola Pindorama, verificam-se alusões exageradas às legislações e excede-se na utilização de termos técnicos, tornando a leitura do documento enfadonha, desagradável e cansativa.

Essas alusões evidenciam que não houve a participação da comunidade escolar na construção do PPP; fato que foi confirmado por relatos dos professores. Os docentes afirmaram que o projeto foi elaborado, em 2008, exclusivamente, pelos supervisores da Escola, para satisfazer as exigências burocráticas da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE).

Acrescenta-se a essa constatação que, na prática, quase a totalidade dos professores e funcionários da Escola desconhece o projeto, enquanto pais e alunos estão totalmente alijados do processo de construção do PPP.

Evidencia-se, portanto, que não há uma contínua construção do projeto político-pedagógico, nem coerência entre o que prega a filosofia da Escola e os objetivos apresentados no PPP com a realidade de sua própria elaboração e com o ensino praticado na Pindorama.

A falta de atualização do PPP da Escola decorre, segundo os professores entrevistados, de muitos fatores, dentre eles: falha da equipe diretora, falta de compromisso dos professores, falta de interesse dos pais, sobrecarga de trabalho dos professores e alunos desinteressados. Outrossim, há outros aspectos que, também, podem contribuir para que essa situação de defasagem em relação ao planejamento escolar continue a pôr a Escola "à deriva", isto é, sem norte, sem rumo, sem objetivos e metas a serem alcançados.

> O fato é que com salários achatados, com a saúde comprometida, com a falta de educação continuada, em serviço, e ao longo dos anos, sem tempo efetivo para realizar um trabalho pedagógico coletivo na escola, que lhes permita participar verdadeiramente dos processos de gestão compartilhada e da elaboração do projeto eco-político-pedagógico, com a ausência de um plano de carreira decidido e aperfeiçoado junto com a categoria e com a minguada aposentadoria depois de anos e anos de intensa atividade, muitos trabalhadores em educação se sentem quase totalmente desmotivados e perdidos em suas identidades profissionais e pessoais. (PADILHA, 2012, p. 118-119).

Contudo, no intuito de melhorar essa realidade, faz-se necessário considerar que o PPP não é, absolutamente, a simples reunião de diversos planos (de ensino, PDE-Escola, de trabalho interdisciplinar, de ação do CPM etc.) tampouco um documento elaborado para atender as determinações das "autoridades educacionais" e depois ser arquivado na escola. O projeto político-pedagógico é um empreendimento que deve ser (re)construído e vivenciado

na sua íntegra por todos os segmentos da comunidade escolar, já que estão envolvidos no processo educacional desenvolvido na instituição escolar (VEIGA, 2010).

À parte da análise realizada, como resultado positivo deste trabalho, além da experiência vivenciada e do conhecimento prático adquirido, exalta-se a pré-disposição da direção da Escola em rever/reconstruir o PPP de forma realmente democrática. A diretora e as supervisoras demonstraram interesse em liderar esse exercício da democracia, que pode/deve ser a (re)construção do PPP.

Para isso, pretendem convocar os professores, o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil e os demais interessados em contribuir na construção de um projeto político-pedagógico que agregue os sujeitos inseridos na Escola em prol da melhoria da educação oferecida, pois compartilham a ideia de que a gestão precisa oferecer espaço à comunidade para participar desse processo.

6 Considerações finais

A análise do projeto político-pedagógico, bem como das formas de participação na (re)construção do PPP da Escola Pindorama mostra que o problema da não participação nos processos decisórios inerentes à educação desenvolvida na Escola continua sendo uma das principais barreiras para a afirmação da gestão escolar democrática.

Evidencia-se, também, que o PPP está desatualizado (última versão é de 2008), que só foi elaborado para atender as determinações da 8ª CRE e, principalmente, que há falta de lideranças que instiguem os partícipes do dia a dia da Escola a participarem da (re)construção do projeto político-pedagógico.

Tais aspectos, porém, podem ser reflexo da falta de planejamento que, via de regra, gera outros tantos problemas que se avolumam há décadas nas escolas públicas brasileiras.

> Sabemos que o planejamento não é uma tarefa fácil. Conhecemos as *dificuldades* (“não temos tempo”, “não temos pessoal qualificado”, “a burocracia é tanta”...), as *resistências* (“já fizemos isso e não deu certo”, “nossa escola já tem projeto”, “sem salário não dá”...), os *limites e obstáculos* (comodismo, imediatismo, formalismo). (PADILHA, 2008, p. 73, grifos do autor).

Ressalta-se que, apesar de conhecer tais dificuldades, resistências, limites e obstáculos que se apresentam, diariamente, nas escolas, o enfrentamento com soluções perenes, tanto por parte das instâncias superiores responsáveis pela gestão educacional quanto por parte dos gestores escolares, não tem ocorrido.

No entanto, mesmo diante das graves e diversas barreiras evidenciadas neste estudo, os professores estão predispostos a trilhar uma senda que os leve ao encontro de todos os segmentos da Escola e a instigar as comunidades escolar e local a participar do processo de (re)construção PPP, bem como a fazer desse projeto um instrumento de afirmação da gestão escolar democrática.

Dessa forma, defende-se que, sob a liderança dos professores, esse processo pode vir a ser uma realidade nas escolas públicas brasileiras, desde que haja um envolvimento de todos os segmentos que convivem no âmbito escolar e que fazem parte do contexto educacional local.

THE COLLECTIVE (RE)CONSTRUCTION OF THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT: DIFFICULTIES AND POSSIBILITIES

Abstract: This study addresses the collective (re)construction of the political-pedagogical project (PPP) as a practical exercise of democracy important for the consolidation of democratic management in Brazilian public schools. Establishes as its goal the analysis of the PPP of a public school, as well as the forms of participation in its (re)construction, in order to elucidate the problem of non-participation of the school community in the process of (re)construction, evidenced in research of the Education's area. The case study is the research method used to develop the research in a school institution of basic education inserted into the state education system in the municipality of Santa Maria, RS. The results show that the PPP is out of date, there are several difficulties that inhibit the participation of the school community in the process of (re)construction of the PPP and, therefore, this non-participation of the segments that comprise it remains one of the main problems to be faced by school managers. Finally, it is noteworthy that, despite the difficulties highlighted, the teachers are predisposed to walk a path through which the school and local communities to participate of the process of (re)construction of the PPP, and too make of this project an instrument of consolidation of the democratic management in school.

Keywords: Democratic school management. Political-pedagogical project. Education.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 86, de 17 de março de 2015]. 45. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014. Seção 1.

ESCOLA PINDORAMA. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Maria, 2008. 27 f.

FERNANDES, S. B. A (re)construção do projeto político-pedagógico: sob enfoque, a participação dos professores. **Revista de Ciências da Educação**, Americana-SP, v. 17, n. 32, p. 179-191, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/395/315>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FERNANDES, S. B.; PEREIRA, S. M. Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara-SP, v. 9, n. 4, p. 985-1006, out./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6997/5327>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GERHARDT, T. E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

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

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 8. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma regulação regulatória ou emancipatória?** Palestra proferida no X Fórum Nacional de Educação. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In:____ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 11-35.

YOUNG, P. **Métodos científicos de investigación social**. Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad del México, 1960.

AS NOVAS DIRETRIZES DO FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL: DEMOCRATIZAÇÃO OU RESTRIÇÃO?

Debora de Oliveira Cardoso[1]
Silvia Regina Canan[2]

GT 25: Políticas e Práticas Pedagógicas da Gestão Escolar

Resumo: O presente artigo, fruto de um projeto de pesquisa que tem por intento aferir políticas públicas compensatórias de democratização do acesso ao Ensino Superior, PROUNI e FIES, propõem um reflexão a cerca do FIES e as possibilidades geradas aos estudantes, anterior e posteriormente as novas diretrizes, implantadas a partir de abril de 2015. O programa conciliado ao caráter democrático das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, notadamente, na URI/FW, tem possibilitado à inúmeros brasileiros conquistar uma formação superior de qualidade. É possível perceber o entrave gerado pelas novas requisições do financiamento, dificultando o ingresso ao Ensino Superior, devido à inviabilidade de arcar com os custos do mesmo. Adentrar no Ensino Superior representa aos jovens, até então exclusos dele, a oportunidade de alçarem novos rumos para suas vidas. O ingresso desses sujeitos não se limita a democratização da educação, mas sim uma égide na luta pela igualdade de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo em tela é fruto de um projeto de Iniciação Científica, o qual tem por objetivo demostrar a importância das políticas públicas, PROUNI e FIES, para a promoção da democratização do acesso ao Ensino Superior, tendo com base a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Para realização da pesquisa foram coletadas informações com alunos contratantes do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES; totalizando cinquenta e oito respondentes nessa categoria, bolsistas PROUNI, somando oitenta e dois constituintes; Gestores da URI/FW, perfazendo quatro participantes; e por fim, Coordenadores dos Cursos de Graduação, totalizando oito componentes. Além de pesquisas bibliográficas com referência ao assunto abordado.

[1] Licencianda em Pedagogia pela URI-FW, bolsista de Iniciação Científica, CNPQ, com o projeto intitulado: Programas de bolsa e financiamento à Educação Superior: um estudo do PROUNI e do FIES enquanto possibilidade de democratização do acesso

[2] Doutora em Educação, Orientadora do projeto, Professora do PPG em Educação da URI/FW.

Torna-se pertinente expor, que devido ao grande número de participantes da pesquisa, ficou impossibilitado o uso de todas as explanações recebidas, todavia, ressalta-se que foram selecionadas as respostas que melhor traduziam as perspectivas trazidas pelos demais contribuintes.

O trabalho em questão reporta-se ao estudo do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, demostrando os impasses gerados pelas novas diretrizes do financiamento, que vigoraram a partir de abril de 2015, adicionado as perspectivas de alunos, contratantes do empréstimo estudantil anterior a esse período, e as aspirações geradas pela possibilidade de cursar o Ensino Superior.

Ao que segue, foi realizada uma busca para demostrar a importância que o FIES exerce, enquanto política pública compensatória que busca minimizar as desigualdades de acesso dos baixos extratos econômicos aos bancos universitários, ressaltando a necessidade de novas perspectivas de seleção, a fim de reafirmar sua função enquanto uma política que prima pela igualdade de acesso universitário.

FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL – FIES: OPORTUNIDADE DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

O FIES criado em 1999 pelo governo Fernando Henrique Cardoso, e popularmente conhecido em 2005, durante o governo Lula, fato que se sucedeu devido as propostas expansionistas de acesso ao Ensino Superior, possibilitava ao aluno regularmente matriculado em uma Instituição Superior não gratuita em um curso de qualidade comprovada pelo MEC, a financiar até 100% do custo das mensalidades. A solicitação do financiamento era realizada pelo sistema informatizado do FIES, onde as informações eram validadas pela Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento (CPSA). Posterior à aprovação dos dados, o aluno recebia um prazo para deslocar-se a instituição bancária para efetuar o requerimento do financiamento.

O FIES, anterior a abril de 2015, era vedado àqueles que já disponibilizaram do programa, indivíduos inadimplentes com o CREDUC, com a matrícula em situação de trancamento, beneficiários com bolsa integral pelo PROUNI, ou que o valor da mensalidade

universitária representasse menos que 20% da renda familiar bruta total. Durante o curso, era pago um valor trimestral para incidência da taxa de juro, após a conclusão deste, o aluno disponibilizava de dezoito meses de carência para início da amortização da divida, posterior a esse período, o beneficiado usufruía do triplo do tempo de duração da graduação, adicionado mais doze meses para quitação do investimento.

As taxas de juros para o Financiamento Estudantil, adquiridos a partir de 2010 e anteriores a abril de 2015, eram de 3,4% ao ano, para todos os cursos de graduação. Aos alunos que concluíram o ensino médio posterior ano de 2010, somente poderiam contratar o financiamento, caso tivessem realizado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM na data de conclusão ou posterior a essa.

ESTAGNAÇÃO NO PRINCÍPIO NORTEADOR DO PROGRAMA

No dia 26 de dezembro de 2014 foram divulgadas novas regras para a contratação do FIES, as quais passaram a vigorar em abril de 2015. Tais alterações vão de encontro com a perspectiva de democratização da Educação Superior brasileira. Limitando a possibilidade de requisição do financiamento, em caso de bolsistas parciais do PROUNI, a adesão somente se concretizará se esta for para subsídio do restante das mensalidades no mesmo curso e Instituição o qual foi contemplado com a bolsa. Outro entrave é ter participado do ENEM e adquirido nota aritmética igual ou superior a 450 pontos, e nota diferente de zero na redação, critérios esses até então utilizados pelo PROUNI. (DIÁRIO OFÍCIAL, 2016).

Com a implantação das novas diretrizes do programa, a fim de aderir ao financiamento, o estudante deve candidatar-se, por meio eletrônico, na seleção do FIES, na qual é possível a inscrição em um único curso e turno dentre os disponíveis. Para realização da mesma é necessário que o candidato informe seus dados, bem como os de seus familiares, e selecione o curso almejado. Os alunos são pré-selecionados para o financiamento de acordo com a ordem decrescente de suas notas, posterior a pré-aprovação, devem concluir sua inscrição acessando o site do Sisfies. Após a conclusão, o sujeito disponibilizará de um prazo para realizar a validação, que deverá ser feita junto ao CPSA do local de oferta do curso, bem

como o comparecimento junto ao agente financeiro para formalizar o financiamento. ((Idem, Ibid. 2016).

No que tange a renovação do referido investimento, este somente será realizado nas IES cuja mensalidade do curso, o qual o aluno efetuou o financiamento, não ultrapasse 8,5% de reajuste ao ano. A limitação de novos contratos, e a prioridade do governo em distribuir esses recursos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, bem como o fato de alguns cursos prevalecerem sobre os outros, perturba os estudantes, fato que pode ser melhor observado no questionamento de um dos alunos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI-FW, contratante do FIES, e que se dispôs em participar da pesquisa:

> Aluno 2: Eu acho uma vergonha e um descaso com os estudantes, pelo fato do governo ter priorizado alguns cursos e regiões do país para as vagas do FIES, onde é dever do Estado oferecer educação para todos, pois muitos estudantes tiveram que trancar seus cursos em função disso. Eu acredito que o governo deve repensar urgentemente sobre isso e tomar outras atitudes que beneficiem todos os estudantes de uma forma igual.

Privilegiar algumas regiões, ignorando as particularidades de seus habitantes, é refutar o desenvolvimento integro do país, é desenvolver a equidade ao invés da igualdade. Fonseca, ao analisar relatórios emitidos pelo Banco Mundial, constata particularidades do termo, até então, utilizado como sinônimo de igualdade:

> "[...] equidade passou a adquirir um julgamento fundamentado na apreciação do que é devido de cada um, considerando-se o homem em seu ambiente, o qual proporciona as condições para a concorrência vital [...] fica evidente que equidade não garante a igualdade dos padrões, mas assegura um mínimo necessário [...]". (p. 48-49, 1998, grifo da autora).

Sendo assim, equidade equivale ao menor reajuste possível, para que o sujeito, único responsável pela sua situação socioeconômica, possa reduzir o desequilíbrio social a fim de não prejudicar o desenvolvimento de seu país. Quando um aluno de baixo poder aquisitivo, que tenha adquirido nota superior a 450 pontos no ENEM, que preencha todos os pré-requisitos estipulados pelo FIES, não possuí as mesmas chances de contratar o financiamento do que um aluno, com semelhantes condições, mas que resida nas regiões com prioridade no requerimento de contratos, se evidencia a desigualdade de oportunidades. Não se democratiza

o Ensino Superior em um país que adota medidas distintas na conformidade da localização geográfica de seus habitantes, tendo em vistas programas sociais que têm por objetivo tornar a Educação Superior acessível à todos os brasileiros.

Diante disso, denota-se a importância do Governo em adquirir como critério para distribuição do financiamento, os diferentes potenciais de cada IES, selecionando as que melhor cumprem com o seu papel, enquanto Instituições integradas com a comunidade e comprometidas com a formação humana e profissional de seus alunos. Possibilitando assim, o cumprimento do direito de acesso a educação de qualidade, conforme consta na Constituição Federal (1988).

Com relação as dificuldades de acesso ao financiamento, constatadas a partir das novas diretrizes do programa, um dos Gestores da URI, participante da pesquisa, destaca:

> Gestor 4: O FIES, desde o I semestre de 2015, tem sofrido mudanças, para pior, e, ainda hoje, 27.04.2016, a mídia noticia que o Ministro da Educação anunciou que novas alterações ocorrerão para o Processo seletivo do II semestre de 2016. Desde 2006 "trabalho" com o Financiamento Estudantil na URI,e, nunca foi tão complicado, e, até mesmo, em alguns momentos, praticamente impossível, conseguir que os estudantes contratassem o mesmo. Ou seja, dificultando o acesso aos acadêmicos, impactou negativamente o planejamento e as finanças da URI, tendo em vista que cerca de 40% estudam com o referido benefício.

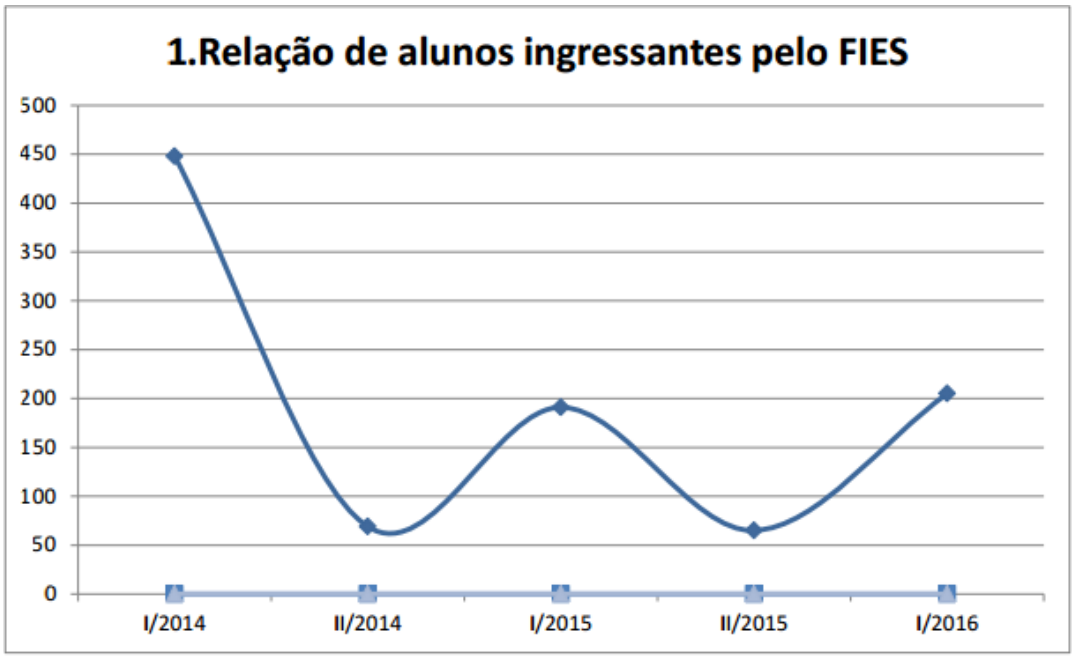
O Gestor 4 ressalta as dificuldades que os alunos vêm sofrendo, bem como as contingências do programa, vivenciadas em virtude das constantes alterações. Nesse sentido, torna-se pertinente elucidar as perspectivas trazidas pelos alunos participantes da pesquisa ao serem inseridos no Ensino Superior, o que foi possível em virtude do caráter democrático do FIES, que proporcionava à milhares de alunos o ingresso universitário, diante disso, deparou-se com uma redução drástica dessa oportunidade, frente as novas exigências do programa, para aqueles que ainda necessitam alçar esse objetivo.

> Aluno 7: Foi de agarrar esta oportunidade de estudo que eu almejava a tempo, e me dedicar ao máximo na minha formação acadêmica tirando o melhor conhecimento que eu puder.
>
> Aluno 12: Minha expectativa é ter um bom emprego, melhores condições de vida, ter um cargo que posso chamar de "meu", ter a oportunidade de seguir na profissão que sempre quis ter, enfim, as melhores possíveis.

> Aluno 21: Sinto-me privilegiada. Saber que um dia serei uma profissional na área que sempre desejei e ainda poderei pagar a minha faculdade com meu próprio resultado é incrível. Estou muito realizada.
>
> Aluno G3: Minha expectativa foi como se ganhasse na loteria, imagine um filho de agricultor estudar na URI, cursando Direito, sabendo que ama o que estuda e que daqui a pouco será grande na vida, e voltará a contribuir com a URI, ajudará a Universidade crescer, isso é fruto da sabedoria do Governo que criou o FIES, do Governo que mantém e da instituição que aderiu ao programa. Eu vou ser grande, eu quero me dar bem, estudo de segunda a segunda, vou na aula para contribuir com meus Mestres, e se não fosse o FIES, o que seria de mim, estaria aonde hoje, sem estudo, sem educação, sem essa visão moderna que tenho hoje, gente, sem FIES o que seria de muitos de nós?

É nítida a gratidão que esses alunos explanam na oportunidade de cursar uma graduação, a confiança creditada àqueles que acreditaram que eles teriam possibilidades de alçar novos rumos em suas vidas, a libertação de uma vida alienada, de um destino a priori[1] . Com a mesma ótica, o Coordenador 8, manifesta sua perspectiva com relação as alterações sofrida pelo programa: "A redução de financiamento causa dificuldade pois inibe o ingresso de muitos alunos no curso. Trata-se de um impacto que não permite a inclusão, castrando sonhos de muitos jovens que pensavam um futuro melhor a partir da graduação". Diante disso, perpetua a dúvida: qual será o destino dos alunos que não conseguirão ingressar na Universidade, devido aos impasses gerados pelo FIES? Quais serão os sonhos e aspirações interrompidas? A dificuldade de contratação do financiamento tendo em vista as exigências impostas é claramente observada no gráfico a seguir, o qual aborda os alunos ingressantes da URI/FW no período 2014-2016, que contrataram o FIES.

[1] Utilizado pelos autores do artigo como expressão de um destino pré-determinado pelas condições socioculturais do sujeito.



Total de alunos ingressantes pelo Fundo de Financiamento a Educação superior respectivo ao período de 2014 - 2016.
Fonte: do autor.

O gráfico 1 afere a redução de alunos ingressantes que conseguiram o Fundo de Financiamento Estudantil da URI/FW, é importante destacar, no que tange ao segundo semestre de cada ano, apenas dois cursos são ofertados pela Universidade em questão, fato que enfatiza a disparidade, haja vista que no primeiro semestre do ano letivo, são ofertados vinte e um cursos na Instituição. Outro dado relevante para compreender a necessidade desses alunos em contratarem o financiamento a fim de ingressarem em um curso superior, refere-se a economia 0 50 100 150 200 250 300 350 400 450 500 I/2014 II/2014 I/2015 II/2015 I/2016 1.Relação de alunos ingressantes pelo FIES local, baseada em pequenas propriedades rurais, o noroeste do Rio Grande do Sul é caracterizado pelo micro e pequeno agricultor.

Ao que se refere as taxas de juros do FIES, atualmente, equivalem a 6,5% ao ano. Tais alterações ocasionaram o espanto em inúmeros alunos, os quais temem por não conseguirem usufruir do programa para adentrarem no Ensino Superior, ou até mesmo, não poderem concluir o curso em virtude das novas exigências.

Toma-se voz aqui, alunos que participaram do questionário, os quais em unanimidade, quando questionados, se acaso não tivessem sido inseridos ao FIES, teriam a possibilidade de ingressarem ao Ensino Superior. O aluno 23, bem expressa o posicionamento dos cinquenta e oito contratantes do FIES que propuseram-se em participar da pesquisa:

> NÃO, obvio que não, qual pai de família, consegue manter uma família e estudar nos dias de hoje se não for bem estruturado economicamente? Nenhum. É direito nosso estudar e devolver o dinheiro ao governo depois para que mais gente possa se beneficiar do programa. (grifo do autor).

A imposição de nota mínima para contratação do FIES é uma forma de selecionar os candidatos com melhor preparo para ingressarem na Universidade. Todavia, não existe seleção justa se as oportunidades não forem as mesmas à todos. A precariedade da Educação Básica pública, que apresenta graves problemas no que concerne a construção de saberes necessários para aquisição da média exigida, ocasionando àqueles que desproveem de boas estabilidades, financeiras e familiar, o risco de não conseguirem ingressar no Ensino Superior. Dados do IDEB (2015), demostram que em 2013 o Ensino Médio público não atingiu a média estipulada para o período 2011-2013, mantendo o índice de 3,4 quando a meta equivalia a 3,6.

Com consciência do déficit da Educação Básica brasileira, o Aluno3 expõe sua perspectiva sobre as novas diretrizes do Fundo de Financiamento Estudantil:

> Entendo que o FIES da forma que estava colocado até o começo de 2014 contribuiu para que muitas pessoas de baixa renda pudesse se formar em um curso superior, mas a nova proposta dificultou a entrada de mais estudantes. Sonho ainda com o dia em que Universidades Federais sejam exclusivas para pessoas de baixa renda, pois acredito que só assim existirá justiça. Hoje essas Universidades são ocupadas em sua grande maioria por aqueles que têm um grande poder aquisitivo, e por isso tem o privilégio de fazer cursinhos pré-vestibulares. Precisamos que a educação pública tenha mais qualidade que já tem.

O entrevistado reporta-se a um aspecto crucial abordado na pesquisa: a igualdade de oportunidades. O fato de selecionarem candidatos sem o mesmo nível de preparo é uma forma de excluir os já excluídos da oportunidade de estarem na universidade. Selecionando estes, o FIES não estaria com o mesmo impasse que as Instituições Públicas de Ensino Superior?

Privilegiando uma minoria, numa concorrência que cobra saberes necessários que a Educação Básica Pública brasileira não proporciona.

> Cálculos feitos pelo Semesp mostram que o universo de alunos com potencial para solicitar o financiamento caiu 75%, tendo como base os alunos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2014. (KUZUYABU, 2015, p. 30).

Os dados a cima reafirmam que a educação básica brasileira não comporta qualidade suficiente para proporcionar aos seus alunos a aquisição da nota mínima exigida no ENEM. Alunos provenientes dessa rede de ensino, em grande maioria, não estão aptos a responderem questões interdisciplinares, como as que o exame aborda. Uma reestruturação na educação pública se faz necessária, todavia esta precisa ser realizada gradativamente, reavendo as conexões entre os níveis de ensino.

Diante o exposto, é pertinente destacar o posicionamento de um dos Gestores entrevistados, o qual se reporta a falta de subsídios que os alunos da rede pública de ensino, encontram em atingir a média estipulada pelo FIES, visando uma perspectiva de Universidade enquanto espaço de promoção da humanização, caraterizada pela multiculturalidade, o que reafirma a função social desta

> Gestor3: Vejo as novas diretrizes sob duas perspectivas. Por um lado elas contribuíram para frear aquelas instituições que visam lucro, que tem ações na bolsa de valores e que fazem da educação um negócio altamente lucrativo, que elas tivessem menos possibilidades de usar dinheiro público para enriquecer. Por outro lado, considerando a realidade da Educação Básica do Brasil, o maior entrave que o FIES está impondo diz respeito ao número mínimo de pontos que os estudantes precisam fazer no ENEM para acessar o FIES. Isso dificultou muito e excluiu do processo quem não teve escola de qualidade. Se pensarmos somente a partir da lógica do mercado ou de que temos que ter os melhores na Universidade, então as regras são boas. Mas não entendo dessa forma, penso na Universidade como o local da Universalidade e da diversidade, ela tem que oportunizar espaço a todos e isso as novas regras do FIES tem impedido que aconteça.

Por conseguinte, podemos averiguar um dado relevante trazido pelo Gestor3, a utilização de dinheiro público por Instituições que não necessitam desse suporte para financiar seus alunos, as quais dispuseram-se desse beneficio para elevar suas finanças, tal fato pode ser

observado na repercussão que as novas diretrizes do Fundo de Financiamento Estudantil desenvolveram na Bolsa de Valores, conforme abordado pela Revista Exame, (2015).

> Ações de empresas de ensino recuavam fortemente na Bovespa na manhã desta quinta-feira (26-03-2015), com operadores atrelando o movimento a comentários do ministro-interino da Educação, Luiz Cláudio Costa, em entrevista ao jornal Valor Econômico, de que o governo não garante que o programa de financiamento Fies disponibilizará novas vagas no segundo semestre deste ano.

Diante disso, constata-se a utilização de recursos públicos para o enriquecimento de Instituições privadas, nesse sentido, reafirma-se a hipótese que a seleção seja feita entre as IES, a fim de que possam aderir ao financiamento àquelas que de fato exercem sua função social, enquanto Instituições que primem pela qualidade de Ensino, integradas com a comunidade, e a formação de profissionais com ética e competência.

As novas diretrizes do programa geraram fortes impactos nas Instituições, sendo mais notável aquelas que desenvolvem ações em prol do desenvolvimento social, cujo recurso é reinvestido para o oferecimento de uma educação de qualidade à sujeitos, que por diversos motivos, alguns demostrados anteriormente, não viabilizaram seu ingresso em uma Instituição pública. Durante a entrevista aplicada aos Gestores da URI/FW, é possível perceber a preocupações que as mudanças no FIES geraram as Instituições, tendo em vista alunos que sonham com formação superior, porém não possuem recursos financeiros para tal feito.

> Gestor2: Os impactos das novas regras serão sentidos e medidos por um período maior. O que é possível afirmar é que o programa vai beneficiar um número menor de alunos e, consequentemente, não mais oferecer a possibilidade de acesso ao ensino superior com a eliminação da barreira econômica. Importante destacar, também, a forma traumática da implementação das mudanças. Existia uma negociação em curso entre representantes das IES e do FNDE, que considerava as necessidades de mudanças e melhorias no programa, que foi unilateralmente interrompida, com edição de medidas em meio ao processo (27/12/2014), causando muita instabilidade ao sistema. As consequências para a sustentação econômica das IES e dos projetos de expansão e pesquisa serão danosos por um longo período.

Nesse sentido, é relevante destacar que os reajustes do programa não somente impedem a democratização do acesso ao Ensino Superior, como também influenciam diretamente na qualidade da formação universitária, uma vez que a redução de alunos implica

diretamente na diminuição de recursos disponibilizados para atividades de pesquisa e extensão, característica peculiar das Universidades.

Selecionar é um bom modo de qualificar os ingressantes das IES, porém isso somente será feito democraticamente se houver uma reestruturação na Educação Brasileira, elevando a qualidade da educação básica pública, reavendo os critérios para as Instituições aderirem ao programa, em conformidade aos benefícios que geram à comunidade, bem como o comprometimento com a formação de seus alunos. É contraditório cobrar bons desempenhos, premiando os que conseguem alcançá-los, se não é oferecido boa qualidade e suporte para almejá-los, e tornar aqueles, cujo "insucesso", venha a se tornar apenas um índice, refutando inúmeros sonhos e aspirações interrompidas, pois afinal, não se está em conformidade com as normas exigidas, e quanto a democratização do acesso à todos? Uma necessidade a ser revisitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, é possível afirmar que o FIES veio a contribuir para a democratização do acesso ao Ensino Superior, na medida em que auxiliou milhares de estudantes na oportunidade de alçarem a Universidade, tendo em vista o caráter democrático do programa, até abril de 2015. Todavia, as novas diretrizes geraram descontinuidade na configuração do financiamento, dentre os entraves gerados, os mais sentidos pelos estudantes, referem-se a distribuição do financiamento levando em considerações o quesito, curso e localização, bem como a pontuação mínima no ENEM.

É nítida a necessidade do Governo em reaver os critérios de adesão ao FIES, conquanto, é fundamental que este seja feito de modo que não prejudique os estudantes, uma vez que estes, devido a precariedade do Ensino Básico brasileiro, não viabilizaram seu ingresso em uma IES Pública.

Seria conveniente reajustar os requisitos de aderência ao financiamento, uma medida cabível seria a realização deste entre as Instituições que dele usufruem, a fim de proporcionar aos alunos uma melhor abertura na contratação do empréstimo, e que esses sejam efetuados

em uma Instituição empenhada com sua formação, dispondo de uma educação integrada com a sociedade, em uma Universidade que tenha a contribuir com esta, e não somente a extrair. E consequentemente, auxiliando a consolidar as projeções que o ingresso universitário gera aos brasileiros.

Cursar o Ensino Superior representa para muitos a possibilidade de melhorar suas condições de vida, não somente no que tange a situação econômica, mas com relação à vida afetiva e social desses sujeitos. A educação cria possibilidades, e esta é a solução de inúmeros problemas sociais.

BIBLIOGRAFIA

ASSESORIA DE COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NOTICIAS. Noticias sobre o FIES. São Paulo, 2015. Disponível em:< http://www8.pucsp.br/assessoria-decomunicacao-institucional/noticias/noticias-sobre-o-fies>. Acesso em 23 de mar. 2015.

BANCO CENTRAL. Consulta a taxa Selic diária. Disponível em: . Acesso em 17 de jul. 2015.

COMUNG. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. Disponível em: . Acesso em 25 de mai. 2015.

DIÁRIO CATARINENSE. FIES: União catarinense dos estudantes alerta para abuso contra beneficiários do programa. Santa Catarina, 2015. Disponível em:. Acesso em 26 de mar.2015.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, N° 251, segunda-feira, 29 de dezembro de 2014. Disponível em:. Acesso em 10 de fev. 2014

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: republica federativa do Brasil. 2012. Disponível em. Acesso em 30 de dezembro de 2014.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: republica federativa do Brasil. 2016. Disponível em:< www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/>. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

FADISMA. Diretor fala sobre o FIES. Santa Maria, 2015. Disponível em:< http://www.fadisma.com.br/noticias/diretor-fala-sobre-o-fies/>. Acesso em 23 de mar. 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. Justiça Federal suspende novas regras do FIES para Faculdade de Alagoas. São Paulo, 2015. Disponível em:. Acesso em 20 de mar.2015.

GLOBO.COM. TRF derruba liminar que invalidava as novas regras do Fies em Alagoas. São Paulo, 2015. Disponível em:< http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/trf-derruba-liminar-que-invalidavanovas-regras-do-fies-em-alagoas.html>. Acesso em 23 de mar.2015.

IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2015. Disponível em: . Acesso em 3 de nov. 2015.

INEP, instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: . Acesso em 28 de dezembro de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretária de Educação Superior Diretoria de políticas e Programas de Graduação. 2010. Disponível em: . Acesso em 30 de dezembro de 2014.

PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. 2011-2015.

PORTAL BRASIL. FIES já registra 196 mil solicitações de novos contratos em todo o país. São Paulo, 2015. Disponível em:< http://tnh1.ne10.uol.com.br/noticia/educacao/2015/03/22/319844/fies-ja-registra-196- mil-solicitacoes-de-novos-contratos-em-todo-o-pais>. Acesso em 23 de mar. 2015

PORTAL BRASIL. Governo assumirá controle das matrículas do Fies. São Paulo, 2015. Disponível em: . Acesso em 18 de mar. 2015.

PPI, Projeto Político-Pedagógico Institucional; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. 2012.

SISFIES, programa de crédito educativo. Disponível em:. Acesso em 30 de dezembro de 2014.

ULTIMO SEGUNDO. Governo Federal gastou mais com o FIES na 1° quinzena de 2015 que em 2010. São Paulo, 2015. Disponível em:< http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-03-17/governo-federal-gastou-maiscom-fies-na-1-quinzena-de-2015-que-em-2010.html>. Acesso em 23 de mar. 2015. URI, Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, Balanço Social, 2014.

VEJA. Governo aperta o cinto e sobe a barra no FIES. São Paulo, 2015. Disponível em:< http://veja.abril.com.br/blog/mercados/educacao/governo-aperta-ocinto-e-sobe-a-barra-no-fies/>. Acesso em 23 de mar. 2015.

REVISTA EXAME. Ações de educação recuam na Bolsa com incertezas sobre Fies. São Paulo, 2015. Disponível em: < http://exame.abril.com.br/mercados/noticias/acoes-de-educacao-recuam-na-bolsacom-incertezas-sobre-fies>. Acesso em: 9 de jun. 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Viviane Fátima Lima do Prado [1]
Carina Tramontina Corrêa[2]
Catia Ruas Teixeira Sauer[3]
Eliara Zavieruka Levinski[4]
Luciane Spanhol Bordignon[5]
Maria Celia Rossetto[6]
Maria Helena Weschenfelder[7]
Rosangela Dias Hanel [8]

GT 25: Políticas e Práticas Pedagógicas da Gestão Escolar

Resumo: A formação continuada de professores é temática recorrente nas políticas educacionais e mais recentemente no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada (2015). No entanto, a formação continuada dos gestores educacionais ainda é pouco discutida e concretizada. Neste sentido, este artigo pretende socializar e refletir sobre a formação continuada de gestores educacionais, uma das ações do projeto de extensão *Políticas e gestão da educação: o feito, o necessário e o possível*, desenvolvido pelo, Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação - GPEPGE vinculado ao Centro Regional de Educação/CRE, Faculdade de Educação/UPF. A temática é discutida a partir de experiências dos integrantes do grupo, de estudos, de demandas apresentadas ao CRE e assessorias desenvolvidas em instituições escolares da região. O processo revela que é possível

[1] Especialista em Gestão Educacional EAD. Rede Pública Estadual e da Rede Municipal de Passo Fundo. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão de Políticas e Gestão da Educação – GPEPGE/UPF. E-mail: 70050@upf.br.
[2] Mestre em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão de Políticas e Gestão da Educação – GPEPGE/UPF. E-mail: carinacorrea@upf.br.
[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo –RS. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade- GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão de Políticas e Gestão da Educação. Integrante do Centro Regional de Educação – CRE/UPF. E-mail: sauer@upf.br.
[4] Doutora em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão de Políticas e Gestão da Educação – GPEPGE/UPF. E-mail: eliara@upf.br.
[5] Doutora em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão de Políticas e Gestão da Educação – GPEPGE/UPF. E-mail: lucianebordignon@upf.br.
[6] Mestre em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. E-mail: mceliarossetto@upf.br.
[7] Mestre em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Pesquisa A relação Teoria e Prática do Cotidiano dos Professores. E-mail: helena@upf.br .
[8] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo –RS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização – GEPALFA. E-mail: rhanel@upf.br.

concretizar a formação continuada que tematize o trabalho pedagógico dos sujeitos que atuam no campo da gestão escolar.

Palavras-chave: Formação Continuada. Gestores. Escolas.

1 Introdução

A formação continuada dos gestores da educação[1] foi uma das inquietações capturadas dos cenários da gestão dos sistemas e da escola, pelos participantes do projeto *Políticas e gestão da educação: o feito, o necessário e o possível*, vinculado ao Centro Regional de Educação[2]. O GPEPGE tem a intenção e o compromisso de vivenciar processos que integrem ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo presente a realidade e os desafios da gestão educacional.

Entre os seus objetivos estão: constituir diálogos entre acadêmicos, professores da Pedagogia e dos cursos de Pós-graduação e gestores do ensino público regional sobre o cotidiano, os saberes da ciência e os desafios da gestão da educação; capturar, dos cenários da gestão, inquietações que mobilizam estudos neste campo do conhecimento; estudar políticas públicas que pautam o campo da gestão da educação e estreitar o diálogo com outras instituições de ensino superior e com as redes públicas de ensino. Nos anos de 2014, 2015 e no primeiro semestre de 2016 foram realizados estudos, debates, socialização de experiências e assessorias em escolas públicas da região de Passo Fundo, sobre a formação continuada de gestores dos sistemas educacionais e de escolas. Prioritariamente nas escolas a formação continuada tematiza questões sobre o ofício da docência. Constata-se que os gestores constituem esforços para atender as necessidades apontadas pelos professores e, raramente, organizam tempos e espaços para abastecerem o seu próprio fazer pedagógico. A prática cotidiana da gestão requer permanente reflexão,

[1] Neste contexto, a palavra gestores da educação compreende os gestores dos sistemas públicos de educação e os gestores de escolas.

[2] No ano de 1970, a Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, diante da necessidade de coordenar e centralizar atividades de inserção regional e de criar espaços de discussões para a melhoria do processo educacional implantou o Centro Regional de Educação – CRE. Desde então, o Centro constitui-se em um espaço no qual são articuladas ações que visam contribuir para a qualificação da formação de profissionais da área educacional, em toda a região de abrangência da Universidade de Passo Fundo – RS, por meio de cursos, assessorias e atividades pedagógicas variadas.

investigação, teorização e ressignificação diante dos desafios, exigências, atravessamentos e dilemas das políticas e processos educacionais.

2 Formação continuada: pressupostos e indicadores

A formação continuada prevista como direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública, tornando-se, portanto, objeto de diversos estudos no contexto da sociedade contemporânea. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a formação continuada também está expressa na meta 16: "formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-*graduação lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.". Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015), especificamente no artigo 16, ressaltam que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

A formação continuada é compreendida no contexto educacional contemporâneo, como uma das possibilidades para qualificar e ressignificar os processos educativos, para promover a cidadania e, ainda, carrega na sua essência a formação e a transformação dos sujeitos.

O conceito de formação continuada caracteriza-se, segundo Cunha (2003) por iniciativas que acompanham o tempo profissional dos sujeitos e podem apresentar formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. A autora salienta que a formação continuada tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais no âmbito dos sistemas de ensino, universidades e escolas.

Corrobora com esta perspectiva Benincá (2002) ao ressaltar que o conceito de formação continuada decorre da compreensão do ser humano como finito e inconcluso, o que indica que o ser humano está em permanente formação ou construção, ou seja, a formação se efetiva ao longo da vida. Nesse sentido, nunca estamos plenamente formados, seja pessoalmente ou profissionalmente. Reitera essa perspectiva Freire (2001) ao salientar que não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca. Nesse contexto, entendemos que é preciso assumir uma postura de constante investigação, pesquisa, interlocução teórica, planejamento de ações criativas, inovadoras, comprometidas com as necessidades da educação básica, respeitando sempre os princípios do diálogo, da participação e da ética.

O cotidiano das práticas pedagógicas, os tensionamentos das sociedades complexas, as exigências legais e as novas pesquisas e políticas públicas, desafiam-nos e exigem permanente estudo, diante do compromisso, sentido e fins da educação. Mobilizada por tais desafios, a formação continuada necessária implica em desenvolver um trabalho em *rede*, envolvendo os profissionais que atuam nas diferentes instituições educacionais, as instituições mantenedoras, os organismos e segmentos da comunidade.

Nessa perspectiva, se percebe que as universidades, como instituições formadoras de docentes, nos cursos de licenciaturas, têm envolvimentos e compromissos com os sistemas públicos de educação. A proposta de formação continuada dos educadores, por meio do CRE/GPEPGE se efetiva partindo da valorização dos saberes da academia articulada com os saberes e as práticas dos sistemas educacionais e das escolas. Nesse sentido, consubstanciam a complexa rede de relações, que se estabelecem reciprocamente, em movimentos de retroalimentação e formação entre universidade e sistemas educacionais, sob uma identidade coletiva que se concretiza em ações institucionais.

A formação e a atuação em rede permitem uma participação engajada entre a universidade e os sistemas públicos de educação básica, contribuindo para promover intercâmbios científicos e culturais, bem como para a investigação social.

Neste sentido, a proposta de formação continuada dos professores, se opõe aos pressupostos da racionalidade técnica. O CRE/GPEPGE compreende que a formação continuada não se reduz a mero treinamento e capacitação, de uma programação no calendário acadêmico anual ou de um projeto pontual, em ideais que acabam não sendo materializadas, mas entende a formação continuada no processo de ressignificação dos professores e gestores, possibilitando a articulação das vivências e do conhecimento científico.

Superando a concepção de compensação da formação inicial, de receituário e de acumulação de conhecimentos a formação continuada agregou uma reconceitualização. Neste sentido, Gatti (2009) define o processo de formação como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderiam identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

A formação continuada, segundo Levinski (2009) é suporte para o enfrentamento e a qualificação do processo educativo escolar, para a implementação e vivência da gestão democrática e para a legitimidade e sobrevivência de propostas participativas.

No contexto das escolas públicas de educação básica a reconceitualização ainda é um desafio. Constata-se pelos relatos de experiências dos integrantes do projeto e pelas escutas de gestores educacionais, no Centro Regional de Educação, que a formação continuada, com raras exceções, se caracteriza por inúmeras iniciativas, superposição, descontinuidade e ações fragmentadas. Neste conjunto, perguntamos: qual a formação continuada existente para os gestores das escolas? O que dificulta ou impede a realização da formação continuada dos gestores escolares? Onde e como os gestores das escolas abastecem o seu "ofício"? A constituição de um processo de formação continuada dos gestores é uma difícil decisão, mas é possível.

A formação dos gestores apresenta-se como fundamental para o processo da gestão da escola pública, pelo fato de os gestores mobilizarem e assessorarem toda a comunidade. O ofício da gestão requer olhares na dimensão pedagógica, administrativa e financeira. Este ofício direciona-se para dimensões complexas que envolvem muitos sujeitos.

Nessa perspectiva, Canário (1992) indica que está em causa a passagem de uma lógica de catálogo para uma lógica de projeto em que o plano de formação se articula com um plano estratégico para o futuro da escola. As decisões sobre a formação não deverão ser a consequência de mudanças já verificadas, mas sim constituir uma antecipação das mudanças.

A formação dos gestores requer a condução em duas categorias: uma voltada para *abstração* e a outra para a *concretude.* Na categoria da *abstração,* o sentido da reflexão, do pensar complexo, da interdisciplinaridade, fazem-se presentes. A complexidade da escola requer entendê-la em suas concepções de organização, de participação, de planejamento, de projetos, de planos. Na categoria da concretude, no sentido da materialização das escolas requer entendê-la em seus movimentos cotidianos e na dinamização dos processos pedagógicos.

2 Reflexões e Experiências

A trajetória do GPEPGE, orientada pelos objetivos e metas produziu necessidades, entre elas, a formação continuada dos gestores educacionais. Nas periódicas sessões de estudo o grupo realizou leituras e debates acerca da temática, associando aos saberes experienciais dos integrantes e aos diálogos com os professores gestores das escolas públicas que sistematicamente procuram o Centro Regional de Educação para realizar assessorias pedagógicas. Essa trajetória vem ao encontro com o princípio da preocupação com as partes interessadas da Política de Responsabilidade Social da UPF que sinaliza que

> compreende-se como partes interessadas de uma IES, a comunidade acadêmica, de forma direta e a comunidade regional de forma indireta. Tal princípio (...) concretiza-se no diálogo entre conselheiros, usuários, organizações associadas, outros indivíduos ou grupos que podem ter também direitos, reivindicações ou interesses específicos que convêm que seja levados em conta. (DALMOLIN, MORETTO, 2014, p. 77).

A perspectiva da formação continuada dos gestores possibilita compreender e analisar as relações estabelecidas entre CRE/GPEPGE e os gestores educacionais, em movimentos de retroalimentação constantes, na interlocução para a constituição de um processo de formação ancorado em três momentos distintos: no primeiro momento, debruça-

se sobre os elementos interacionais, pessoais e contextuais da gestão educacional. Este momento oferece subsídios para a construção do processo de formação dos gestores. O segundo momento, caracteriza-se pela "teia" da formação. E o terceiro momento, efetiva-se por meio das ações da formação. Acreditamos na formação dos gestores enquanto processo, em uma perspectiva capaz de superar a burocracia; articulando possibilidades de planos que contemplem os desejos, necessidades e perspectivas de mudanças.

Nas conversas com os gestores perguntamos sobre a própria formação continuada e nos surpreenderam afirmando que não há momentos para isto dentro e fora das escolas. Também perguntamos a respeito das dificuldades no oficio de gestor, o levantamento das repostas aponta para: maior interação docente, dificuldades do planejamento coletivo, trabalho interdisciplinar, relações interpessoais, professores trabalhando em mais de uma escola, distância da família e da escola, comprometimento profissional docente e indisciplina escolar.

Nesse sentido, desafiamos os diversos grupos para refletirem sobre a formação dos gestores. A proposta dos grupos foi a de criamos espaços de formação voltados ao trabalho pedagógico do gestor na dinamização do processo escolar. A partir disso, efetivamos convênio com dez grupos de gestores de escolas estaduais entre 2014 e 2015, realizando as ações ora na própria escola, ora na universidade. Em 2016, continuamos os processos de formação dos gestores da educação. No ano primeiro de semestre de 2016, realizamos duas salas temáticas intituladas: "anoitecemos professores, amanhecemos coordenadores pedagógicos", refletindo e estudando teoricamente o ofício do Coordenador Pedagógico.

Procuramos materializar o processo a luz da reconceitualização definida por Gatti, considerando o protagonismo dos gestores, possibilitando momentos de escutatória, de estudo, de debate e de encaminhamentos do processo pedagógico. No sentido da formação de grupos de estudo, Benincá indica que esses "possibilitam aos membros do grupo defender seus pontos de vista, fundamentarem teoricamente suas falas e ações, construírem e se apossarem dos instrumentos que produzem a autonomia e a liberdade interior, como a fala, a elaboração de argumentos e a produção de textos". (2012, p. 377).

Nessa perspectiva, as ações da formação continuada formam e transformam, segundo Levinski (2009) e, nesse ato, exigem reinvenção para continuar com significação no conjunto do processo; a prática tecida pelos protagonistas é objeto de investigação, reflexão e teorização. Entendemos que as iniciativas descontextualizadas e sem planejamento tendem a fragmentar e enfraquecer o projeto; os grupos dinamizadores precisam de constante formação para assessorar e mobilizar os grupos e as instituições; os princípios, objetivos e metas eleitos pelo coletivo são âncoras para abordagem; as assessorias técnico-pedagógicas externas ao processo possibilitam múltiplas interpretações e colaboram para o descortinamento e projeção de situações, o "olhar" transcende a dimensão local para oxigenar o próprio cotidiano e a escuta e a fala são fatores determinantes para os sujeitos estabelecerem interlocução e sentirem-se parte do processo.

3 Considerações Finais

Envolvidos em um cotidiano repleto de ativismo, de excessivas atividades burocráticas e de relatórios, os gestores de dez escolas públicas tiveram a coragem de incluir no tempo da profissão a formação continuada voltada para o ofício da gestão. As questões cotidianas da gestão que lhes incomodavam foram objeto de análise e debate.

Perceberam com mais profundidade a importância de constituir um grupo dinamizador na escola para mobilizar, participativamente, a feitura do projeto pedagógico, a necessidade de estudar o ofício da gestão para qualificar o processo escolar, de esporadicamente realizar a formação continuada fora do ambiente escolar, de organizar as sessões das formações articuladas por intencionalidades, com tempos para socializar experiências, estudar e definir encaminhamentos, mesmo que em algumas situações sejam provisórios. Ainda, a maioria dos gestores, egressos da Universidade de Passo Fundo, manifestou a alegria em retornar à instituição. O reencontro agregou indicadores para fomentar as reflexões e abordagens das escolas representadas pelos participantes do projeto, do curso de Pedagogia, da área de Fundamentos Pedagógicos da Educação da Faculdade de Educação, do Centro Regional de Educação e dos cursos de Pós-graduação *Lato e Scricto Sensu* no campo das políticas e gestão da educação.

Diante dos avanços na concepção e nas práticas da formação continuada dos gestores das escolas públicas de educação básica, temos o desafio interno, na universidade, de aperfeiçoar o movimento de ramificação das aprendizagens no ensino, na pesquisa e na extensão.

O levantamento de indicadores, por meio de pesquisas, também contribui para a continuidade e aprimoramento das ações do CRE/GPEPGE, no que diz respeito à formação de gestores da educação. Sendo que os resultados obtidos concentram-se na busca incessante da construção de novos saberes, bem como na sistematização dos conhecimentos oriundos das experiências dos gestores educacionais, que incentivem a criação de estratégias pedagógicas inovadoras e finalmente, que permita articular e qualificar o sistema.

A formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Nas palavras de Levinski (2008) "não é uma modalidade pronta e acabada, ela é comprometedora, desafiante e processual, é um dos componentes da transformação. Entendemos que ela não se constitui antecipadamente a um projeto de transformação, mas na dinâmica da transformação".

EDUCATION SUPERVISORS CONTINUING FORMATION: CONCEPTIONS AND EXPERIENCES

Abstract: The teachers' continuing education is a recurrent theme in the educational policies and more recently in the National Education Plan (2014-2024) and in the National Curricular Policies for the initial formation and continuing formation (2015). However, the continuing formation of the education supervisors still gets little discussion and accomplishment. In this idea, the following article intends to socialize and reflect about the continuing formation of education supervisors, one of the actions of the extension project *Education policies and supervision: the achievement, the necessary and the possible*, developed by Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação Grupo de - GPEPGE linked to Centro Regional de Educação/CRE, Faculdade de Educação/UPF. The theme is discussed by taking the members of the group's experiences, studies, demands presented to the CRE and monitoring in schools of the region. The process reveals that it is possible to accomplish the continuing formation with a pedagogic work involving the people who work in the school supervision area.

Key words: Continuing Formation. Supervisors. Schools.

Referências

BENINCÁ, Elli [et. alli]. A memória como elemento educativo. In: TEDESCO, João Carlos (org.) *Usos de memórias (políticas, educação e identidade).* Passo Fundo: UPF, 2002.

_____. Diálogo com Educadores – Elli Benincá. IN: Revista Espaço Pedagógico, v. 19, n. 2, Passo Fundo, p. 367-378, jul./dez. 2012.

CANÁRIO, Rui. *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, 1992.

CUNHA, Maria Isabel. Formação continuada (verbete). IN: MOROSINI, Marilia; et al. Enciclopédia da Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

DALMOLIN, Bernardete Maria; MORETTO, Clenir Maria. *Política de Responsabilidade Social 2013/2016.* Passo Fundo: UPF, 2014.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA. Disponível em: < ttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. Conceitos. In: BRITO, Regina Helena de; VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Conceitos de Educação em Paulo Freire. São Paulo: Vozes,2006.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. *A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas/RS.* 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____.Formação continuada: sustentação e ressignificação do processo participativo na gestão do ensino público municipal. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2543_1793.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PNE**.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 20 jul. 2015.

GESTÃO ESCOLAR: TENDÊNCIAS ANALÍTICAS NA BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Rosane Fátima Vasques[1]
Raquel Dallagnol[2]
Denise Aparecida Martins Sponchiado[3]
Oto João Petry[4]

GT 25: Políticas e Práticas Pedagógicas da Gestão Escolar

Resumo: O presente trabalho tem como foco compor uma revisão de literatura sobre a temática gestão escolar, assim, busca-se apresentar quais as principais tendências analíticas que constituem os estudos nesse campo. Na composição do escrito, lançamos mão, como fonte de dados, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para o mapeamento, utilizamos na pesquisa as palavras-chave "gestão escolar" e fizemos um recorte temporal dos anos 2010-2016. A análise dos estudos selecionados possibilitou classificá-los, então, em quatro enfoques principais: formação, perfil e atuação do gestor escolar; gestão gerencialista; articulação entre gestão, avaliação e qualidade; implementação, existência e modos gestão democrática. Percebe-se que apesar dos estudos se inscreverem em diversos enfoques, 40% do total tem como foco a gestão democrática. Esse resultado é de suma importância, pois estudos que verifiquem um princípio, que está posto desde a Constituição Federal de 1988, e apontem os avanços e retrocessos que vem ocorrendo no campo, podem auxiliar no processo de implementação da gestão democrática nas escolas.
Palavras-chave: Gestão Escolar. Gestão Democrática. Revisão de Literatura.

1 Introdução

O trabalho apresentado tem como objetivo principal compor uma revisão de literatura para detectar quais as tendências de análise tem sido priorizadas no campo da gestão escolar. Para tanto, adotou-se como fonte de dados a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizando um recorte temporal, resumindo a análise as pesquisas publicadas entres

[1] Mestre em Educação. Professora Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional GPEGIE – UFFS. E-mail: rosanevasques@uricer.edu.br
[2] Mestre em Educação. Professora da Secretaria Municipal de Erechim. Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, democracia e estudos urbanos e estudos comparados – UFFS. E-mail: raquedallagnol@hotmail.com
[3] Mestre em Educação. Professora Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Grupo de Pesquisa Éica e Educação – URI. E-mail:smdenise@uricer.edu.br
[4] Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional GPEGIE – UFFS. E-mail: oto.petry@uffs.edu.br

os anos de 2010 e 2016. Além disso, com o estudo busca-se saber se o princípio de gestão democrática, promulgado pela Constituição Federal do Brasil (1988), e reforçado pelo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tem sido foco de estudos.

Desse modo, visando atender ao nosso objetivo, num primeiro momento apresenta-se o conceito de gestão escolar, diferenciando-a de gestão educacional. Em seguida, discorre-se sobre o princípio da gestão democrática enfatizando sua importância. E por fim, apresenta-se a revisão dos estudos selecionados.

2 Gestão Educacional x Gestão Escolar

O termo gestão educacional, na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), está expressa por meio da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado.

A educação básica é uma atribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, organizada entre esses e a União em regime de colaboração, conforme estabelecido na legislação nacional (CF e LDB). Assim, a gestão educacional está situada no espaço de ação dos governos (federais, estaduais e municipais) e de seus órgãos. Mas, apesar de estar estabelecido o que cabe a cada ente na organização da gestão educacional, na prática ela é atravessada por muitos elementos, como "as condições de implementação, que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais" (VIEIRA, 2007, p. 61). Além disso, a concretude da gestão educacional depende de circunstâncias políticas, envolvendo constante negociação e conflito, já que temos apenas um princípio de colaboração entre os entes federados, portanto, nada que os obrigue a exercer uma efetiva colaboração.

Já a gestão escolar está situada na abrangência dos estabelecimentos de ensino, sendo tarefas específicas dessas instituições a gestão de seu pessoal, de seus recursos materiais e de seus recursos financeiros. Dessa forma, cabe à escola a gestão de todo o seu patrimônio

imaterial (pessoas, ideias, cultura) e material (parte física da instituição). "Além dessas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem" (VIEIRA, 2007, p. 62).

A LDB foi a primeira legislação a dedicar atenção particular a essa esfera e a atribuir incumbências às instituições de ensino. Tais incumbências, conforme o art. 12, são: elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Portanto, a gestão educacional refere-se a ações dos governos, enquanto a gestão escolar se situa na escola, nas tarefas desenvolvidas nessa esfera. Então, conforme Vieira (2007), o que é definido nas instituições escolares diz respeito à gestão educacional, já que esta está em função daquelas.

> Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera *macro*, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera *micro*. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. (VIEIRA, 2007, p. 63)

Essa articulação entre a gestão educacional e a escolar prevê, conforme determinado na CF 88 e na LDB, que a gestão se desenvolva de forma democrática. O art. 14 da LDB estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, considerando suas peculiaridades e de acordo com os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, percebe-se que a gestão educacional e a gestão escolar têm sido pensadas com princípios democráticos. Desse modo, na seção que segue busca-se conceituar a gestão democrática e demonstrar sua importância.

3 Gestão Democrática

Para Mendonça (2000), o livro de Vitor Paro Administração escolar: introdução crítica, publicado pela primeira vez em 1986, abordando questões vinculadas a direção escolar, poder político e mudança social, pode ser apontado como um dos primeiros que trata da importância da gestão democrática da educação como processo de superação da racionalidade capitalista excludente da escola brasileira. Paro (1991) faz um minucioso exame da administração capitalista e de seus fundamentos e traz a possibilidade de construir novos referenciais para a administração escolar voltada à transformação social. Para o autor,

Com relação ao seu conteúdo técnico, não há dúvida de que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade. O que se verifica, entretanto, no dia-a-dia das escolas, é a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar. (PARO, 1991, p. 130)

Nesse sentido, os objetivos políticos da empresa capitalista e da escola revolucionária não são apenas diferentes, mas antagônicos entre si. Desse modo, conforme Paro (1991, p. 150), “o tipo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados”. Sem desprezar todo o progresso técnico da administração empresarial, o autor enfatiza que a especificidade da administração escolar só se dá em oposição a ela visto que, na administração empresarial, “tal modo de administrar serve a propósitos contrários à transformação social” (PARO, 1991, p. 151).

> Uma visão da Administração Escolar que esteja comprometida com a transformação social deve preocupar-se com a reversão dessa situação de irracionalidade em que se encontra a escola em seu interior. Ou seja, se estamos convencidos de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-las da racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins. [...] A administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. (PARO, 1991, p. 136)

Portanto, para uma gestão democrática, "é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola" (PARO, 1991, p. 160). Na prática, isso começa na mudança do próprio modelo tradicional de gestão, centrado no diretor, para evoluir para uma gestão cooperativa, passando o poder para "formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social" (PARO, 1991, p. 160).

Libâneo (2008) enfatiza que a forma coletiva de tomada de decisões implica uma concepção democrático-participativa, em que a gestão participativa é a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania. Desse modo, o autor aponta alguns princípios básicos para uma gestão escolar democrática participativa.

O princípio referente à autonomia da escola e da comunidade educativa significa, segundo Libâneo (2008, p. 141), "ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros". No entanto, essa autonomia da instituição é relativa, já que a escola faz parte de um sistema maior, o qual é dependente de políticas públicas e da gestão pública; por isso, tal autonomia deverá ser adequada às diretrizes gerais superiores.

Outro princípio apontado diz respeito à relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, a qual "conjuga o exercício responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar" (LIBÂNEO, 2008, p. 143). Assim, esse princípio exige a participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como pensar a gestão da participação e a forma como se viabilizará essa participação.

Nessa mesma perspectiva, há o princípio que trata do envolvimento da comunidade no processo escolar, em especial, dos pais e das entidades e organizações paralelas à instituição. Essa participação compreende desde a construção do Projeto Político Pedagógico, o acompanhamento e a avaliação da qualidade dos serviços prestados, até o respaldo para o encaminhamento de projetos de lei ao Poder Legislativo para a melhoria do atendimento prestado.

Além disso, existe o princípio que estabelece o planejamento das tarefas, melhor realizado por meio da discussão e da análise pública do plano de ação da escola, e o projeto pedagógico com a equipe escolar. Desse modo, é necessário que se estabeleça "uma ação racional, estruturada e coordenada de proposições de objetivos, estratégias de ação, provimento e ordenação dos recursos disponíveis, cronogramas e formas de controle e avaliação" (LIBÂNEO, 2008, p. 145).

Permitir e realizar a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar é outro princípio básico da gestão democrático-participativa. A gestão escolar requer um constante aperfeiçoamento político, científico e pedagógico de toda a equipe escolar. Conforme Libâneo (2008), para dirigir uma escola é necessário conhecer, observar e avaliar constantemente toda a instituição.

Após conhecer, observar e avaliar, surge o princípio da utilização de informações concretas e da análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações. Então, em seguida, parte-se para a tomada de decisão e sua execução. Com o acesso de todos a essas informações, pode-se efetivar o princípio da avaliação compartilhada, ou seja, uma avaliação mútua entre direção, professores e comunidade.

Por fim, o princípio das relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns prevê uma convivência baseada no diálogo e no consenso. Combinam-se, nas relações dos entes da escola, exigência e respeito, severidade e tato humano.

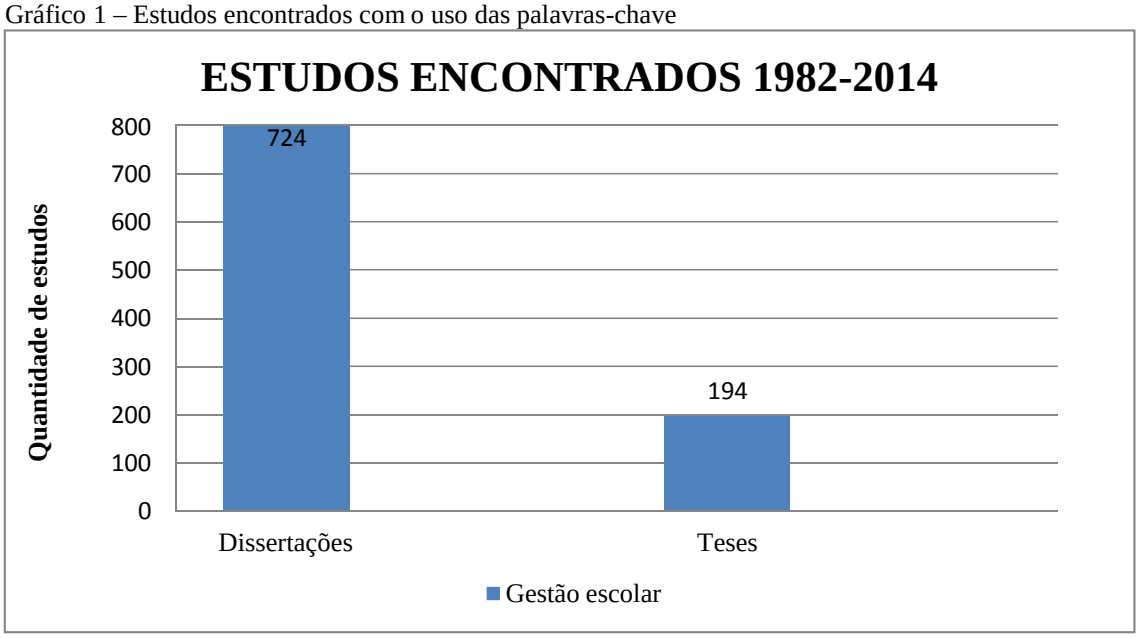
Apresentando esses princípios apontados por Libâneo (2008), queremos tomá-los não como únicos, mas como um bom caminho para a realização de uma gestão escolar democrático-participativa nas escolas. Assim, na seção que segue apresenta-se a revisão de

literatura feita no campo da gestão escolar e busca-se perceber qual o espaço tem sido destinado a gestão democrática.

4 Tendências analíticas dos estudos sobre Gestão Escolar

Na presente seção, dá-se destaque às principais tendências analíticas que constituem os estudos sobre gestão escolar. Na composição do escrito, usou-se como fonte de dados, da BDTD. Para o mapeamento, utilizamos na pesquisa as palavras-chave "gestão escolar". Durante a pesquisa, encontramos 918 estudos, sendo 724 dissertações e 194 teses (Gráfico 1).

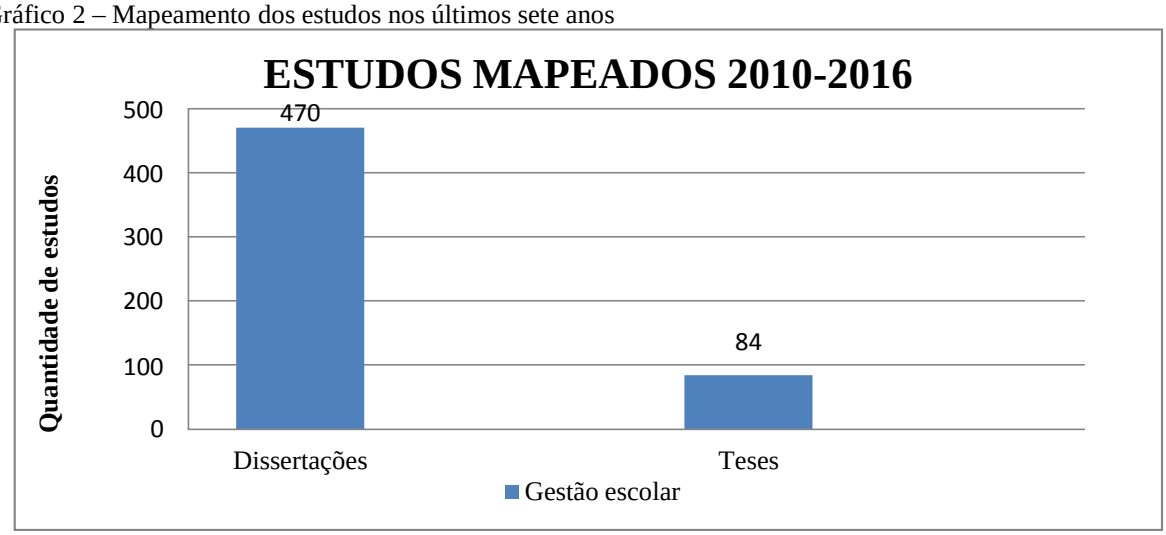
Gráfico 1 – Estudos encontrados com o uso das palavras-chave



Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando o total de estudos encontrados que abordam as temáticas gestão escolar, para uma melhor condução da pesquisa, realizou-se um recorte temporal daqueles desenvolvidos nos anos de 2010-2016. Desse modo, o mapeamento reduziu-se a 554 resultados, totalizando 470 dissertações e 84 teses (Gráfico 2).

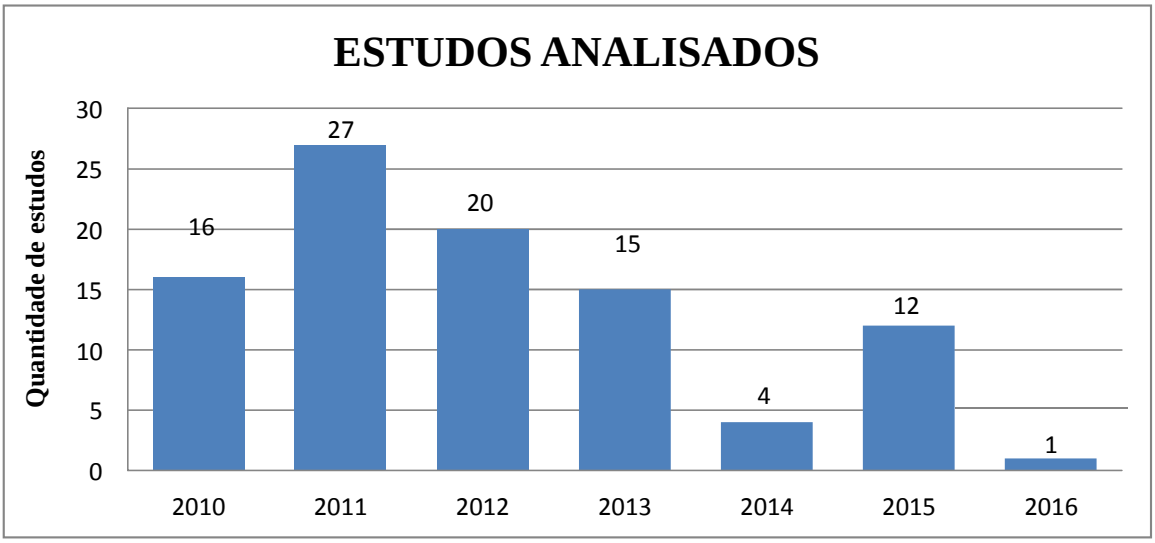
Gráfico 2 – Mapeamento dos estudos nos últimos sete anos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentro desse recorte temporal, foram selecionados 95 estudos para análise. Tais trabalhos demonstram as tendências analíticas predominantes do campo da gestão escolar, obtendo o maior número em 2011 e o menor em 2016 (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Estudos analisados de 2010 a 2016

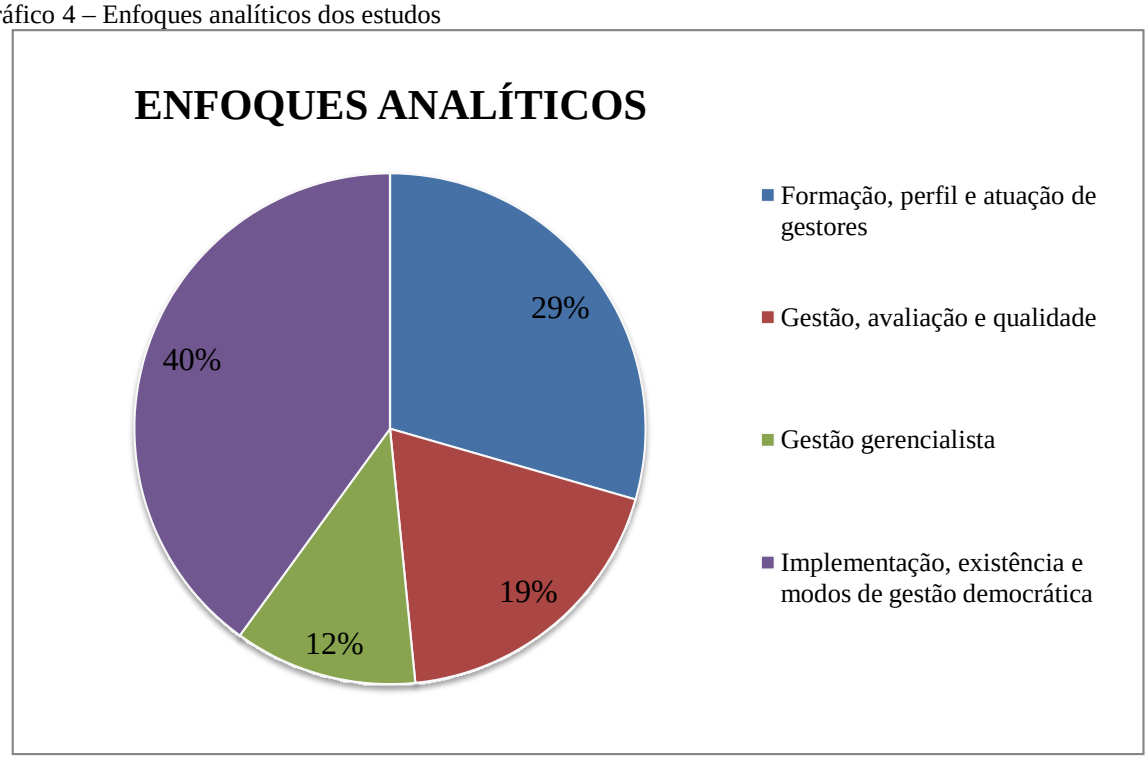


Fonte: Elaborado pelos autores.

Desse modo, a análise dos estudos selecionados possibilitou classificá-los, então, em quatro enfoques principais: formação, perfil e atuação do gestor escolar; gestão gerencialista;

articulação entre gestão, avaliação e qualidade; implementação, existência e modos gestão democrática (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Enfoques analíticos dos estudos



Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro enfoque analítico, que trata da formação, do perfil e da atuação dos gestores, compõe 28 dos trabalhos analisados. Destes, parte foca na análise dos currículos de cursos de formação inicial e continuada do gestor; outros abordam o perfil, representações sociais e identidade do gestor; e também investigam a prática do gestor escolar a partir da investigação de ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

O segundo enfoque é composto por 18 pesquisas que articulam gestão, avaliação e qualidade em educação. Os trabalhos analisam modelos de gestão que visem à melhoria da qualidade da instituição escolar; pesquisam sobre a influência da gestão sobre o desempenho dos alunos nas avaliações de larga-escala; buscam verificar como a escola pública da educação básica vem utilizando os resultados da avaliação institucional nas suas formas de

avaliação interna e externa para o aprimoramento da gestão; apresentam instrumentos/ferramentas para a gestão escolar realizar sua avaliação institucional.

Como terceiro enfoque analítico, está a gestão gerencialista, abordada por 11 pesquisas. Esse modelo de gestão se efetiva com moldes empresariais e neoliberais, afastando-se da gestão democrática. Desse modo, os trabalhos problematizam os desafios impostos à democratização da gestão do ensino público a partir dos novos marcos de referência para a gestão pública, analisando inserção do modelo de gestão empresarial, de valores capitalistas de competitividade e premiação no âmbito escolar e do financiamento privado na educação.

O quarto enfoque analítico é composto por 38 trabalhos, os quais abordam a implementação a existência e os modos de gestão democrática, ou seja, a forma como a gestão democrática se materializa nas escolas. Por se tratar da gestão democrática, na sequencia descrevemos um pouco mais sobre esse enfoque.

Algumas pesquisas objetivam analisar a implementação da gestão democrática em escolas públicas e ações que transformaram o ensino nesse período, investigando a trajetória de construção da gestão democrática da educação, verificando se esta se opõe a um modelo gerencialista.

Além disso, buscam analisar práticas de gestão educacional em escolas públicas, verificando se esta se efetiva como uma gestão democrática; investigam a existência de espaços de participação democrática nas escolas da rede pública; verificam as representações sociais dos gestores municipais de educação a respeito das mudanças ocorridas nas relações de poder dentro da instituição escolar após a municipalização; buscam compreender as possibilidades e os limites da assunção de princípios democráticos na gestão escolar; investigam quais são as práticas democráticas vivenciadas na escola, para compreender e interpretar o contexto a partir das visões dos sujeitos participantes do ato educativo; identificam como, no interior de uma unidade de educação básica, o discurso democrático é utilizado e quais são os procedimentos considerados característicos da gestão; pesquisam as escolas frente às reformas educacionais, tomando como referência a gestão democrática; investigam o que condiciona e o que potencializa a gestão democrática no cotidiano, na perspectiva da educação popular do campo; buscam compreender a relação entre escola

pública e democracia, mediada pela gestão democrática, na perspectiva dos gestores escolares, acreditando que o desenvolvimento democrático advém por meio de espaços de participação e decisão.

Os estudos também abordam os modos de gestão democrática, ou seja, a forma como a gestão democrática se materializa nas escolas. Os trabalhos que enfatizam a gestão participativa e a gestão compartilhada analisam a importância da gestão participativa para o desenvolvimento da escola pública, segundo a visão de seus gestores; evidenciam o processo de elaboração e os mecanismos de execução do PPP de uma escola, considerando-o um instrumento consistente na prática da gestão escolar democrática; investigam o Programa Gestão Compartilhada como política pública de gestão escolar; visam constatar se o modelo de gestão democrática proposto teoricamente se coaduna com o modelo de gestão compartilhada seguido por uma escola real; apresentam uma leitura das transformações promovidas pela regulamentação da gestão democrática do ensino público a partir da ideia de autonomia; investigam as possibilidades de participação das comunidades do campo na gestão escolar; buscam propor, com base na gestão democrática, contribuições ao modelo de um planejamento estratégico participativo em uma unidade escolar.

Com foco na eleição de diretores, as pesquisas investigam se a implementação de eleição direta para diretor assegura uma gestão democrática na escola, tendo como critério de análise a participação e a autonomia no interior da escola; apresentam estudos acerca da construção e da implantação do processo de eleição direta para a escolha de dirigentes de escolas públicas; buscam identificar o quanto a escolha do diretor e a constituição do Conselho Escolar são importantes no fortalecimento da autonomia da instituição educativa, com foco na tomada de decisões pela coletividade; procuram compreender a maneira como a escolha do diretor da escola pública da educação básica pode influenciar na concepção e no desenvolvimento de uma gestão democrática e multidimensional; analisam a possibilidade de a gestão democrática funcionar como ferramenta de democratização e qualidade da educação, a partir do debate político e ideológico na tramitação da LDB de 1996.

Algumas pesquisas ainda trazem os conselhos escolares como forma de gestão democrática investigando sua atuação; compreendem a atuação dos conselhos escolares como

um importante local de discussão e explicitação de conflitos, enquanto órgão constituído pelo coletivo da comunidade escolar; procuram identificar quais são os principais fatores que interferem positiva ou negativamente na participação dos membros do conselho escolar nas escolas; discutem a participação dos professores na gestão da escola pública e no conselho escolar; visam compreender a função, a composição e o funcionamento dos conselhos escolares.

Enfim, percebe-se que o princípio da gestão democrática é foco de diversas pesquisas, que investigam desde sua implementação, até sua existência efetiva e seus modos de ser. Vale ressaltar, que mesmo os três primeiros enfoques, apesar de não terem como foco de estudo a gestão democrática, de algum modo atentam para a sua importância: o primeiro enfoque, ao analisar a formação, o perfil e a atuação dos gestores, pode trazer, ou não, a presença de uma ação democrática desses gestores; o enfoque que trata da questão da gestão, avaliação e qualidade, carrega consigo o desejo de se melhorar a qualidade do ensino, e isso pode ser efetivado por meio de uma gestão democrática; já o enfoque da gestão gerencialista, se aproxima da gestão democrática ao passo que critica uma gestão baseada em moldes empresariais.

4 Considerações Finais

Expresso em lei nacional, a gestão escolar tem o dever de zelar pela instituição escolar, incluindo desde a responsabilidade por seu patrimônio, material e imaterial, até a garantia do ensino e aprendizagem. Desse modo, para ajudar o gestor nessa tarefa, o princípio da gestão democrática foi proclamado na CF 88 e reiterado na LDB de 1996. Esse princípio prevê que a responsabilidade não é mais de apenas uma pessoa, ou seja, o diretor escolar, mas sim de toda uma comunidade escolar: professores, conselhos, pais, estudantes, funcionários, que devem estar atentos para auxiliar nessa tarefa.

Devido a importância do trabalho da gestão escolar, realizou-se uma revisão de literatura para verificar quais as tendência analíticas nesse campo, bem como qual o espaço a gestão democrática tem tido nos trabalhos. Assim, a análise do escritos selecionados possibilitou classificá-los em quatro enfoques principais: formação, perfil e atuação do gestor

escolar; gestão gerencialista; articulação entre gestão, avaliação e qualidade; implementação, existência e modos gestão democrática. Desse modo, dos 95 trabalhos analisados, 40% se inscrevem no último enfoque, ou seja, tem como foco a gestão democrática. Os outros 60%, apesar de não terem como foco a gestão democrática, acabam em algum momento da pesquisa perpassando, e mesmo enfatizando, a importância desse princípio.

Assim, pode-se inferir que as pesquisas no campo da gestão escolar tem tido essa preocupação em investiga a gestão democrática, que, infelizmente, ainda não é uma realidade em muitas instituições do país. Desse modo, acredita-se que, a continuação de pesquisas nesse campo podem contribuir para a efetivação desse princípio proclamado em lei.

GESTIÓN ESCOLAR: TENDENCIAS ANALÍTICAS EN LA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILENÃ DE TESIS Y DOSERTACIONES

Resumen: Este trabajo se centra en una revisión de la literatura sobre la gestión escolar, por lo tanto buscamos mostrar las principales tendencias analíticas en este campo de estudios. En la composición de la escrita, se utilizó como fuente de datos, la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Para el mapeo de búsqueda usamos las palabras clave "gestión escolar" en un marco de tiempo de 2010-2016. El análisis de los estudios seleccionados hizo posible clasificarlos en cinco enfoques principales: formación, perfil y actuación en la gestión escolar; implementación y existencia de la gestión democrática; los modos de gestión democrática; gestión gerencial; relación entre la gestión, evaluación y la calidad. Constatamos, con esto, que a pesar de los estudios se inscribieren en diferentes enfoques, 40% del total se concentra en la gestión democrática. Este resultado es muy importante, porque los estudios que verifican un principio que se coloca desde la Constitución Federal del Brasil de 1988, y señalan los avances y retrocesos que se han producido en este campo de estudio, pueden ayudar en el proceso de implementación y aplicación de la gestión democrática en las escuelas.
Palabras clave: gestión escolar. Gestión democrática. Revisión de literatura.

Referências

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

_____. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.**

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** 2000. 457 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 5 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica:
revisitando conceitos simples. **RBPAE,** v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 26

POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS, PRÁTICAS EDUCACIONAIS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A ESCOLA INDÍGENA E SUAS VOZES

Yohanna Hemilly Katleen Kühl [1]
Márcia Andrea dos Santos [2]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: A pesquisa realizada no âmbito da educação indígena gerida por índios e não índios, objetivou observar e descrever o processo educacional em relação ao seu caráter normalizador na sociedade, como também verificar as disposições da compreensão de educação neste contexto. O trabalho baseou-se em estudos bibliográficos das questões identitárias e educacionais, assim como em diálogos dirigidos feitos em uma Escola Indígena Kaingang no interior do Paraná. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os membros do corpo docente da escola. A pesquisa configura-se como qualitativa etnográfica interpretativa. Durante os diálogos dirigidos constataram-se diferenças entre a visão do indígena e do não indígena relacionadas as questões educacionais e o seu papel. Concluiu-se que há vários fatores que demonstram posições contraditórias dentro do discurso construído pelos participantes. Dentre os resultados das análises, percebeu-se um discurso de normalização sendo a educação vista como atividade normalizadora ou padronizadora em alguns setores da sociedade, constatando que há estigmas intrínsecos ligados a compreensão do papel da educação. Acredita-se que o relato, somado a outras pesquisas realizadas nesta área, contribuirá, para a compreensão e quebra de alguns paradigmas carregados e reproduzidos nos discursos dos educadores da escola indígena.

Palavras-chave: Indígena. Educação. Paradigmas. Normalização.

1 Introdução

A educação indígena tem crescido ao longos dos anos e conquistado seu espaço dentro de uma sociedade mais aberta à Multiculturalidade. Sabe-se ainda que dentro do campo educacional os educandos descobrem a si mesmos através da identificação e do entendimento sobre a sua própria identidade social e cultural, partindo de uma educação popular.

[1] Mestranda da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Câmpus* Pato Branco.yoko_hkk@hotmail.com.
[2] Orientadora professora Dra. na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Câmpus* Pato Branco.. Grupo de pesquisa (Linguagem e Cultura). Órgão de fomento (caso houver). Andreama25@gmail.com.

Entende-se educação popular como uma educação para a cidadania que entende o sujeito situado em seu contexto social e histórico (SCHERER-WARREN, 2002, p. 90). Dessa forma é preciso entender os aspectos culturais intrínsecos aos sujeitos em formação, tendo em vista que um mesmo sujeito pode ter várias identidades, o que pode variar de acordo com seu reconhecimento no ambiente de formação e de convívio.

Sendo assim, a educação indígena carrega um reconhecimento identitário variado por conta de sua identificação com os traços culturais da tradição indígena além de um reconhecimento com a cultura exterior que é carregada de simbologias e conceitos diferentes daqueles construídos no seio da cultura indígena.

Desse modo há a necessidade de compreender a educação indígena através dos discursos construídos por seus educadores em relação ao papel da educação e aos seus próprios reconhecimentos como sujeitos na sociedade, pretende-se compreender como as construções discursivas sobre a educação escolar indígena estão permeadas por signos e significações do contexto indígena e do mundo globalizado e como o docente não índio significa neste contexto.

Assim, esse texto se propõe a apresentar e discutir as significações possíveis dos discursos construídos pelo corpo docente de uma escola indígena administrada por índios e não índios, para demonstrar o contexto de diversidade linguística e sociocultural no âmbito escolar que constitui os enunciados de cada sujeito. Busca-se neste trabalho, compreender as significações da educação escolar indígena por meio das manifestações linguísticas dos indivíduos.

O texto irá se ater às escolhas das palavras utilizadas pelos participantes para demonstrar os seus reconhecimentos identitários, assim como suas representações sobre a educação por meio das escolhas lexicais inconscientes em seus discursos, as quais expõem os significados consolidados em suas construções como sujeito em seus contextos sociais e culturais diferenciados.

A escola acompanhada foi uma escola indígena kaingang e se configura de modo geral com uma educação de ressignificação, pois como aponta Faustino (2010, p. 2018), os

indígenas hoje não podem mais se apoiar apenas em suas práticas das tradições indígenas, eles adaptam os traços culturais com as vertentes que surgem externas à comunidade.

Não é preciso somente entender o contexto social e cultural da pesquisa, mas também as possíveis abordagens que pautam os conceitos de educação presentes neste contexto. O ensino Tradicional que para alguns autores chega a ser considerado como verdadeiro, e que segundo Mizukami (2014, p.8) é uma abordagem centrada no professor "esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores". A abordagem de ensino humanista "dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. (MIZUKAMI, 2014, p. 37 - 38)

Essas diferentes abordagens se fazem presentes na escola indígena kaingang e permeiam a construção dos discursos dos indivíduos, que mostram através das suas falas as suas "crenças" em relação a postura do professor não somente em sala de aula.

A coleta dos dados para a pesquisa ocorreu, na escola já mencionada, no período entre o dia 1 de maio a 30 de maio de 2016. Desta forma a partir dos discursos do corpo docente, pretende-se analisar e responder as perguntas idealizadoras da pesquisa:

a) Qual o papel da educação dentro da escola indígena?
b) O que os discursos revelam em relação as diferenças e diversidade sociocultural?

Desta forma a presente pesquisa se configura como pesquisa qualitativa interpretativa etnográfica. De modo que conforme Moreira (2008) em uma pesquisa desse caráter se explora particularidades que não se podem descrever numericamente ao que se refere, ao indivíduo envolvido na pesquisa, como também ao meio no qual ele está.

Maanen (1962) complementa ao dizer que os subsídios da pesquisa qualitativa são "feitos no local de origem dos dados; e que não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico" (p. 520) no que se relaciona à análise dos dados. Já a pesquisa interpretativa segundo Clareto (2013) se utiliza de "abordagens qualitativas (...) sendo elas aquelas de cunho antropológico, cultural ou etnográfico. As investigações deste tipo serão

tratadas com a denominação de Pesquisa Interpretativa" (p.1), sendo que segundo Moreira (2008) a parte etnográfica permite a interação entre o pesquisador e o seu sujeito de estudo.

Por conseguinte, referente à coleta de dados, Moreira (2008) afirma que este modelo, em geral, caracteriza-se pelas observações, descrições e gravações "frequentemente verbal", de modo a procurar interpretar acontecimentos sociais dentro de um contexto específico, o qual neste caso a escola indígena kaingang e suas perspectivas de educação verificadas através de diálogos dirigidos e gravações de áudio.

Assim, a pesquisa teve por objetivo buscar compreender como as questões identitárias aparecem nas falas e se atrelam a determinada abordagem educacional.

As interpretações aqui expostas não esgotam as significações do corpus, apresentaremos apenas alguns recortes para analisar e tentar construir com o leitor as possíveis significações.

Para a transcrição dos áudios registrados referentes as interações ocorridas no diálogo foram utilizadas as seguintes convenções:

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS	
...	Pausa de mais de 2 segundos
(...)	Supressão de um trecho
/	Corte sintático
((xxx)	Explicação fornecida pela pesquisadora
MAIÚSCULAS	Entoação fática
P.	´Pesquisadora

Por questões éticas serão preservados os nomes dos participantes para resguardo de seu anonimato, de modo que para identificá-los, na pesquisa serão utilizados nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora. Dessa forma, buscou-se desenvolver a pesquisa de forma ética e humanizada com o objetivo de compreender as significação da educação escolar indígena por meio das manifestações linguísticas dos indivíduos como já mencionado anteriormente.

Os dados da pesquisa foram gerados em uma visita a escola indígena kaingang localizada no interior do estado do Paraná, a escola possui aproximadamente 186 alunos

matriculados entre educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação indígena. Com esse número de alunos a escola tem um quadro de 35 funcionários para atender os alunos, dentre eles, o corpo docente que é o objeto da nossa pesquisa. Ele é formado por 15 professores indígenas e o restante não indígenas. A equipe pedagógica é formada por dois profissionais não indígenas e um indígena, porém é preciso ressaltar que o cacique e a comunidade indígena têm influências diretas dentro do funcionamento da escola.

A pesquisa na escola teve duração de 4 horas, separada em dois momentos, o primeiro momento a diretora não indígena conversou a sós com os pesquisadores, e em um segundo momento houve uma roda de conversa para a entrevista com o corpo docente indígena da escola.

2 Compreendendo a base formadora do indivíduo e da educação

Para que a análise seja completa e relevante é preciso entender a formação dos sujeitos em questão. Tendo em vista que o tema da identidade e do processo de identificação é um ponto de extrema importância para que o sujeito seja situado em seu contexto sócio histórico e cultural, para isso é preciso discernir qual é o conceito de identidade e o processo de identificação de um sujeito.

Segundo Hall (2001, p. 8; 12) o conceito de identidade com a qual se trabalha é de extrema complexidade, pois o "processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente." Partindo-se do exposto pelo autor, a identidade do sujeito é algo variável, e que vai se construindo historicamente, por meio das experiências e do ambiente social. O cenário globalizado se apresenta de forma multicultural e multifacetada, o que influencia diretamente na construção do indivíduo, o que pode resultar em múltiplas identidades, pois "o mesmo tempo ser portador de várias identidades (...) É necessário entender o sujeito a partir dessa complexidade de sua identidade" (SCHERER-WARREN, 2002, p. 90).

Dessa forma, o sujeito é complexo e construído não apenas por suas origens, mas também por sua convivência social e suas convicções construídas. Assim, sua identificação com o outro ou com o meio vai se estabelecer pelo equilíbrio entre o novo e o já estabelecido como base sólida de sua identidade.

Sendo assim os indígenas constituem suas identidades não apenas de acordo com suas tradições, mas a partir do momento em que entram em contato com novas realidades, eles também se transformam e passam a adquirir hábitos não ligados a sua cultura. Passam a buscar novos objetivos que antes não eram alternativas preferenciais, mas com as construções das novas realidades, passam a ser escolhas para possibilidades de um mundo em movimento que exige, imprime outras configurações identitárias dos seus sujeitos.

A língua kaingang não é mais, no contexto pesquisado, falada pelos jovens (SANTOS, 2004), o que fez com que alguns professores se mobilizarem para organizar um currículo na escola que oferecesse o ensino de Língua Kaingang e artes, há dez anos. A língua Kaingang neste contexto ganha o significado de laço identitário, tradição memória histórica, ideologias que a língua carrega. Embora não haja necessidade de comunicação em língua indígena, há a necessidade de marcar a identidade e demarcar alguns territórios no espaço escolar. Percebe-se na fala que segue que a língua kaingang precisou ser "resgatada" e aprendida por alguns somente na escola:

> João: "A gente tava falando do passado... da escola: foi imposta aqui a questão da cultura nossa... né houve perdas né"
> "quanto a questão da LÍNgua... isso a gente não tinha professor pra trabalha né... a LÍNGua kaingang né ... tanto é que antes nós sofríamos quase que por só pela LÍNgua... mas hoje nos estamos trazendo de VOLta"
> "Quando eu comecei a estudar que veio a língua kaingang... antes era só o português (...) e eu na verdade aprendi na escola... assim... por pouco tempo né mas daí meus pais eles são na verdade falante né/ família falante então a gente foi aprendendo dando mais... é: enriquecendo mais é na casa NÉ"

Isso mostra que houve um tempo que a língua portuguesa predominava sobre a língua da origem cultural daquela comunidade, e que depois a escola trouxe novamente, conseguiu junto com a comunidade, resgatar as origens daquela língua, assim os indígenas passaram por um processo em que as necessidades exteriores foram colocadas e adaptadas dentro da comunidade. Houve um tempo em que o valor da língua indígena foi sendo alterado para os seus falantes, pois subjugada a língua indígena foi proibida de ser falada na escola, os

alunos eram castigados se falassem. Décadas de desvalorização fizeram com que a comunidade tivesse um outro convívio com relação à língua mãe e o português foi ganhando um maior espaço. Em tempos de reestruturação da escola indígena pelas lutas dos professores indígenas fez-se com que as questões culturais voltassem para o cenário escolar indígena. Revelando então que esse espaço escolar oportuniza o conhecimento das mais variadas vertentes, possibilitando que haja uma aquisição do conhecimento não apenas científico, mas também sobre si, como sujeito atuante na sociedade atual.

Dessa forma é preciso compreender o que um cenário de multiculturalismo significa. Esse cenário segundo Scherer-Warren (2002, p. 92), contempla "as tensões entre os princípios de igualdade (...) e os princípios do respeito à diferença", o que constitui um sujeito descentrado de um único ponto de referência, mas que atua conscientemente na sociedade e na sua vida, tendo o poder de ação para modificar sua realidade e acesso para que essas transformações sejam possíveis.

E ainda é válido ressaltar que como a autora afirma que "O intercâmbio entre estas diferentes experiências de educação étnica poderia ajudar a produzir o diálogo intercultural para a condição de reconhecimento social, no sentido de respeito à diversidade étnica, de conviviabilidade com a diferença (SCHERER-WARREN, 2002, p. 93).

Identificar dessa forma como é necessário entender qual é o papel a educação escolar para o indígena e para o não indígena, não apenas como instrumento de aquisição dos conhecimentos diversificados, mas saber sobre sua funcionalidade como mecanismo social, assim espera-se contribuir com os trabalhos e pesquisas da área.

3 Compreendendo a relação do discurso do corpo docente com o papel da educação

Segundo o que foi relatado pela diretora da escola, que chamaremos de Maria, a gestão da escola está intimamente ligada com o cacique e à comunidade, e que ao final do ano é feito um conselho pelo qual todos os professores passam, os indígenas e não indígenas. Neste conselho o cacique e a equipe pedagógica indígena, fala para os professores os pontos positivos e negativos de seus métodos de ensino, e em que gostariam que o professor mudasse ou alterasse para melhorar seu desempenho profissional dentro da escola.

Este relato mostra alguns aspectos da diferença cultural vivida pelos professores dentro desta escola, tendo em vista que as escolas em geral não tem este hábito de fazer um conselho com a comunidade para apontar aos professores os pontos que eles aprovam e desaprovam, para que o mesmo possa evoluir e também ser incentivado, tendo em vista que os pontos bons também são ressaltados pelo conselho.

Assim como afirma Santos (2012 p. 7) "Deve-se levar em conta e compreender não apenas a diferença cultural do educando, mas também a diferença cultural do professor." Tendo em vista o ambiente cultural indígena é preciso compreender o que o grupo docente desta escola entende por ensinar e que visões carregam sobre educação, pois toda a sua configuração é diferenciada daquela vivida fora deste contexto indígena.

A diretora da escola não é indígena, e seu coordenador pedagógico é indígena, dessa forma ambos têm visões diferentes dentro de uma administração da escola, o que guia a forma de ensino dos professores que fazem parte do corpo docente. Essa regência de dois conhecimentos sócio culturais diferentes em uma escola pode trazer embates como também traz crescimento não somente para as abordagens de ensino, mas principalmente para os educandos que convivem com essas diferenças, de forma que podem recriar e ressignificar suas experiências e conhecimentos adquiridos naquele ambiente.

É possível perceber que significados Maria dá ao que e como é trabalhar em uma escola indígena

> Maria: "Se numa escola comum é difícil de trabalhar na indígena é muito mais (...) a escola indígena caminha a passos LENtos (...)
>
> É um desafio muito grande e você é analisado por todos... todo dia/ as vezes você não percebe mas você é (...) Escola indígena é eles que decidem/ a escola indígena é do índio (...) você tem que ter todo um jogo de cintura porque você precisa se portar primeiro ao indígena, você nunca pode
>
> (...)
>
> É NESsas horas que você NÃO PODE tomar a decisão sozinho, por isso que você tem que pensar antes de tomá qualquer decisão QUALquer coisa que você for fazer na escola…(...)
>
> As vezes dá uma crise de IDENtidade"

Isso mostra a visão que Maria possui sobre a educação indígena e sobre o seu reconhecimento. Ao dizer que "dá uma crise de identidade" ela mostra que há momentos em que ela não consegue se reconhecer dentro daquela cultura, estabelecendo que para ela os padrões de identidade se configuram de uma forma diferente daquela encontrada naquele contexto indígena, na qual ela como diretora se porta primeiro ao indígena, que conforme seu relato, a limita em algumas situações, a fazendo sentir-se fora do seu contexto. Por outro lado também ressaltamos alguns pontos de suas falas nas quais ela representa discursivamente a reafirmação de uma ideia de apresentar o "normal"[1].

A compreensão de 'normal' coloca em jogo uma série de condutas sociais elencadas pela sociedade para padronizar comportamentos socialmente aceitos garantindo reconhecimento de atitudes a serem consideradas comuns, garantindo as pessoas normais igualdade ao serem colocadas em comparação a outras, de modo que seus padrões são esperados ou equiparados a de outros sujeitos dentro de uma mesma sociedade.

No momento em que Maria construía seu discurso em relação a sua realidade dentro da escola indígena da qual ela é vista como não pertencente à comunidade, por não ser indígena, Maria desabafa sobre como ela se sente dentro deste contexto "AS vezes é um DESABafo, não precisa NEM anota ISSO... só pra vocês entender que tem dias que dá: uma angustia mesmo assim sabe?", o seu discurso mostra a angustia que sente por nem sempre se reconhecer dentro daquela identidade que vive naquele contexto.

Um aspecto intrigante dentro dos discursos construídos não foi apenas o reconhecimento identitários não índia, falando para não índios de Maria ou se expressar sobre suas angustias mediante as pessoas que vinham conhecer seu contexto de trabalho, mas também a forma como construía seu discurso ao falar do índio, reforçando a ideia de igual, de normal. E essa reafirmação fez surgir faz pensar: **Por que essa reafirmação de normalidade?**

[1] Aqui se compreende normal pelo conceito que Foucault (1995, p. 146) concebe "põe em jogo as condutas do homem social, preparando assim uma patologia dualista, em termos de normal e anormal".

4 A educação e o seu papel 'normalizador'[1]

No discurso de Maria foi encontrado doze palavras e construções lexicais que buscam o sentido de normal, já mencionado, como: "normal, mesma coisa, natural, como todo mundo, como todo ser humano, faz parte igual".

Mas o que chamou atenção foi que nas construções dos discursos dos professores indígenas que participaram, eles também buscaram discursivamente estabelecer a relação do "normal" através dessas mesmas escolhas de palavras, e mesmo com comparações que objetivavam estabelecer relações de igualdade. E esse recurso em vários momentos esteve ligado com a aquisição do conhecimento, ou de reconhecimento social. Essa recorrência mostra uma necessidade de afirmar que a comunidade indígena é igual a qualquer outra comunidade, que o indivíduo indígena é igual a qualquer outro.

Mas, essa afirmação por parte dos indígenas é decorrente da estruturação histórico social vivida pelos índios desde a sua colonização, já por parte de Maria, representa uma reafirmação para assegurar sua posição quanto igualdade com o indígena, e de mostrar de que por sua parte não há preconceito. Essas duas instâncias podem ser vistas nas falas dos participantes:

> Maria: "(...) o TEMPO que a gente trabalha na escola faz com que entenda, porque cada um tem um jeito, tem um jeito que o indígena que é mais bravo, porque, **como todo ser humano**, mais é, tem um que é mais estourado, tem outro, tem um que você chega pra conversa porque aquele dia não tá muito BEM, daí você vai conhecendo, **como qualquer ser humano**"

> Ana: "(...) do céu só cai chuva se você não corre atrás se você enfrenta **você é um ser humano igual a todo mundo** não é porque você é indígena que você não vai fazê um curso de direito ou administração ou medicina ou qualquer outra coisa... é enfrenta... **igual todo mundo**/ eu pra mim/ **você é igual a todo mundo**"

Essas falas mostram que Ana defende o seu ponto de vista para se colocar em pé de igualdade com a cultura externa à comunidade indígena, enquanto Maria procurar utilizar-se da reafirmação da igualdade para mostrar que ela não vê diferenças, portanto ela deveria ter

[1] Referente ao conceito de normal apresentado por Foucault.

razão em algumas questões em que se sente desautorizada, por não ser indígena. Para ela igualdade deveria ser em todos os quesitos, mas quando fala em angústia, demonstra que não sabe aceitar as diferenças, é um ponto ainda crucial para ela, conviver com "o tempo deles é diferente".

Como Faustino (2002) ressalta "as modificações nas formas de vida dos grupos indígenas, processadas em ritmo vertiginoso a partir dos processos de ocupação de terras no Brasil, a inserção da instituição escolar entre esses grupos, no início, refutada, encontra-se aceita, e é reivindicada pela grande maioria das etnias." Pois hoje os indígenas encontram dentro da educação uma forma de alcançar a igualdade dentro da sociedade, o participante por meio de um exemplo demonstra a sua concepção quanto essa 'normalização' por meio da escolarização:

> João: "De repente um indígena nosso tem a oportunidade. Não ...tá lá o indígena fulano de tal... é um índio...MAS advogado. Essa... ((tosse)) o sonho nosso... né? Que nem o exemplo que eles falaram lá no... no colegas dos quilombolas...escreveram no portão deles lá... ele não...em momento nenhum se sentiu assim discriminado, não se sentiu...mas ele colocou, escreveu embaixo , tava escrito em cima ...E aí seu negão!... no portão da casa dele...né? Eles acharam...então não dá nada. E ele escreveu embaixo: ADVOGADO. Quer dizer.. quem escreveu passou lá depois, parece que era simplesmente um negão só, mas advogado, meu Deus do céu! Então... é por esses... exemplos nos incentivam a buscar né? Para que possamos contribuir na comunidade...né?
> (...)
> os alunos ...estando lá nas escolas estudando, buscando, se formando, né? ... Sabem se colocar em qualquer situação... saiba sair e entrar... saber debater sobre alguns preconceitos... que ele saiba responder... então quer dizer... essas são estruturas...de... de formação... esse pé no mundo quer dizer esse conhecimento que vai buscar lá fora... e claro que isso sustenta a base que é a nossa cultura...só vai né... contribuir."
>
> Ana: "pois é que nem eu falei agora há pouco então...não pra você...não pra você... não que você seja melhor do que ninguém...mas pra mostrar que você pode. Isso não serve só pro indígena mas serve pra todos né? Pro quilombola, pro indígena, pra quem tem a condição financeira mais ou menos, pra aquele BEM pobrezinho também que não...Então isso serve também como um... como é que eu posso te explicar assim:: pra mostrar que você É capaz. Porque hoje... no tempo que a gente tá hoje as coisas tão bem fáceis, basta a gente QUERER mesmo. Pra estudar...pra...nem pra tentar trabalhar que hoje tá...

Eles mostram não somente a sua visão de que a educação pode garantir uma equiparação social, mostrando que são capazes de forma a se reafirmar não só culturalmente mas também socialmente, mas também demonstram suas concepções educacionais, que vai de

acordo com a abordagem humanista, na qual "O homem é considerado como uma pessoa situada no mundo. É único, quer em seu interior, quer em suas percepções e avaliações do mundo. A pessoa é considera em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos." (MIZUKAMI, 2014, p. 38)

Sendo assim é possível responder parcialmente e neste pequeno recorte uma resposta provisória sobre o papel da educação dentro da escola indígena kaingang visitada. Ela tem o papel formador não apenas de conhecimento científico, mas por toda a trajetória dos índios do início da colonização do Brasil até os dias de hoje, a educação também tem um papel de afirmação dentro da sociedade, lhes garantindo seu espaço, e os afirmando como iguais perante o meio social em que estiverem estabelecidos, pois como afirma Santos (2010, p. 56) "o sistema de significado está inserido na estrutural social" do sujeito.

Os discursos também revelam que as diferenças culturais interferem nas relações entre entendimentos de um mesmo ponto, do indígena e do não indígena, sobre o papel da educação. Para salientar mais essa diferença além das falas já citadas de João e de Ana, podemos ver que Maria expressa em seu discurso que a escola fez o seu papel, indicando a sua concepção de educação como tradicional:

> Maria: "daí falei pra eles... cabe a vocês continuá ou não... porque o que a gente conseguiu fazer na escola né... a gente fez por eles... então vai de cada um continuá... mas é a primeira vez que uma turma sai direto da escola pra faculdade..."

A fala mostra que a escola 'fez' pelos alunos, mostrando que para Maria concebe educação em uma visão de que o conhecimento é apenas transmitido, do qual os alunos são receptores e do qual os professores em sala de aula são detentores estes têm o papel principal dentro da sala de aula, sendo uma visão mais tradicional que segundo Mizukami (2002, p. 11) "é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola.". E não como mostra João e Ana que através de seus discursos colocam como uma construção em conjunto, de que não somente o professor constrói o conhecimento, mas que o mesmo se constrói junto com o aluno, que é preciso 'conquistar' ou na voz de Ana "corre atrás". Sendo assim, foi possível estabelecer por meio deste trabalho algumas reflexões, ainda parciais e incompletas a respeito das concepções, representações sobre a

educação escolar indígena, por ser este um campo bastante complexo e abrangente, faz-se necessário ainda aprofundamentos e continuidade na pesquisa parcial por ora apresentada.

5 Considerações finais

Por meio da pesquisa foi possível identificar que a educação dentro da comunidade indígena possui um papel muito maior do que o de aquisição de conhecimento, mas de afirmação social. Seria possível ainda aprofundar mais este estudo em futuras pesquisas, para compreender o embate entre as diferenças socioculturais carregadas dentro da administração da escola indígena gerenciada por indígenas e não indígenas, bem como suas consequências de ganho e de perdas para a comunidade que é assistida pela escola da região.

THE INDIGENOUS SCHOOL AND THEIR VOICES.

Abstract: The research conducted in the context of indigenous education managed by Indians and non-Indians, aimed to observe and describe the educational process in relation of your normalizer character in society, also ascertain the provisions of the understanding of education in this context. The work was based on bibliographic studies of identity and education, as well in interviews in Kaingang Indigenous School in Paraná. The subjects involved in research were the teaching staff. The survey appears as interpretative ethnographic qualitative research. During the interview, it was found differences between the vision that the Indian and the non-Indian have, related with the educational issues and its role. It was conclude that there are many factors, which demonstrate contradictory positions within the discourse constructed by the participants. Among the results of the analyses, it was point out that education is seen as normalizing or normalizing feature in the society, so there are intrinsic stigmas linked to understanding education. It is believed that the reported here, together with other studies, contribute to understanding and break paradigms loaded and reproduced in the discourse in the indigenous school.

Keywords: Indigenous. Education. Paradigms. Normalization.

Referências

CLARETO, Sônia Maria. **Etnografias e Pesquisas Interpretativas:** crises da modernidade e enfretamentos de seus impactos / Sônia Maria Clareto. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003.

FAUSTINO, Rosângela Célia, **Aprendizagem escolar entre indígenas kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 213-219, jul.- dez. 2010.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. Tradução Jose Teixeira Coelho Neto. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 5. Ed. – Rio de Janjeiro: DP&A, 2001.

MAANEN, John Van, **The structure of scientific revolutions**, Chicago: University Press, 1962.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo** / Maria da Graça Nicoletti Mizukami. – [Reimpr.]. – São Paulo: E.P.U., 2014.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador** / Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. – 2 . ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Inclui Bibliografia.

SANTOS, Márcia Andrea dos. **Cultural e interação: sala de aula e diversidade.** Leitura: Teoria e prática. Ano 30- junho, 2012.

_____. **Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...: representações e formação de educadores.** Márcia Andréa dos Santos. – Campinas, SP. F681: [s.n.], 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituo de Estudos da Linguagem.

SCHENERER-WARREN, Ilse. **Educação popular e diálogo intercultural.** Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 11, n. 19, p. 89+95, jan/jun. 2002.

A IDENTIDADE E A LÍNGUA NA ESCOLA INDÍGENA: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES KAINGANG

Paola Talite Clein[1]
Márcia Andréa dos Santos[2]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: Este trabalho apresenta uma discussão sobre identidade atrelada ao ensino de língua na comunidade indígena kaingang como forma de resgate cultural e afirmação de sua identidade. A pesquisa deu-se a partir de uma investigação etnográfica (André) com um grupo de professores kaingang da comunidade indígena de Palmas-PR. A investigação é baseada na interpretação das falas dos professores kaingang à luz das teorias da Análise do discurso (Eni Orlandi; Foucault) e da Identidade cultural (Stuart Hall). O grupo de professores investigado apresenta uma tentativa de resgate de sua língua nativa por meio da escola, já que hoje a língua materna deles está sendo o português. Baseados em Hall, refletimos sobre como a identidade não é algo acabado, mas uma construção baseada nos sistemas de significação e representação cultural que se multiplicam a partir do processo de globalização. Assim, o grupo kaingang de professores apresenta uma identidade fragmentada e múltipla, constituindo-se como sujeitos pós modernos.
Palavras-chave: Língua. Identidade. Escola. Kaingang. Professores

1 Introdução

A luta por uma educação escolar indígena brasileira que seja realmente diferenciada e adequada ao seu público vem ocorrendo há muito tempo. Hoje, existem leis que reconhecem a necessidade de uma educação específica para as populações indígenas, porém persistem ainda muitos conflitos no que tange essa temática. Realiza-se esta pesquisa na expectativa de que seja possível contribuir para apreender a realidade indígena kaingang investigada, mais especificamente, entender a relação entre identidade e as línguas na escola kaingang.

Em nosso contexto de pesquisa a língua apresenta papel fundamental, já que por meio dela é possível buscar nosso principal objetivo: apreender as representações dos professores indígenas perante a língua kaingang e Portuguesa e discutir questões de identidade. A escola indígena na qual se deu a pesquisa localiza-se no sudoeste do estado do Paraná, no município

[1] Mestranda no programa PPGL-UTFPR, e-mail: paolatalite@gmail.com
[2] Doutora em Linguística Aplicada e professora do programa PPGL-UTFPR, e-mail: andreama25@gmail.com

de Palmas. Realizamos uma visita[1] à essa escola e a partir desse encontro participamos de uma roda de conversa com os professores indígenas. As temáticas discutidas se relacionam diretamente com questões da escola, por exemplo: o que é ser professor, o papel do professor indígena, a escola indígena em contraposição às demais escolas, as línguas na escola, a organização da escola indígena, dentre outras.

Utilizamos como metodologia a pesquisa etnográfica. Segundo Spradley (apud ANDRÉ, 2005, p.5) "a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações".

Para André, o etnógrafo encontra-se diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor. (2005, p. 14)

Portanto, nossa investigação é baseada na interpretação das falas dos professores kaingang à luz das teorias da Análise do discurso (Eni Orlandi/Foucault) e da questão da Identidade cultural (Stuart Hall). Trabalhamos com os significados expressos e não expressos materializados na linguagem. Para tal, a discussão foi gravada e depois transcrita para melhor análise.

2 Discussões gerais

2.1 Alguns aspectos da luta indígena

O nosso país é constituído por uma grande diversidade cultural e vasto número de etnias que possuem suas próprias histórias, saberes, culturas e também suas línguas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a população indígena que vive no Brasil soma aproximadamente trezentas mil pessoas - o que equivale a 0.2% da população total do país (1998, p. 20). Dentre toda essa população

[1] Participaram desta visita (em abril de 2016) alunos do programa de mestrado PPGL-UTFPR motivados pela disciplina Educação linguística para a multiculturalidade. O objetivo de realizar este encontro foi pesquisar questões relacionadas com a escola e língua indígena e entender culturalmente essa realidade.

apresentam-se mais de duzentos povos indígenas que falam mais de 170 línguas diferentes. A luta pela conquista do seu próprio espaço - a escola indígena - não tem sido fácil e remonta a muitos anos de lutas, resistências e preconceitos. Segundo o caderno Secad do MEC que trata da educação escolar indígena, a escola para essa parcela da população brasileira "começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III, composta por missionários da Companhia de Jesus (MEC, 2007, p.10).

Os missionários ensinavam aos indígenas, que vinham de diferentes comunidades, a mesma língua - a Língua Geral. Essa língua era o resultado de uma adaptação de várias línguas indígenas. Com o objetivo de se comunicarem com os demais índios de outras aldeias, colonos e com os próprios jesuítas, viam-se obrigados a aprender a Língua Geral, língua essa que serviu, mais tarde, como base para aprender o português (MEC, 2007, p.11).

Para Freire (2004, p. 23)

> Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Desse modo, a escola e a Língua Portuguesa, impostas aos indígenas, aparecem como uma forma de anulação cultural, a cultura e língua do europeu, considerada aqui hegemônica, se sobrepõe à cultura indígena. Há por trás de todo esse processo uma violência contra a identidade indígena, pois a língua é uma manifestação cultural de um povo e como afirma Freire, foi ela discriminada e proibida na escola, bem como outras manifestações culturais próprias das comunidades indígenas.

Em 1967 cria-se a Fundação Nacional do Índio (Funai) que passa a representar a comunidade indígena. Como uma forma de ação de proteção e assistência, a educação escolar para o índio passa a ter papel fundamental para integração dele à sociedade nacional por meio do trabalho. Assim, passam a ensinar "a leitura e escrita, bem como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura" (MEC, 2007, p.13-14). Com isso, objetivam fazer com que os indígenas atuem

como produtores de bens de interesse comercial para o mercado e como consumidores também.

O ensino bilíngue é então estabelecido nas escolas indígenas, desse modo, eram eles alfabetizados na sua língua materna (já que não havia domínio do código escrito) ao mesmo tempo que aprendiam o português. Logo após dominar seu idioma, o ensino dava-se somente em português. Os índios eram então capacitados para serem alfabetizadores nos seus grupos. "Essa metodologia, na qual a língua materna é usada como ponte para o domínio da língua nacional, é chamada de bilinguismo de transição" (MEC, 2007, p.14).

Em 1980 cria-se a União das Nações Indígenas (Unind, hoje UNI) objetivando buscar "soluções coletivas para problemas comuns aos diferentes grupos étnicos – basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados" (FERREIRA, 2001, p. 95). Em 1998 com a definição da Constituição apresentam-se mudanças positivas em relação à população indígena brasileira.

2.2 A língua na escola indígena

Com o objetivo de tornar o Português a língua oficial no Brasil houve uma intensa luta com as línguas indígenas que começou há muitos anos e que continua até hoje. "Quando os portugueses chegaram ao Brasil havia de 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas" (RCNEI, 1998, p.117). Atualmente, a população indígena no nosso país não chega a 300.000, restando apenas cerca de 180 línguas nativas.

Toda e qualquer língua apresenta um conjunto de vocabulário e um sistema de regras, servindo como meio para a comunicação plena e efetiva. Assim, "a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la em pé de igualdade com a língua portuguesa - um direito previsto pela Constituição Brasileira" (RCNEI, 1998, p. 118).

Hoje, o indígena se vê diante da necessidade de aprender a Língua Portuguesa (LP), pois ela é necessária – muitas vezes – para suas relações de trabalho bem como outras relações. Os modos de subsistência já não são mais os mesmos, não é mais possível

sobreviver com a caça e a pesca, portanto, muitas vezes é na cidade que os indígenas vão buscar sua subsistência, vendo-se, dessa forma, obrigados a utilizar a língua oficial brasileira. O que ocorre então é que em situações onde há bilinguismo, a língua dominante vai ocupando o território da língua dominada, que no nosso contexto de pesquisa é o kaingang. Sabendo usar a LP também é uma forma que a população indígena dispõem para interpretar e compreender as questões legais que orientam a sociedade, tanto indígena quanto não indígena, da qual eles fazem parte também. Todos os documentos oficiais que regulam a sociedade brasileira são escritos em português: "a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos" (RCNEI, 1998, p. 123).

> A língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade.

O que o RCNEI afirma, referente ao ensino da língua indígena como segunda língua, é que quando for o caso dela ser ensinada na escola como segunda língua,

> [...] seja incluída, como disciplina, no currículo escolar [...] Essas iniciativas de revitalização, mesmo que apenas parciais, devem ser incentivadas devido aos benefícios políticos e à melhoria da autoimagem que trazem, não apenas aos alunos, mas a toda a comunidade.

No caso da comunidade kaingang de Palmas, os alunos geralmente vem para escola falando apenas o Português e aprendem o kaingang como segunda língua – processo que ocorre desde a alfabetização até o ensino médio.

2.3 A escola kaingang de Palmas e seus sujeitos

A escola indígena na qual se deu a pesquisa localiza-se no sudoeste do estado do Paraná, no município de Palmas. A estadualização da escola ocorreu em 2008, época na qual havia apenas três turmas e a escola não contava com nenhum professor indígena formado, portanto, eram os professores não índios que lecionavam. Hoje, ela atende alunos desde o ensino infantil até a terceira série do ensino médio, contando também com sala de recursos e de apoio. O quadro de funcionários da escola é composto por trinta e cinco funcionários (dentre eles dezoito professores indígenas e quinze não indígenas) que atendem em torno de 196 alunos.

A diretora da escola explica um pouco sobre a organização escolar esclarecendo que todos os professores não indígenas estão trabalhando na escola como contratados, já que não podem prestar concurso se não forem indígenas. Portanto, os não índios (como os kaingang de Palmas os denominam) trabalham na escola enquanto não houver indígenas suficiente formados para atender o total de alunos, pois quando o indígena se formar – ele não precisa necessariamente estar formado, mas cursando magistério ou uma faculdade – pode estar assumindo disciplinas que lhes são asseguradas por lei.

No final de cada ano o trabalho dos professores indígenas e não indígenas é avaliado pela liderança da comunidade que pode dar ao professor a carta de anuência. Na avaliação se analisa se o professor está desenvolvendo um bom trabalho na escola, assim, se o grupo decidir que determinado professor não está colaborando de forma positiva, é ele desligado da escola.

Referente à grade curricular, o que há de diferente na escola indígena – em relação as demais escolas – é que se ensina o kaingang além das demais matérias da grade. Nas aulas de Português a alfabetização ocorre em Português, e nas aulas de kaingang ocorre nessa língua. O kaingang está presente em todos os anos escolares, desde os anos iniciais até os anos finais do ensino médio. Também nessa escola são ensinadas a Língua espanhola e Inglesa.

3. Análise e interpretação dos resultados

Através da visita à escola kaingang de Palmas e pela realização da conversa entre os alunos do mestrado e os professores indígenas, foi possível apreender muitas questões relativas à essa determinada escola e seus sujeitos. Durante a conversa são feitos questionamentos que envolvem como tema central a organização escolar kaingang - além de outras temáticas relacionadas à ela (escola).

A transcrição das falas se apresenta em sua sintaxe original, conforme a gravação, e não são, os sujeitos discursivos, identificados pelo nome, apenas pela inicial P1, P2, ... (professor 1, professor 2) para assim preservar a identidade de cada um. Aqui, as falas analisadas são todas de P1, que é também coordenador pedagógico da escola, um dos professores indígenas mais experiente e que ainda está atuando nesse ambiente escolar.

Para iniciar a conversa, os professores indígenas são questionados a respeito do surgimento da escola, como começou, quais eram os procedimentos, qual língua era ensinada,

etc. Na fala a seguir, P1 comenta um pouco sobre a questão histórica do surgimento da escola.

> Então na verdade foi essa escolinha, não foi nem uma estrutura, mas era uma casa... uma casa na comunidade aonde que eles começaram a alfabetizar os indígenas... onde que a esposa do chefe do Posto começou a alfabetizar os indígenas... em Português.

Nesse trecho percebemos que a situação da primeira escola dentro da comunidade não era uma escola em si, mas um outro tipo de estrutura. Também já é possível perceber que a escola não era do índio, mas para o índio. Não era do índio porque percebe-se pelo uso do termo *eles* que quem ensinava não era o índio, mas sim um não índio que alfabetizava em Português. Assim, a escola foi uma iniciativa popular e não governamental. Nesse espaço passa a ocorrer uma relação entre indivíduos de grupos culturais diferentes, ou seja, uma interação multicultural[1] entre índio e não índio.

> Os indígenas que vivam aqui, a comunicação era só a língua materna... o kaingang... então eles sentiram uma dificuldade em se comunicar com o nosso povo... houve essa necessidade de trazer essa escola pra dentro da comunidade pra que eles fossem alfabetizados no Português... pra que eles pudessem ter a comunicação entre índio e não índio... mas, no início... por essa organização deles, das pesquisas houve certas situações... que... nós sofremos com isso.

A língua portuguesa foi introduzida através da escola, já que antes a comunidade se comunicava em kaingang, a língua materna deles. Esses fatos, como P1 explica em outra fala, deram-se por volta de 1910. Quando usa o termos *eles* se refere novamente ao não índio, que o não índio teve dificuldade em compreender o que eles falavam. Quer dizer que ocorreu entre esses dois grupos culturais distintos uma relação direta, resultado da globalização[2] que fez com que esse grupo cultural (indígena) ficasse exposto à influências externas. Tanto foram essas influências (do não índio) que acabaram por proibir o uso da língua indígena e impor a aprendizagem e uso da LP na escola. "É difícil conservar as identidades culturais intactas ou

[1] Para Stuart Hall, multicultural é por definição plural. Existem muitos tipos de sociedade multicultural, como por exemplo, os Estados Unidos da América. Esse país é multicultural, embora possua uma característica em comum: é culturalmente heterogêneo, ou seja, "não há homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individualistas liberais" (2003, p. 52).

[2] "A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realizada experiência, mais interconectado" (HALL, 1999, p. 67).

impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural". (HALL, 1999, p. 74).

> E com o passar dos anos houve algumas desvantagens pra nós nessa **imposição** da escola, tanto é que pra hoje são os resultados de hoje certas **imposição** né, tanto a questão da língua..., nós sofremos bastante... nosso povo sofreu bastante né... porque **tinha que** ser alfabetizado no português... então na verdade era **obrigado** a falar português. **Tinha que** falar... seu eu falasse eu não podia falar a língua kaingang. Isso era do tempo do meu avô, mesmo não falando direito... mas **tinha que** falar português. Era **determinado** a isso sabe... eles **tinham que** fazer aquilo ali [...] se falasse o kaingang sofriam algumas punições. Nessa situação nosso povo teve sofrimento, teve algumas desvantagens.

Aqui vê-se que um dos *sofrimentos* antes citado é a questão da proibição do uso do kaingang na escola, tendo como resultado punições para os que usassem sua própria língua. Diante dessa situação, o grupo indígena se vê dentro do que Hall chama de crise de identidade: "parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social" (1999, p.7). Por muitas vezes através das repetições de determinadas palavras que estão em destaque, percebemos um não dito[1]: não foi um processo fácil, teve um certo grau de violência, uma obrigação, imposição. Toda essa proibição quanto o uso da própria língua se configura enquanto violência, negação de sua própria identidade (o ser índio e falar sua língua indígena).

Na fala seguinte fica expresso que algumas mudanças ocorreram até agora na relação família-escola:

> Os alunos começou a aumentar... os pais foram mais consciente né, foram sabendo como que tinha que educar... o pensamento deles em relação a educação de seus filhos né... eles... com o passar do tempo foram tendo oportunidade de opinar... pra que eles pudessem escolher de que forma fosse trabalhado com seus filho, que no início... eles na verdade não tavam gostando... se talvez continuasse do jeito que foi no início... talvez de repente não poderia existir a escola aqui na comunidade.

No trecho acima percebe-se através da fala do P1 que ocorreu uma mudança perante o significado da escola para as famílias: *os pais foram mais consciente né, foram sabendo como que tinha que educar...* Temos aqui outro não dito: agora os pais são mais conscientes, dão valor à escola, foram aprendendo como educar os filhos e tendo a oportunidade de opinar.

[1] O não dito para Orlandi (2005) é o que o sujeito não diz e que buscamos naquilo que o sujeito diz, que mesmo não sendo dito constitui os sentidos das suas palavras.

Portanto, antes disso havia um certo modelo de escola que não dava voz aos pais, pais esses indígenas que também sofriam repressão assim como os filhos.

No trecho: *se talvez continuasse do jeito que foi no início... talvez de repente não poderia existir a escola aqui na comunidade.* Aqui outro não dito, antes o modelo de escola do não índio não contentava a comunidade, tanto que poderia não mais existir se continuasse da mesma forma, quer dizer, impondo uma língua que não fazia parte da identidade desse índio que fala o kaingang e que representa o seu viver, sua cultura, suas relações através da sua língua.

> Quando os profissionais indígenas começaram a se inteirar... né? E como que eles tinham que trabalhar com o povo... com a comunidade... depois dessa interação de conhecimento relacionado a nois... daí houve essas mudanças... mas até esse tempo foi de uma forma que tinha que se pela visão do não índio.

Aqui voltamos ao discurso impositivo, tudo na escola era pela visão do não índio. Há uma sobreposição e supervalorização de uma cultura perante a outra. Mais tarde quando os professores indígenas começam a atuar na escola ele diz que há um conhecimento relacionado a eles. Mostra-se então que a identidade escolar está passando por uma mudança, talvez agora uma escola do índio para o índio. Há uma mudança da velha identidade (unificada) que estabilizava esse grupo formado pelos sujeitos modernos, para uma nova identidade do sujeito (pós moderno) agora fragmentado (HALL, 1999). Essa fragmentação se dá como resultado da tendência em direção a uma maior interdependência global que está levando ao colapso as identidades culturais, produzindo fragmentação de códigos culturais - aquela multiplicidade de estilos no pluralismo cultural. (HALL, 1999).

Os professores kaingang são questionados a comentar sobre como eles veem o papel da escola dentro da comunidade, P1 fala de seus avós:

> Eles sempre contavam pra gente que eles não tinham muito incentivo na escola né... até eles também sofreram bastante::... árduo mesmo... quando eles frequentassem a escola e na época também... tudo o que eles precisavam... tudo o que eles comiam... eles tiravam da própria natureza... até então... por um lado havia sofrimento em relação ao aprendizado pra que eles pudessem se sustentar... então de repente no passado não era muito incentivado o estudo... **porque o próprio sustento eles tiravam da natureza.**

No trecho em destaque há uma explicação dada ao fato dos estudos formais não serem incentivados. Aqui vê-se um discurso[1] pautado na tradição[2] do povo indígena de como se sustentar: através do que a natureza oferece. Isso já não acontece mais, hoje não existe mais (nessa comunidade investigada) esse tradicional modo de subsistência. O indígena busca outras formas para seu sustento, por isso é mais valorizada a questão do ensino formal através da escola. Precisam do conhecimento institucionalizado para poder sobreviver no mundo atual e manter suas relações de trabalho. Falando hoje do que a escola representa:

> Hoje a escola ela dá pra nós incentivo através das políticas públicas nacionais a gente tem um certo apoio... não assim do jeito que nós queria... mas ela dá um certo apoio... dá continuidade quanto aos trabalhos... quanto a questão da língua... isso a gente não tinha professor pra trabalhá né... a língua kaingang.

Comparando o antes e a escola de agora, é visível que hoje há incentivo, apoio governamental. Nesse ponto percebemos uma incorporação da cultura do não índio: o trabalho assalariado nos centros urbanos, sem mais utilizar os meios naturais como a base do sustento. Isso é resultado da relação entre grupos cultuais diferentes que acabam por fazer um misto de culturas que se tornam cada vez mais diaspóricas, processo chamado de "hibridismo". Segundo Hall (1999), o seu sentido tem sido comumente mal interpretado. Hibridismo não é uma referência a composição racial mista de uma população. Além disso, o termo hibridismo "não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os "tradicionais" e "modernos" como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade" (Hall, 1999, p. 74).

Quando questionados a respeito do ensino do kaingang aos alunos, responde P1:

> Isso aí pra gente é uma alegria, são conquistas que a gente começa a comentar com as pessoas né... **a gente volta a pensar lá no passado e hoje: tem uma diferença muito grande, é aquele alivio pra nós...** e hoje nós podemos ter nossa escolarização diferenciada... né... quando se fala da língua quando se fala da cultura.

[1] Para Foucault entende-se discurso por "[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (2008, p. 133).

[2] A tradição funciona, em geral, menos como doutrina do que como *repertories de significados.* Cada vez mais, os indivíduos recorrem a esses vínculos e estruturas nas quais se inscrevem para dar sentido ao mundo, sem serem rigorosamente atados a eles em cada detalhe de sua existência. Eles fazem parte de uma relação dialógica mais ampla com "o outro" (HALL, 1999, p. 74).

> Mas assim não deixando que o nosso aluno deixe de aprender também, **de ter outros conhecimentos... que ele já vem com sua língua, sua cultura...**

Com o primeiro trecho em negrito continuamos com a comparação entre a escola do passado e a atual, parece que há um rompimento, um encontro com a escola que os representa, reafirmando assim uma identidade da escola indígena, retomando dessa forma a cultura através do ensino da língua kaingang, que é uma das formas de expressões culturais. Todo esse processo soa como uma conquista, tão boa que chega a ser um alívio. Com o ensino do kaingang na escola pretendem resgatar sua língua sem deixar de lado os conhecimentos que também precisam aprender na escola, e sem negar a cultura que eles (alunos) já tem. Há nesse caso não um apagamento da cultura do não índio incorporada por esse grupo com o passar do tempo, mas sim um reafirmação da sua cultura enquanto comunidade kaingang por meio da língua nativa deles. Essa cultura, que eles também não querem apagar, depreende-se por meio de não ditos, que é a cultura do não índio.

> Nós ser professores e ainda indígenas nós temos uma vantagem muito grande dentro da nossa comunidade... né? Porque até por exemplo a questão do trabalho... do ensino e aprendizagem. Ela vai ter mais vantagem do que a nossa convivência no dia a dia aqui na nossa comunidade/é sábado e domingo nós estamos juntos com eles... né? então com nós assim há aquela comunicação direta...

Aqui P1 volta ao interdiscurso[1] para falar sobre a relação professor indígena com aluno indígena, defende que o professor precisa conhecer seu aluno para melhor ensiná-lo. E para ele isso acontece quando é o professor indígena que se relaciona com seu aluno, pois *com nós assim há aquela comunicação direta...* Direta porque o professor indígena participa e vive na comunidade enquanto que o oposto – com os professores não indígenas – isso não acontece. Com esse processo de relação direta entre professor e aluno, P1 acredita que ocorre uma aproximação entre comunidade e a educação:

> Porque antes era só o não índio, então dava aula aqui, talvez de repente nem conhecia os pais, eles não conheciam... né? e daí se a educação cada mais vez ela ficava distante da comunidade. Hoje não, nós professores indígenas estamos fazendo com que os pais eles venham a ter mais oportunidades de conhecer mais como que funciona mesmo a questão da educação.

[1] De acordo com Orlandi (2005) o interdiscurso compreende tudo o que já foi dito, um emaranhado de ideias já pronunciadas mas que foram por nós esquecidas. No entanto, essas ideias assim mesmo influenciam o que dizemos, já que elas ainda fazem parte do nosso inconsciente.

Aqui ocorre uma paráfrase[1] de discursos já pronunciados, pois quando há essa relação da escola, representada pela figura do professor indígena, com a família há mais chances de se alcançar uma valorização da instituição escolar. Em algum lugar alguém disse isso, então ocorre essa repetição de significação. Enquanto que, quando é o professor não índio, para P1, não ocorre essa aproximação *porque de repente nem conhecia os pais*, quer dizer que entre professores não índios e comunidade indígena não existe uma aproximação tão grande como há na relação indígena-indígena. Nas demais falas de P1, também fica explicito que, para atender aos pais na escola, por exemplo, parece que "é melhor o indígena com o indígena porque se acertam mais", ou seja, tem mais proximidade.

Desse modo, mesmo ocorrendo todo esse processo de embate entre culturas distintas através da imposição da LP na escola, o índio não deixou de ser índio. Tudo isso é resultado de uma sociedade atual multicultural[2] que tem relações em comum e sofrem mudanças culturais, mas que mesmo assim ainda guardam algo de sua identidade original.

4. Considerações finais

Este trabalho apresentou uma discussão sobre identidade atrelada ao ensino de língua na comunidade indígena kaingang como forma de resgate e afirmação da identidade cultural desse grupo. Se apresenta nesse espaço uma tentativa de resgate da língua kaingang por meio da escola, já que hoje a língua materna dessa comunidade é o português. Portanto, buscam uma conexão com sua origem, não sobrepondo esses saberes indígenas aos já incorporados dos não índios, mas construindo para si uma nova identidade. Além disso, lutam por seu reconhecimento e seu papel como professores no espaço escolar.

Respaldados em Hall, refletimos sobre como a identidade não é algo acabado, mas uma construção baseada nos sistemas de significação e representação cultural que se multiplicam a partir do processo de globalização. Assim, o grupo kaingang de professores

[1] De acordo com Orlandi a paráfrase "é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo" (2005, p.38).
[2] Esse termo descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original (HALL, 2003, p.70).

apresenta uma identidade fragmentada e múltipla, constituindo-se como sujeitos pós modernos (Hall, 1999, p.12). Hoje esse indivíduo não é mais composto de uma única identidade unificada e estável, mas composto por várias que se apresentam muitas vezes contraditórias e não resolvidas.

Para Hall, a identidade unificada, completa e segura é uma fantasia. Com a multiplicidade das identidades que somos confrontados todos os dias vemo-nos em situações nas quais poderíamos nos identificar temporariamente com uma ou outra identidade (1999). Isso é o que acontece com o grupo kaingang, não se deixa de ser índio por conviver com o não índio. As identidades se transformam na relação com outros sujeitos com diferentes identidades culturais, apesar disso sempre se mantém algo do original, pois cultura não se perde.

IDENTITY AND LANGUAGE IN INDIGENOUS SCHOOL: SOME REPRESENTATIONS OF KAINGANG TEACHERS

Abstract: This paper presents a discussion of identity linked to language teaching in Kaingang indigenous community as a form of cultural revival and affirmation of their identity. The research took place from an ethnographic research (André) with a group of kaingang teachers from the indigenous community of Palmas-PR. This study is based on the interpretation of the speeches of kaingang teachers taking into account the theories of discourse analysis (Eni Orlandi, Foucault) and cultural identity (Stuart Hall). The teachers group that has been investigated presents an attempt to rescue their native language through school because today their first language is Portuguese. Based on Hall, we reflect on how identity is not something finished, but a construction based on systems of meaning and cultural representation that multiply from the globalization process. Thus, the kaingang group of teachers presents a fragmented and multiple identity, constituting themselves as subjects post modern.
Key-words: Language. Identity. School. Kaingang. Teachers

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 19º ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro – 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
_____, Stuart. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Traducao Adelaine La Guardia Resende ... let all. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Referenciais Curriculares Nacionais para Escola Indígena. Brasília, 1998.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso** – Princípios e procedimentos. Pontes: 2005.

APROXIMAÇÕES ENTRE A POLITICA EDUCACIONAL E A POLITICA SOCIOEDUCATIVA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Ivana Aparecida Weissbach Moreira[1]
Rosana Kohls[2]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: O presente artigo busca analisar a relação existente entre a politica de educação e a politica socioeducativa na perspectiva da garantia de direitos de adolescentes autores de atos infracionais. Possui como elementos consideráveis as profundas desigualdades sociais, econômicas e o processo excludente relacionado ao direito à educação como formação humana e social. As políticas sociais, como mediação da ação do Estado, viabilizaram intervenções e estratégias de enfrentamento às sequelas da "questão social", levando o aparelho estatal a desenvolver, simultaneamente, funções econômicas, políticas e sociais, administrando e minimizando as contradições e buscando consensos para a legitimidade social. As políticas educacionais, como políticas públicas, dentre elas as socioeducativas, são de responsabilidade do Estado e determinam o padrão de proteção social. Assim, a metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, com revisão de literatura, possuindo como método de análise o materialismo histórico dialético. Evidencia-se com o referido estudo em andamento, a reflexão teórico-critica sobre a constituição do sistema de proteção social, sua interrelação com a perspectiva do direito à educação e as ações socioeducativas como princípios pedagógicos, inclusão social e garantia de direitos de adolescentes de atos infracionais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Politica Socioeducativa. Garantia de Direitos.

1 Introdução

As sociedades sempre estão em transformação. Estas mudanças requisitam novas estratégias na dimensão da vida humana. Isso acarreta perceber novos paradigmas à modernidade que afetam a configuração da vida social, das instituições e que denotam a compreensão das sociedades contemporâneas. As transformações culturais e politicas ocorridas na modernidade evidenciam elementos que se constituem em mudanças e

[1] Doutoranda em Educação no PPGEdu – Universidade de Passo Fundo/UPF. Assistente Social na Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR-Câmpus Pato Branco. E-mail: ivanawmoreira@hotmail.com
[2] Doutoranda em Educação no PPGEdu – Universidade de Passo Fundo/UPF. Professora da Universidade do. Artigos Contestado – Campus Concórdia / SC. E-mail: rosana@unc.br

significativas ocorridas na sociedade e que respondem a indagações sobre a compreensão da pós-modernidade. Assim, através das condições históricas que elucidam o tema, numa busca interpretativa culturalmente contextualizada, ou seja, a reprodução da vida social é criada através de práticas de processos materiais, ou melhor, da perspectiva materialista através do tempo e do espaço.

As profundas desigualdades econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais encontradas nas cidades brasileiras expressam os efeitos do modelo de desenvolvimento urbano de caráter neoliberal, perverso e desigual, adotado pelos países nas últimas décadas.

No Brasil, notadamente a partir dos anos de 1980, marco da construção do projeto de ruptura com o conservadorismo, assiste-se ao agravamento da "questão social"[1] e suas dramáticas expressões a incidir na vida dos sujeitos, famílias e comunidades. As políticas sociais, como mediação da ação do Estado, viabilizaram intervenções e estratégias de enfrentamento às sequelas da "questão social", levando o aparelho estatal a desenvolver, simultaneamente, funções econômicas, políticas e sociais, administrando as contradições e buscando consensos em busca da legitimidade social.

No bojo das expressões da "questão social" encontram-se a violência e a exclusão social que acaba por tornar os jovens, autores de atos infracionais, cada vez mais criminalizados, fato este que permite seu recrutamento para o cometimento de crimes e, também, abona condutas omissas e descaso à proteção integral destes adolescentes por parte da família, da sociedade e do Estado. Para Santos apud Baratta (2002, p.15),

> (...) o processo de criminalização cumpriria função de conservação e de reprodução social: a punição de determinados comportamentos e sujeitos contribuiria para manter a escala social vertical e serviria de cobertura ideológica a comportamentos e sujeitos socialmente imunizados.

[1] A "questão social", para Iamamoto (2001, p. 27) está indissociável do processo de acumulação dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras; é "apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista"; é uma "expressão das relações de produção" e tais relações caracterizam-se pela desigualdade. Apreendê-la é também um modo de "captar múltiplas formas de pressão social, de intervenção e re-invenção da vida construída no cotidiano, pois é no presente que estão sendo recriadas formas novas de viver, que apontam o futuro que está sendo germinado" (IAMAMOTO, 2001, p.28).

Segundo dados estatísticos[1] o Brasil encontra-se na sétima colocação no mundo em casos de homicídios de jovens. A cada 100 mil habitantes, 27,4 são vítimas de crimes. No caso de jovens, entre 14 e 25 anos, o número aumenta para 54,8, de acordo com dados da apresentados pelo *Mapa da Violência 2015: Homicídios e Juventude no Brasil*, divulgado pelo Centro de Estudos Latino-Americanos (Cebela).

> A realidade dos dados expostos coloca em evidência mais um de nossos esquecimentos. Jovens só aparecem na consciência e na cena pública quando a crônica jornalística os tira do esquecimento para nos mostrar um delinquente, ou infrator, ou criminoso; seu envolvimento com o tráfico de drogas e armas, as brigas das torcidas organizadas ou nos bailes da periferia. Do esquecimento e da omissão passa-se, de forma fácil, à condenação, e dai medeia só um pequeno passo para a repressão e punição (Mapa da Violência 2013, p. 5[2]).

Aliado a este fenômeno, o aumento do crime organizado parece estar relacionado à desigualdade social, a violência generalizada, ao estigma da punição e do encarceramento. Discutir as causas da violência e propor estratégias para a implementação de ações socioassistenciais e educativas que promovam a inclusão social dos sujeitos torna-se urgente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)[3], no que tange à proteção social, estabelece medidas pedagógicas e a articulação entre as políticas públicas, com destaque à política de educação.

Setores conservadores da sociedade exigem mais rigor com o adolescente autor de ato infracional, como se a violência fosse um ato isolado. Santos (2002, p. 122) aponta que as "ações antissociais dos adolescentes não se constituem isoladamente e, por si só, raiz da criminalidade futura do adulto, tampouco passagem para formas mais graves de criminalidade". Diante de uma sociedade punitiva**,** que pouco compreende o adolescente como sujeito de direitos, o processo socioeducativo também não é compreendido como um sistema que estabelece limite, noções de autoridade e de responsabilização, com função pedagógica e educativa. Desconsidera-se que a "impunidade" relaciona-se com a falta de

[1]Disponível em: < http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015_adolescentes.pdf>. Acesso em jun de 2016. Mapa da Violência, 2015.
[2]WAISELFIS, J.J. *Mapa da Violência 2013*. Os Jovens do Brasil. Brasília. UNESCO/Instituto Ayrton Senna: 1998.
[3] Conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

qualidade na operacionalização das medidas socioeducativas (MSEs), na ineficácia da fiscalização, da representação civil e pública dos programas. Ainda, na (des)responsabilização do Estado quanto a precarização das políticas públicas, além da discricionariedade na operacionalização das MSEs, muitas vezes, sem propostas pedagógicas definidas, numa desarticulação das políticas públicas e do próprio judiciário.

Comumente confunde-se o conceito de inimputabilidade com impunidade. A inimputabilidade não significa irresponsabilidade pessoal ou social. A concepção do ECA compreende a adolescência como uma fase da vida em que as possibilidades de mudança são múltiplas, "com reflexos na estrutura biológica, mas principalmente no comportamento em sociedade" (SOUZA, 2001, p. 232).

> A impunidade é construída não só na dinâmica da relação de forças que imuniza o dominante pelo poder que exerce na mídia [...] Da impunidade não estaríamos passando para a punição cruel, a mesma que é defendida pelos linchamentos, pela vingança, pela realização da 'justiça pelas próprias mãos', ao dente por dente e olho por olho?(FALEIROS, 2004, p. 81).

Pesquisas revelam que, quantitativamente, somente 4,5% dos crimes são cometidos por adolescente (entre 14 a 18 anos) e 2,3% das infrações penais praticados por adolescentes são considerados "delitos de bagatela" (furto simples, dano, lesão leve) enquanto que somente 3% são homicídios, lesão grave e roubo (SANTOS, 2002, p. 122). Situação evidenciada, pelos dados apresentados no Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), em 2014[1]. Os dados apontam que a privação e restrição de liberdade, atualmente, apresentam 448 unidades no país, sendo que 17% encontram-se inadequadas aos parâmetros do SINASE e 14% em condições ruins ou péssimas, reafirmando a necessidade de investimento no reordenamento da rede física instalada. Porém, a falta de investimentos para a execução dessas medidas, recai no discurso da impunidade. Contraditoriamente, não são responsabilizados os entes federados, dentro de

[1] O Brasil possui cerca de 26 milhões de adolescentes. Desse total, apenas 23.066 cumprem algum tipo de medida socioeducativa com privação de liberdade. Isso corresponde a 0,08% do total. Destes, 15.221 cumprem internação/privação de liberdade; 2.272 estão em semiliberdade; e 5.573 jovens em internação provisória, sendo a maioria absoluta meninos (22.081 contra 985 meninas). O ato infracional mais frequente entre os adolescentes é roubo, com 40,01% das ocorrências, seguido de tráfico (23,46%) e homicídio (8,81%). Disponível em:< http://www.sdh.gov.br/assuntos/. criancas-e-adolescentes>. Acesso em jun de 2016.

suas competências, pela falta de implementação e execução dos programas socioeducativos, bem como na importância da articulação com as políticas públicas que compõem a rede de proteção social. Assim,

> (...) os jovens que perambulam durante anos pelas ruas, praticando pequenos roubos e até, em situações-limite, assassinatos, quando não são mortos e cooptados pelo tráfico de drogas; ou ainda quando se tornam vitimas da truculência do aparelho do Estado e em função disso incendeiam unidades de internação, estão a acirrar as contradições entre as classes sociais e conferir a *visibilidade* ao estado degradado e aviltado da cidadania da infância e adolescência do país (SALES, p. 25, 2007).

Conforme Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo de 2010 a 2014, muitos Estados brasileiros não possuíam unidades adequadas e preparadas técnica e estruturalmente para o desenvolvimento do processo socioeducativo. Careciam de vagas, de ações preventivas e de apoio ao tratamento de adolescentes com uso de drogas, com transtornos psiquiátricos ou de comportamento. Muitos adolescentes, após o cumprimento das medidas de internação ou privação de liberdade, são encaminhados para os programas de medidas em meio aberto. Na maioria dos programas existentes, os adolescentes permanecem meses sem atendimento e, quando os tem, não existe mais significado para o processo socioeducativo. Sem analisar, ainda, a falta de equipes de trabalho, de projeto pedagógico, de planejamento e na desarticulação das políticas sociais. Assim, as políticas de atendimento se estruturadas pelo Estado se dá numa perspectiva excludente, ou seja, aqueles que mais necessitam dos serviços são os menos atingidos. Prevalecem os critérios de elegibilidade que não contemplam um segmento da sociedade que possui uma situação específica. A concretização de direitos sociais depende, conforme Berenice Rojas Couto (2008), da intervenção do Estado, atrelado às condições econômicas e a base fiscal, sendo que sua materialidade se dá por meio das políticas sociais.

Ao enfocar as expressões da "questão social" e identificar a peculiaridade de pessoas em desenvolvimento, vulneráveis socialmente pela falta de condições objetivas, aspectos socioeconômicos, étnico-racial, cultural, baixa escolaridade, evasão escolar, estigmatização, falta de qualificação profissional, de opções de lazer, esporte e cultura, significa apontar de que adolescente se está falando. De um segmento sem condições objetivas de projetar o futuro e que parte dos serviços da "rede de proteção" pouco os conhece ou intervém na sua realidade

a fim de promover sua formação humana. Para além desses argumentos, faltam ações efetivas de apoio e atendimento às famílias desses adolescentes. Inexistem discussões entre os programas socioeducativos, socioassistenciais e de educação, reproduzindo-se, assim, a lógica da culpabilização do sujeito por sua conduta.

Ao abordar este tema, é preciso estudo aprofundado das relações complexas da sociedade moderna, com ênfase sobre a desigualdade social e as expressões da "questão social", no desenvolvimento de políticas educativas em contraponto as ações punitivas.

> Quem, seriamente, pode de fato acreditar que prender algumas centenas de jovens a mais (ou menos) mudará o que quer que seja no problema que insistem até mesmo em se recusar a nominar: o aprofundamento das desigualdades e a generalização da precariedade salarial e social sob o efeito das políticas de desregulamentação do Estado e da deserção econômica e urbana do Estado? (WACQUANT, 2001, p. 70).

O *apartheid* de direitos é visível para a classe menos favorecida. Pouco se argumenta que a condição de 'infratores' não é qualidade intrínseca deles, mas rótulo que lhes é atribuído pelo sistema de controle social (SANTOS, 2002). Ainda, na seleção desigual que cria estereótipos, preconceitos e 'etiquetamento', dentre outras peculiaridades pessoais dos agentes de controle.

Assim, quando a questão do adolescente autor de ato infracional entra em pauta, a discussão centra-se na sua "delinquência", na punição e na responsabilização individual, advindo daí alguns mitos. Dentre estes mitos está o "hiperdimensionamento" do problema, ou seja, a percepção que se tem, e que é transmitida pelo senso comum, é de que no Brasil "milhões" de adolescentes praticam crimes. Outra falácia diz respeito a "periculosidade" e que atribui aos adolescentes alguns adjetivos como: "delinqüentes, bandidos, trombadinhas"e outros mais. E um terceiro mito está relacionado a "irresponsabilidade penal" (VOLPI, 2001).

Diante das complexas relações da sociedade moderna que apresentam desafios às politicas educacionais (formais e não-formais) para a inclusão, desenvolvimento e enfrentamento das mudanças paradigmáticas a este segmento as políticas educativas e a socioeducativa requisitam compreender em que medida as políticas dão conta das complexas relações que envolvem o contexto e o cotidiano desses sujeitos.

2 Perspectivas Teóricas

Cada momento histórico é construído a partir do que já se conhece do passado, das necessidades vivenciadas do presente e de acordo com o que se deseja para o futuro. Neste contexto, os projetos em um presente que se realiza por meio das ações concretas estabelecidas, expõe a forma como os seres humanos produzem seus meios de existência, e estes depende da sua relação com a natureza. Essa relação dialética (homem-natureza) é percebida de forma diversificada ao longo do processo histórico do desenvolvimento. Uma das grandes mudanças no mundo do trabalho foi introduzida pelo sistema de produção capitalista, que alterou significativamente o modo de agir do homem, delineando novas concepções, conceitos e necessidades que mudaram a sua relação com a natureza. O mercado e o Estado Burguês surgem dos preceitos do liberalismo e desempenham papel fundamental nesta sociedade, visando o controle social. Parte deste controle é desenvolvido através das políticas sociais, constituídas inicialmente, para atender as necessidades de articulação e organização das relações trabalhistas do modo de produção capitalista e dar respostas a crise social decorrente, a exemplo da Lei dos Pobres[1], que visava atender o mercado e "proteger" os cidadãos.

A ciência em geral se pautava por um paradigma epistemológico e um modelo de racionalidade que com a modernidade passa a dar sinais de exaustão, sinais tão evidentes que podemos falar de uma crise paradigmática. Boaventura Santos (2002) concebe a modernidade ocidental como um paradigma sociocultural, e distingue-a em dois pilares em tensão dialética: a regulação social e a emancipação social. A regulação social assentada em três princípios: Estado, mercado e comunidade. Por sua vez a emancipação social é concebida como o processo histórico da crescente racionalização da vida social, das instituições, da política, da cultura e do conhecimento.

> A tensão entre regulação social e emancipação social é constitutiva das duas grandes tradições teóricas da modernidade ocidental – o liberalismo político e o marxismo. As diferenças entre elas são significativas, pois enquanto o liberalismo político confina as possibilidades de emancipação ao horizonte capitalista, o marxismo

[1]A primeira foi editada no ano de 1601, na Inglaterra, durante o reinado de Elizabeth I. Esta lei obrigava ao trabalho – a todos aqueles que apresentassem condições para tanto (garantindo assim mão de obra para o mercado) e buscava promover o alívio da situação de miséria, através da distribuição de alimentos e de "abonos" (que consistiam de complementação salarial ou da concessão de uma renda mínima), bem como do acolhimento dos pobres em asilos e "casas de trabalho"- *workhouses* (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 29-30).

> concebe a emancipação social num horizonte pós- capitalista (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p 04).

O desenvolvimento na sociedade contemporânea passa a ser entendido, parcialmente, como resultado das ações estratégicas (políticas públicas), adotadas pelos agentes sociais em busca de melhoria e/ou resolução dos problemas enfrentados.

Na modernidade, o desenvolvimento foi inicialmente compreendido a partir da ênfase na economia, orientada pela lógica do mercado e pelo trabalho. Essa abordagem baseava-se no estabelecimento do sistema de produção capitalista e dos Estados Nacionais ocorrido com a ascensão da burguesia (classe social). Nesse sistema de produção, o trabalho deixa de ser visto como castigo/punição (religioso) ou tarefa de escravos (antiguidade) e servos (feudal), para ser valorizado por sua importância no crescimento econômico das nações.

Com o estabelecimento do sistema de produção capitalista ocorre a urbanização, decorrente da concentração da indústria e, consequentemente, dos trabalhadores nas cidades. A industrialização e a urbanização demandam desenvolvimento tecnológico, mão de obra qualificada, sistemas de transporte (pessoas e mercadorias), entre outros aspectos. Neste momento o Estado torna-se indispensável para atender tais demandas, propondo políticas públicas na área de infraestrutura, educação, saúde e transporte para subsidiar a evolução e regulamentar o aparato legal para promover o mercado. Tais aspectos aprofundam-se com a emergência do Estado de Bem Estar Social em meados do século XX, o qual se baseava na ampla participação do Estado como suporte ao desenvolvimento econômico e social (SANTOS, 2002).

Nesse sentido, Coelho (2009) representa, metaforicamente, esta relação (Estado/ mercado) através de dois movimentos complementares: o pendular e o espiral. O primeiro ilustra a "alternância entre os princípios dominantes de organização das relações sociais" (p.25), apontando que a alternância de dominação acontece sempre que os mecanismos de um dos dois é insuficiente para estimular ou promover o desenvolvimento econômico e bem estar. O segundo (espiral), refere-se à melhor forma de "explicar como, em cada momento específico, as relações entre o Estado e o mercado, de fato, se estabelecem" (p. 25), sendo que essas relações não se repetem, mas se renovam constantemente devido a impossibilidade de

encontrar um ponto de equilíbrio entre ambos, às especificidades de cada um e das transformações do pensamento sociopolítico de cada sociedade.

Na ampliação das capacidades, o Estado tem papel fundamental a ser exercido através das políticas públicas que propiciem a população o principio da equidade e justiça social. Caso contrário esses mecanismos tornam-se meios de alienação e privação de liberdade.

A privação de liberdade para as classes desfavorecidas não diz respeito somente à restrição do direito de ir e vir, mas conforme Santos (2002), também são formas de privação de liberdade à falta de acesso a vida social e política e aos processos que permitem a liberdade de ações e decisões. Para o autor a liberdade acontece a partir do desenvolvimento das "capacidades", que podem ser propiciadas pelas políticas públicas. Neste jogo (sistema capitalista) em que estão presentes o Estado e o mercado, que definem regras do sistema hegemônico, vive-se sob o julgo da dominação, exploração, expropriação e coerção que o sistema proporciona, em troca de bens de consumo que ele necessita para sua reprodução. Para Iamamoto (2001, p. 30) "é nessa condição que a desigualdade social é também resignificada, sinalizando novos processos de discriminação e apartação social".

Assim, a reprodução social alienada, entendida como o ciclo impregnado pelo consumismo capitalista, daqueles que não conseguem suprir suas necessidades no mundo do consumo sentem-se à margem, excluídos da sociedade em que vivem. Situação essa marcada pelo conflito social, que pode levar ao consumismo desregrado, e o cometimento de práticas ilícitas, caminho percorrido por muitos adolescentes.

A este respeito, o processo de criminalização representaria um conflito entre os detentores do poder, pelos quais as instâncias oficiais atribuem *status* de criminoso aos adolescentes. Situação esta que, para o adolescente autor de ato infracional, se torna mais grave, "pois ele está mais descoberto em termos de rede de apoio. Esse é o segmento da adolescência que fornece à sociedade o seu estereótipo em relação ao menino pobre" (ROSA, 2001, p. 184). Estes adolescentes se encontram em situação de exclusão social e fora do

sistema educacional, representando, desta forma, a concretização da desigualdade e do fenômeno da *invisibilidade social*[1], diante das expressões da "questão social".

Teóricos da criminologia crítica: Alessandro Baratta, Raul Zaffaroni, Juares Cirino dos Santos e Luiz Eduardo Soares, descrevem o processo de criminalização, encarceramento e etiquetamento dos adolescentes. Condicionados a classe social em que se encontram, sua situação no mercado de trabalho e de socialização, estes jovens cumprem funções de conservação da reprodução social, contribuindo para a manutenção da ideologia dominante de que o cárcere adquire forma de disciplinamento aos processos de criminalização.

Tais reflexões são evidenciadas, também, por Lóic Wacquant ao citar o caso dos Estados Unidos, em que ocorrem também desigualdades de condições e de oportunidades, da prisão e do tratamento penal, ancorados numa visão de longo prazo, que visam o 'tratamento social da miséria'. Corrobora, ainda, Alba Zaluar, sobre a importância de discutir o tema da violência, analisando-se a desigualdade social e a inserção no mundo do trabalho que relacionam-se, muitas vezes, com mecanismos e fluxos institucionais do sistema de justiça, a ineficácia no combate ao crime e nas situações de criminalidade a que os jovens estão expostos. Ainda, para Berenice Rojas Couto, Mione Sales, Irene Rizzini e Vicente de Paula Faleiros a questão do adolescente não se coloca historicamente numa perspectiva de garantia de direitos, mas de autoritarismo, vigilância, repressão e disciplinamento mediatizado pela correlação de forças sociais da sociedade e do Estado.

Neste percurso, a Educação é entendida como complexo constitutivo da vida social "que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social" (CFESS, p. 15, 2013)[2]. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham, contínua e ampliada, as desigualdades

[1] Termo que segundo Mione Salles Apolinário caracteriza o abandono e a negligência vivida pelos adolescentes, especificamente os autores de atos infracionais, pelas agências públicas, seja o Estado, a família e a sociedade.
[2] Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Conselho Federal de Serviço Social/CFESS, 2013.

entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, ainda, a vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. Pensar a Educação na vida social significa compreendê-la em sua relação com o trabalho, seguindo uma tradição de análise inaugurada por Marx, que toma o trabalho como fundamento ontológico do ser social. Não se trata aqui de uma primazia ou antecedência histórica, mas de uma centralidade constitutiva da dinâmica da vida social enquanto uma totalidade histórica.

Pensar a Educação requer tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que um grande número de adolescentes encontra-se fora dos Sistemas de Ensino e tal situação remete a um quadro de falta de escolarização, de acesso à escola, ou seja, a "marginalização"[1], compreendida a partir das relações entre a Educação e a sociedade.

> A educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, p. 45, 2011).

Nessa conjuntura os direitos sociais foram reduzidos e se privatizou a coisa pública, com mudanças nas relações estado-sociedade que atingiram a economia, a política, a forma de sociabilidade e que acarretaram a despolitização da "questão social" e a descaracterização da cidadania comprometendo drasticamente o desenvolvimento e a formação humana.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) dedicou especial atenção ao direito à Educação, inserindo-o no âmbito da categoria dos direitos fundamentais. A Educação mostra-se como aparato importante ao princípio da dignidade da pessoa humana. A Educação, como

[1] O termo "marginalização" é empregado por Demerval Saviani ao analisar as teorias da educação e o problema da marginalidade quanto a evasão escolar de alunos em condições de semianalfabetíssimo e analfabetismo na maioria dos países da América Latina (Escola e Democracia, 42. ed. – 2012).

política de formação humana e inclusão social, representa a garantia dos pressupostos consagrados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, segundo a qual o adolescente, como sujeito em desenvolvimento, não é capaz de construir sua autonomia sem o apoio das políticas educativas, o que acaba por comprometer sua socialização e seu futuro. Por sua vez, a Política Socioeducativa inclui transformações de condutas e de valores sociais que reconhecem o adolescente como agente de mudança psicossocial. Ainda, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), através do SINASE, dispõem sobre os parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo, dentre eles o eixo da Educação, do qual deve consolidar parcerias com órgãos executivos dos Sistemas de Ensino visando o cumprimento dos dispositivos contidos no ECA e, sobretudo, a garantia de inclusão e permanência dos adolescentes na rede de ensino.

Neste sentido, a Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê que a Educação será dever da família e do Estado, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento e o preparo do educando para a cidadania (conforme o Art. 2º). Ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Emenda Constitucional nº 59/2009, prevê a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais que, aprovados em lei, determinam os recursos orçamentários para sua execução, com periodicidade decenal.

Portanto, o aparato legal e constitucional o contexto sócio-histórico de muitos adolescentes autores de atos infracionais precisa ser apreendido pelas politicas educativas e socioeducativas, compreendendo em que medida estas políticas dão conta das complexas relações que envolvem o cotidiano desses sujeitos? Ainda, como pensar ações efetivas para uma aproximação e articulação das politicas na perspectiva de uma formação humana para a vida social? Para qual sociedade e sujeitos pensamos nossas práticas pedagógicas e politicas educacionais?

Considerações finais

A violência e a exclusão social são processos hodiernos, mas também presentes na sociedade desde sempre e que engendram elementos complexos de seu desenvolvimento. Os adolescentes autores de atos infracionais requisitam que os agentes sociais busquem subsídios

e argumentos científicos para o enfrentamento da violência e propiciem sua inclusão, na perspectiva da emancipação social e formação humana. A Educação, como direito fundamental e etapa permanente do processo civilizatório, busca desenvolver os sujeitos sociais, preparando-os para o exercício a vida social. Como ato social, a educação tem como base educar para o coletivo. Nesta direção, a Política Socioeducativa busca desenvolver ações pedagógicas para a sua mudança social destes sujeitos.

O aparato normativo brasileiro apresenta avanços na perspectiva da garantia de direitos. Porém, preciso avançar quanto aos processos de socialização, formação humana e estratégias para o enfrentamento da violência e da criminalização do adolescente autor de ato infracional, diante da complexidade da sociedade moderna.

A mídia nacional sinaliza à sociedade quanto aos ilícitos praticados por adolescentes. No entanto, a maioria destes jovens são mais vítimas do que culpados (lógica que não pode fugir ao julgamento preliminar ou empírico). Parte dos crimes praticados contra crianças e adolescentes não causa o mesmo impacto quanto àqueles em que o adolescente é o autor da infração. A repercussão destes atos reacende discussões de retirada de direitos, como rebaixar a idade penal, desconsiderando as causas do problema. Diante da violência e da criminalidade a sociedade reivindica mais segurança. Como resposta o Estado passa a implementar formas "alternativas" de enfrentamento, com ações coercitivas e propostas legislativas, por vezes, restritivas de direitos.

Além dos dados apontados, é preciso ressaltar que o cotidiano destes adolescentes é permeado pela ausência de proteção social e atendimento pelas políticas públicas. Grande parte dos adolescentes em cumprimento de MSEs é oriunda de uma situação de vulnerabilidade social (de pobreza, exclusão social e subalternidade)[1]. O contexto social deles é marcado pela exclusão social, falta de escolarização, evasão escolar, ausência de profissionalização e preparação para o mundo do trabalho e fragilização dos vínculos familiares, além de situações de violência e criminalidade, aliada a cooptação dos mesmos para o ilícito, por adultos.

[1] Netto (2005, p 74) [...] "os diversos vulnerabilizados pelas sequelas e refrações da 'questão social' recebem a direta e imediata resposta articulada nas políticas sociais setoriais" Capitalismo monopolista e serviço social.

A do SINASE e do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo regulamenta a formulação e a execução da política de atendimento socioeducativo nas três esferas de governo. Aliado a isto, a aprovação do Plano Nacional de Educação, requer a escolarização, a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades sociais e regionais, a democratização da gestão de ensino, dentre outras medidas.

Destaca-se, ainda, as dificuldades na execução das referidas MSEs. Estas dificuldades possuem barreiras estruturais quanto a gestão, operacionalização, investimentos em recursos humanos e em estrutura fisica. Ainda, a discricionaridade na execução das MSEs devido a precariedade de projetos pedagógicos, descaracteriza, para o adolescente, o significado que possui a proposta pedagógica destas medidas.

Portanto, não há dúvida de que os governos tratam as políticas educativas como uma mercadoria, que deve necessariamente submeter-se às exigências de mercado, obedecendo a padrões e/ou a critérios, na medida em que se revestem de um discurso democrático, mas na realidade são burocráticos e excludentes. E neste sentido a Educação, para uma parcela excluída da sociedade, não é tratada com consideração. Sendo assim, as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea requerem um aprofundamento reflexivo, pois estas passam a impactar na vida dos sujeitos, exigindo dos agentes sociais e das instituições, novos desafios educativos. Estes dados apontam a necessidade no desenvolvimento de pesquisas científicas que subsidiem o debate e coloquem em pauta a questão, a fim de, coletivamente, buscar alternativas para que se efetivem os pressupostos das políticas públicas educativas. Um dos maiores desafios ao enfrentamento da situação infracional dos adolescentes, e da própria Educação, está na consolidação das políticas educativas, as quais prescindem da luta dos setores organizados da sociedade em relação à instituição de uma política coordenada e articulada, capaz de garantir o atendimento e buscar o fortalecimento da democracia e de uma educação emancipadora.

Ademais, parte da necessidade de pesquisas que aprofundem e sirvam de fio condutor, constituindo elementos científicos para uma reflexão crítica e examinada dos aspectos sociais e dinâmicos que engendram a vida humana das sociedades complexas.

CONVERGENCES BETWEEN EDUCATION POLICY AND SOCIAL-EDUCATIONAL POLICY: ESSENCIAL DIALOGUES FOR HUMAN FORMATION

Summary: This article seeks to examine the relationship between educational policy and social-educational policy from the perspective of the guarantee the rights of adolescents who have committed infrational acts. It has as significant elements in the deep economic and social inequalities, and the excluding process related to the right to education as a human and social formation. The social policies as mediation of state action, made possible interventions and confronting strategies against the consequences of the "social question", leading the state apparatus to develop, simultaneously, economic, political and social functions, managing and minimizing contradictions and seeking consensus to social legitimacy. Educational policies, such as public policies, among them the social- educational, are the State's responsibility and determine the standard of social protection. Therefore, the research methodology is qualitative, with literature review, having the historical and dialectical materialism as analysis method. It is evident according that study, the theoretical-critical reflection about the constitution of the social protection system, its interrelation with the perspective of the right to education and the socio-educational actions such as pedagogic principles, social inclusion and guarantee the rights of adolescents who have committed infrational acts.

Keywords: Educational Policy. Socio-Educacional Policy. Guarantee of Rights.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **"Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais"**. In: CFESS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**. Tradução Juarez Cirino dos Santos. 3ª ed., Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

COELHO, Ricardo Corrêa. **Estado, governo e mercado**. Departamento de Ciências da Administração /UFSC, Florianópolis: CAPES: UAB, Brasília, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Impunidade e inimputabilidade**. *In:* Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, n.77, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**.- 2.ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2009.

ROSA, Elizabete Terezinha Silva. **Adolescente com prática de ato infracional: a questão da inimputabilidade penal**. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, n.83, 2001.

SALES, Mione Apolinário. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura S. (2002). **Para uma sociologia das ausências e das emergências**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*,*63*, 237-280.

SANTOS, Juarez Cirino. **O adolescente infrator e os direitos humanos**. In: Andrade, V. R. Verso e o reverso do controle penal: (dês) aprisionando a sociedade da cultura punitiva. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SOARES, Luiz Eduardo. **Juventude e violência no Brasil contemporâneo**. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Instituto de Cidadania, 2004.

SOUZA, M. P. VERONESE, J. SOUZA, M. P., MIOTO, R. **Infância e adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões.** Fundação Boiteux, 2001. 150p.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.

"DO CÉU SÓ CAI CHUVA": CULTURA E IDENTIDADE INDÍGENA

Priscila C Alessio[1]
Márcia A Santos[2]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: Este artigo refere-se a um estudo realizado sofre duas falas de docentes de uma escola indígena localizada no interior do Paraná, em que uma das falas recortadas é de uma docente indígena e outra de uma docente não índia. A fim de relacionar algumas dessas questões a respeito de identidade e cultura, mais especificamente sobre a indígena, este estudo tem como seu objetivo geral, observar aspectos relacionados à construção de identidade e cultura presente em falas indígenas e não indígenas. E como objetivo específico, pretende-se analisar e comparar as falas selecionadas para que se possa observar de maneira mais clara as inter-relações presentes nos discursos. Algumas questões que nos levaram a realizar esse estudo: Qual a relação entre os dois discursos? Como se dá a afirmação da identidade presente no discurso da docente indígena? Qual é sua relação em contrapartida da visão não indígena? Consideramos, contudo que a análise seguiu o caminho esperado e que pudemos observar as tensões resultantes das relações conflituosas geradas pela diversidade cultural existente no dado contexto.

Palavras-chave: Identidade. Cultura. Indígena**.**

1 Introdução

A comunidade indígena no Brasil sofre, historicamente, com discursos amalgamados preconceituosos sobre sua constituição, seus sujeitos e sua cultura. Por vezes ainda podemos observar nas escolas as comemorações do dia do índio perpetuando a imagem de um índio essencializado. Esse índio sofre uma espécie de estagnação, apesar dos tempos mudarem, das condições de sobrevivência de seu povo tornarem-se outras, das diversas influências culturais e políticas, esse índio continua usando seu cocar e lutando bravamente por seu alimento.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco. priscila.schwartz@hotmail.com.
[2] Doutora em Linguística Aplicada. Docente do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco. marsan@utfpr.edu.br.

Apesar de o índio poder usar cocar, as lutas indígenas caminharam para direções diferentes das que ainda são demonstradas nas apresentações comemorativas. Esse índio, que é um novo índio, mas, é também o mesmo, agora luta por dizer-se politicamente, por melhores condições de educação, de qualidade de vida. Esse índio precisou devido a forças maiores que ele, tirar seu cocar e lutar por causas mais urgentes. Contudo, embora o índio tenha conquistado mais espaço na sociedade, ainda é possível observar discursos que relatam uma ideia essencializada a respeito da comunidade indígena.

Hall (2005, p.7) afirma que "as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado" Para o indivíduo índio esse processo ocorre como fragmentação de sua identidade enraizada historicamente, que se ressignifica através de costumes, de músicas, de danças, etc., de aspectos culturais passados de geração em geração entre os indígenas. Fragmenta-se, pois, necessita se fragmentar se quiser sobreviver ao mundo ocidental capitalista, frente às dinâmicas sociais que este mundo reproduz. As estruturas sociais, portanto, estão sendo deslocadas abalando as referências que os indivíduos se estabilizavam no mundo social (HALL, 2005).

A fim de relacionar algumas dessas questões a respeito de identidade e cultura, mais especificamente sobre a indígena, este estudo tem como seu objetivo geral, observar aspectos relacionados à construção de identidade e cultura presente em falas indígenas e não indígenas. E como objetivo específico, pretende-se analisar e comparar as falas selecionadas para que se possa observar de maneira mais clara as inter-relações presentes nos discursos.

O *corpus* foi gerado a partir de uma visita realizada a uma escola indígena localizada no interior do Paraná, no primeiro semestre do ano de dois mil e dezesseis, com o objetivo de conhecer a instituição, a educação indígena e seus atores. Duas falas se destacaram aos olhos das pesquisadoras: uma é proveniente do discurso de uma docente não índia e outra de uma docente indígena, como será melhor elucidado a frente. Serão utilizados nomes fictícios para representá-las, sendo a docente não índia, Maria, e a docente indígena será chamada de Alberta.

Algumas questões que nos levaram a realizar esse estudo é compreender a relação entre os dois discursos, Como se dá a afirmação da identidade presente no discurso da docente indígena? Qual é sua relação com a representação não indígena? Assim, tentaremos firmar nossa responsabilidade em considerar estas questões de pesquisa como parâmetros para seguir com nosso estudo. Dividimos a pesquisa em dois aspectos fundamentais: em um primeiro momento destacaremos os parâmetros teórico-metodológicos a respeito de cultura e identidade, e em um segundo momento apresentaremos, juntamente com o contexto de pesquisa, as falas destacadas e as possíveis análises decorrentes.

2 Cultura e Identidade

As ideias de cultura e identidade foram mudando com o passar dos anos, sempre engendradas nas mudanças políticas e sociais. Ora, se determinado social e historicamente que tal país detinha o poderio econômico, ora os costumes, a postura social alavancava um *status* socialmente superior, sendo tal cultura admirada e copiada por outros (SANTOS, 2010). Esse *status* de superioridade que a Europa detinha (ou detém), principalmente na Idade Média, fez com as dinâmicas sociais convergissem, praticamente, em um único sentido, o sentido ocidental.

Como base para que a visão ocidental imprimisse seus ideais de civilização, é possível observar suas influências no desenvolvimento tecnológico, em suas maneiras/comportamentos, sua cultura científica e visão de mundo, entre outros aspectos (ELIAS, 1994 apud SANTOS, 2010). Assim, podemos observar que se criou uma visão etnocêntrica de cultura, onde tudo pode ser julgado e visto segundo a cultura predominante considerada superior. Santos (2010) destaca ainda que essa maneira corrompida de ver o "outro" serve para descredibilizá-lo e inferiorizá-lo.

Os estudos, portanto, transferiram a ideia de cultura postulada em produções artísticas de um povo, em monumentos, no caráter nacional e em ideologias dominantes da sociedade (BRURITY, 2002) para um sentido mais completo e amplo, mais relativo. Nosso objetivo vale ressaltar, não é esgotar sobre o tema, mas para que possamos nos localizar

enquanto leitores. Verificamos, pois, que as concepções do que significa cultura, progrediram no sentido de expor a ideia de que cultura é construção entre o simbólico e o material, sendo ambos construtos da realidade (idem).

Em Burity (2002) verificamos cultura como "processo constante de produção de sentido inseparavelmente ligado a práticas individuais e coletivas, por meio dos quais a realidade social se constitui e que inclui, mas não se limita àquelas" (GARCIA, 1996; ALVAREZ, DAGNINO E ESCOBAR, 1998; BURITY, 1997, p. 31-35; FEATHERSTONE, 1996, p.115-20 apud BURITY, 2002). A cultura, portanto, se verifica como um processo que acontece, que está de acontecer, e que está acontecendo, relacionado às práticas individuais e coletivas que ocorrem no mundo, convergindo para construção de toda realidade social.

Ocorre uma espécie de diálogo entre o caráter individual e o caráter coletivo, em que ambos caminham juntos construindo a realidade. Santos (2010) adverte que se considerarmos o conceito de cultura como construção histórica de diferentes grupos sociais, devemos compreender toda a situação social e histórica que produz tal sistema cultural a ser analisado, pois as relações que dão procedência a diferentes culturas são desiguais, geram conflitos e tensões, fazendo com que cultura seja um terreno de enfrentamento e disputa.

Com as sequentes imigrações e migrações que ocorreram no mundo, os deslocamentos, o colonialismo e o pós-colonialismo, fizeram com que as ditas sociedades "puramente" étnicas e culturais sofressem mudanças, tornando-se mais "mistas" (HALL, 2003). O chamado multiculturalismo, que segundo Hall (2003, p. 52) trata-se de "estratégias adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais", começa a ser observado de maneira acentuada no mundo ocidental, desencadeando em suas questões diversos conflitos e contradições.

É importante frisar a diferença elencada por Hall (2003) para que não haja confusão com os termos "multicultural" e "multiculturalismo". Hall (2003, p. 52) postula que multicultural seria um termo qualitativo que descreve "as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade 'original'". E o multiculturalismo, como já mencionado

acima, refere-se mais a questões filosóficas ou doutrinárias que sustentam toda estratégia multicultural.

A questão multicultural e o multiculturalismo estão diretamente relacionados ao sujeito pós-moderno que hoje podemos observar. Nós somos esses sujeitos. Sujeitos fragmentados, em que diversos fragmentos de culturas, do "outro", nos formam e fazem a sociedade que hoje observamos. Mas esse dito sujeito fragmentado da pós-modernidade andou um percurso para tornar-se. Essas noções de "sujeitos" foram desenvolvendo e refletindo as questões políticas e sociais ao longo do tempo, constituídas na identidade dos próprios sujeitos, em que é possível elencar três concepções de sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (HALL, 2005).

De um sujeito dotado de capacidades de razão, e aí adentramos um pouco nas questões de identidade, totalmente centrado em si mesmo, um sujeito masculino, um sujeito Iluminista (HALL, 2005), passamos para a concepção de um outro sujeito, um sujeito sociológico, mas que ainda não é o nosso sujeito do século XXI. Com o passar do tempo, as dinâmicas políticas e sociais foram mudando, trazendo a tona outra perspectiva de sujeito. O sujeito sociológico, como apresenta Hall (2005), é um sujeito que reflete a complexidade do mundo moderno, e que, nesta concepção havia a consciência de que o interior desse sujeito não era autossuficiente, mas que dependia das relações com outros que mediavam a cultura dos diferentes mundos em que habitava.

O sujeito sociológico, porém, se observa como uma espécie de sutura entre o sujeito e a estrutura:

> O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior"— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando- os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2005, p. 11-12).

Para Hall (2005), essa concepção estabiliza os sujeitos e os mundos com que interage, dando a eles uma noção mais unificada, mais previsível. Contudo, a identidade não pode mais ser vista como unificada ou essencializada, sendo o sujeito constitutivo muitas

vezes não de um, mas de vários fragmentos de diferentes identidades, muitas vezes contraditórias. O sujeito pós-moderno, passa a fazer parte de um processo de identificação provisório, variável e problemático, em que assume identidades diferentes em diferentes momentos, que não são unificadas.

Scherer-Warren (2002) comenta a complexidade da sociedade contemporânea, que é também globalizada e informatizada, que revela através dos movimentos sociais uma multiplicidade de identidades, sujeitos que são definidos não apenas por suas classes, mas pelas identidades de gênero, étnica, religiosa, etária, etc. Não há apenas uma identidade, mas várias: ao mesmo tempo em que é índio, pode não se identificar totalmente com a cultura indígena, buscando forças externas ao meio, muitas vezes contraditórias, revelando um sujeito múltiplo, multicultural.

De acordo com SANTOS (2010, p. 47) essa multiplicidade que há nos sistemas de representação cultural e significação "faz com que o *sujeito pós-moderno*, antes de ser constituído por uma única identidade, se encontre descentrado, deslocado em meio a várias identidades, algumas delas até mesmo contraditórias". No terreno multicultural há espécies de enfrentamentos e contradições dentro das sociedades. Essas contradições referem-se às relações que há entre o que é global e o que é local. O Global refere-se, como o próprio termo sustenta, à globalização e seus efeitos nas sociedades, onde a tendência cultural é a homogenização, tendo como caráter ideológico o neoliberalismo global, sendo a orientação financeira e cultural voltada para o Ocidente, tendo como expoente os Estados Unidos (HALL, 2003).

Entretanto, apesar de se haver a forte tendência de homogenizar as culturas, o global gera efeitos nessas comunidades, efeitos de diferença, de contradição entre o que é local e o que é global, sendo que o local representa uma resistência dessas culturas (HALL, 2003). Dessa maneira, podemos afirmar que "o local não possui um caráter estável ou trans-histórico [...] ele resiste ao fluxo homogenizante do universalismo com temporalidades distintas e conjunturais" (HALL, 2003, p. 61).

Poderíamos chamar, também, essas contradições existentes dentro das culturas de embates entre o que é considerado moderno e o que é considerado tradicional. Se existe as

denominadas comunidades é porque existem sujeitos que possuem entre si um "forte senso de identidade" (HALL, 2003, p.65), mas que pode ser de fato, uma preposição enganosa. Enganosa, pois, existem devido a uma homogenização de fortes elos que determinam suas fronteiras e separam do mundo exterior, porém, nega-se a existência das diferenças, sejam étnicas ou culturais (idem).

Conforme bem explica Hall (2005):

> A idéia de que esses são lugares "fechados" — etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade — é uma fantasia ocidental sobre a "alteridade": uma "fantasia colonial" sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como "puros" e de seus lugares exóticos apenas como "intocados". Entretanto, as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a "periferia" também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual. (HALL, 2005, p. 79-80).

Os sujeitos, portanto, são vistos pelo global, como seres essencializados, e para a dinâmica da globalização importa que essa visão seja frequentemente reafirmada para manter o *status* de multicultural. Entretanto, devido à própria dinâmica da globalização, não há como manter a visão monoculturalista das identidades, nem que tais possam ser vistas a partir do relativismo multicultural, que de certa forma justifica a exclusão por justificar a diferença. Mas é necessário haver um diálogo entre estas, que possa considerar ao mesmo tempo as raízes originárias de determinado grupo bem como considerar as trocas intersubjetivas, comunicativas na construção das identidades (SCHERER-WARREN, 2002).

O hibridismo, como é denominado "a fusão entre diferentes tradições culturais" (HALL, 2005, p. 91), destaca as variantes culturas fusas em uma cultura híbrida, que influencia diretamente no modo de vida de seus sujeitos, deslocando a ideia de uma cultura essencializada. Contudo, pode ser observada em diferentes culturas, uma busca às raízes essencializadas, para uma espécie de marcação de fronteira identitária, sendo um exemplo disso, o fenômeno do fundamentalismo (HALL, 2005). Buscas que podem ser, segundo Bauman (1990, apud in HALL, 2005), geradas devido a uma crescente separação nessas comunidades entre "o pertencimento ao corpo político e o pertencimento étnico (ou mais geralmente, a conformidade cultural) que elimina grande parte da atração original do programa de assimilação cultural".

As questões a respeito de identidade e cultura estarão sempre em discussão e observação, cabe a nós não cerrarmos os olhos as conformidades sociais relativizantes, das dinâmicas globalizantes multiculturais, pós-modernas. Conforme sugere Skliar (2002, p. 197) a respeito de estarmos diante de um novo sujeito, só que um novo sujeito da mesmidade, pois "se multiplicam suas identidades já conhecidas, extremam-se os nomes sobre nomes já pronunciados. Somente alguns poucos retalhos de sua alma são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados".

3 Procedimentos de Análise

Partiremos agora para a análise proposta, que suscitou toda esta pesquisa. Como já relatado acima, para que esse *corpus* pudesse ser gerado, foi realizada uma visita técnica em uma escola indígena localizada no interior do Paraná. Essa visita teve como objetivo conhecer a escola, sua constituição, quem são os atores e como é realizada a educação indígena. Ao chegar fomos recebidos pela pedagoga coordenação não indígena da escola, conversamos com a equipe, tendo como expoente a fala da docente coordenadora da escola que chamaremos de Maria. Maria nos contou como foi que a escola tornou-se estadualizada, falou de suas dificuldades, dentre outras informações.

Em um segundo momento nos reunimos com os professores indígenas da escola, estes nos contaram sobre como se tornaram professores, o que se ensina na escola indígena, as dificuldades em serem professores indígenas e como foi o processo de implantação da escola dentro da comunidade, dessa vez sob ponto de vista dos indígenas. A fala destacada, que corresponde à docente indígena que chamaremos de Alberta, revelou alguns aspectos que vieram ao encontro do que Maria tinha destacado anteriormente sob sua perspectiva de quem seria o índio. A seguir pontuaremos as duas falas alcançando as possíveis relações entre as duas e que implicações podem ser observadas.

3.1 "Do céu só cai chuva"

A primeira fala que nos chamou atenção foi a fala de Maria. Foi a primeira que ouvimos, a primeira visão de quem (pesquisadora) não tinha contato até então com a comunidade indígena. Apenas através de discursos vindos de pessoas que possuíam ou não conhecimento de causa para relatar as condições da educação indígena. Maria, que trabalha há oito anos na escola, conhece bem o histórico da mesma, e segundo ela, já fez de tudo na instituição.

O seguinte trecho a ser analisado, remete ao contexto de que Maria nos viu como alguém para "desabafar", como ela mesma diz, sobre algumas questões que parecem estar abalando seu trabalho e sua visão de si mesma como coordenadora da escola. Maria ao que parece, se identifica conosco, por talvez sermos professoras brancas da cidade e ela também desempenhar esse papel identitário. Vê nossa visita como válvula de escape para seu estresse. No trecho selecionado, Maria estava contando que sofre com dificuldades para engajar os pais indígenas na compra de materiais para as crianças, visto que a escola recebe um valor muito abaixo do necessário para a compra dos mesmos. Maria reproduz a fala de um pai indígena:

> até na reunião teve indígena que falou professora **nós índios somos acostumados a ganhar as coisas... é costume nosso**... néh... então: ( ) mas foi bem tranquilo eles entenderam daí o básico... lápis caderno borracha...

"Nós índios somos acostumados a ganhar as coisas é costume nosso" remete a uma visão de Maria a respeito de quem são os índios para ela. Poderíamos dizer que são minorias excluídas que ganham as coisas do governo, ao passo que ela, e o grupo cultural que representa, precisa lutar e batalhar para conquistar as coisas, com seu próprio braço, seu próprio suor. Outro trecho pode confirmar essa ideia:

> porque se você tem um perfil que se você é::... que você quer as coisa pra JÁ ... e você depende... **porque quando é você... você consegue**... AGOra quando você depende do **OUTro**... **é difícil**... né... **e eles tem uma cultura que eles diz assim...** "Ô professora... nosso compromisso aqui é vim pra escola e volta pra casa....nós não temos essa vida corrida que vocês tem..." pode vê... a **gente** estuda... a **gen**te trabalha... a **gente** faz pós... a **gente** faz isso... faz aquilo... eles NÃO... então ....que que eles vem... eles vem trabalhar e volta pra comunidade ...da comunidade eles vão visitar as famílias:... **eles não tem essa... essa vida ATROPElada... atropelada... porque a nossa vida É ATROpelada**... que nem eles vem...

Quando Maria comenta que quando é por suas próprias forças, ela consegue, mas quando precisa depender do outro, e esse outro é o outro indígena, ela se vê em uma situação difícil. Continua sua fala dizendo que a cultura dos indígenas é de ter uma vida mais calma, sem tantas preocupações que o branco possui. Maria continua dizendo que "... a gente estuda... a gente trabalha... a gente faz pós... a gente faz isso... faz aquilo... eles NÃO", remetendo a si própria em detrimento do "outro" indígena. Destacamos a utilização do termo "a gente", em que Maria inclui, não apenas a si, mas a todos os presentes na sala. Todos os professores brancos "da cidade" que ao que parece, há uma forte distinção entre esses e os professores indígenas.

Evoca forças, significações além de si para reforçar seu argumento de que "temos uma vida atropelada". Podemos relacionar, de certa forma ao que Goffman (2002, p. 51) descreve como a capacidade do ator em incutir na plateia "a crença de estar relacionado com ela de um modo mais ideal do que o que ocorre na realidade". Podemos também, relacionar ao que o autor qualifica como sinceridade considerando que o ator está "convencido de que a impressão de realidade que encena é a verdadeira realidade" (Idem, p.25).

Existe uma relação identitária com o grupo a que Maria está se relacionando, e por haver uma relação em que Maria se identifica com quem a está ouvindo, ela os incluiu em seu próprio discurso de embates culturais com os indígenas. "A gente" relaciona-se com imagens identitárias que não são étnicas, mas que marcam fronteiras políticas. Quer dizer: temos vida atropelada, pois estamos dentro do fluxo da máquina capitalista e dependemos de nossas forças, de nosso eu, pois não ganhamos nada do governo, não somos os indígenas.

Em detrimento a essa visão de Maria, colocamos o discurso de Alberta. Alberta é professora na escola indígena, e faz parte do rol dos professores indígenas que ali trabalham e vivem. Ao ser questionada por um dos pesquisadores sobre sua trajetória até tornar-se professora da escola, Alberta conta um pouco sobre as dificuldades ao estudar fora da comunidade:

> porque que nem eu falo pra esses... porque eu dei 8 meses de aula, né... que **tem que** enfrentá... **tem que por a cara a tapa**... nada é fácil... você ficar esperando cair do céu... **porque do céu só cai chuva**... se você não correr atrás e não enfrentar...

Em primeiro momento chamamos a atenção para o uso de "tem que", ter que fazer algo implica uma relação de obrigatoriedade. Ter que enfrentar o mundo fora da comunidade indígena, fora da proteção das relações étnicas e culturais indígenas, reflete às dinâmicas postas em arena devido à globalização, ao multiculturalismo que Hall nos descreve. O indivíduo índio não pode mais sobreviver dos adventos de sua caça, de sua produção seja de alimentos ou cultural, teve que transpor as fronteiras da comunidade, "correr atrás" para não continuar segregado na sociedade e ver sua comunidade desaparecer econômica e culturalmente frente ao fluxo globalizante.

O ponto de vista monocultural que fixa as identidades determinadas segundo cada contexto social (SCHERER-WARREN), traz essa ideia de sujeito essencialista. Podemos perceber no discurso de Alberta a luta contra essa visão essencialista, reafirmada no discurso de Maria, de um índio, quieto, calmo, que leva a vida de maneira "desacelerada". Alberta continua seu discurso a respeito de como se sente sendo uma indígena que estuda em um dos melhores estabelecimentos públicos da região:

> [...] não que você seja melhor que ninguém... mas pra você mostrar... isso não serve só pro indígena... isso serve pra todos... pro quilombola... pro indígena... pra quem tem uma condição financeira mais ou menos... aquele, né que é bem pobrezinho também... isso serve pra... como posso explicar... **pra você mostrar, né que você é capaz**... porque o tempo de hoje as coisas estão bem fáceis, né... **basta querer** mesmo... pra estudar... pra trabalhar... mas pra estudar principalmente está muito fácil.. então... **só não cresce quem não quer né**... então assim eu to me formando, né... graças a deus... não por assim por ser indígena... me orgulho também... mas por na minha família não tem nenhum tipo de formação...

Ao dizer que sente como estivesse realizando "pra mostrar" ao sistema, à cultura dominante que é capaz, que não está fazendo apenas por sua comunidade, mas também "pra todos". Entretanto, esse "todos" claramente não são todos e ela descreve em seguida: "pro quilombola... pro indígena... pra quem tem uma condição financeira mais ou menos... aquele né que é bem pobrezinho também", demonstrando um forte senso de identidade cultural com outros grupos que mantém em comum a situação de dominação em relação às expressões culturais de minorias (SCHERER-WARREN, 2002).

Ao dizer que "basta querer", que "não cresce quem não quer" e que "está muito fácil", Alberta de um lado reafirma o discurso capitalista de batalhar pelas coisas inerentes a

cultura ocidental, mas também reafirma a identidade indígena como povo que também corre atrás, que precisa lutar se quer algo, colocando em xeque a afirmação de Maria de que os indígenas tem uma cultura "acostumada a ganhar as coisas". Há uma necessidade em afirmar-se de maneira a relacionar as questões identitárias indígenas com as questões culturais além da fronteira da comunidade.

Apesar de viver em comunidade unida etnicamente, o índio é um sujeito pós-moderno que convive com os fragmentos não apenas de sua própria cultura, mas da cultura dominante que cerca sua comunidade. Os embates gerados nas fronteiras culturais geram conflitos que internamente ressignificam esse índio, fazendo haver um novo índio, porém, que continua vivendo em comunidade. São tensões postas na arena multicultural da pós-modernidade.

4 Considerações Finais

Claramente, como pôde ser observado nas leituras a respeito das questões de identidade e cultura, que este é um terreno muito fértil para infinitas discussões. Hall (2005) diz que este é um assunto muito complexo, pouco desenvolvido e pouco comentado dentro das ciências sociais. Nossa tentativa foi discutir, de maneira bem sucinta a respeito de algumas questões que envolvem esse tema, propondo uma reflexão sobre esses aspectos que cotidianamente nos cercam e nos constituem.

Sobre a análise, apesar de haver muitos aspectos relevantes e complexos nos trechos selecionados, relacionamos os pontos observados à assertiva de que a coordenadora da escola, Maria, representa, de certa forma, a visão essencialista da sociedade, pois apesar de trabalhar há oito anos com a educação indígena, ela ainda os enxerga como "ganhadores de coisas". Maria parece ainda não compreender esse "outro" ao qual está diretamente ligada.

Em contrapartida consideramos o discurso de Alberta, que representa a luta dos professores indígenas em buscar vias de se afirmarem culturalmente, como uma reafirmação identitária, a respeito do dizer que "o índio tem que lutar e que nada cai do céu, que é igual a todos"; reafirmação esta que só existe em detrimento de outras culturas que não são as indígenas. Há uma tentativa ao que parece da professora índia em reafirmar em seu discurso

sobre a necessidade do índio em correr atrás de seus objetivos, dos estudos, etc., ao mesmo tempo essa ideia encontra-se com os valores de Maria.

A necessidade de um verdadeiro diálogo entre estes embates culturais é necessária e urgente. Como afirma Scherer-Warren (2002, p. 95) "no diálogo com o diferente é que se pode ir formando esse movimento cada vez mais aberto à interculturalidade". É preciso traduzir as identidades específicas que os sujeitos constroem em si mesmos, levando em conta a historicidade e as raízes desses indivíduos, em políticas de fronteiras que possam contribuir com o fortalecimento de uma sociedade plural mais aberta à diversidade cultural. Talvez aí poderemos caminhar de maneira a tentar alcançar e considerar o outro.

"FROM THE SKY ONLY FALLS RAIN": CULTURE AND INDIGENOUS INDENTY

Abstract: This article refers to a study carried out about a two teachers' speeches of an indigenous school located in Paraná. One of the speeches is from an Indian teacher and another, is from a teacher non-indian. In order to relate some of these questions about identity and culture, specifically on indigenous, this study has as its main objective, to observe aspects related to the construction of identity and culture present in indigenous and non-indigenous speeches. And as a specific objective, we intend to analyze and compare the lines selected so that we can observe more clearly the interrelationships of the discourse. Some issues that led us to conduct this study: What is the relationship between the two speeches? How is the assertion of this identity in the indigenous discourse? What is the identity relationship in detriment of the non-indian teacher's view? We believe, however, that the analysis followed the expected path and that we could observe the strains of conflictual relations generated by cultural diversity in the given context.

Keywords: Identity. Culture. Indigenous**.**

Referências

BURITTY, Joanildo A. (org.). **Cultura e Identidade:** perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Trad. Maria Célia Santos Raposo. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

SANTOS, Márcia A. **"Nós só conseguimos enxergar dessa maneira"...; representações e formação de educadores.** Campinas: SP, 2010. 192f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí?. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHERER-WARREN. Ilse. **Educação e Diálogo Intercultural**. Cuiabá: 2002. Mesa Redonda Rev. Educação Pública. v.11. n.19. p-89-95.

ENSINO RELIGIOSO INTERCULTURAL NA ESCOLA

Juliana Gorczveski Rabaioli[1]
Edivaldo Jose Bortoleto[2]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de discutir, em uma perspectiva intercultural, o estudo da religiosidade na Educação Básica, proporcionado pelo componente curricular de Ensino Religioso. Este ensaio é fruto de uma pesquisa bibliográfica, que busca valorizar as diferentes culturas encontradas em sala de aula. Levando em conta a banalização do termo cultura, muitas vezes alvo de encontros, desencontros, consensos e dissensos. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser silenciadas, estereotipadas e deformadas. O ER tem papel importante na transposição dessa visão proselitista e homogeneizadora. Conceitos como: diálogo, alteridade, criticidade, equidade de oportunidades e saberes serão discutidos com vistas a reconhecer as especificidades das diversidades, integrando-as a contextos educacionais que não anulem suas diferenças
Palavras-chave: Culturas. Ensino Religioso. Interculturalidade. Educação.

1 Introdução

O nosso país é um grande mosaico cultural. As questões multiculturais e interculturais nos últimos tempos, vem adquirindo cada vez mais abrangência e visibilidade em nossa sociedade. Segundo Candau (2012) na América Latina e especialmente no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. As questões interétnicas tem sido uma constante através da história, que por sinal, dolorosa e trágica, especialmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.

Pensando em nossa formação histórica, marcada pela eliminação física do "outro" e pela forte negação de sua alteridade como podemos pensar o termo "culturas", no plural?

O presente artigo se propõe a discutir as questões voltadas a diversidade e Ensino Religioso, numa perspectiva intercultural de educação como direito de todos e de empoderamento aos grupos excluídos.

[1]Graduada em Letras – Português e Ciências da Religião – UNOCHAPECÓ, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação desta mesma instituição.
[2] Doutor em Comunicação e Semiótica. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação UNOCHAPECÓ. Orientador.

2 A CULTURA NO PLURAL E O ENSINO RELIGIOSO

> *"(...)temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza."*
>
> Boaventura Souza Santos

A humanidade ao longo do tempo foi se constituindo de forma heterogênea e diversificada. A formação humana, não pode em hipótese alguma, beneficiar, apenas uma ou outra cultura, mesmo que na escola exista apenas uma ou duas expressões culturais.

A palavra Cultura tornou-se popular, e muitas vezes banalizada. Todos fazem uso dela, mas muitos não conhecem o contexto e a carga semântica que ela carrega. Devemos combater a tendência etnocêntrica de avaliar os outros a partir de modelos culturais de referência, como a monocultura. Modelos estes que tornam-se opressores.

Conforme KUPER (2002) cultura não uma questão de raça. Ela é aprendida e não transmitida por genes. (p.288). Já nos termos do antropólogo Clifford Geertz, a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana. Trata-se de um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca.

Para Geertz (1978, p. 61) a cultura é resultado é resultado da capacidade e necessidade que os humanos têm de aprender. Para sua existência, o ser humano depende de "uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significados simbólicos".

A cultura não pode ser pensada como estática, mas sim como mutável. O conceito de cultura até então foi pensado sob premissas singulares, esquecendo que somos parte da cultura, que é ela que nos faz.

Para Kuper (2002, p. 307) toda a cultura é multicultural: "todas as culturas são resultado de uma miscelânea, de empréstimos e misturas que ocorreram, embora em ritmos diferentes, desde os primórdios da humanidade.

Esse é o grande desafio da escola na atualidade: valorizar a diversidade cultural existente, sem discriminar esse ou aquele, sem fazer reservas dogmáticas diante de tudo o que existe e que se expressa na vida da sala aula.

A educação escolar no continente latino-americano exerceu um papel fundamental no processo de homogeneização cultural, que teve como função a consolidação de uma cultura de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou vozes, saberes e culturas de determinados grupos. (CANDAU & RUSSO, 2010)

Este cenário ainda aparece nas escolas brasileiras. Na maioria das vezes o tema está presente na escola, mas a limitação é grande. No geral não conseguem dar uma abordagem que globalize o currículo, que fortaleça o vínculo e a autoestima dos alunos que são excluídos e discriminados.

Exemplo disso é que até pouco tempo atrás, na disciplina de Ensino Religioso, trabalhava-se o viés de uma tradição religiosa - a cristã, católica. O professor de "religião", como ainda é chamado e conhecido, levava para a sala de aula, textos bíblicos católico, folhetos da campanha da fraternidade, preparava celebrações de páscoa, corpus christi e natal. Tinha o dever de ensinar as orações como o pai-nosso, creio e salve rainha. Esses métodos acabavam por doutrinar os seus educandos. Essa prática, homogeneizadora de uma grande massa, não respeitava a cultura religiosa ou não religiosa do outro.

Ao refletirmos sobre o Ensino Religioso é importante de imediato alguns posicionamentos. "A defesa da laicidade é fundamental para que as ações do Estado não tenham preferencias e privilegiem determinadas crenças religiosas ou convicções não religiosas" (PEREIRA, 2013, P. 197). Nesse sentido a educação e o docente, necessita tomas atitudes baseadas no diálogo inter-religioso, discutindo e construindo conhecimentos em conjunto com diversos saberes religiosos ou não.

Moreira e Candau (2008), nos apresentam alguns princípios para a construção de um currículo, que tenha o interculturalismo como eixo direcionador das práticas pedagógicas. Inicialmente exista a necessidade de uma nova postura que rompa com os velhos paradigmas culturais.

> Faz-se indispensável superar o "daltonismo cultural", ainda bastante presente nas escolas. O professor "daltônico cultural" é aquele que não valoriza o "arco-íris de culturas" que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama (MOREIRA E CANDAU 2008, p. 31, aspas do autor).

Esse *daltonismo cultural* faz com que nós, professores, percebamos todos os alunos de forma idêntica, não se dando conta que existe uma diversidade muito grande que poderia ser utilizada como algo enriquecedor da experiência de construção do conhecimento. Conceitos como pluralidade, diversidade, alteridade e diálogo, precisam ser colocados em prática na escola. O professor deve colocar-se no papel de protagonista desse processo de aprendizagem. Considerando o universo cultural do seu educando, transformando a escola e o próprio currículo em espaços de crítica cultural, de respeito, de desenvolvimento de atividades que englobem a todos, superando o "daltonismo cultural" e o proselitismo, lutando sempre para o empoderamento dos grupos excluídos.

Santiago, Akkari, Marques (2013, p. 24) afirmam que:

> A adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades. [...] da necessidade de promover um ensino culturalmente sensível que considere as perspectivas dos alunos provenientes de diversos grupos culturais e com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos e outras.

A cultura tem adquirido crescente centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos, bem como nas análises que deles se elaboram (Stuart Hall, 1997). Compartilho da ideia de Velho (1994, P.63) quando afirma:

> Hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá as noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.

A educação intercultural reconhece sujeitos e atores, e estes estimulam a emancipação e a autonomia, fortalecendo a identidade de cada um e do grupo, potencializando o empoderamento dos excluídos. É a partir da educação intercultural que valorizamos os

saberes e conhecimentos dos nossos educandos. Construímos práticas sociais que se baseiam no coletivo, empregando sempre múltiplas linguagens (Candau, 2012, p. 138). É assim que damos voz a todos em nossa sala de aula, sem fazer distinção ou seleção, ou até mesmo hierarquização de saberes.

Sabemos que o currículo, seja ele formal ou oculto[1], é o coração da escola. É através dele que se dá o espaço central de nossa atuação como professores, e é por meio dele que as coisas acontecem no ambiente escolar. Faz parte do currículo oculto a forma como arrumamos as carteiras em sala de aula, a visão de família que ainda encontramos em alguns livros didáticos, sendo de forma tradicional e de classe média, o pai, a mãe e filhos.

Sabemos que tais visões podem gerar inúmeras consequências, pois privilegiando tais ações, estamos ferindo o direito das pessoas, estamos elitizando a educação, e mais, estamos ditando o que parece certo e errado. Estaremos oprimindo as questões ligadas a classe social, a gênero, sexualidade e a diversidade.

A pluralidade cultural ainda é alvo de confrontos e conflitos nos espaços sociais, inclusive nas escolas. No entanto essa mesma pluralidade propicia o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógicas. (Moreira e Candau, 2008, p. 20). A escola[2] precisa aprender a socializar os conhecimentos escolares, facilitando assim o acesso dos estudantes a outros saberes. Essa diversidade cultural que encontramos, especialmente na escola, é um patrimônio da humanidade, pois é através dela que se forma o povo brasileiro.

A partir dessa nova proposta o Ensino Religioso, amparada pelo FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, e pela ASPERSC – Associação de Professores do Ensino Religioso de Santa Catarina vem muito de encontro as questões de pluralidade, tolerância, respeito as diferenças, reciprocidade e diversidade religiosa.

Fleuri (2015, p.35), nos diz que:

> A escola pública obrigatória não tem como missão reproduzir os particularismos identitários, e a aprendizagem não pode se realizar conforme o modo de auto -

[1] Currículo oculto, refere-se a atitudes ou valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pela rotina de trabalho escolar. (Moreira e Candau, 2008, p. 18).
[2] A escola, neste caso, representa a figura do professor, do gestor, da comunidade escolar, de todos que ali frequentam e lutam por uma transformação pedagógica.

> interpretação, tal como é geralmente o caso da família e nos grupos religiosos. Na escola espera-se que a criança possa desenvolver uma capacidade de distanciamento das próprias afirmações de fé, simplesmente tomando consciência de que estas afirmações fazem sentido para ela e para as pessoas de sua comunidade, e de que crianças pertencentes a outras comunidades podem viver segundo crenças diferentes.

É importante que no processo de ensino aprendizagem se incorporem objetivos de promover a reciprocidade, a tolerância e o civismo/civilidade. A maioria dos conflitos, das discriminações e atos de silenciamento dos menos favorecidos, nascem da incapacidade de não saber conviver com estas exigências para uma sociedade plural. No campo educacional ainda lidamos com uma certa alienação cultural, isso reflete-se em sala de aula, quando muitos docentes defendem seus posicionamentos de forma com que seja o detentor da verdade. Já a educação na perspectiva intercultural, é pautada no processo de humanização do sujeito, na desalienação.

> A interculturalidade, em troca, me parece constituir uma alternativa com força para quebrar definitivamente esse (antigo) paradigma eurocêntrico no qual se move ainda, em minha opinião, o programa da enculturação. Neste [...] o peso doutrinário da tradução que procura inculturar é ainda tal que o leva a frear em nome da conservação da suposta identidade do supostamente próprio às dinâmicas de uma mutação francamente aberta. (Fornet-Betancourt, 2007, p.49)

Forquim (1993) afirma que a cultura escolar representa um conjunto de saberes cognitivos e simbólicos que constituem habitualmente objeto de transmissão deliberada em todas as escolas, na medida em que são selecionados por intermédio dos currículos, construídos em meio a relações desiguais de poder.

Uma escola que limita e muitas vezes nega a corporeidade e as relações humanas em seus processos de aprendizagem, gera estigmação, preconceito e violências de diversas formas. Quando a escola forma um cidadão para suprir as necessidades de um sistema capitalista, consequentemente transmite e legitima um saber como único e verdadeiro, hierarquizando assim, os sujeitos e desconsiderando as alteridades e a sua diversidade religiosa, física, psíquica, social e cultural. (Cechetti, 2008).

Nesta perspectiva o Ensino Religioso se faz importante, na busca e na promoção da liberdade e da cidadania, promovendo o encontro do humano com a sua humanidade, livres de preconceito e de amarras colonizadoras e do senso comum. Assegurando o direito aos

estudantes de metodologias ancoradas as epistemologias libertadoras, dialógicas e interculturais.

Para se trabalhar na perspectiva intercultural, faz-se necessário o diálogo e a compreensão da complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas. Precisamos fazer um exercício que nos torne conscientes de nossas raízes culturais e dos processos que silenciam determinadas culturas, temos que ter coragem de reconhecê-los e trabalhá-los em sala de aula.

Conforme Moreira e Candau (2008, p. 39),

> As relações entre *nós* e os *outros* estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria *nós*? Quem são os *outros*? Quais as implicações dessas questões para o currículo? Como nossas representações dos *outros* se refletem no currículo?

A maneira como tendemos a viver, muitas vezes se revela etnocêntrica. *Nós,* na maioria das vezes agregamos a expressão a junção de pessoas e grupos sociais que se assemelham aos nossos costumes, hábitos de vida, valores, estilos e visões. Já os *outros*, são aqueles que entram em choque com o que pensamos e acreditamos, como por exemplo religiões diferentes, sexo diferente, etnia, etc.

> Os alienígenas da ficção científica são criaturas de outros mundos. Em nossa presente e emergente ecologia digital, existem muitos desses mundos que estão aparentemente fora do alcance de *cyborgs* mais velhos, mas no interior dos quais os/as jovens *cyborgs* estão ocupados, neste exato momento, na tarefa de moldar e fabricar identidades. As escolas podem perfeitamente se tornar locais singulares, como mundos próprios nos quais *cyborgs* geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas viagens na tecno-realidade – desde que nós nos permitamos reimaginá-los e reconstruí-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar (Green & Bigum, 1995, p. 240).

Não podemos negar a grande alienação que nossos jovens vêm sofrendo, marcados por uma incerteza e a sensação de serem estranhos em uma terra também estranha. É preciso ver o estudante como um sujeito pós-moderno, no contexto amplo do currículo escolar. Levando em conta a realidade desse aluno e as tecnologias existentes, especialmente a mídia eletrônica de massa, a televisão, o computador, a internet, como organizadores e reorganizadores da ação e do significado humano. Nosso país e toda a América Latina cresce como espaço de mestiçagem cultural e religiosa e cabe a nós sabermos reconhecer as diferenças e pauta-se sempre pelo respeito as diversidades.

Os princípios humanísticos norteadores do ER, encontram respaldo no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Este relatório iniciado em 1993 e concluído em 1996, teve como coordenador Jacques Delors. Tem como orientação o desenvolvimento humano:

> A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, em um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmo para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos e tecnicistas. Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais (DELORS, 1998, p. 49-50).

Nos dias atuais são inúmeros conflitos entre culturas, pessoas e povos, tudo isso provocado por intolerâncias e desrespeito ao modo de ser do outro. É aí que se justifica o ER na escola. Através dos ensinamentos na disciplina de ER, buscamos levar o aluno a conhecer as mais diferentes culturas, saindo assim do senso comum e sabendo respeitar o outro como ele também deseja ser respeitado. A prendemos também a não colocar a nossa crença como verdadeira e maioritária. É o ER que abre as portas para uma educação sem proselitismo e buscando sempre valorizar a humanidade que está dentro de cada ser.

As práticas pedagógicas que integram a perspectiva intercultural, promovem a relação entre diferentes culturas, diferentes visões de mundo, onde a escola abre espaço para o estudo e para a discussão sobre o fenômeno religioso na diversidade cultural brasileira e mundial. O ER juntamente com as demais disciplinas escolares, tem a tarefa social de desafiar os alunos na construção de um outro mundo, melhor e possível. Onde as diferenças sintam o acolhimento e o respeito da sociedade, num constante exercício de alteridade.

Trabalhar a alteridade em sala de aula é ter a delicadeza de perceber e acolher a todos, em sua singularidade. “É ser capaz de aprender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem” (BETTO, 2003, on-line).

Em 2002 na IX Sessão do FONAPER em São Paulo foi elaborado e aprovado uma proposta de Competências para o Ensino Religioso e este texto foi enviado para o Conselho

Nacional de Educação (Brasília - DF). "Desenvolver competências capazes de mobilizar os educandos à compreensão das diferentes formas de manifestações do sagrado, na perspectiva das respostas que a humanidade elabora para questões limites de vida e de morte". Conhecer as mais diferentes culturas nos faz sair do senso comum e dos (pré)conceitos. É conhecendo que aprendemos a respeitar e a valorizar o outro e a suas práticas. A ausência do diálogo e do conhecimento podem causar uma visão estereotipada do outro e o favorecimento da intolerância e discriminação. A ausência do diálogo priva os sujeitos de se beneficiarem com abertura de outras culturas.

O Livro Branco sobre o diálogo intercultural, lançado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa por ocasião da sua 118.ª reunião ministerial em Estrasburgo, 7 de Maio de 2008, nos diz que

> [...] o diálogo intercultural designa um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos. A liberdade e a capacidade de expressão, assim como a vontade e a capacidade de ouvir o que os outros têm a dizer, são elementos indispensáveis do diálogo intercultural. O diálogo intercultural contribui para a integração política, social, cultural e económica, assim como para a coesão de sociedades culturalmente diversas; favorece a igualdade, a dignidade humana e o sentimento de objectivos comuns; visa promover uma melhor compreensão das diversas práticas e visões do mundo, reforçar a cooperação e a participação (ou a liberdade de escolha), permitir o desenvolvimento e a adaptação dos indivíduos e, por último, promover a tolerância e o respeito pelo outro. (p.22)

É a partir do diálogo intercultural que promovemos o respeito mútuo e dos direitos humanos. O diálogo é uma das características fundamentais para uma sociedade que tem por objetivo a inclusão dos sujeitos excluídos e marginalizados e privilegia a liberdade de escolha dos indivíduos, quanto a sua cultura, opção religiosa, ou não, sexual, etc.

É importante reconhecer a existência de diversos saberes no espaço escolar e estimulá-los ao diálogo. Fato este que se torna fundamental para que possamos transformar a dinâmica do nosso currículo, incorporando diferentes universos culturais (Candau, 2012, p. 131).

A escola necessita ser reinventada, para que possa ter mais significado e para que o jovem assuma uma postura relevante ao tempo pós-moderno em que vivemos. Isso não que dizer que devemos esquecer os conhecimentos historicamente produzidos, mas sim

ressignificá-los. O espaço escolar precisa ser convidativo, precisa ser o espaço do diálogo e da corporeidade. Espaço em que hoje muitas vezes é palco de segregação.

A escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade. Essa educação funcionou como uma máquina de fabricar o sujeito moderno. Mas hoje tudo mudou e a escola não acompanhou tamanha mudança (Veiga-Neto, 2003, p. 110). A escola foi criada com o intuito de criar um único povo, anulando suas diferenças e considerando todos os indivíduos iguais perante lei. Uma cultura homogeneizadora e eurocêntrica se instalou na escola, silenciando vozes e crenças.

Os tempos são outros e não há mais lugar para essa escola homogênea, que privilegia o comum, o igual. Hoje igualdade e diferença são dimensões mútuas e não opostas. A escola deve potencializar espaços de aprendizagem onde se valorize todos os alunos, sem privilegiar ninguém. Onde os estudantes compreendam o mundo a partir de diferentes formas e realidades.

> A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos "outros" de pensar, ser, estar, aprende, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25 apud AKKARI; SANTIAGO, MARQUES, 2013, p.27).

A perspectiva intercultural nos impõe mudanças radicais no fazer pedagógico e no currículo. É um desafio que se coloca na educação e que precisamos aprender a trabalhar. As abordagens interculturais tendem a reconhecer e aceitar o pluralismo. Sabemos que é um longo e árdua caminho para a integração de um caráter intercultural nas escolas e na sociedade em geral. Para que essas mudanças ocorram sabemos que precisamos de políticas públicas em educação eficazes no combate ao proselitismo e toda e qualquer forma de discriminação. Como a (re)significação dos processos de formação docente neste país. Pois de nada adianta falarmos de interculturalidade se o nosso docente não caminhar nesta ótica.

3 Considerações Finais

"A escola tem mostrado, desde a sua origem, uma introdução pouco respeitosa das culturas minoritárias, sobretudo das populações indígenas ou colonizadas, julgadas mergulhadas em uma barbárie radical" (AKKARI; SANTIAGO, MARQUES, 2013, p.55). Não há mais espaço para essa escola. A ressignificação dos currículos que ainda são marcados pela onipresença de grupos dominantes, é algo imediato e prioritário. A harmonia entre as culturas e a equidade é emergente na educação.

Deve-se ressaltar que o reconhecimento da heterogeneidade humana é indispensável na educação. Porém esse princípio ainda é difícil de ser concretizado porque os indivíduos e grupos são capturados em espirais que fragmentam, rotula e segregam (AKKARI; SANTIAGO, MARQUES, 2013, p.168).

> A visão de escola que apenas reproduz uma da cultura e formas de organização hegemônica fica superada por outra que reflete sobre a complexidade das relações estabelecidas nesse espaço, para que a afirmação das diferentes subjetividades e, ao mesmo tempo, a construção de relações interculturais democráticas entre a própria cultura escolar e o espaço cultural da comunidade, bem como das produções de significados trazidas pelos alunos e alunas em convívio nessa comunidade (AKKARI; SANTIAGO, MARQUES, 2013, p.189-190).

O diálogo é um caráter necessário para que se trabalhe as diferentes culturas, sem a intensão de fundi-las ou excluí-las. Levando em conta o encontro entre elas e a possibilidade de reflexão e reconhecimento da construção do outro, rompendo assim com essa estrutura fragmentada, disciplinar e rígida que a escola tende a sustentar.

Moreira e Candau (2008, p. 19) afirma que "a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades". E este exercício da cidadania no contexto da diversidade cultural é promovido pelo Ensino Religioso, pensando na construção de um currículo humanitário e plural.

> Um currículo que respeita a diversidade precisa de um espaço/tempo objetivo para ser concretizado. Nesse sentido podemos indagar como a educação escolar tem equacionado a questão do tempo e do espaço escolar [...] O tempo e o espaço escolar

> leva em conta os educandos com deficiência ou aqueles de dividem o tempo entre escola, trabalho e sobrevivência [..] a rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares entra em conflito com a diversidade de vivências dos temos e espaços dos alunos e alunas (GOMES, 2008, p. 37)

A rigidez da organização escolar não acompanha as mudanças culturais, mas sim uniformiza-as, onde todos os alunos tendem a adequar seus tempos. Sabemos que o s educando são diversos em suas vivências, suas culturas e suas formas de levar a vida. E quando este jovem chega na escola, é submetido a formas a pensar como a escola quer, ou pensa estar correto. A escola não pode ser só um espaço de tempo, mas sim um espaço sociocultural, que acolhe a todos sem fazer distinção alguma.

A diversidade indaga o currículo, ela é muito mais do que um conjunto de diferenças. Faz parte da construção de identidades, num contexto de lutas sociais e frutos de inter-relações que englobam a escola, a sociedade, os sujeitos e as culturas. Quando assumimos e nos posicionamos na ótica da interculturalidade estamos contra qualquer forma de dominação, exclusão e discriminação.

RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS INTERCULTURAL

Abstract: This paper has the objective of discuss, in an intercultural perspective, the study of religion in Basic Education, provided the curriculum component of Religious Education. This test is the result of a literature search, which seeks to value the different cultures found in the classroom. Taking into account the trivialization of the term culture often encounters target, disagreements, consensus and dissent. The cultures and voices of minority social groups and / or marginalized who do not have power structures are often silenced, stereotyped and deformed. ER plays an important role in implementing this proselytizing and homogenizing vision. Concepts such as dialogue, otherness, criticality, equal opportunity and knowledge will be discussed in order to recognize the specificities of diversities, integrating them to educational contexts that do not nullify their differences.
Keywords: Religious Education. Cultures; Interculturalism; Education.

Referências

BETTO, Frei. *Alteridade*. Disponível em: http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7063 . Acesso em 06 de março 2016.

CANDAU, V.M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CECHETTI, Elcio. **Diversidade cultural e religiosa na cultura escolar.** Florianópolis. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. (Mestrado em Educação). 2008.
DELORS, Jacques (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/ MEC, 1998.
FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Religião e interculturalidade.** São Leopoldo: Nova Harmonia; Sinodal, 2007.
FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade, Educação e desafios contemporâneos:** diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In. POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso na Educação Básica:** fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.
GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo.** IN: BEAUCHAMP. Janete; PAGEL. Sandra Denise; NASCIMENTO. Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008
HALL, S. **A centralidade da cultura**: Notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1997.
KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.
MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa; CANDAU Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura.** IN: BEAUCHAMP. Janete; PAGEL. Sandra Denise; NASCIMENTO. Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

PEREIRA, Daniel Sottomaior. Pessoas sem religião, ateus e agnósticos. In: FLEURI, Reinaldo Matias (et. al.) **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013.
SANTIAGO, C. M.; AKKARI, A.; MARQUES, L.P.. **Educação Intercultural**: Desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ENTRE FICAR E SAIR: UM OLHAR SOBRE A MIGRAÇÃO DOS/AS JOVENS DO MEIO RURAL PARA O URBANO

Francini Rodrigues da Silva[1]
Juliana Cerutti Ottonelli[2]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: Este estudo resulta de uma pesquisa de campo que buscou conhecer as questões intrínsecas ao processo de migração dos/as jovens do meio rural para o urbano. Objetivou-se conhecer os motivos, sentimentos e implicações vinculados a esse processo, "ouvindo" o que os/as jovens têm a dizer sobre o assunto, bem como, conhecer os sentimentos e percepções despertados em seus familiares e investigar o papel da escola no processo de saída ou na permanência dos/as jovens no meio rural de um município do norte do estado do Rio Grande do Sul. Foram entrevistados jovens que saíram, que ainda permanecem no meio rural e seus familiares, bem como, professores e estudantes da escola de Ensino Médio do município, totalizando dezoito sujeitos. Destaca-se que a principal motivação da migração para o meio urbano é a busca por melhores condições de emprego e a procura pela graduação. Os que permaneceram, são jovens que estudaram em Escolas Agrotécnicas e puderam integrar teoria e prática fortalecendo os vínculos com a comunidade de origem. Ressalta-se a influência da família com relação ao futuro dos/as jovens, tanto no que diz respeito à saída quanto à permanência destes no meio rural. Já a escola assume um papel que direciona os jovens a buscarem um curso superior e seguirem a carreira no meio urbano. Procura-se, através desse escrito, ampliar o olhar da Psicologia e fomentar estudos e intervenções que vão ao encontro das demandas psicossociais da população rural.
Palavras-chave: Juventude. Meio rural. Meio urbano. Migração.

A população do meio rural possui suas singularidades, as quais devem ser levadas em conta quando se propõe intervenções nos diferentes âmbitos que compõem essa realidade. Porém, essas singularidades parecem ser ainda bastante negligenciadas por diversas áreas do conhecimento, que baseiam suas práticas em pesquisas e estudos generalistas realizados no meio urbano.

A Psicologia, no decorrer de sua história no Brasil, trilhou um percurso em um meio urbanizado e, de certa forma, se afastou de fatores sócio-históricos e culturais do país.

[1]Psicóloga graduada pela URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS. E-mail: francinirorigues2010@hotmail.com.
[2]Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Educação; Docente da URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS. E-mail: juliana.ottonelli@hotmail.com.

Voltando-se a estudar preferencialmente os fenômenos psicossociais urbanos, tem "esquecido", em seus estudos e práticas, os sujeitos do meio rural. Dessa forma, é possível perceber a lacuna existente na Psicologia no que tange as demandas psicossociais das pessoas que vivem nesse meio (ALBUQUERQUE, SOUZA e MARTINS, 2010).

Em consequência disso, a juventude do meio rural também disputa atenção de profissionais que enfocam estudos e práticas nos jovens urbanos, entendendo que a categoria juventude é passível de uma definição universalizante. Quando se trata de juventude rural, refere-se a mais de oito milhões de sujeitos entre 15 e 29 anos (MACEDO, 2014). Isto é, são mais de oito milhões de brasileiros e brasileiras que se encontram nessa idade e vivenciam problemáticas características à sua faixa etária e ao contexto sociocultural no qual estão inseridos. Então, dada a indiscutível relevância numérica dessa população, a questão que emerge é: por que a juventude rural ainda é tão negligenciada nos estudos e práticas profissionais, com destaque aqui, para a Psicologia?

Tendo por base esse questionamento, o trabalho que segue é baseado em uma pesquisa realizada como parte integrante de um Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Este estudo teve como principal objetivo analisar e compreender o processo de migração dos/as jovens do meio rural para o meio urbano.

A pesquisa em questão foi realizada em um município do norte do estado do Rio Grande do Sul. Buscou-se, através da mesma, conhecer os motivos, sentimentos e implicações vinculados a esse processo, "ouvindo" o que os/as jovens têm a dizer sobre o assunto. Bem como, conhecer os sentimentos e percepções despertados em seus familiares e investigar o papel da escola no processo de saída ou na permanência dos/as mesmos/as no meio rural.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se configurou em qualitativa, nesse formato, os dados obtidos consistem em descrições minuciosas de situações, objetivando a compreensão do indivíduo em seu próprio contexto (GOLDENBERG, 2013). Enquanto pesquisa de campo, a coleta dos dados possibilitou contato direto com os participantes, o que permitiu à pesquisadora conhecer e observar também o ambiente em que os sujeitos vivem, auxiliando na compreensão do fenômeno investigado.

A delimitação da amostra se deu através do método *snow ball* ou "bola de neve", tal método "não se utiliza de um sistema de referências, mas sim de uma rede de amizades entre os membros existentes na amostra" (COLEMAN e GOODMAN apud DEWES, 2013, p. 7). Todavia, a escolha dos sujeitos aconteceu por meio de um contato anterior com a única escola que oferece ensino de nível médio no município.

Através desse contato e mediante assinatura da autorização pelos responsáveis locais, foram entrevistados professores e alunos do ensino médio. Além disso, foi solicitado sugestões de jovens que já passaram pela escola e retornaram para suas propriedades rurais, bem como, dos que já saíram do campo. Ao contatar com as pessoas indicadas, buscou-se explanar sobre a pesquisa e confirmar a participação destas. Assim, estes participantes indicavam os próximos.

Ademais, conforme sugestão de um dos entrevistados, foi realizado em contato com a extensionista da EMATER[1] do município, onde é desempenhado um trabalho sobre sucessão familiar com jovens do meio rural, a qual, sugeriu mais alguns nomes. Ainda, foram utilizados como critérios de seleção da amostra a idade, sendo que, foram buscados jovens entre 16 e 25 anos de idade, exceto os do ensino médio. Também foi dada prioridade a sujeitos vinculados à agricultura familiar.

É importante ressaltar que a proposta inicial era de entrevistar dois sujeitos de cada amostra, porém, no decorrer da pesquisa mais pessoas se disponibilizaram em participar. Salienta-se que antes da entrevista os participantes tomavam conhecimento dos objetivos da pesquisa, bem como, eram assegurados da ausência de riscos e do caráter voluntário de sua participação, confirmando a mesma através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dessa forma, foram entrevistados três professores, três estudantes do ensino médio, dois jovens que permanecem no meio rural e suas respectivas famílias e três jovens que saíram desse meio e suas famílias. Na maioria dos casos, os familiares entrevistados eram pai e mãe. Assim, totalizaram-se dezoito pessoas entrevistadas, sendo destes, dez do sexo feminino e oito do sexo masculino.

[1] Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

Para coleta dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, ou seja, mantendo apenas certo grau de estruturação, levando em conta os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas, sendo de responsabilidade das pesquisadoras os cuidados éticos com relação ao material. A análise dos dados se deu a partir da metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Esse conjunto de técnicas de análise busca compreender de forma crítica o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Abrange, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, bem como a busca pelo significado das mesmas e os enunciados dos discursos (SEVERINO, 2013). Se faz relevante destacar que a pesquisa teve início somente após aprovação do Comitê de Ética da Universidade.

Ainda que em número reduzido, alguns estudos voltados para a população jovem do meio rural, sinalizam a questão da migração dos mesmos para o meio urbano. Ferreira e Bomfim (2013) destacam que a juventude rural passou a receber mais atenção devido ao desinteresse dos mesmos em continuar no campo vinculado, na maioria das vezes, à falta de estímulos à atividade agrícola, apontada pelas autoras como historicamente desvalorizada em nosso país, principalmente no que se refere à agricultura familiar. As mesmas autoras ressaltam que

> por falta de Políticas Públicas adequadas para a valorização do campo e melhoria das condições de vida, a solução mais procurada durante muito tempo foi a emigração para os grandes centros urbanos, o que nem sempre trazia aos emigrantes uma boa condição de vida" (FERREIRA e BOMFIM 2013, p. 90).

São muitos os motivos que levam os/as jovens a deixarem sua terra, casa, a vida no campo e irem buscar uma nova vida na cidade. Destes, podem-se citar os custos elevados de produção, o preço muito abaixo do esperado na venda dos produtos, a escassez de oportunidades e políticas públicas voltadas a incentivá-los para permanecerem no meio rural (CASAGRANDE, SALVARO e ESTEVAM, 2012).

Antes de apontar os motivos trazidos pelos sujeitos da pesquisa quanto à migração dos/as jovens do meio rural, faz-se importante destacar a percepção que os mesmos apresentam com relação a esse meio. Destaca-se que o meio rural carrega o estigma de um

lugar tranquilo e sossegado, caracterizado pelo oposto da cidade ao passo que é considerado como um "refúgio" para a agitação do meio urbano.

Partindo desse pressuposto e tendo como parâmetro também a possibilidade da produção de alimentos pelos indivíduos em sua propriedade, o interior é considerado um ambiente que proporciona melhor qualidade de vida aos sujeitos. Porém, apesar de ser um local avaliado como bom para morar e conviver, segundo os/as entrevistados/as, o meio rural não oferece as mesmas facilidades que o urbano. De forma geral, um dos principais motivos apontados pelos sujeitos quanto à saída dos/as jovens do meio rural, é a busca por melhores empregos, baseando-se na rentabilidade que este irá proporcionar.

O trabalho agrícola é uma tarefa que depende de diversos fatores para alcançar êxito. As condições climáticas, a época de plantio de cada cultivar e o tamanho da propriedade, são exemplos de fatores que influenciam diretamente na rentabilidade que o/a trabalhador/a agrícola vai gerar, a partir do seu trabalho. Assim, a agricultura é considerada pela maioria dos/as entrevistados/as como uma tarefa que não possibilita um rendimento mensal e uma "estabilidade financeira", ao contrário do trabalho formal no meio urbano que possibilita ao sujeito um salário aparentemente constante.

Com base nas entrevistas realizadas, é possível perceber o imaginário social de que todo o jovem aspira "ser alguém na vida" e para isso, os parâmetros visualizados podem estar associados a ter um salário mensal, somando-se à isso, alguns benefícios decorrentes dessa situação. Da mesma forma, os resultados obtidos do trabalho na propriedade rural perecem não contemplar as mesmas vantagens (ZÓTIS, 2011).

Além disso, para a maioria dos/as jovens entrevistados/as, em virtude de dificuldades no acesso e no deslocamento e a incompatibilidade de horários, entre outros, a emigração para a cidade é tida como a alternativa mais viável para conciliar estudo e trabalho. Intrínseco à isso, o emprego, que muitas vezes impulsiona a saída de casa, também possibilita o custeio dos estudos na Universidade, tornando-se fundamental para manter o sonho de conquistar uma graduação.

Segundo Canholi (2014), é bastante presente entre os/as jovens o discurso que compara as dificuldades do meio rural com as "facilidades" encontradas no meio urbano. Aos

aspectos negativos atribuem-se a irregularidade do trabalho e a monotonia das horas livres, além da aleatoriedade da atividade agrícola. Porém, a relativa autonomia que o trabalho agrícola proporciona, é valorizado por boa parte dos/as jovens (CANHOLI, 2014), o que ficou explícito também através das entrevistas. Assim, a decisão de sair do meio rural, portanto, é tomada quando o/a jovem conclui que haverá uma série de vantagens concretas no local para onde decide ir, como melhor salário, mais oportunidades de emprego e estudo, entre outros (FERREIRA e BOMFIM, 2013).

A mecanização no trabalho agrícola, tida como uma evolução dos processos produtivos no meio rural, também é entendida como impulsionadora dos processos migratórios, uma vez que o trabalho exercido com o auxílio de maquinário, dispensa maior número de mão-de-obra. Assim, devido às diversas condições, dentre elas, questões econômicas e sociais, como a escassez de terra, problemas relacionados às transformações e modernização capitalista da agricultura que repercute na manutenção da propriedade, a baixa renda dos/as pequenos/as produtores rurais e mesmo a crença de sua profissão, a migração dos/as jovens do meio rural tem sido direcionada como condição mais provável (ZAGO e BORDIGNON, 2012).

Outra questão apontada como impulsionadora da migração dos/as jovens do meio rural para o urbano é a carência de Políticas Públicas voltadas à população do interior. É quase unânime entre os/as entrevistados/as que faltam políticas que venham a contribuir com a realidade em que eles/as se encontram. Os poucos incentivos que os/as pequenos/as produtores/as recebem, dizem respeito a financiamentos tanto no que tange questões de plantio, até melhores condições de garantir a casa própria.

Segundo Galindo (2014), antes de tudo, é necessário haver políticas que ofereçam oportunidades para os/as jovens permanecerem no meio rural, ao invés de penalizar as famílias destes/as, responsabilizando-as pela falta de auxílio para que o/a jovem fique no interior. É preciso pensar a sucessão rural com modelos de desenvolvimento que possibilitem às pessoas condições e acesso a direitos, a oportunidades e ao exercício da cidadania. Dessa forma, a "reafirmação da sucessão é vinculada a um modelo de desenvolvimento, ou seja, mais do que direito à produção e políticas de crédito, é o acesso a direitos plenos, ao lazer, à

cultura, ao esporte, à saúde e educação, contextualizando-se às diferentes realidades e diversidades" (GALINDO, 2014, p. 42).

Um dado importante, é que os/as jovens que permanecem morando e trabalhando no meio rural, participam do trabalho realizado pela EMATER do município, sobre sucessão familiar. A participação desse órgão, foi destacada também pelas famílias desses/as jovens, considerando uma instituição que participa e contribui para essa permanência dos jovens em sua comunidade rural.

A família também é bastante afetada pela questão da migração. Pois, além de presenciar, vivencia sentimentos oriundos do processo de saída ou da permanência de seu/s membro/s do/no ambiente familiar. E, muitas vezes, atua influenciando de forma significativa a decisão deste/s, baseada em vivências e sentimentos de alguns de seus membros com relação ao meio rural.

As condições de trabalho e mesmo a desvalorização da agricultura familiar, faz com que algumas famílias rurais, diante da falta de perspectivas, influenciem ou direcionem alguns dos seus membros para atividades desvinculadas da agricultura, podendo colocar em risco o próprio destino da unidade produtiva (COSTA, 2011). Isto acaba provocando certa preocupação nos pais, que mesmo influenciando a saída dos filhos do meio rural, vivem um dilema, qual seja, de quem vai dar continuidade a seu trabalho e tomar conta da propriedade?

Indiferente da direção tomada pelos/as jovens, é possível perceber a participação frequente da família nas decisões dos filhos. No que diz respeito à percepção da família com relação à escolha dos/as filhos de buscarem o meio urbano, os pais demonstram apoiar essa decisão e influenciam os jovens a traçarem um caminho diferente do deles no qual, conforme afirmaram, encontraram "muitas pedras". Os pais, ainda, procuram incentivar e contribuir para que os filhos continuem os estudos, o que, de certa forma, não foi oportunizado à eles devido a diversas situações. Da mesma forma, devido a todas as suas vivências no meio rural, muitos familiares acreditam ser essa a melhor escolha.

Com relação aos/às jovens que permaneceram, os pais além de incentivarem, criam alternativas que motivem os filhos/as a ficarem no interior e dar continuidade aos bens que construíram na propriedade. Assim, apesar de não serem completamente autônomos para

tomarem decisões quanto à propriedade, os/as jovens são apoiados pelos pais nas estratégias que criam para aumentar a produtividade e a rentabilidade na propriedade através da diversificação da produção. Essa diversidade, parece ser vista pelos/as jovens também como um incentivo ao trabalho no campo, uma vez que provoca confiança nos mesmos ao ter mais garantia de geração de lucros mensais.

Muitos aspectos vivenciados pelos/as jovens rurais, mantêm íntima relação com os problemas enfrentados pelo contexto familiar, destaca-se aqueles relacionados às condições de vida e produção no meio rural. Porém, nesse meio, algumas dificuldades atingem diretamente os jovens, a exemplo, o acesso à educação. A busca por níveis de escolaridade não encontrados no meio rural, é um dos motivos mais frequentes de saída dos/as jovens desse meio em direção ao urbano. Nestas escolas, a desconsideração do meio rural é ainda maior, sendo comum a reprodução de um ideal citadino de vida que, muitas vezes, desvaloriza os aspectos socioculturais do meio rural. Isso acaba por reforçar o desenraizamento dos/as jovens, que raramente se vêem estimulados/as a re-estabelecer os vínculos de sociabilidade com suas comunidades (TEIXEIRA e FREIXO, 2011).

Nas discussões em torno da educação brasileira, emerge um ponto comum, de que a escola tem apresentado muitas dificuldades em cumprir seu papel na formação dos sujeitos enquanto cidadãos críticos e responsáveis por mudanças sociais. Quando se trata do meio rural, as críticas ao modelo de escola são ainda maiores e mais contundentes, uma vez que, "o universo cultural no meio rural apesar de ser, indubitavelmente, diferente daquele que caracteriza o mundo urbano, é frequentemente desconsiderado e/ou deformado nas propostas curriculares das escolas instaladas no meio rural" (TEIXEIRA e FREIXO, 2011, p.7).

A partir de todas essas questões é necessário refletir sobre o papel assumido pela escola em meio à migração e o desenraizamento dos/as jovens do meio rural para, dessa forma, serem pensados outras formas de educação no e para o campo. Assim, conforme propõe Baptista (apud TEIXEIRA e FREIXO, 2011), é preciso pensar um modelo de escola rural que esteja vinculada aos saberes da comunidade, valorizando a cultura do homem e do trabalho na terra.

Um ponto em comum entre os/as jovens entrevistados que decidiram permanecer no meio rural, é que ambos estudaram em Escolas de Formação Agrícola (EFA's). Tendo como pressuposto básico a formação técnica aliada à realidade concreta do indivíduo, a Pedagogia da Alternância é a prática educativa que prevalece nessas Escolas. Assim, a perspectiva desses/as jovens é poder trabalhar de forma autônoma, aplicando os conhecimentos técnicos e teóricos na sua própria propriedade.

Nascida dessa necessidade de criar uma alternativa para os jovens continuarem seus estudos, sem abandonar o meio rural, a Pedagogia da Alternância propõe uma dinâmica de formação vinculada às necessidades dos/as jovens e suas condições concretas de vida (SOBREIRA e SILVA, 2014). Assim, esse modelo de formação leva em conta o contexto em que o/a jovem está inserido e aproxima os saberes técnicos dos populares existentes na comunidade, valorizando o contexto sociocultural do sujeito.

Conforme Rodrigues (apud SOBREIRA e SILVA, 2014), os princípios que contribuíram de forma significativa para a concretização da Pedagogia da Alternância construída pelas EFA's no Brasil foram: a união e interação entre teoria e prática, a valorização da experiência do sujeito no processo de construção do conhecimento, a crescente necessidade de problematização do contexto social e a busca pelo desenvolvimento da consciência crítica nos indivíduos.

Dessa forma, é possível perceber que os/as jovens que permaneceram no meio rural, além de receberem o apoio dos pais, foram mobilizados também pela escola. A qual, também proporcionou aos/às mesmos/as cultivar os saberes que carregam de seus antepassados e os/as aproximou ainda mais da sua comunidade rural através das práticas realizadas.

Por outro lado, por meio das entrevistas realizadas com professores/as e alunos/as da escola de ensino médio do município, foi possível perceber que esta, mantém preocupação maior com uma formação voltada para a inserção de seus alunos no mercado de trabalho visando a obtenção do salário mensal. Assim, percebe-se a escola como espaço formador de trabalhadores do espaço urbano. Segundo Teixeira e Freixo (2011, p. 7)

> No centro do histórico debate em torno da educação brasileira emerge como ponto comum a constatação de que a escola tem encontrado profundas dificuldades em cumprir seu papel na formação dos sujeitos. Quando essa discussão se estende ao meio rural, atinge um nível de complexidade ainda maior e as críticas ao modelo de

> escola vigente são ainda mais contundentes. O universo cultural no meio rural apesar de ser, indubitavelmente, diferente daquele que caracteriza o mundo urbano, é frequentemente desconsiderado e/ou deformado nas propostas curriculares das escolas instaladas no meio rural.

Conforme ficou explicito através da pesquisa, a escola aparenta não incentivar para a permanência dos jovens no meio rural. A mesma atua buscando preparar os/as jovens para inserção em cursos de formação que permitem melhor colocação no mercado de trabalho, tendo como parâmetro um salário mensal que permita uma lucratividade maior do que a concebida através do trabalho na propriedade rural.

Os professores, ao passo em que percebem pouca adesão dos/as alunos no que diz respeito aos assuntos que envolvem o meio rural e suas interfaces, contribuem para esse não engajamento dos/as mesmos, sendo que reconhecem que não é realizado nenhum trabalho voltado para esse público na escola. Além disso, parecem se eximir dessa atribuição ao trazerem as escolas técnicas, principalmente as agrícolas, como responsáveis por esse incentivo. Ficou explícito no decorrer das entrevistas, em que alguns professores/as se deram conta de que eles pouco, ou nada fazem para incentivar a permanência dos/as alunos no meio rural.

Todavia, essa influência para que os/as alunos/as sigam outras carreiras no meio urbano, não é exercida somente pelos professores. As próprias políticas de educação, de certa forma, se voltam a isso. Na escola em questão o ensino é voltado ao Ensino Médio Politécnico, o qual, de forma geral, busca contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão e também prepará-lo para a inserção no mercado de trabalho.

Uvaldo e Silva (2011) apontam para a escola como um espaço potencial na promoção de autonomia e cidadania, porém, que necessita de reconhecimento dos fatores que influenciam ou interferem nos projetos de seus alunos. A mesma possui lugar central nos projetos uma vez que, reproduz, muitas vezes inconscientemente, valores e imagens através de seu currículo e principalmente da relação entre professores e toda a equipe educacional com os alunos. A partir disso, esses mesmos autores lançam um questionamento: “como criar na escola um espaço que permita de fato a seus alunos/as e, por que não, à comunidade escolar explorar ao máximo suas potencialidades, permitindo a construção de projetos

profissionais autônomos e inseridos na história viva de seus grupos de origem?" (UVALDO e SILVA, 2011, p. 36)

Levando em consideração os aspectos apontados pelos/as professores/as, percebe-se a implicação destes/as na influência que a escola exerce para que os/as jovens saiam do interior, uma vez que eles/as também passaram por esse processo. Sendo que, todos/as os/as professores/as entrevistados/as vivenciaram o processo de migração quando jovens, saindo da sua comunidade rural para cursar uma graduação e seguir na profissão escolhida. Entende-se que para além de conhecimentos teóricos, a escola transmite valores, os quais dizem respeito à experiência de vida de seus professores.

É possível perceber que geralmente os/as professores/as percebem que exercem influência sobre a opinião dos alunos quanto a sua disciplina. Porém, possuem grande dificuldade de perceber que essa influência "também ocorre em relação aos projetos profissionais dos alunos, remetendo necessariamente a uma autoavaliaç ão de carreira e dos próprios projetos profissionais" (UVALDO e SILVA, 2011, p.36).

A partir de todas estas questões emergidas através do contato com a escola, cabe destacar o que Freire (2004), em seu livro "Pedagogia da Autonomia" destaca com relação papel da escola em relação ao ensino:

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com os que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela - os saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desse saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2004, p.30).

Dessa forma, conforme destaca o autor, é necessário que a escola possa estabelecer essa "intimidade" entre os saberes preconizados no currículo escolar e a experiência que os/as estudantes possuem enquanto indivíduos. Tal aproximação entre formação teórica e técnica e as vivências dos sujeitos em sua comunidade é fundamental para a valorização do contexto sócio-histórico e cultural dos sujeitos.

Diante de todos os dados obtidos e as questões apontadas por meio desse estudo, é essencial refletir acerca da atuação da Psicologia no meio rural. Ainda, conforme Leite (et al., 2013 p. 56), o cotidiano de vida das pessoas no meio rural "dota-se de uma heterogeneidade e

intensidade que permite uma variedade de interlocuções com tal riqueza. Desdobramentos podem surgir e o convívio com as comunidades pode suscitar inúmeras ideias de aproximação e de diálogo com o saber e o fazer psicológico".

Assim, a Psicologia enquanto ciência comprometida com as questões sociais, deve pautar suas intervenções também nesses espaços, buscando promover ações que tenham como foco a promoção de saúde e qualidade de vida dos indivíduos e da comunidade. Com base nisso, buscou-se através desse trabalho, ampliar o "olhar" da Psicologia abarcando questões inerentes ao meio rural, possibilitando repensar nossas práticas enquanto profissionais e futuros/as profissionais no que tange às questões psicossociais da população rural.

BETWEEN STAY AND EXIT: A LOOK AT THE MIGRATION OF YOUTH OF RURAL AREAS FOR THE URBAN

Abstract: This study results from a field of research that sought to know the intrinsic issues to the migration process of young people from rural to urban. The objective was to know the reasons, feelings and implications linked to this process, "listening" to what young people have to say about it as well, to know the feelings and perceptions awakened in their families and investigate the role of schools in the process of exit or stay of young people in rural areas of a county north of the state of Rio Grande do Sul. There were young people interviewed who left that still remain in the countryside and their families, as well as teachers and students of the High School school municipality, totaling eighteen subjects. It is noteworthy that the main motivation of young people migrating to urban areas is the search for better employment conditions and the demand for graduation. Those who remain are those who have studied in Agrotechnical Schools and were able to integrate theory and practice strengthening the links with the community of origin. It emphasizes the family's influence with respect to future careers, both with regard to output as the permanence of those in rural areas. Since the school assumes a role that directs young people to pursue a degree and pursue a career in urban areas. Is looking through this writing, broaden perspectives of psychology and promote studies and interventions that meet the psychosocial needs of the rural population
Keywords: Young. Rural áreas. Urban áreas. Migration

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco J. B.; SOUZA, Flávia M.; MARTINS, Cíntia R. Validação da Escalas de Satisfação com a Vida e Afetos para Idosos Rurais. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 85-92, jan/mar. 2010. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/5110/5220>. Acesso em: 03 ago 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

CANHOLI, Patrícia F. **Dilemas e Desafios da juventude Rural:** Um Olhar sobre o Alto da Serra de São Pedro – SP. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Ciências), Área de concentração: Ecologia Aplicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASAGRANDE, Daiana P.; SALVARO, Giovana I. J.; ESTEVAM, Dimas de O. Projetos Profissionais de Jovens Universitários/as que Residem no Meio Rural: Estudo de Caso dos/as Jovens do Município de Meleiro, SC. **Interações**, Campo Grande, vol.13, n.2, pp. 261-271. 2012.

COSTA, Maria R. C. **O futuro entre o rural e o urbano:** Um estudo de caso sobre a juventude rural no município de Morro Redondo-RS. 2011. 117 f. Tese (Doutorado em Ciências), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

DEWES, João O. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driver Sampling:** uma descrição dos métodos. 2013. 53 f. Monografia (Bacharel em Estatística), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
FERREIRA, Karla P. M.; BOMFIM, Zulmira À. C. Juventude no semiárido nordestino: caminhos e descaminhos da emigração. In: LEITE, Jáder F.; DIMENSTEIN, Magda (org.). **Psicologia e Contextos Rurais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 89-115.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALINDO, Éryca. Mesa 1: Juventude Rural e Permanência no Campo e na Floresta: Vida, Terra e Sustentabilidade. In: MENEZES, Marilda A.; STROPASSOLAS, Valmir L.; BARCELLOS, Sergio B. (org.). **Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

LEITE, Jáder F. ET AL. A formação em Psicologia para a atuação em contextos rurais. In: LEITE, Jáder F.; DIMENSTEIN, Magda (org.). **Psicologia e Contextos Rurais**. Natal: EDUFRN, 2013. pp. 27-55.

MACEDO, Severine C. Mesa de Abertura. In: MENEZES, Marilda A.; STROPASSOLAS, Valmir L.; BARCELLOS, Sergio B. (org.). **Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2014.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOBREIRA, Milene F. C.; SILVA, Lourdes H. da. Vida e Construção do Conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, pp. 212-227, 2014. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.14244/19827199915>. Acesso em: 30 jul 2015.

TEIXEIRA, Ana M. F.; FREIXO, Alessandra A. Pelos campos da juventude rural: educação e inserção profissional no semiárido baiano. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: Diversidades e (Des)Igualdades, 11. 2011, Salvador. **Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais:** Diversidades e (Des)Igualdades. Salvador: Universidade Federal da Bahia – Câmpus Ondina, 2011.

UVALDO, Maria da C. C.; SILVA, Fabiano F. da. Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construç ão de projetos profissionais. In: LEVENFUS, Rosane S.; SOARES, Dulce H. P. e cols. (org.). **Orientação Vocacional Ocupacional**. 2ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2011. p. 31-38.

ZAGO, Nadir; BORDIGNON, Cristina. Juventude rural no contexto da agricultura familiar: migração e investimento nos estudos. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

ZÓTIS, Tássia S. **Causas e Consequências da Evasão de Jovens da Comunidade Rural de São Vitor, Município de Camargo/RS.** 2011. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação Tecnológico em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Rural), Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Camargo, 2011.

IMIGRANTES HAITIANOS E A INTERCULTURALIDADE NO AMBIENTE DO TRABALHO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Beatriz Leite Gustmann de Castro[1]
Maria de Lourdes Bernartt [2]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: O panorama da mobilidade humana que se observa no Brasil, principalmente relativo à imigração haitiana, desencadeia processos estratégicos para empregar profissionais estrangeiros nas organizações brasileiras. O ensaio teórico objetivou contextualizar e descrever de modo sintetizado a imigração de haitianos no Brasil, tal como analisar as questões de interculturalidade no espaço do trabalho. A necessidade da elaboração desta pesquisa bibliográfica apoia-se no intenso fluxo imigratório e na inserção dos imigrantes nas empresas, desta forma se faz imprescindível estudar as relações interculturais nas organizações, recomendando que outras pesquisas sejam realizadas com o intuito de estreitar as diferentes relações culturais existentes. Inicialmente foi realizada uma sistematização teórica acerca de conceitos sobre imigração haitiana, posteriormente alguns conceitos que norteiam a interculturalidade no espaço da empresa. Constatou-se que a mobilidade de estrangeiros, propicia um encontro cultural distinta em relação àqueles de suas nacionalidades. Essa convivência com culturas heterogêneas, culminam com a primordialidade de repensar uma matriz estratégica para implementar uma gestão intercultural. Portanto, a interculturalidade é de fato um fundamento positivo na organização que conduzido de forma a potencializar as qualidades das pessoas, tende a estimular a competitividade, criatividade, cooperação, troca de experiências, posto a heterogeneidade vivenciada.
Palavras-chave: Interculturalidade. Imigração. Gestão. Haitianos. Trabalho.

1 Introdução

A mobilidade humana faz parte da história da humanidade e desde sempre o homem fez-se imigrante. No Brasil, o processo imigratório intensificou-se a partir de 2010, embora esse fenômeno venha ocorrendo no país desde a colonização. Logo, as imigrações representam um notável fator de mudanças sociais de nível nacional, apresentando novos

[1] Graduação em Pedagogia e Administração. Pôs-Graduanda em Gestão de Pessoas pela Unochapecó e mestranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR Câmpus Pato Branco. E-mail: beatriz_gustmann@hotmail.com
[2] Graduação em Letras. Mestrado e Doutorado em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da UTFPR Câmpus Pato Branco. E-mail: marialbernartt@gmail.com

desafios sob o aspecto do processo de integração dos imigrantes com nativos, em particular no ambiente do trabalho.

A mobilidade também carrega consigo ideias como progresso, liberdade, oportunidade, modernidade e, consequentemente, passa a ser uma das questões que perpassam o cenário organizacional contemporâneo (CRESSWELL, 2006).

Esta exposição pauta-se na indução de que as pessoas e as próprias organizações têm, maior abertura e facilidade de locomoção, tal ocorrência tende a acarretar nova lógica em termos de carreira e de inclusão no mercado de trabalho, bem como instiga as organizações a implementar estratégias organizacionais que proponham a atender às demandas dos indivíduos, proveniente da mobilidade de espaço.

Destarte, dentre as questões que compreendem os trabalhadores em situações de internacionalização, constata-se que há uma preocupação das organizações, que pode ser visualizado, no deslocamento de profissionais para um ambiente de trabalho em uma cultura estrangeira, o indivíduo envolvido é cobrado a adaptar-se rapidamente ao novo contexto que, usualmente, é muito diferente daquele a que estava acostumado e a ser capaz de comunicar-se eficientemente com pessoas de culturas distintas da sua origem (DRUMMOND-GUITEL, 2008; TANURE et al., 2007).

A interculturalidade está explicitamente fazendo parte das organizações de forma contínua, e vem acarretando um novo redesenhar das relações e do corpo funcional das organizações. Referente a esses apontamentos “se esses movimentos marcam profundamente nosso tecido socioeconômico, eles igualmente provocam novas configurações sociais e tensões do domínio das relações interculturais” (CHANLAT, 2008, p. 25).

Diante das exposições teóricas realizadas, a vasta dimensão cultural que se configura nas empresas requer aperfeiçoamento por parte dos gestores, para que essa interação seja de fato, favorável a empresa pela diversificação de visões, experiências que enriquece o processo de gestão, no entanto, cabe ao gestor direcionar esse processo no sentido de conduzir seus colaboradores, para a adaptação, socialização com os demais membros da empresa, bem como um novo delineamento das políticas de gestão de pessoas voltadas a atender as demandas interculturais oriundo destas admissões a fim de que os imigrantes se adaptem a nova cultura.

No entanto, na perspectiva deste ensaio teórico constando ainda informações preliminares, usar-se-ão as expressões de imigrantes e imigração. Entretanto alguns autores como Canclini (2007) têm definido o imigrante como portador de um biculturalismo ou de uma identidade fragmentada. A ideia de conceito de imigração não se reduz apenas a uma única dimensão, todavia seu conceito necessita respeitar a incorporação de diversos elementos que tendem a tornar o termo universal.

O que cabe destacar é que este ensaio teórico tem como escopo contextualizar as relações de imigração, e descrever as questões pertinentes à interculturalidade sobretudo no campo do trabalho. Procurou-se abordar a temática da interculturalidade sob um olhar direcionado para as relações de trabalho, com as diferentes culturas que se deparam no mesmo ambiente, justifica-se pela assídua configuração das equipes mescladas que tem se consolidado, deste modo é importante dispor de trabalhos e pesquisas que aproximem essas relações e possam dar suporte a área estratégica da empresa, para fortalecer esses laços da multiculturalidade e proporcionar um ambiente de aprendizagem, colaboração e empatia.

1 CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO HAITIANA

Os estudos sobre imigração tem se intensificado nos últimos anos, em virtude do grande fluxo migratório que vem emergindo mundialmente, e principalmente no âmbito brasileiro. O número de imigrantes registrados pela Polícia Federal aumentou em 160 % em dez anos, conforme os dados disponibilizados pela Polícia Federal 117.745 estrangeiros deram entrada no país em 2015, sendo que observou-se um aumento de 2,6 vezes em relação a 2006 (45.124) (POLÍCIA FEDERAL, 2016).

Em 1885, Ravenstein explicitou as “leis de migração”, que deram início a uma longa trajetória de análises acerca dos movimentos populacionais que marcavam a associação entre as atividades econômicas, deslocamentos espaciais de grupos específicos e a regularidade de tais movimentos, buscada nas estatísticas oficiais da Inglaterra daquele momento e ampliada, posteriormente, com evidências de outros países europeus (DEMATTINE; TRUZZI, 2005).

A ampliação da economia e as oportunidades que se acentuam na esfera social são alguns dos fatores decisivos para a imigração. O fato é que a história da humanidade é

marcada por constantes mobilizações espaciais, porém os estudos e pesquisas ganham expansão a medida que é explícito esse movimento em grande escala.

Handerson (2015), em sua tese de doutoramento "Diáspora: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa", expressa que para os haitianos "ser diáspora", não é sinônimo de deixar o Haiti, mas uma possibilidade de estar em mobilidade para conquistar uma vida melhor, destacando a forma como a mobilidade se revela característica do mundo social e da viabilidade da melhoria de vida dos haitianos.

Os fluxos migratórios, fortemente presentes em todas as Américas, são fenômenos sociais de grande importância e impacto econômico, social, cultural e demográfico, que merecem ser melhor compreendidos (ALCANTARA, 2014, p. 23).

Segundo Germani (1974, p. 143), a análise da imigração "deve levar em conta não apenas fatores expulsores e atrativos, como também as demais condições sociais, culturais e subjetivas em que tais fatores operam, tanto no que diz respeito ao lugar da residência, como no que diz respeito ao lugar de destino".

Neste contexto, é necessário estabelecer políticas públicas definidas quanto ao apoio e suporte aos imigrantes que aqui chegam, que viabilizem boas condições de vida, bem como a integração social e o acesso flexível aos serviços públicos de educação, saúde, trabalho, cultura, pois os imigrantes criam expectativas esperançosas relativo ao país de destino e nada melhor que receber os imigrantes de maneira hospitaleira, com afeto e compreensão.

Sayad (1998, p. 15) ressalta que a imigração é "um fato social completo" e, como tal, coloca-se em um ponto de interação com as distintas disciplinas do campo das Ciências Sociais. A locomoção imigratória constitui um deslocamento que se dá num espaço não apenas físico, mas, sobretudo, em "(...) um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente (...)". O autor quando refere-se ao fato social completo, ressalta que a abordagem da imigração deve ser pensada e analisada do ponto de vista social de forma integral, numa perspectiva das estruturas dispostas na sociedade e em sua performance.

A visão de Sayad (1998) é contemplada na abordagem de Eva Alterman Blay (2000), que frisa.

> Trata-se de um dos raros trabalhos que traz uma reflexão teórica sobre o processo de imigração, que Sayad define como um "processo total", isto é, que deve ser visto em face das condições que levam da emigração até as formas de inserção do imigrante no país para onde vai (BLAY, 2000, p. 1).

Os estudo empreendidos por Sayad são significativos e relevantes pelo fato de o autor se propor a pensar a integralidade do processo imigratório de forma que envolva todos os sujeitos do cenário da imigração, os que partem, os que ficam e também aqueles que os recebem. Pois a reflexão alusivo ao processo de imigração pesquisado por Sayad analisa o enredamento em que o imigrante se encontra, uma vez que além dos problemas já existentes oriundos de sua imigração enfrentará dificuldades de diversas ordens no país de destino, pois de um lado, a chegada do imigrante é bem-vinda e acolhida pelo capital que demanda sua força de trabalho, e sob outro enfoque há contradição quanto ao incômodo social para os nativos.

Os movimentos imigratórios no Brasil, são caracterizados pela forte presença de imigrantes de origem portuguesa, japonesa, italiana, alemães dentre outras, constituindo diversas miscigenações de povos residentes no Brasil. O intenso fluxo imigratório haitiano para o Brasil é perceptível a partir do ano de 2010, porém como enfatiza Jackson (2011) esse novo roteiro imigratório não é uma surpresa muito grande, mas chama a atenção por se tratar de um novo destino que não era incluído nas escolhas anteriores dos imigrantes. Assim, nesta perspectivas os movimentos sociais atuam no auxílio aos imigrantes em suas necessidades emergenciais.

> As organizações sociais exercem importante papel no suporte aos imigrantes e refugiados, auxiliando-os no processo de adaptação ao país, facilitando a articulação desses estrangeiros (quando já não estão articulados) a redes já estabelecidas de imigrantes e algumas vezes os auxiliam em seu estabelecimento no curto prazo. Além do suporte direto ao imigrante, as organizações sociais acumulam amplo conhecimento sobre as necessidades e dificuldades dos imigrantes nos países de destino e assim carregam enorme volume de informações úteis para municiar o debate de políticas para os migrantes (COENTRO, 2011, p. 117).

As instituições sociais que prestam serviços assistenciais para os imigrantes que aqui chegam é vital uma vez que na grande maioria das vezes, vem sem destino definido e carecem de informações e de suporte social, bem como a vinda intensa dos imigrantes impulsiona a

emergências de reformulações das políticas públicas que atendam efetivamente as demandas dos imigrantes.

2 INTERCULTURALIDADE NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL

Os diálogos realizados sobre a vinda dos imigrantes haitianos para o Brasil, defrontam-se com a temática da interculturalidade sobretudo no ambiente do trabalho, de fato é um tópico que merece reflexão de suas interfaces neste relação da interculturalidade no âmbito do trabalho.

Todavia, a mobilidade faz parte da história da humanidade. Já na época das grandes navegações, a busca pelo exótico e a descoberta de novos territórios fazia com que desbravadores se aventurassem além mar, passando longos períodos longe de sua terra natal (DEMORGON, 2002).

Para tanto, o conceito de interculturalidade pode ser encontrado com diversas compreensões, segundo Fleuri (2003)

> A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversa dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (FLEURI, 2003, p. 17).

O conceito de intercultura já denota complexidade ao versar sobre a temática, pois quando se dialoga a respeito de cor, gênero, raça, etnia antes de qualquer intervenção deve mudar a forma de ver o mundo e as suas diferenças, exige de certo modo a interrupção de nossos preconceitos, tal como a clareza das diferenças e identidades culturais de cada povo. Isso se justifica pelo circunstância de o mundo "poder ser comparado a um mosaico ou a uma tapeçaria composta de múltiplas contribuições culturais, em que cada uma contribui para o significado e a beleza do conjunto" (HEPBURN, 2005, p. 254).

Por sua vez, Fleuri (2003) salienta que o adjetivo tem sido utilizado para designar diferentes realidades e perspectivas, segundo o autor muitas vezes o vocábulo denota elemento transversal já vigente em diferentes culturas, ou então, como produto original da

hibridação de componente culturalmente diferente, nesta miscigenação de conceito e interpretação na concepção do autor é vantajoso, haja vista que exige melhor aprofundamento com a temática, cria-se mais discussões e torna-se criativo onde todos contribuem para a construção de um conceito que seja compreensível a todos.

Outras argumentações tornam-se pertinentes no contexto da globalização, por exemplo, o visível aumento das migrações bem como o desenvolvimento das cidades, e os desafios conexos com a preservação da identidade cultural e o fomento do diálogo intercultural adquirem uma nova projeção e tornam-se mais urgentes (UNESCO, 2013).

A interculturalidade, deve adotar espaços sistemáticos e graduais que contemplem os processos de interação entre as diferentes culturas, com a finalidade de abrir e gerar relações de confiança, de reconhecimento mútuo, de comunicação, diálogo e debate, aprendizagem e intercâmbio, cooperação e convivência, sendo o objeto central da interculturalidade (LOPES, 2012).

Há que se revelar o papel do imigrante, enquanto portador e agente de cultura, atuando como propagador de mudança social e cultural nas sociedades envolvidas, sendo ambas, de uma maneira ou outra, engrandecida pelas contribuições difundidas nos dois sentidos. Com o aceleramento da urbanização nas últimas décadas e a mutabilidade de pessoas em várias regiões, há uma ampliação sem precedentes de contatos entre as culturas, conduzindo desafios importantes no plano econômico e social à gestão da diversidade cultural, à comunicação, intercultural e à formação (RAMOS, 2008).

Torna-se fundamental buscar uma interação construtiva, especialmente no contexto organizacional que atualmente está mais sujeito a abrigar o encontro e a interação entre pessoas provenientes de culturas distintas. Assim, é a partir do final da década de 1980 que o tema da interculturalidade passa a ter mais destaque nos estudos organizacionais (FREITAS, 2009).

A interculturalidade no ambiente do trabalho é um tema que vem, aos poucos, sendo aprofundado muito em virtude das imigrações nacionais e internacionais, e a miscigenação de culturas que vêm sendo o novo panorama das empresas, e portanto demanda estudos para que

o ambiente de trabalho, seja um lugar acolhedor, de aproximação, ajuda mútua e que de fato colabore para o crescimento pessoal e profissional.

Das inúmeras significações que derivaram a cultura organizacional, a temática da interculturalidade é considerada uma das formas mais contemporâneas de analisar as questões culturais dentro das organizações e tende a remeter os pesquisadores a novas reflexões, talvez mais próximas à realidade atual (BARBOSA, VELOSO, 2009).

A interculturalidade organizacional acontece através da vinculação do trabalho, todavia, "a permanência assim como a dinâmica migratória, nesse caso, só se verifica quando está presente a categoria trabalho. Neste caso, o trabalho é, a seu tempo, o dinamizador do processo migratório e, ao mesmo tempo aquilo que cessa esse processo (COTINGUIBA, 2014, p. 52).

A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho revela a necessidade de interação com o ambiente organizacional, colegas de trabalho, normas da empresas, gestores, para melhor compreender os processos existentes. Assim Freitas (2008) disserta que,

> (...) a interculturalidade não está mais fora das empresas, mas dentro delas, reivindicando atenção e cuidado. A redução de riscos e fracassos pode ser fruto de análises financeiras e mercadológicas cuidadosas, mas também pode ser consequência da compreensão de aspectos culturais, religiosos, familiares, históricos, ideológicos geográficos e climáticos que afetam os costumes e os modos dos homens pensarem e viverem a vida e o trabalho (FREITAS, 2008, p. 62).

O encontro de culturas distintas no mesmo espaço tende a gerar inúmeros resultados, como troca de conhecimento, experiências ou até mesmo conflito, nesta lógica o processo de ambientação é oportuno o que tende a tornar-se um ambiente de trabalho agradável. Trevisan (2001), destaca que no âmbito organizacional, para evitar as possíveis dificuldades decorrentes de choques culturais é necessário que todas as pessoas pertencentes à empresa tenham consciência da diversidade cultural, a qual deve permitir o respeito e a consideração das diferenças, condição que favorece o estabelecimento de relações de trabalho mais flexíveis e inovadoras contribuindo para o desenvolvimento da organização e manutenção de sua competitividade.

Os estudos sobre o gerenciamento cultural, são oriundos da intenção em se melhorar a eficácia econômica das empresas multiculturais e da exigência ética de respeitar as

diferenças. Todavia, é um campo de pesquisa que ainda é emergente, não estando, portanto, plenamente consolidado (CHEVRIER, 2006).

Em princípio, a convivência com diferentes culturas tornam equipes com conjunto de valores significativos para a empresa, no entanto observa-se um trabalho contínuo de alinhamento da equipe, possuir políticas internas bem estabelecidas que envolva todos os colaboradores e a integração aconteça de forma eficaz, respeitando os limites, dificuldades de cada membro, propagando o respeito principalmente no que concerne as culturas de cada um, que a propósito a troca de experiências e conhecimento é magnífico sob a óptica pessoal e profissional, podendo ser um mecanismo que minimiza as disparidades e evita a polarização.

3 Considerações Finais

Pretendeu-se ao longo deste ensaio, tratar de questões relacionadas à imigração haitiana no Brasil, tendo como diretriz a interculturalidade presente nas organizações, tão representativa nas relações de trabalho. Para tanto, foi realizada uma revisão conceitual referente aos conceitos sobre a imigração e, após apresentados algumas informações pertinentes a interculturalidade a dinâmica organizacional.

A imigração e sua inserção no território deve também ser compreendida a partir de outros elementos da vida em sociedade, como crenças, valores, cultura etc. Os estudos macroestruturais, pautados na centralidade do mercado de trabalho, consideram que o fator impulsionador da imigração deve também incorporar estes novos elementos explicativos como fatores impulsionadores da mesma (BRUMES e SILVA, 2011).

Todavia, pode-se constatar a partir de leituras e reflexões, como destaca Freitas (2008), que quando se propõe a administrar o intercultural, a organização lidará, muitas vezes, com a não-familiaridade, a estranheza, a criação de estereótipos e o etnocentrismo de profissionais. Entretanto, frente a essas diferenças culturais os benefícios tendem a surgir para as organizações que estejam preparadas para facilitar a interação entre o membros da empresas.

A mobilidade humana oportuniza experiências intensas de aprendizado e de evolução profissional independentemente de seu posto de trabalho exercido, em contrapartida é

importante salientar que os profissionais imigrantes precisam de suporte em nível de informação, de se colocar à disposição deste novo imigrante que fará parte da estrutura corporativa, pois o choque cultural estará presente neste espaço assim, o acompanhamento é imprescindível para que o processo flua de maneira natural.

Diante dessas premissas, corrobora-se a relevância de se refletir sobre os aspectos atrelados à interculturalidade correlacionando à gestão de pessoas, pois o estudo sobre as formas de gestão de um ambiente multicultural e como é promovida a interculturalidade nas organizações pode ampliar à melhoria de posturas atuais e à formulação de novas estratégias, mais eficaz que tragam benefícios para as práticas organizacionais (BUENO, et.al. 2004).

No entanto, pode-se inferir que a interculturalidade é um elemento que pode ser auspicioso para a organização, pela miscigenação de valores, crenças, culturas, porém preciso ser realizado ressalva quanto as políticas de ambientação, de relações estabelecidas frente a diversidade inserida em um mesmo espaço, é necessário levar em consideração as experiências dos atores que vivenciam essa experiência.

Por fim, tratou-se de uma primeira abordagem sobre relações interculturais no cenário organizacional, principalmente relativa à inserção de imigrantes no trabalho. Ressaltamos que o trabalho se encontra em fase de desenvolvimento, por meio do qual buscaremos responder e compreender a realidade organizacional intercultural, a partir de dados empíricos que cooperem para a construção do conhecimento frente a essa abordagem. Isto posto, espera-se que com essa discussão possamos contribuir para que novos diálogos emerjam sobre a temática, possibilitando, assim, novos horizontes, ideias e rumos para o debate construindo pontes visando a melhorias das relações interculturais nas empresas que estão em progressivo avanço.

HAITIAN IMMIGRANTS: THE INTERCULTURALITY AT WORK ENVIRONMENT

Abstract: The panorama of human mobility that is observed in Brazil, mainly concerning Haitian immigration, triggers strategic processes to employ foreign professionals in organizations. However, this theoretical essay aimed to contextualize immigration and

describe so synthesized immigration of Haitians in Brazil, such as analyzing the intercultural issues in the work space. The need for the development of this literature relies on intense migration and integration of migrants in the companies in this way is indispensable to study intercultural relations in organizations and recommended that further research be carried out in order to narrow the different cultural relations. Initially a theoretical systematization about concepts of Haitian immigration, later some concepts that guide interculturalism within the company. It was found that foreign mobility, provides a distinct cultural meeting in relation to those of their nationalities. This coexistence with heterogeneous cultures, culminating with primordiality to rethink a strategic matrix to implement an intercultural management. Therefore, interculturalism is indeed a positive foundation in the organization that conducted in order to enhance the qualities of people, it tends to stimulate competitiveness, creativity, cooperation, exchange of experiences, since the experienced heterogeneity.
Keywords: Interculturalism. Immigration. Management. Haitians. Job.

Referências

ALCANTARA, Pedro Ivo de Morais. **Novas Fronteiras:** Um olhar sobre a imigração haitiana sobre o Brasil. 2014.117 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Universidade de Brasília (UnB), Brasília. 2014.

BARBOSA, L; VELOSO, L. A. **A cultura do outro:** interculturalidade e dialogia nas empresas. In: BARBOSA, L. (coord.). Cultura e diferença nas organizações. São Paulo: Atlas, 2009.

BLAY, Eva Alterman. SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade.** In. Revista de Antropologia. São Paulo: USP, 2000, v. 43, nº 1.

BRUMES. Karla Rosário. DA SILVA, Márcia. **A migração sob diversos contextos.** Boletim de Geografia, Maringá. v. 29, nº 1, p. 123-133, 2012.

BUENO, J.M. DOMINGUES, C.R. DEL CORSO, J.M. **Processo de expatriação na integração de culturas:** o caso Renault do Brasil. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2004. Curitiba, Anais, 2004.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. Ed. 4. Reimp. São Paulo: Edusp, 2008.

CHANLAT, J.F. **Gestion em Context Interculturel.** Quebec: Les Presses de L'Université Laval, 2008.

CHEVRIER, S. **Le management Interculturel.** Paris: Presses Universitaires, 2006.

COENTRO, Luciana Unis. **Políticas públicas e gestão das migrações internacionais no Brasil:** Uma reflexão sobre os migrantes qualificados. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado)

Programa de Pós-Graduação em Administração, Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, 2011.

COTINGUIBA, Geraldo Castro. **Imigração haitiana para o Brasil:** a relação entre trabalho e processos migratórios. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História e Estudos Culturais, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho: RO, 2014.

CRESSWELL, T. **On the move.** New York: Routledge, 2006.

DEMARTINI, Zélia de B. TRUZZI, Oswaldo. **Estudos migratórios:** Perspectivas metodológicas. São Carlos: Ed. da UFSCAR, 2005.

DEMORGON, J. **L' historie interculturelle des sociétés.** 2. ed. Paris: Anthropos, 2002.

DRUMMOND-GUITEL, V. **Déjouez les pièges des relations interculturelles:** et devenir un manager de I' international. Le Mans: Gereso, 2008.

FLEURI, R. M. **Intercultura e Educação.** Revista Grifos, n° 15, p. 16-47, maio. 2003.

FREITAS, M. E. **Multiculturalismo e expatriação nas organizações:** vida do executivo expatriado, a festa vestida de riso ou de choro. In. DAVEL, E; VERGARA, S.C. Gestão com pessoas e subjetividade. São Paulo: Atlas, 2009.

FREITAS, M. E. **O imperativo intercultural na vida e na gestão contemporânea.** O&S, Salvador, v. 15, nº. 45, p. 79-89, abr./jun. 2008.

GERMANI, G. **Sociologia da modernização:** estudos teóricos, metodológicos e aplicados a América Latina. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

HANDERSON, Joseph. **Diáspora:** As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa. 2015. 429 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro. 2015.

HEPBURN, M. A. **O multiculturalismo, as mídias e a educação.** In. DELORS, J. (Org.). A educação para o século XXI: questões e perspectivas. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 254-256.

JACKSON, Regine. **Les espaces haitiens:** remapping the geography of the Haitian diaspora. In. Geographies of the Haitian diaspora Routledge. New Yotk. 2011.

LOPES, Ana Maria D'Avila. **Da coexistência à convivência com o outro:** entre o multiculturalismo e a interculturalidade. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 20, nº. 38, 2012.

POLICIA CIVIL. **Em 10 anos, número de imigrantes aumenta 160 % no Brasil.** Disponível em: http://www.pf.gov.br/. Acesso em: 25 jun. 2016.

RELATÓRIO MUNDIAL DA UNESCO. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural.** Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf. Acesso em: 25 jun. 2016.

RAMOS, Natália. **A diversidade cultural da cidade:** problemas e desafios. In. RUBIM, L; MIRANDA, N. (org). Transversalidade da cultura. Salvador: EDUFBA, p. 133-179, 2008.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Edusp, 1998.

TANURE, B. **Gestão à Brasileira:** uma comparação entre América Latina, Estados Unidos, Europa e Ásia. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

TREVISAN, L. **Interculturalidade no ambiente empresarial:** relações entre brasileiros e estrangeiros na Volkswagen/Audi de São José dos Pinhais – PR. 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba: 2001.

MINORIA ÉTNICO-CULTURAL: TRAÇOS DA TRADUÇÃO NO QUE SE APRESENTA COMO CONTRADIÇÃO

Anaís Andrea Neis de Oliveira[1]
Márcia Andréa dos Santos[2]
Maria de Lourdes Bernartt[3]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre a questão identitária em um seio institucional onde notadamente há a presença de contradições identitárias e culturais, verificando se tais contradições invalidam as tentativas de preservação identitária. Tal reflexão é julgada como importante nos dias contemporâneos por percebermos a existência de crises de identidade em vários níveis, tanto individuais quanto coletivos. Classificamos este estudo como pesquisa de campo do tipo exploratória com produção de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e com análise qualitativa de dados. A observação da existência de diversos traços de contradição identitárias foi confrontada com teorias que tratam de questões relativas ao papel de instituições como *locus* de preservação identitário e cultural, observando-se que nem mesmo as instituições têm dado conta de reprimir os efeitos contemporâneos sobre os descentramentos identitários. Por fim, nossa conclusão é a de que dais descentramentos e contradições não se dão ao ponto de invalidar as referências identitárias, visto que elas se traduzem e passam a se ressignificar no meio social.

Palavras-chave: Identidade cultural, tradução, preservação identitária

O que nos referencia em termos de identidade cultural? Somos todos capazes de apontar para alguma base identitária realmente sólida ou deveriam ser estas questões todas relativizadas e plurais como: Qual nossa referência identitária quando estamos em casa? A referência muda se estamos no ambiente escolar ou de trabalho? Essas identidades conflitam com nossas bases étnico-culturais, ou mesmo com nossas identidades de crença? Com que tipo de coisas nos identificamos quando se trata de “x” ou “y”? Quais são nossas referências de bases sólidas quando a questão for esta ou aquela?

[1] Aluna do programa de mestrado em Letras – PPGL/UTFPR-PB – OPTICS UTFPR-FB. anais.ano@gmail.com
[2] Docente orientadora – Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UTFPR-PB. andreama25@gmail.com
[3] Docente orientadora de dissertação no GEPEL, CEPAD/UTFPR-PB e GEIROSC. marial@utfpr.edu.br

Tantas outras poderiam ser as questões de abertura de nossas reflexões. Esses questionamentos, com uma roupagem um tanto retórica, pretendem instigar-nos a visitar a questão da identidade e da cultura nos dias e locais em que vivemos. Cultura dos outros que se reflete na nossa, identidade do outro que revela a nossa própria identidade e vice-versa.

O outro não é meramente o outro, e pela sua presença e pelo reconhecimento de suas fronteiras que passamos a reconhecer nossas próprias fronteiras identitárias. Vivemos um momento, porém, em que a observação do outro nos faz notar um deslocamento dessas fronteiras, sua demarcação não é clara e, assim, os debates em torno desse deslocamento, em geral, passam a identificar uma crise nas identidades culturais individuais/coletivas nos indivíduos que protagonizam a existência nesta era globalizante.

A discussão que ora se segue é fruto da percepção de *contradições* presentes nas falas de indivíduos pertencentes a um grupo que representa, em nosso meio social, uma minoria em termos de etnia e de identidade cultural. O contexto da pesquisa se deu no mês de maio de 2016, quando pudemos visitar uma escola indígena do estado do Paraná. As visitações compuseram parte da proposta de uma das disciplinas do programa de Mestrado em Letras e a escolha da escola se deu essencialmente por oportunizar o conhecimento de um ambiente escolar cujo sistema de ensino se estabelece em bases paradigmáticas culturais distintas do modelo dominante, havendo em ambos os locais o reconhecimento de fronteiras identitárias entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa.

Durante as visitas, e mesmo após elas, muitas de nossas noções sobre identidade e representações sobre escola e cultura foram postas à prova reflexiva, visto que, dentre as semelhanças e novidades, chamam a atenção os traços marcantes de contradição.

Mesmo concebida dentro de moldes étnico-culturais, com vistas a se tornar um *locus* de manutenção de uma tradição, suas fronteiras identitárias não conseguem se manter fixas, tanto por influências externas, quanto por escolhas identitárias dos próprios indivíduos que partilham daquela coletividade e que também participam de sua construção.

Em termos de identidade, reconhecemos que nossa própria identidade (individual ou coletiva) se dá a partir do contato com o outro, é também, a observação da existência de certas contradições e decentramentos das identidades alheias que nos levam a refletir sobre nossa

própria condição: a contradição que reconheço no outro pode também ser contradição em mim.

Partindo de tais reflexões, delimitamos um objetivo claro a esta pesquisa com a proposta do seguinte questionamento: a notada existência dessa(s) contradição(ções) invalida a identidade cultural de um indivíduo e/ou de sua coletividade?

A fim de cumprirmos com tal objetivos, realizamos uma reflexão teórica e analítica que se dispõe do seguinte modo: num primeiro momento buscamos compreender a noção de identidade cultural proposta e interpretada por Stuart Hall (2015) no momento contemporâneo por ele denominado de modernidade tardia, também buscamos nos apoiar em Berger e Luckmann para compreender a relação entre a formação das identidades nos seios das instituições; em segundo lugar, apresentamos mais detalhes sobre o contexto de pesquisa, a produção do *corpus* e os métodos de análise dos dados. A terceira parte é dedicada às reflexões analíticas mantendo o foco sobre as contradições identitárias observadas no seio institucional escolar. Na sequência, concluímos o trabalho com nossas considerações finais.

1. Fundamentação teórica: identidades em contradição/identidades deslocadas

Optamos por fundamentar este artigo pelo viés teórico e conceitual assumido por Stuart Hall (2015). A escolha tanto da temática quanto da teoria que a fundamenta se justificam por sua constante presença nas questões modernas implícitas e explícitas em qualquer relação social cotidiana, em nossas pesquisas acadêmicas, e de sobremaneira identificáveis nos diversos movimentos de defesa por direitos individuais e coletivos.

Hall (2015) nos traz três noções historicamente distintas sobre o que representa a identidade cultural humana. A primeira corresponde à visão iluminista, para a qual o indivíduo é centrado em si e dono de uma razão estável, assim, teoricamente, sua identidade coletiva também deveria sê-lo. A segunda visão passa a perceber que mesmo dotado de razão e consciência de si, o ser humano não se forma por si só, sendo, assim, fruto de suas relações com outros indivíduos, mesmo assim, sobre essa segunda noção, Hall (2015, p. 11) pontua que o sujeito ainda é visto como tendo "[...] um núcleo ou essência interior que é o 'eu real',

mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem.". Quanto à terceira noção, que é sobre a qual nos debruçamos com mais afinco, Hall (2015) advoga que justamente esse *núcleo essencial do eu*, nos tempos presentes, tem se fragmentado e se desestabilizado. Em suas palavras lemos que

> O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.

O *eu* encontra-se fragmentado e as fronteiras que o auxiliavam em seu próprio reconhecimento encontram-se desestruturadas, desse modo, a falta de referência identitária contribui para que os sujeitos e suas coletividades entrem em crise e em contradição.

1.2 A modernidade tardia

Sobre nosso entendimento por tempo "moderno" contemporâneo, optamos pelo termo "modernidade tardia" por manter-se em coerência com em Hall (2015) e por compreendermos que a expressão não despreza a modernidade em si, ou seja, não visa pôr um fim teórico nela e nem visa retirar os sujeitos de hoje de todo o tempo e movimento que se intitula como modernidade. Por outro lado, o termo *modernidade tardia* consegue promover uma diferenciação conceitual de um tempo preciso no qual há o crescimento incontestável de movimentações globais em termos de pessoas, bens, serviços, valores, mercadorias e também, sobretudo, do intercâmbio de informações por meio da rede mundial de comunicação – internet – de um modo e numa velocidade que, até há algum tempo, seria inimaginável.

Deve-se destacar, ainda, que ao passo que a modernidade tardia não é compreendida apenas como um lapso temporal, também não bastam os intensos intercâmbios de bens e informações para defini-la. Há algo muito mais intenso e profundo em jogo: o intercâmbio de ordem cultural e, portanto, ideológica e identitária.

Neste quadro que pretendemos analisar, não se trata de um intercâmbio sincrético e homogeneizante, visto que não surge de alguma denominação com o objetivo de reduzir a multiplicidade em algo em comum. Ocorre, sim, no movimento, no fluxo um tanto quanto imprevisível de artefatos e pessoas, em ondulações que causam a instabilidade das fronteiras que antes marcavam as tradições e que agora denotam o que Hall (2015) denomina de *oscilação* e *transição.*

Mais adiante, enquanto o mesmo autor (2015, p. 53-54) advoga pela impossibilidade da homogeneização, ele também exemplifica algumas tentativas frustradas de unificação identitário-cultural no seio de instituições e de Estados ao criarem "[...] entidades políticas em torno de entidades culturais homogêneas.", o mesmo autor cita que a frustração se dá, justamente, porque essas entidades "[...] contêm, dentro de suas 'fronteiras', minorias que se identificam com culturas diferentes". (HALL, 2015, p. 53-54).

Nesse sentido é sabido que ao longo da história, e ainda nos dias de hoje, os diversos tipos de entidades/instituições procuram proteger suas ideologias e culturas e assim promover uma perpetuação tanto da própria instituição quanto da identidade coletiva.

É com base em Berger e Luckmann (1985, p. 79) que reconhecemos o surgimento da institucionalização no meio social pela "tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores"; sendo que, toda instituição também é reconhecida por sua formação histórica e por seus mecanismos de preservação e controle.

O "conforto" e sensação de estabilidade gerados pela tipificação, ou mesmo pelos "sistemas de controle social" a que se referem Berger e Luckmann (1985) podem camuflar a existência de uma diversidade institucional em um mesmo seio social, ou, inclusive, de contradições e diversidades ideológicas dentro de um mesmo seio institucional, o que, ao nosso ver, não para por aí, mas tem a capacidade de se repetir estruturalmente às menores escalas como numa espécie de *fractal* matemático, sendo mesmo possível de ocorrer em um único indivíduo.

Finalizamos este tópico mantendo em mente três noções básicas para nos auxiliar na análise dos dados que virá a serguir: a) a existência de distintos tipos de identidades quer individuais ou coletivas, vinculadas a meios institucionais; b) a noção de que as instituições se

configuram historicamente como construtos sociais e *locus* de manutenção ideológic e cultural e; c) tanto as referências identitárias individuais quanto as institucionais podem conter em si contradições que desestabilizam suas fronteiras e deslocam seus núcleos.

2. Contexto de pesquisa, materiais e métodos.

Para a realização da pesquisa, um grupo de alunos de pós-graduação, nível de mestrado, acompanhado de docente responsável, foram a campo para visitar uma escola indígena situada no estado do Paraná. A escolha do ambiente justificou-se por possibilitar a pesquisa em um ambiente institucional público, porém distinto das demais escolas da região em termos identitários por possuir um caráter étnico-cultural específico.

Desse modo, caracterizamos nosso empreendimento como uma pesquisa de campo de cunho exploratório, com registro de dados em cadernos de campo, bem como produção de dados pelo emprego de entrevistas semiestruturadas, com gravação de áudio, dirigidas a grupos gestores e docentes daquela escola e que aceitaram participaram de livre vontade.

Este tipo de pesquisa exploratória possibilitou-nos adentrar a comunidade escolar e aprofundar nossa experiência em relação à produção de dados.

> Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002, p. 53)

Os dados produzidos pelas entrevistas gravadas em áudio foram transcritos conforme as linhas gerais propostas por Preti (1999). Outros dados são utilizados como, por exemplo, nossas percepções registradas em caderno de campo.

O procedimento de análise de dados, de cunho qualitativo, compreendeu três etapas metodológicas essenciais, a saber: a) a redução dos dados aos que se referiam apenas aos

aspectos identitário-culturais observados em ambos os locais visitados; b) a categorização pelo reconhecimento de traços de contradição; e, c) a interpretação dos dados relacionando-os à base teórica de Hall (2015) relativa ao reconhecimento da identidade cultural na modernidade tardia.

3. Análise dos dados

Como descrito anteriormente, durante a visita ao local de pesquisa tivemos a oportunidade de produzir dados por meio de gravação de áudio, o tempo total de gravação correspondeu a pouco mais de três horas divididas em dois áudios principais correspondentes as gravações feitas no período matutino e vespertino.

A recepção, apresentação da escola e coordenação da visita foi feita desde o início até o fim por gestores não indígenas. No período matutino a visita situou-se na sala da direção e no período vespertino fomos convidados a participar de uma roda de conversa com docentes de áreas específicas. Não houve a participação de alunos.

Após a redução dos dados a itens categorizáveis, identificamos os seguintes pontos de destaque nas falas representadas:

a) as representações dos entrevistados sobre a concepção do espaço escolar;
b) as concepções do ser docente e seu papel;
c) a organização formal e pedagógica da escola, suas diretrizes e a quem ela se reporta;
d) as concepções de educação;
e) as representações sobre a identidade étnico-cultural cultural e a identificação de traços de contradição identitária.

Para a presente análise, nossa atenção estará voltada especialmente para esta última categoria, por reconhecermos sua presença permeando e influenciando todas demais categorias desde às bases fundacionais da escola.

É importante mencionar, porém, que, mesmo que tentemos nos atentar apenas para a questão identitária e suas contradições as demais categorias emergem de modo implícito durante a análise.

Partimos da observação inicial e, em nível macro, de que desde a sua fundação, a escola indígena carrega consigo orientações identitária específica que gira em torno da luta pela preservação étnica, cultural e dos valores que demarcam suas fronteiras físicas e simbólicas.

Para compreendermos melhor essas afirmações, faremos uma breve conceitualização dos termos *etnia e cultura.*

Conforme Santos *et al.* (2010), cientificamente, não há que se falar em raça humana, visto que seu reconhecimento demandaria grandes diferenciais em termos de pureza de genoma entre uma "raça" e outra, o que, na realidade não ocorre. Como exemplo disso, os autores citam quem "As diferenças entre um negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% do genoma humano". (SANTOS *et al.* 2010, p. 122). Por sua vez, a palavra *etnia* provém do termo *ethos,* do grego, referindo-se a um agente estrangeiro e, nos dias de hoje, atua como "um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo como por: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física". (SANTOS, *at al.* 2010). É essa a compreensão que temos em relação à identificação identitária do indígena, como pertencente a uma etnia.

Sobre *cultura*, mergulhamos nas referências de SANTOS (2010), a qual debate a etimologia do termo e seu entendimento como fruto de um sistema social que não nasce com o indivíduo e que pode ser aprendido com a convivência. A cultura é, também, reconhecida como um conjunto complexo que envolve conhecimentos distintos e referentes a indivíduos pertencentes a uma comunidade, tal conjunto pode se referir a conhecimentos empíricos, "crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade." (SANTOS, 2010). Neste caso, a palavra cultura se aplica muito bem por carregar consigo o entendimento desses conjuntos complexos socialmente construídos e que estão imbricados nas comunidade indígena e no reconhecimento de sua fronteira quando se depara com um grupo não-indígena.

Para facilitar as citações de fala durante as análises que se seguem e a fim de preservar os participantes da pesquisa, cada inserção de voz será demarcada por letras maiúsculas do

alfabeto em ordem crescente. Sempre que houver a menção de um novo indivíduo utilizaremos uma nova letra e repetiremos letras já utilizadas quando se tratar de fala de um mesmo enunciador. A análise se dá de modo relativamente livre, focalizando nos traços de contradição identitária coletiva e seu possível impacto da existência de uma crise de identidade.

Nessa escola, desde a sua formação, a presença da contradição pode ser observada, visto que o confronto de identidades e culturas teve início truncado. A institucionalização escolar no meio indígena ocorreu por um movimento externo e impositivo. Sobre isso temos o seguinte relato:

> A: Naquela época:... como eu falei... tinha aquela organização... (spi) dos indígenas... né:... ((imcompreensível)) com o objetivo de... trazer a Língua... que é a hoje a língua nacional... que é português...

Na fala de A, foram longos os anos de imposição cultural desde 1900. Durante esses anos muito da língua natural pertencente àquela etnia indígena foi perdia. Só depois de muitos anos é que esforços foram feitos no sentido de recuperar as perdas.

A tentativa de preservação identitárias no seio do grupo indígena é advogado por muitos, porém, mais um ponto de contradição pode ser observado, visto que, em grande parte, são esforços externos, de não indígenas, que passam a promover a formação docente de indígenas, como é o exemplo do citado Magistério Bilíngue em Faxinal do Céu. A partir daí, os próprios indígenas passam a protagonizar como formadores e como atores no meio institucional escolar indígena.

Indagado sobre o papel atual da escola, o professor A retoma, mais uma vez as marcas do passado para afirmar que “do passado... da escola:... foi imposta aqui... ((incompreensível)) a questão da cultura nossa... né... houver percas né...”

Ao passo que as noções de perda cultural entram nas falas, podemos perceber o desejo de transformar a escola num *locus* de resgate e manutenção étnico-cultural. No entanto, tal tentativa não ocorre sem a presença da contradição, visto que o outro, o não indígena, está

sempre presente, quer fisicamente, quer por meio de leis, normativas, prescrições. Algumas falas de B conseguem representar bem essa tentativa de resgate cultural em que notadamente há um deslocamento identitário, uma instabilidade da fronteira entre a cultura indígena e os padrões estatais a que a escola se reporta.

> B: ... tem algumas coisas particular DA Escola NÉ... que eles ((indígenas)) decidem... que VOCÊS JÁ OUVIRAM FALÁ NÉ, QUE a escola INDÍgena é:... é escola indígena e é eles que decidem... então... éh tem algumas coisas particulares que realmente ELES que decidem

Aqui percebemos a tentativa do indígena em se apropriar do espaço escolar, no entanto, a fala de B segue enfatizando que a escola se reporta a uma entidade não-indígena.

> B: nós pertencemos ao núcleos de ((cidade citada))... núcleo de ((cidade citada)) deve é resposta né... éh:... pra sede... e em coisas que é do momento... que nem eu cuido de TODA da parte finanCEIRA... que vem pra escola... ENTÃO:... nós temos prazo... é escola indígena como eu explico pra eles.... é escola indígena... mas nós temos... éh: Documentos pra ASSInar e nós temos organização que tem coisa que ( ) FOGEM...

Em outro momento B relata:

> B: eles tem uma cultura que eles diz assim... 'oh professora... nosso compromisso aqui é vim pra escola e volta pra casa... nós não temos essa vida corrida que vocês tem.' (...) Então... o tempo deles é outro.

Vemos atores que se põe em defesa de uma identidade legitimamente indígena, sem as mesmas preocupações do não indígena, sem nem mesmo as preocupações que envolvem a instituição escolar. Por outro lado, em outros momentos, esses mesmos atores são os que se mostram dispostos a sair do lar em busca de conhecimento formal, um curso de graduação, em meio não-indígena. Muitos momentos de fala procuram defender o indígena como aquele que também possui o desejo de obter um grau de médico, advogado, enfermeiro. Outros estão indo para a cidade em busca de uma atividade remunerada no seio da cultura capitalista. Os próprios professores indígenas passam a reproduzir falas comuns às culturas não-indígenas, comuns a bases epistemológicas correntes no meio educacional.

Há aqui, notadamente, uma dificuldade fronteiriça, o indígena querendo ser reconhecido por sua base étnica e cultural, com seu tempo, sua linguagem e seus costumes, tentando preservar esses traços, porém, procurando, também, estabelecer-se socialmente por

meio de uma instituição que, por seu vínculo externo, lhe impõe prescrições que extrapolam seus limites culturais.

Enquanto a escola é uma opção de empoderamento social, o estar na escola e fazer escola parece levar o indígena a um caminho sem retorno. Muito da loucura da vida moderna, de sua complexificação se deve à corrida pelo conhecimento científico e tecnológico, tão promovida em ambiente escolar.

Assim, sem a pretensão de estabelecer juízos, a percepção da existência real das contradições no seio escolar da educação indígena nos faz retomar o objetivo central deste trabalho: a de perceber que a modernidade tardia e suas pressões sobre as culturas afetando a roupagem identitária e se estabelecendo até mesmo em locais que poderíamos julgar como remotos.

Durante a visita, a entrevistada A tratou da situação vivida na escola indígena com o mesmo termo utilizado por Hall (2015) a chamada "crise de identidade". Em nosso ver, porém, não se trata, de uma perda identitária, mas do reconhecimento da existência de sujeitos cujo núcleo identitário está descentrado.

No exemplo desta pesquisa, o indígena passa a se identificar com identidades que originalmente divergem da sua própria identidade étnica; visto que por vezes seu núcleo se desloca e faz com que se identifique com um lavrador, com um aluno, com um coordenador escolar, com um docente. Nesse momento ele ganha um status social diferenciado, e mesmo os outros membros de seu grupo o veem de modo distinto, mesmo quando está fora do ambiente escolar, caminhando no campo, por exemplo, ele é visto como "o professor", conforme relata C.

Mesmo assim, sua identidade original não se invalida, pois, caso decida residir em outro país, aprendendo outra língua e passando a adotar uma vestimenta típica de outra cultura, ele ainda preservará sua identificação étnico-cultural. Ainda será o indígena, não mais o mesmo que era, mas nem mais o mesmo que os outros, há, aí a chamada *tradução.*

Para Hall (2015, p. 52) a *tradução* é descrita como "[...] aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais [...]". Vale ressaltar, porém, que no caso do indígena, embora permaneça em sua terra, ela não é mais a mesma, pois suas fronteiras foram há muito *invadidas*. Assim, continua o autor, "Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado." (HALL, 2015, p. 52)

5. Considerações Finais

A presente pesquisa, que teve o objetivo de perceber as questões relativas às contradições em termos de identidade cultural, presentes em escola indígena paranaense pode oportunizar o reconhecimento da escola como *locus* de preservação identitária de uma minoria cultural. Por outro lado, a presença de tais contradições nos permite perceber que as pressões da modernidade tardia chegam até mesmo a esses locais mais distantes, fazendo com as identidades que se pensem estar sendo preservadas, na verdade, sejam identidades traduzidas. Por meio das análises, pudemos ver que mesmo havendo um descentramento identitário, a compreensão do termo *tradução* se dá justamente pelo fato de que a contradição em um seio institucional ou mesmo a volatilização das fronteiras identitário-culturais não invalidam essas identidades e nem mesmo as estinguem. De um modo diverso, eles se traduzem e se ressignificam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guarcira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparinda, 2015. 12ª edição, 1ª reimpressão.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985. 24ª ed. 248p.

PRETI, D. **Análise de textos orais.** 4. Ed. São Paulo: Humanitas Publicações. FFLCH/USP, 1999. Série Projetos Paralelos: V1. pp. 8 – 12.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002, pp. 52-53.

SANTOS, D. J. S. *et al.* **Raça versos etnia:** diferenciar para melhor aplicarDental Press J Orthod 2010 May-June;15(3):121-4
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf> Acesso em 18. Jun. 2016.

Xavier, R. **Representação social e ideologia**:conceitos intercambiáveis. Universidade Federal de Pernambuco. Psicologia & Sociedade; 14 (2): 18-47; jul./dez.2002. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>. Acesso em 29. Jun. 2016.

SANTOS, M. A. **Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...**: representações e formação de educadores. Campinas, SP: [S.N.], 2010 - Tese de doutorado.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, ARGENTINA E URUGUAI

Andrea Cristiane Maraschin Bruscato[1]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: Este artigo assume como objetivo analisar alguns dispositivos legais através da análise comparada das leis gerais da educação nacional e leis específicas da educação infantil na Argentina, Brasil e Uruguai que determinaram e balizaram as políticas públicas para a infância, possibilitando assim, uma via de intercâmbio sobre os avanços das leis e políticas educacionais. Para tanto, foi utilizada a análise comparativa buscando semelhanças e diferenças entre os países. Ao longo da pesquisa, foi possível indicar similaridades nas concepções de criança e infância, bem como nas diretrizes e leis da educação. O exercício comparativo e as reflexões sobre as políticas para educação infantil poderão contribuir no debate da infância no atual contexto educacional.
Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Educacionais. Direitos da Criança. Análise Comparativa.

1 Introdução

A educação infantil ganhou status de importância constitucional ao ser vista como determinante inicial da igualdade, redutora da desigualdade social e econômica, e promotora das condições fundamentais ao desenvolvimento humano. Apesar do Brasil, Argentina e Uruguai terem incorporado a educação como um direito das crianças pequenas em suas legislações, há grandes variações na organização e gestão dos sistemas educacionais de cada país.

Este artigo é um recorte do projeto de tese intitulado Educação Infantil/Educación Inicial: um estudo comparativo de políticas educacionais na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2010) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O tema, além de articular-se à pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida desde 2014, justifica-se pela possibilidade de constituí-lo em instrumento

[1] Doutoranda em Educação. UFRGS. Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação. bruscato@terra.com.br

comparativo sobre a educação infantil e os direitos das crianças, o nível de obrigatoriedade e universalização, financiamento e recursos investidos na faixa etária de zero a cinco anos, buscando identificar soluções adotadas a problemas comuns nos três países da América do Sul: Argentina, Brasil e Uruguai.

Apesar do campo das políticas educacionais já ter avançado, ainda persistem concepções assistencialistas que incentivam creches e pré-escolas a baixos custos, desconsiderando a história da infância vivida em cada país e os esforços dos muitos grupos e movimentos na busca de melhorias para a educação infantil. Assim, é preciso equacionar de maneira adequada o financiamento público para a educação infantil, contratar profissionais qualificados e bem remunerados, exigir prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis, garantir livros e brinquedos que valorizem a cultura infantil, e assim por diante.

> O direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento. Em cada faixa etária, as condições necessárias que devem estar presentes na creche, na pré-escola e na escola são diversas: a proporção adulto/criança, a arrumação dos ambientes, as necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos. Não se garante, portanto, o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para os alunos mais velhos (CAMPOS, 2009, p. 13-14)

Enquanto regulador de políticas públicas, o Estado tem como propósito manter a governabilidade para o desenvolvimento do sistema, o ordenamento e controle social. Logo, é preciso avaliar e reavaliar as políticas públicas para a infância atendendo aos princípios constitucionais de cada país referentes à igualdade, à justiça social, à vida democrática e à oferta de condições de desenvolvimento a partir do momento inicial da vida. Não basta garantir vaga na educação infantil; é preciso qualidade nos estabelecimentos de educação infantil, a fim de que a criança ocupe papel central nas políticas e programas governamentais.

2 Possibilidades Comparativas

A globalização é um dos processos de aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política impulsionada pelos adventos dos meios de comunicação. Com o processo de globalização, o mundo ficou complexo: encolheu por ter-se tornado mais conectado, ganhando maior diversidade (DI GIOVANNI, *s.d*). Sendo assim, no percurso do atual processo de globalização, a análise de políticas educacionais não pode ignorar as influências e os impactos que foram produzidos no âmbito da educação latino-americana (TROJAN, 2010). Ao comprar as políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, Argentina e Uruguai, é possível perceber que muitas destas se deram no final do século XX, início do século XXI, passando por governos de esquerda e de direita.

A opção por um estudo comparativo possibilitou examinar os impactos das políticas para a educação infantil nesses países, indicando os condicionantes particulares de cada um nos resultados obtidos. Segundo Krawczyk e Vieira (2008), a comparação deve ser vista como meio que garanta a articulação de questões comuns de análises. Ou seja, ela precisa ser construída dentro de uma concepção e análise crítica, levando em conta as especificidades históricas, econômicas, sociais e culturais que cada país vivencia/vivenciou.

De acordo com Franco (2000), as pesquisas comparadas são importantes por trazerem à tona as múltiplas facetas de realidades distintas, buscando apreender as diferenças e semelhanças entre si, permitindo, através do outro, um novo olhar sobre si mesmo. É por intermédio da compreensão do passado que se pode dar sentido ao presente, compreendo a influência de determinadas ideologias no processo educacional, projetando o futuro.

Com o estudo comparativo entre as Leis de Educação Nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasil; Ley Nacional de Educación – Argentina; e Ley General de Educación – Uruguai) foi possível avaliar a concepção de educação, criança e infância, bem como a atribuição clara do dever do Estado em garantir os direitos da criança. As leis são, de maneira geral, marcos de conquista de direitos. Após anos de regime ditatorial com muita censura política, a educação infantil ganhou *status* de importância constitucional ao ser vista como promotora das condições fundamentais ao desenvolvimento humano.

3 A *Educación Inicial* na Argentina

A Argentina, assim como o Brasil, é um país republicano, representativo e federal, organizado em 3 poderes: executivo, legislativo e judiciário. Esse sistema político busca assegurar maior aproximação entre governantes e governados, favorecendo a preservação das características locais e reservando uma esfera de ação autônoma a cada unidade federada. Na Argentina, as esferas menos abrangentes são as províncias, enquanto no Brasil são os municípios.

Em 2006, os direitos das crianças foram reafirmados através da Lei de Educação Nacional Argentina, Lei nº 26.206/2006 estabelecendo nova estrutura do sistema educacional, reiterando o dever do Estado na busca de qualidade equivalentes em todo o território, fortalecendo a democracia, incentivando à participação política e a valorização da educação. A estrutura educacional foi organizada da seguinte forma (art. 17): 1º nível: educação inicial; 2º nível: educação primária; 3º nível: educação secundária; 4º nível: educação superior.

A *Educación Inicial* argentina corresponde à Educação Infantil brasileira, por isso, as chamarei pela sigla EI. Ela podendo ser oferecida em *Jardines Maternales*, para crianças de 45 dias a dois anos de idade; e *Jardines de Infantes*, para crianças de três a cinco anos. O ensino tornou-se obrigatório a partir dos cinco anos, ou seja, do último ano do nível inicial (art. 18) e durante os nove anos de educação geral básica (art. 26). Dentre os objetivos da EI destaca-se: Promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos meninos e meninas de quarenta e cinco dias a cinco anos de idade inclusive, como sujeitos de direitos e partícipes ativos de um processo de formação integral, membros de uma família e uma comunidade; promover o brincar (o brinquedo) como conteúdo de alto valor cultural para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, ético, estético, motor e social; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação por meio das diferentes linguagens, verbais e não verbais: o movimento, a música, a expressão plástica e a literatura; atender às desigualdades educacionais de origem social e familiar para favorecer uma integração plena de todos os meninos e todas as meninas no sistema de ensino.

É possível observar semelhanças entre estes objetivos e as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI brasileira, defendidas nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB Resolução 5/2009). Na visão de Lampert (1998, p. 20), entre os países do Mercosul há a premissa de lutar por uma educação de qualidade e equidade em todos os níveis de ensino, capaz de responder aos desafios da sociedade moderna.

Na Argentina, a reforma educacional reforçou a presença do governo federal e estabelece uma estrutura quase unificada do sistema educacional, apresentando um arcabouço moderno do sistema educacional (CUNHA, 2000), sendo a educação inicial de responsabilidade das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (assim como a primária e a secundária). A obrigação de universalizar o atendimento das crianças de quatro anos foi assumida conjuntamente pelo Estado Nacional, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires (art. 19).

4 Brasil: caminhos da Educação Infantil

O movimento de descentralização intergovernamental que se instaurou no país após o regime militar, ampliou e dividiu o poder entre governos federal, estaduais e municipais, ficando diluída a responsabilidade em diferentes setores, como a saúde, a educação e a assistência social. Os municípios ganharam autonomia para constituir seus próprios sistemas de ensino, expedindo normativas específicas sobre a educação desde que respeitadas as normas gerais da educação estabelecidas pela União.

Assim como na Argentina, o Brasil promulgou uma nova Constituição Federativa (1988) elegendo a dignidade humana, o respeito e a promoção dos direitos humanos como princípios basilares do país, sendo de responsabilidade do estado atender demandas sociais. A nova Constituição contou com expressiva participação social, inscrevendo avanços na definição dos direitos humanos, no reconhecimento da criança como cidadã e sujeito de direitos próprios da idade, na atribuição clara do dever do Estado na garantia destes (BRASIL, 2013).

Após a publicação da Constituição Federal que determinou "prioridade absoluta" na proteção da infância e na garantia de seus direitos, não só por parte do Estado, mas também da família e da sociedade, foi a vez do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº

8.069/1990 entrar em vigor, apontando os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes.

Na mesma via, veio a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), fixando normas mínimas que assegurassem uma formação comum em todo território brasileiro. A LDB reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, integrando-a ao sistema de ensino, determinando que a União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecesse as diretrizes curriculares para a Educação Básica. Ela definiu, no artigo 30, que a Educação Infantil seria oferecida em creches para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos de idade, sendo esta última obrigatória[1], assumindo como "finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (art. 29).

Com a Constituição Federal e a LDB, a escola infantil conquistou seu espaço na sociedade brasileira, percebida como um lugar de experiências e interações, onde as crianças se desenvolvem e aprendem umas com as outras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB Resolução 5/2009), reuniu princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, respeitando os princípios:

> Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 16).

As DCNEI buscaram garantir a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, valorizando as culturas infantis e a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos para todas as crianças entre zero e

[1] Em 2009, a Emenda Constitucional 59/2009 tornou obrigatória a pré-escola, dando o prazo até 2016 para que os poderes públicos ampliassem a oferta de vagas, na direção da universalização dessa etapa da educação infantil. A redação da LDB foi alterada pela Lei 12.796/2013.

cinco anos.

5 Uruguai: universalização da *Educación Inicial*

O Uruguai é um estado unitário, no qual o centro de poder político nacional se estende por todo território, controlando todas as coletividades regionais e locais. O país difere-se do Brasil e Argentina, que são estados federais partilhando as competências entre União, os estados/províncias/distrito federal/Cidade Autônoma da Buenos Aires e os municípios.

No Uruguai, o presidente Tabaré Vázquez sancionou, no finalzinho do seu primeiro mandato[1] (em 2008), a Lei Geral de Educação, nº 18.437. Esta universalizou a educação primária, alcançando o índice mais alto de alfabetização (98%) da América Latina[2]. No que se refere à EI, também universalizou o atendimento das crianças de 5 anos (97%) e manteve em 85% o atendimento às crianças na faixa etária de quatro anos (UNESCO, 2014).

A Lei determinou que o estado articulasse políticas educacionais com as políticas sociais, favorecendo o cumprimento de seus objetivos articulado às políticas de desenvolvimento humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico e econômico. Explicitou no artigo 7º sobre a obrigatoriedade da EI:

> Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica. (URUGUAY, 2008).

A Lei dividiu a educação de zero a 6 anos em dois ciclos: 1) educação da primeira infância, do nascimento aos 36 meses; e 2) educação inicial, para crianças de 3 a 5 anos, atendidas em jardins de infância e em classes de iniciais, caracterizando a EI como espaço de aprendizagem, socialização e de construção coletiva do conhecimento. Ela reconheceu a

[1] Tabaré Ramón Vázquez Rosas foi reeleito, reassumindo a presidência do país com mandato para o período de 2015 a 2020.

[2] Dados disponíveis no portal da UNESCO (2014), em: <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=URY&regioncode=40520> Acesso em 06.04.2016.

primeira infância como a primeira etapa da educação, pontuando no artigo 38:

> Artículo 38 (De la educación en la Primera infancia): La educación en la Primera Infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona a lo largo de toda la vida. Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socio-emocionales y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. (URUGUAY, 2008).

Determinou que a formação de professores fosse realizada nos Institutos de Formação Docente, sendo que para a área da educação inicial deveria ser feito um curso de especialização, no Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (IPES). O título de *maestro/a* tornou-se obrigatório na EI. Para professores que atendessem a faixa etária de zero a 3 anos indicou a Formação Básica de Educadores na Primeira Infância (FBPI) realizada no Centro de Formação e Estudos, do Instituto da Criança e do Adolescente (INAU). Por fim, a atual Lei Geral de Educação determinou que fosse criado o Instituto Universitário de Educação (IUDE) no âmbito do Sistema Nacional de Educação Pública (SNEP), formando professores em nível de graduação para atuar na educação de crianças de zero a seis anos.

5 Considerações Finais

Os resultados evidenciaram experiências comuns tanto na Argentina, quanto no Brasil e Uruguai, como a obrigatoriedade da Educação Infantil/Educación Incial aos 4 anos no Brasil e Uruguai, e aos 5 anos na Argentina, revelando que a faixa etária da pré-escola (4-5 anos) vem se expandindo nos três territórios enquanto a faixa etária de zero a 3 anos ainda carece de políticas consistentes para sua oferta e garantia de vagas.

Embora os três países tenham incorporado a educação como um direito da criança pequena, é possível perceber variações na organização e gestão dos sistemas de ensino, bem como responsabilidades financeiras e administrativas no que tange a oferta e regulamentação. No Brasil, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação infantil como direito da criança e descentralizou a administração do sistema educacional, transferindo aos

entes federados responsabilidades específicas, diferentemente do Uruguai, que mantém no governo central a tomada de decisões.

É fato que a EI está presente nos discursos de autoridades governamentais, de pesquisadores e da sociedade em geral, que reconhece sua identidade com a especificidade pedagógica que lhe é própria. Entretanto, ainda são necessárias ações mais concretas para atender as crianças provenientes de setores de vulnerabilidade social (situação de pobreza, moradoras de rua, vítimas de violência doméstica, sob responsabilidade de dependentes químicos ou de álcool, etc), assegurando-lhes condições de desenvolvimento e aprendizagem, com vista à inclusão social e educacional.

Quanto às concepções de criança e EI, os três países adotam diretrizes muito semelhantes, orientando que as experiências de aprendizagem e metodologia sejam condizentes com as características físicas e psicológicas da infância, mediados por professores com formação própria. Quanto a este item, percebe-se variação na exigência mínima: enquanto a Argentina exige a formação em nível superior, o Brasil permite à modalidade magistério em nível médio. Porém, há muito em que se avançar em (re)afirmação dos direitos das crianças, buscando novas alternativas e soluções na efetivação das políticas educacionais para a educação infantil, propostas por seus governos. Conforme vimos, a universalização da pré-escola já está inscrita como política, mas ainda vai exigir muitos esforços dos governos a efetivação da oferta de vagas a toda população infantil. A educação é direito das crianças e suas famílias, um dever do Estado e um desafio para todos nós: brasileiros, uruguaios e argentinos!

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN INICIAL EN BRASIL, ARGENTINA Y URUGUAY

Resumen: Este artículo asume como objetivo analizar algunos dispositivos legales a través da análisis comparativo de la leyes generales de la educación nacional y leyes específicas de la educación inicial) en la década de 2000 que determinaron e balizaron las políticas públicas para la infancia en Argentina, Brasil y Uruguay, posibilitando así, una vía de intercambio sobre los avanzos de las leyes y los derechos de los niños a la educación. Por lo tanto, fue utilizado el análisis comparativo buscando semejanzas y diferencias entre los países. Al largo

de la pesquisa, fue posible indicar similitudes en las concepciones de niño e infancia, así como en las directrices y leyes de la educación. El ejercicio comparativo y las reflexiones sobre las políticas para educación inicial podrán contribuir en el debate de la infancia en el actual contexto educacional.

Palabras-clave: Educación Infantil; Políticas Educacionales. Derechos del Niño Análisis Comparativo.

Referências

ARGENTINA. Lei 26.206, de 27/12/2006. **Ley Nacional de Educacion**. Buenos Aires, 2006. Disponível em www.me.gov.ar. Acesso: 20.12.2014

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (CF1998). São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.mec.gov.br/ldb>. Acesso em 10.12.2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.mec.gov.br/ldb>. Acesso em 10.12.2014.

_____. Estatuto da criança e do adolescente – **Lei 8.069/1990.** Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso dia 12.12.2004

_____. **Emenda Constitucional 59/2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso dia 25.10.2014

_____. **Resolução nº 5 de 17/12/2009**.Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB.

_____. **A educação infantil nos países do MERCOSUL**: uma análise comparativa da legislação. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso dia 04.01.2015

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In: BRASIL. MEC. SEB. **Insumos para o Debate 2**: Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. Brasília: MEC, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, dez, 2000.

DI GIOVANNI, Geraldo. (s.d) **Políticas Públicas e Política Social** (Texto preliminar). Disponível em: <http://www.observatoriosocial.org.br/arqmorto/files/D3.2.%20complementar%20Giovanni%20PolPublicas.PDF> Acesso dia 18.12.2014.

FRANCO. Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teóricometodológicas sobre estudos comparados. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 72, agosto/00.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LAMPERT, Ernani. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul/dez, 1998

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. ; SARMENTO, J. M. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Editora Junqueira Marins, 2007.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** RBPAE – v.26, n.1, p. 55-74, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19683/11466> Acesso dia 23.12.14.

UNESCO. **A educação infantil nos países do Mercosul**: análise comparativa da legislação. Brasília: MEC, 2013.

URUGUAY. Ley nº 18.437, del 2008. **Ley General de Educación**. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, 2008.

REFLEXÕES SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESIGUALDADES SOCIAIS

Ana Karina Brocco[1]
Franciele Santos de Lima[2]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: Neste texto, temos como objetivo discutir sobre a expansão do ensino superior a partir das relações de gênero. Inicialmente discorremos sobre o que é *gênero*, considerando que além de uma categoria analítica, gênero é a construção histórica e social dos sexos/sujeitos. Chamamos de *relações de gênero* dado o caráter social e relacional do masculino e do feminino, sendo imprescindível entender que esta construção se faz de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que tem as diferentes sociedades, raças, classes, religiões, entre outros. Na segunda parte do texto, apresentamos dados de acesso ao ensino superior, tanto nacionais quanto obtidos em uma pesquisa com estudantes bolsistas de uma universidade comunitária catarinense, que demonstram que a mulher ocupa um lugar majoritário no ensino superior. Por outro lado, pesquisas indicam que apesar dos avanços apresentados, as mulheres ainda não reverteram os hiatos ocupacional e salarial, e as diferenças sexistas no ensino superior, embora tenham diminuído, persistem, como a bipolarização nos cursos humanas-exatas.

Palavras-chave: Gênero. Ensino Superior. Carreira Profissional. Desigualdades Sociais.

1 Introdução

Estudos acerca das questões de gênero despontam no Brasil, acompanhando o movimento internacional, na década de 70 onde são formados os primeiros grupos de estudo sobre o tema, destacando-se na área o texto "*Gênero: uma categoria útil para análise histórica*"[3], onde se propõe uma análise histórica desta nova categoria analítica, articulando-a com as categorias de classe e raça, partindo-se da necessidade de perceber as relações de poder entre os sexos a fim de desnudar uma categoria escondida em análises mais

[1] Mestre em Educação. Unochapecó. Grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. CAPES/FAPESC. anakb@unochapeco.edu.br.
[2] Mestranda em Educação. Unochapecó. Grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. FUMDES/UNIEDU. pola@unochapeco.edu.br.
[3] Scott, 1990 apud Louro, 1994.

tradicionais, provocando não apenas novas questões, como também novas respostas para velhas questões.

Por muito tempo utilizou-se apenas as características biológicas diferentes entre homens e mulheres para justificar suas diferentes posições sociais, sendo o homem, o mantenedor - voltado à vida pública, e a mulher, a submissa - voltada à vida no lar. Há que se ressaltar, contudo, que todo sujeito ao nascer traz consigo características biológicas que o predispõe a viver como homem ou mulher, e que, expondo-se a outros fatores determinantes como o social, cultural e psicológico, pode adquirir um papel oposto ou de acordo com as características biológicas (LOURO, 1994).

Nessa direção, entendemos, utilizando a perspectiva de Bourdieu (1983), que o indivíduo social não pode ser compreendido somente como produto consciente e intencional da sua ação individual (de dentro para fora), tão pouco como produto das determinações sociais (fora para dentro), de maneira inflexível, contrapondo-se a ação individual, por isso o autor traz o conceito de *Habitus* como uma matriz de disposições estruturadas utilizada e adequada as mais diversas situações sociais. Ou seja, cada sujeito, de acordo com a função e posição que ocupa nas estruturas sociais, vivencia uma série de experiências que se estruturam internamente no seu modo de ser e agir, contudo estas disposições não são fixas, pois precisam e podem ser adaptadas historicamente pelo sujeito nas mais diversas situações, dando ao *habitus* um caráter flexível, mas durável (NOGUEIRA, 2004).

A associação do conceito de *habitus* com as relações de gênero podem ser melhor compreendidas a partir dos exemplos do próprio Bourdieu, no livro *A Dominação Masculina*[1], onde o autor revela nossa tendência de naturalizar características sociais e historicamente construídas como o falar forte, a dedicação a tarefas que exigem força física entre outras como associadas ao masculino. E como gênero é uma categoria que se entende no sentido relacional, temos, em contrapartida, o feminino, com tendências a ser discreto no falar, dado a trabalhos mais delicados, sobretudo nos assuntos domésticos. Essas disposições ultrapassam o campo das ações sociais atingindo até mesmo o corpo do indivíduo uma vez que, utilizando-se do dito popular – *homem não chora* – o social passa a determinar a forma de ser de cada

[1] Bourdieu, 2011.

indivíduo, que incorpora uma série de elementos sociais sexualmente diferenciados, tornando-os aparentemente naturais para cada um dos sexos (LOURO, 1994).

Nas palavras de Bourdieu (1995, p. 145) "[...] o golpe de força que o mundo social exerce sobre cada uma de seus sujeitos consiste em imprimir em seu corpo [...] um verdadeiro programa de percepção", explicando que o masculino e feminino não são construídos apenas socialmente, mas corporalmente, já que cada sexo assume posturas, gestos, falas, entre outros, designados pela sociedade. O autor chama a atenção também para os processos de *violência simbólica* impostos de forma imperceptível pela sociedade quando esta legitima alguns padrões como superiores (dominantes), no caso em questão o masculino passa a ser mais valorizado socialmente em relação ao feminino, considerando que ainda vivemos em uma sociedade marcada pelo patriarcado – tendo o homem como centro da família, o mantenedor a quem todos devem respeito, submetendo o papel da mulher ao papel secundário de cuidadora e submissa aos desígnios do pai ou marido.

Para Bourdieu, a violência simbólica existe quando as relações de poder baseiam-se num *arbitrário cultural*, valores ou cultura de um grupo, vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis e legítimos, ou seja, naturais. Portanto, torna-se "natural" que o homem seja o líder da família, seja ele o provedor e a ele os demais devam respeito, e este arbitrário cultural vem sendo mantido historicamente pelas diferentes instituições sociais.

Considerando o papel das instituições sociais como mecanismos de dominação ou libertação da violência simbólica (NOGUEIRA, 2004), temos como objetivo, neste texto, discutir sobre a expansão do ensino superior a partir das relações de gênero e sua repercussão nas desigualdades sociais. Para isso utilizamos como caminho da pesquisa a análise da categoria gênero nas estatísticas do acesso ao ensino superior em nível nacional e comparativamente em uma instituição de ensino superior comunitária de Santa Catarina.

Dentro de uma perspectiva histórica procuramos reconhecer como as diferenças de gênero (*gender gap* ou hiato de gênero) se apresentam no campo da educação e como podem refletir no campo profissional dos distintos sujeitos. Partimos dos conceitos de Bourdieu e do diálogo com autores contemporâneos, a fim de identificar o papel da educação e da escola como ferramenta socializadora na manutenção ou na mudança das relações de gênero.

2 Relações de gênero e o acesso à educação superior

Quando analisamos o *campo*[1] da Educação, logo percebemos que homens e mulheres ocuparam posições e meios diferentes de educação (moral) e instrução (cultural). Segundo Beltrão e Alves (2009), o acesso à educação formal para as mulheres foi tardio em comparação aos homens, devido também ao papel secundário atribuído a esta frente à economia do final do século XIX no Brasil, "*as mulheres sempre estiveram mais ligadas à agulha que a caneta*", ou seja, a educação delas estava voltada ao lar e as habilidades de ser esposa, mãe e dona de casa.

Contudo, ainda de acordo com os mesmos autores, a partir da expansão das cidades e da industrialização, as mulheres começam a ter mais espaço na área educacional, porém, novamente ligado ao seu papel de cuidadoras, pois as primeiras escolas abertas às mulheres eram as do Magistério Infantil, mesmo assim, a partir da metade do século XX, principalmente após a Revolução de 1930, as mulheres começam o processo de superação do *gender gap* (diferenças de gênero). Para alcançar os resultados positivos no acesso a educação, as mulheres foram à luta por seus direitos, desde o direito ao sufrágio universal até a revogação do *Pátrio Poder* exercido pelos maridos e pais sobre as esposas e filhas, tendo destaque ainda a utilização de métodos contraceptivos no controle da fertilidade e a inserção da mulher no mercado de trabalho (ALVES; BELTRÃO, 2009; ROSEMBERG, 2001).

Beltrão e Alves (2009), ao analisarem as taxas de escolarização entre homens e mulheres no Brasil, afirmam que foi a partir da segunda metade do século XX que as mulheres ultrapassaram os homens em termos de anos médio de escolaridade, o que ocasionou uma reversão do hiato de gênero na educação, e a eliminação do déficit educacional das mulheres em relação aos homens.

Dados mais recentes sobre o ensino superior, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Censo de Educação Superior de 2012, demonstram que do total de alunos matriculados em 2012 na educação superior, as mulheres representavam 55,5%, enquanto os homens 44,5%, o que evidencia que elas ocupam

[1] Conceito utilizado a partir da definição de Bourdieu (1983).

um lugar majoritário na educação superior. Na comparação com informações sobre os bolsistas do Prouni, no período de 2005 a 2013, observa-se igualmente uma diferença mais favorável em relação ao sexo feminino, que detinha 52% contra 48% do sexo masculino. A diferença em favor das mulheres é ainda mais significativa quando analisamos, em 2014, os dados dos bolsistas de uma instituição de ensino superior comunitária catarinense, sistematizados e comparados no gráfico 1, onde a maioria pertence ao sexo feminino (69,8%), enquanto uma proporção significativamente menor (30,2%) ao sexo masculino.

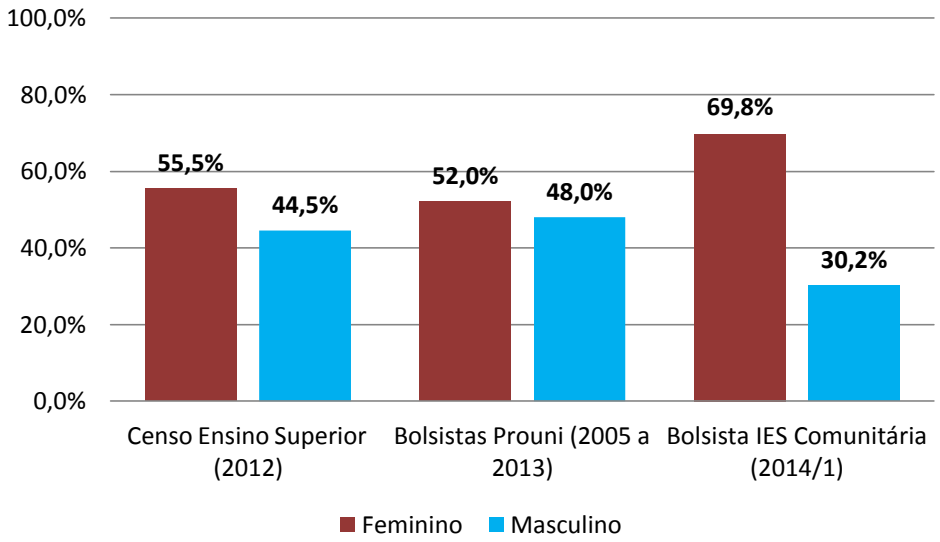


Gráfico 1: Sexo dos estudantes por unidade de análise.
Fonte: Elaboração própria, a partir do Banco de Dados do INEP (Censos do Ensino Superior) e da IES Comunitária (Divisão de Apoio ao Estudante – ATENTO)

Em tempos de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, esses dados chamam atenção. Como sugere a análise realizada pelo INEP (2012), a participação das mulheres na educação superior pode estar aliada à busca de melhores condições de vida, inserção no mercado de trabalho e de valorização humana, enquanto a menor presença de homens no ensino superior (RISTOFF, 2006) pode estar associada a uma opção ou uma necessidade masculina pelo mercado de trabalho.

Destacamos acima, o fato de que a inclusão educacional, no Brasil, não apenas equilibrou o *gender gap*, como o superou no final do século XX (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Hoje, diante dos dados de gênero na educação superior, Rosemberg e Andrade (2008, p. 435), fazem interessantes provocações:

> Como proceder em programas de ação afirmativa, quando os indicadores sociais, como os da educação, são favoráveis às mulheres? Estaria a sociedade brasileira, neste momento de debate sobre ação afirmativa no ensino superior, apta a estabelecer sub-cotas para homens e para mulheres no acesso à universidade? E cotas para homens na educação seriam justas, politicamente adequadas quando o sistema educacional privilegia as mulheres, mas o mercado de trabalho penaliza o salário de mulheres educadas?

Quer dizer, garantir o acesso das meninas e mulheres à educação e possibilitar a inserção destas no mercado de trabalho, não configuram por si só, uma valorização do papel feminino na sociedade. Segundo dados apresentados por Soares (2000), o rendimento das mulheres é 35% menor do que o dos homens, podendo chegar a 60% na comparação entre mulheres negras e homens brancos, portanto, de acordo com o autor, as variáveis ou categorias gênero e etnia/raça sobrepostas agravam o quadro de discriminação salarial em postos de trabalho semelhantes. A discriminação salarial ou ocupacional pode ter um impacto negativo não apenas para a mulher, mas sobre sua família, pois em 2010, elas eram responsáveis por 37,3% das famílias brasileiras, e se considerarmos a área de moradia, esse número pode chegar a 39,3% das famílias em áreas urbanas e 24,8% de famílias em áreas rurais (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, Beltrão e Alves (2009) destacam que, apesar dos avanços apresentados na inserção das mulheres no acesso à educação e ao mercado de trabalho, elas ainda não reverteram os hiatos ocupacional e salarial, e as diferenças de gênero no ensino persistem, como a bipolarização nos cursos humanas-exatas, com maior concentração feminina em carreiras consideradas mais *fáceis* ou menos valorizadas socialmente, como é o caso das áreas de Educação e Humanidades e Artes, que abrigam, respectivamente, 83% e 74,2% de mulheres, e que são as áreas com menor rendimento médio mensal (BRASIL, 2015). Contudo, segundo os autores, estudos mostram que elas estão tendo ganhos significativos nas carreiras julgadas mais difíceis e de maior prestígio social.

Quando analisamos os dados do Censo de Educação Superior de 2012 (INEP, 2013), em relação ao gênero e à escolha do curso, observamos que de fato persiste uma tendência de bipolarização entre mulheres e homens: os cursos com maior presença feminina foram Pedagogia, Administração, Direito, Enfermagem, Ciências Contábeis, Serviço Social, Gestão de Departamento Pessoal/Recursos Humanos, Psicologia, Fisioterapia e Farmácia. Já com maior representação masculina foram os cursos de Administração, Direito, Engenharia Civil, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Educação Física, Engenharia Elétrica e Gestão Logística.

Conforme dados da tabela 1, a seguir, podemos verificar que, em geral, a mesma tendência se repete em relação ao conjunto dos bolsistas da instituição de ensino superior pesquisada. As exceções ocorrem em alguns cursos tradicionalmente ocupados por homens, como Administração, Ciências Contábeis e Direito, com uma grande vantagem das bolsistas do sexo feminino, e nas Engenharias Civil e de Produção uma distribuição equiparada entre os sexos. Um dado que chama atenção é que mesmo em número menor, o sexo feminino está presente em todos os cursos, o que demonstra que as mulheres estão rompendo com a bipolarização, mesmo sendo predominantes nas áreas das ciências humanas e sociais, assim como da saúde.

Tabela 1: Gênero e curso dos estudantes bolsistas Unochapecó (2014/1)

Curso	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
Administração	152	53	205
Agronomia	16	58	74
Arquitetura e Urbanismo	78	10	88
Artes Visuais	17	2	19
Ciência da Computação	6	30	36
Ciências Biológicas	32	6	38
Ciências Contábeis	142	56	198
Ciências Econômicas	20	16	36
Design - Ênfase em Design Visual	19	9	28
Design de Moda	26	3	29
Direito	234	97	331
Educação Física	39	33	72
Enfermagem	42	2	44

Engenharia Civil	46	47	93
Engenharia de Alimentos	17	2	19
Engenharia de Produção	8	7	15
Engenharia Elétrica	5	37	42
Engenharia Mecânica	6	44	50
Engenharia Química	31	4	35
Farmácia	45	3	48
Fisioterapia	39	2	41
Gastronomia	11	4	15
Jogos Digitais	1	4	5
Jornalismo	28	21	49
Letras	34	6	40
Matemática	16	3	19
Medicina	6	4	10
Nutrição	53	0	53
Odontologia	45	11	56
Pedagogia	80	0	80
Produção Audiovisual	5	10	15
Psicologia	87	5	92
Publicidade e Propaganda	29	16	45
Serviço Social	43	2	45
Sistemas de Informação	4	25	29
Total	1462	632	2094

Fonte: Elaboração própria, a partir do Banco de Dados Atento (2014/1).

3 Considerações Finais

Diante desse cenário, podemos nos perguntar, em que medida, a inclusão da mulher na educação e no mercado de trabalho tem reduzido as desigualdades entre os sexos e equilibrado as relações de gênero? Da mesma forma, é preciso refletir sobre o processo de expansão do ensino superior e a consolidação de uma democratização que permita que homens e mulheres tenham acesso, permanência e sucesso, pois, segundo a análise de Segrera (2016), sobre as tendências mundiais do ensino superior, a partir das Conferências Mundiais de Educação Superior da UNESCO (1998 e 2009), a inequidade mundial de acesso por

motivo de gênero, ou ainda étnico, religioso, de classe social ainda é marcante e muitas vezes acaba impedindo que sujeitos com potencial cheguem a um curso superior.

Fica claro que há implicações da questão do gênero no modo de ser e de viver dos indivíduos que leva-os a fazer escolhas, e que a educação também pode atuar como ferramenta de opressão e libertação nas relações de gênero, uma vez que o espaço onde as interações sociais acontecem não é neutro, mas carregado de preconceitos acerca dos indivíduos, seu jeito e seu corpo, e como este deve comportar-se socialmente, e o quanto esta avaliação velada influencia o futuro profissional dos indivíduos, desde o acesso às instituições de ensino superior, bem como no mercado de trabalho, selecionando-os e remunerando-os diferentemente.

Por fim, concordamos com Scott (1990 apud LOURO, 1994), que a área da pesquisa em relação às questões de gênero e educação precisam "*buscar novas respostas a velhas questões e também provocar novas questões"*.

REFLEXIONES SOBRE GÉNERO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESIGUALDADES SOCIALES

Resumen: En este texto, nuestro objetivo es discutir sobre la expansión de la educación superior y las relaciones de género. Inicialmente escribimos sobre qué es género, teniendo en cuenta que, además de una categoría analítica, el género es una construcción social e histórica de los sexos/sujetos. Llamamos de relaciones de género debido el carácter social y relacional de lo masculino y femenino, siendo esencial entender que esta construcción se hace de acuerdo con diferentes modelos, ideales, imágenes que tienen las diferente sociedades, razas, clases, religiones, entre otros. En la segunda sección, presentamos los datos de acceso a la educación superior, tanto nacionales como obtenidos en una investigación realizada con estudiantes de becas de una universidad comunitaria de Santa Catarina, que demuestran que la mujer ocupa un lugar imperante en la educación superior. Por otra parte, investigaciones indican que a pesar de los progresos realizados, las mujeres ainda no superaran las brechas de empleo y salario, y las diferencias de género en la educación superior, aún que se redujeron, persisten, como la polarización en los cursos humanidades-exactas.
Palabras-clave: Género. Educación superior. Carrera profesional. Desigualdades sociales.

Referências

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, abr. 2009.

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.133-184, jul./dez. 1995.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, CIDADANIA E JUSTIÇA. **Mulheres são maioria da população e ocupam mais espaço no mercado de trabalho**. Portal Brasil: Brasília, 2015. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/mulheres-sao-maioria-da-populacao-e-ocupam-mais-espaco-no-mercado-de-trabalho. Acesso em: 19 jun. 2016

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2012**. Brasília, 2013. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/apresentacao_coletiva_censo_superior_2012.pdf >. Acesso em: 20 dez. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Uma Leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História Mulher e Educação**. n 11. São Paulo: EDUC, 1994.

MEC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dados e estatísticas PROUNI**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>. Acesso em: 15 dez. 2014

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RISTOFF, D. I. A trajetória da mulher na educação brasileira. Folha de São Paulo, São Paulo, 08 mar. 2006. **Folha Opinião**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0803200610.htm> Acesso em: 10 de abril de 2015.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, n. 515. 2/2001.

ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 31, dez. 2008.

SEGRERA, Francisco L. Educación superior comparada: tendências mundiales y de América Latina y Caribe. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, v.21, n.1, p. 13-32, mar. 2016

SOARES, Sergei S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho**: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Brasília: IPEA, 2000.

RESUMOS

A EDUCAÇÃO FISCAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA POLÍTICA PÚBLICA À AÇÃO COLETIVA

Arminda Almeida da Rosa[1]
Luciane da Rosa Dal Piva[2]
Dina dos Santos Cauduro[3]
Luiz Antônio Fiametti[4]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

Resumo: Através da educação e pela participação dos cidadãos nas decisões políticas e administrativas, tem-se a possibilidade de transformar a mente dos sujeitos a agir em conformidade com os saberes necessários para o desenvolvimento sustentável na sociedade, tornando-a com menos desigualdades. Sendo uma "conquista social", através de práticas didático-pedagógicas é possível, entre a população, maior compreensão do que rege o Estado, seus tributos, a contribuição e o retorno em benefícios de todos. Este trabalho objetivou problematizar a Educação Fiscal e consolidar ação crítica e participativa de cidadãos, modificando o cenário de corrupção e desigualdades sociais. A pesquisa teve como metodologia inicial a criação de Lei Municipal de nº 1.262/2013 que instituiu o Programa Municipal de Educação Fiscal (PMEF) no município de Taquaruçu do Sul/RS, bem como o Grupo de Educação Fiscal (GEFM) atuando coletivamente nas atividades, além do envolvimento direto das escolas, por meio de alunos e professores. As ações realizadas contemplaram palestras, participação em seminários regionais e locais, trabalhos em sala de aula, além de concurso de escolha de mascote símbolo do programa de educação fiscal, com envolvimento direto dos estudantes. Nesse contexto, essas ações geraram aumento superior a 400 % do valor de retorno de ICMS proporcional ao índice sobre o Programa de Integração tributária (PIT) do Estado do RS, e pontuação superior a 450 % em três anos de trabalhos desenvolvidos. A continuidade das ações em cada semestre, através da coordenação do GEFM desenvolvidas em âmbito escolar, envolvendo toda a comunidade, promoveu consciência cidadã e, a longo prazo, uma sociedade mais justa e solidária.
Palavras-chave: Política Pública. Práticas Educacionais. Educação Fiscal. Cidadania.

[1] Licenciatura em Química (UNIJUI); Especialização Química Ambiental (URI); Especialização Pedagogia da Alternância para a Agricultura Familiar (URI); Mestrado em Desenvolvimento Regional (UTFPR). Instituto Estadual de Educação 22 de Maio-Palmitinho/RS. E-mail: ararminda@yahoo.com.br
[2] Licenciatura em Matemática (UNIJUI). Especialização em Matemática (FACIPAL-Palmas/PR). Escola Estadual de Educação Básica José Zanatta-Taquaruçu do Sul/RS. E-mail: lucianedarosadalpiva@gmail.com
[3] Licenciatura em História (URI); Especialização em História do Brasil e a Perspectiva Regional (URI). Instituto Estadual de Educação 22 de Maio/Palmitinho/RS. E-mail: dinacauduro@hotmail.com
[4] Graduação em Ciências Contábeis (URI). Prefeitura Municipal Taquaruçu do Sul/RS – Setor ICMS. E-mail: luizicms@bol.com.br

CONSTITUIR REFERÊNCIAS PARA GARANTIR A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIA, CONHECIMENTOS E SABERES

Cecília Maria Ghedini[1]
Luciane Cerati Borges[2]
Lesie Nicolao Barbacovi[3]
Angelita Cristine dos Santos[4]

GT 26: Políticas Públicas Sociais, Práticas Educacionais e Diálogos Interculturais na América Latina e Caribe.

A Educação do Campo, a partir do final dos anos 1990, tem se constituído por referências e espaços específicos, dentre os quais se destaca o Paraná, região sul do Brasil. Produziu-se como política pública pela qual as escolas têm oportunidade de transformar sua realidade com base na legislação e em fundamentos teórico-metodológicos vinculados aos saberes e experiências locais. Apresenta-se aqui um projeto de trabalho[5] com Educação do Campo, face ao horizonte de fechamento das escolas do campo, no bojo de uma agricultura cada vez mais industrializada e da mercantilização da educação. Têm-se como objetivo do projeto criar conteúdo e forma da modalidade através de ações como formação de professores, planejamento coletivo, auto-organização e inserção da escola no espaço local e regional. A metodologia prevê produzir referências que constituam experiência, agregando processos de objetivação e subjetivação, articulados aos vínculos culturais que o sujeito estabelece (GHEDINI, 2015). Desdobra-se em quatro dimensões: a formação através do planejamento coletivo que articula o conhecimento escolar desde os conceitos científicos tendo como contraponto uma porção da realidade como catalisador da existência dos sujeitos. A auto-organização[6] que inclui a perspectiva da coletividade da escola como espaço formativo-educativo e envolve a capacidade dos estudantes de organizar suas atividades participando

[1] Doutorado, Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas, campus de Francisco Beltrão. Grupo de Pesquisa Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP) E-mail: cemaghe@gmail.com.
[2] Graduanda, Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas, campus de Francisco Beltrão, Grupo de Pesquisa Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), E-mail: lucianecerati@hotmail.com
[3]Graduanda, Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas, campus de Francisco Beltrão. Grupo de Pesquisa Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), E-mail: lesienicolao@hotmail.com
[4] Especialista em Metodologia do Ensino em História e Geografia, Licenciada em Geografia, Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Enéas Marques – PR, E-mail: angelitacs89@gmail.com.
[5] Este Projeto de Extensão se desenvolve em três escolas públicas de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio da rede estadual do Paraná, respectivamente: Colégio Estadual do Campo Paulo Freire em Francisco Beltrão - PR, Escola Estadual do Campo Pinhalzinho e Escola Estadual do Campo de Vista Alegre município de Enéas Marques – PR.
[6] Esta perspectiva de planejamento e auto-organização baseia-se nas referências históricas das experiências escolares desenvolvidas no contexto da Revolução Russa, especialmente a coordenada por Moiséy Pistrak.

ativamente do processo, ao focar na efetivação de instrumentos, com a intencionalidade de colocá-los em movimento na relação com sua aprendizagem. Um grupo estudos com a metodologia da Sistematização de Experiências[1] a fim de reconceituar a vivência dos professores e articular os conhecimentos sistematizados aos saberes dos sujeitos, desde os vínculos com a realidade em que a escola está inserida, aprofundando-os pela teoria. Espera-se ampliar o conhecimento a respeito dos fundamentos e métodos da Educação do Campo e recriar o processo de inserção da escola do campo tornando-a lugar de socialização de conhecimentos e saberes e, fortalecendo a identidade dos sujeitos. Além disso, constituir mais uma referência e enraizar a Educação do Campo em escolas públicas convencionais. Projetos como este se tornam essenciais na estratégia de perceber os camponeses como sujeitos de direitos e produzir políticas públicas para que se concretize a legislação conquistada na Educação do Campo. O processo tem permitido perceber esta realidade por meio das ações em curso, nas quais as referências que vão se constituindo passam a ser replicadas como conteúdo e forma desta modalidade.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Educação do Campo. Escola Pública do Campo. Referências.

[1] A Sistematização de Experiências Populares inscreve-se como uma metodologia da Educação Popular que, dentre outros elementos pode ser compreendida como um processo produtor de conhecimentos desde práticas populares, um processo permanente e cumulativo a partir de referências de intervenção numa realidade social.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 27

PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DEBATES E REFLEXÕES

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

ALTERIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE E DA DIDÁTICA.

Kátia Maria Limeira Santos [1]
Ada Augusta Celestino Bezerra [2]

GT 27: Práticas de ensino na formação inicial de professores: debates e reflexões.

Resumo: Este artigo tem o objetivo de estabelecer uma relação entre alteridade e educação formal, a partir da prática docente. Nesse sentido destaca a didática por suas possibilidades de potencializar o ensino e a aprendizagem, em todos os níveis da educação. As interações professor-aluno-conhecimento são fundamentais na prática pedagógica docente e ensejam o desenvolvimento da alteridade no processo educacional, no contexto da contemporaneidade. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa descritiva com delineamento metodológico de cunho bibliográfico com base nos pressupostos teórico-práticos de Candau (2004-2008-2009-2010), Santos (2013) e Lopes (2004). A hipótese é a de que a alteridade nas relações interpessoais, dentro do ambiente escolar, possibilita a construção do saber de professores e alunos com a mediação docente apoiada na didática. A revisita à literatura pertinente permitiu a consolidação dessa hipótese. Constatou-se, como resultado da pesquisa, que o respeito mútuo às identidades (de docentes e discentes) na relação pedagógica, potencializa o aperfeiçoamento da formação humana, o pleno desenvolvimento das pessoas, inclusive como futuros profissionais saudáveis.

Palavras-chave: Alteridade. Educação. Prática docente. Didática.

1 Introdução

A relação pedagógica parte do princípio da convivência entre professor e aluno, permeada por todos que fazem o ambiente escolar. Nesta relação estão presentes todos os

[1] Pedagoga, Mestranda do NPGECIMA Universidade Federal de Sergipe (UFS) e em Educação do PPED/Unit. Membro do Grupo de Pesquisa GPGFOP/PPED/Unit/CNPq). Bolsista da CAPES no OBEDUC/PPED/Unit/CAPES/INEP. kmlsantos@gmail.com
[2] Pós-doutorado Sênior em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e dos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/Unit/PPED/Unit). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/PPED/Unit/CNPq). Coordenadora do Observatório de Educação (OBEDUC/PPED/Unit/CAPES/INEP). Coordenadora Local do DINTER – PUCRS/Unit.

aspectos pertinentes às relações humanas como: a prática docente e os meios utilizados para estreitar essa relação na troca de saberes estabelecida a partir da didática. Tratar das relações pessoais na contemporaneidade, tem sido um grande desafio, por tratar justamente de uma sociedade imediatista e capitalista onde os valores como: a ética, estética, alteridade (um olhar ao outro), não tem tido espaço para reflexão no cotidiano humano. Este artigo busca investigar justamente o papel da alteridade na educação, do trabalho docente a partir da didática nos processos de ensino e de aprendizagem, visando à construção de cunho bibliográfico, da importância da didática como instrumento de mediação docente no processo pedagógico.

Este artigo faz uma reflexão acerca das questões da didática tendo como marco teórico o olhar e as pesquisas da Profª Drª Vera Maria Candau e outros autores. Destaca-se a Vera Candau por seu vasto estudo sobre a Didática, com vários livros publicados como: A didática em questão; Rumo a uma nova didática; Magistério: Construção cotidiana. Seguido das pesquisas de outros autores como Lina Veiga.

Sua perspectiva permite compreender em que espaço se coloca a figura não só do professor, mas também do aluno no processo de evolução humana, pois ambas estão em constante relação; essa relação está a requerer nos dias atuais essa reflexão principalmente por parte do intermediador do processo educacional. Candou (2004) descreve que como sujeito da história, compreendendo o educador como ser humano que constrói, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do povo. Um ser, junto com outros, conscientemente, engajado no "fazer" a história. É nessa ótica que a reflexão sobre a alteridade na educação, a prática docente e a didática, é necessária visando à qualidade, o bem estar de todos os envolvidos, acreditando-se que o cotidiano é um espaço onde também se faz história dos sujeitos, das instituições e da sociedade.

Nas relações interpessoais, em se tratando da educação, percebe-se que o professor é o mediador da relação do aluno com o conhecimento historicamente acumulado; por isso a importância do professor no processo e o autoconhecimento do seu papel no mundo, com a consciência do quanto irá interferir no desenvolvimento do outro (aluno). "[...] Para confiar no jovem, o professor precisa confiar em si mesmo. Para acreditar no jovem, o professor

precisa acreditar em si mesmo e na importância de seu exemplo, de seu papel como adulto, guia e modelo" (COSTA, p.13, 2001).

O que suscitou o desejo de desenvolver o referido artigo foi a inquietação de enfatizar a urgência com que a sociedade contemporânea precisa entender o quanto é importante "se colocar no lugar do outro", a fim de melhorar as relações humanas principalmente no ambiente escolar. Temos acompanhado pela TV, Jornais e outros meios de comunicação, o descaso com os professores e alunos, dentro e fora da escolas. Ambos tem sofrido opressões e desrespeitos, seja o professor que é agredido ao tentar reivindicar os seus direitos e tentar assumir seu papel dentro da escola, ou sejam os alunos que se tornam reféns das injunções sociais. Desse modo justifica-se a investigação por sua relevância. Trata-se de um estudo sobre a alteridade na educação, a prática docente e a didática como instrumento de mediação docente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Alguns pontos são aqui abordados com recorrência aos seguintes estudos: Alteridade e educação, uma relação fundamental no processo ensino e aprendizagem; A prática docente a partir de uma reflexão do professor; Didática e ensino: a relação professor aluno. Finalizamos com as considerações finais buscando explicitar uma concepção do papel fundamental que a alteridade exerce ao fazer parte de um estudo que destaque seu valor na educação, a partir da prática docente e da didática de ensino.

A metodologia adotada nesta fase foi a pesquisa qualitativa de referencial bibliográfico, a partir de levantamento de fontes teóricas sobre alteridade na educação, prática docente e didática de ensino, com os respectivos fichamentos a partir das leituras realizadas tendo como fonte os livros, revistas, sites acadêmicos. Constatou-se com o resultado da pesquisa a importância de estudar a Alteridade na Educação, compreendendo assim o papel da escola ao formar cidadãos para o mundo do trabalho, bem como para a própria vida visando seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

2 Alteridade e educação, uma relação fundamental no processo ensino e aprendizagem.

Essa relação é fundamental nas práticas do campo da Educação, embora ainda seja pequeno o número de investigações no período de 2003 a 2015, como comprovam Bezerra &

Santos (2016). Na sociedade contemporânea, que convive com padrões impostos pelo atual estágio de desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e político, com suas contradições e complexidade, são muitos os desafios à educação formal, entendida como prática social capaz de mediar as relações educador – educando – conhecimento. Sobre essa prática incidem diversas influências, especialmente das relações de classes sociais, políticas, econômicas e socioculturais. A escola configura-se como instituição que, mediante o conhecimento e a crítica da realidade, representa a esperança de transformação das relações instaladas, na perspectiva humanista.

A alteridade é, nesse contexto, instrumento de resistência contra a "mesmice sistêmica", pois, "fora do âmbito da totalidade não pode haver novidade, entendida como a existência de algo fora do 'mesmo', que é totalidade; só é possível o desdobramento interno do Mesmo, fechando-se desta forma o círculo na identidade do ser (TREVISAN, p.56, 2006).

Tendo em vista as mudanças culturais, percebe-se que o mundo do trabalho tem dirigido à escola novas demandas para formação de um profissional que seja polivalente, flexível, motivado, criativo, apto à interagir com todos no ambiente educacional, visando à resolução de problemas do cotidiano - tanto pessoais quanto profissionais - e com qualidade. O papel do educador hoje é o de liderar o processo de formação humana, contemplando suas diferentes dimensões e os atributos socialmente necessários, o que requer uma prática reflexiva sobre suas ações no mundo (práxis pedagógica). Costa (2001) corrobora essa análise:

> Mais do que nunca, o que somos e fazemos dependerá de nossa capacidade de discernir o que é essencial do que é acessório, aquilo que é permanente, daquilo que pode e deve mudar com o tempo e as circunstâncias. Trata-se de ter claro o modo como recebemos o mundo à nossa volta e o nosso posicionamento frente à compreensão que construímos da realidade em nossas mentes (p.36).

O exercício da cidadania pelo professor e a plena consciência do seu papel, são fatores determinantes de sua mediação efetiva entre a instituição escola, outros espaços educativos e a sociedade. A consciência das potencialidades e limites da escola – e da sala de aula, em particular – como *lócus* educativo de longa duração, a convicção da incompletude humana, da necessidade de superação do império exclusivo da razão na modernidade em

favor da ênfase às relações interpessoais que tem ficado à margem do valor, são elementos de uma nova visão de mundo comprometida com a transformação social.

O processo de ensino, assim como o da pesquisa e da extensão, ensejam ao professor o exercício de sua mediação junto ao aluno, visando à apreensão, ao domínio e à superação da realidade via articulação de diferentes saberes e práticas, possibilitando-lhe o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, estimulando a posicionamento crítico diante do mundo. Trata-se de processos que se sustentam na interação de identidades diferentes, sempre em construção, assegurando a aprendizagem na diversidade, tendo a alteridade como suposto. Rios (2010) assim descreve a função docente:

> O docente é professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, particípio presente – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar. Ou seja, quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado de aprendizagem (RIOS, p. 53, 2010).

Diante do exposto, evidencia-se que ensinar é um processo de (re) construção do conhecimento e de identidades, que só faz sentido como mediação de aprendizagens, nas diferentes áreas do conhecimento, em um contexto relacional e de comunicação interpessoal. Sendo assim, o conhecimento é gerado a partir de interações sociais, de identidades diferentes. E isto só é possível a partir da relação que estabelece entre o professor e o aluno, por isso, a necessidade do educador ter um olhar reflexível da sua prática profissional, a fim de aperfeiçoar-se, cada vez mais, como ser humano e profissional.

Rios (2010) descreve o ensino como um processo que se inicia como o do cultivo de uma semente que foi semeada, marcado por gestos docentes na relação com os alunos, junto aos quais, no exercício da mediação, favorece o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e articulando-os com novos saberes e práticas.

Nesse sentido, Charlot (2008) ratifica:

> Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. *Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros*. Implica uma forma de atividade e, uma relação como a linguagem e uma relação com o tempo. Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é

> construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação e transmissão (p.63).

Nessa perspectiva afirma-se que o saber construído coletivamente e acumulado historicamente é "apropriado pelo sujeito" com a mediação docente, a partir da forma de inserção social do professor, sempre no contexto das relações sociais concretas. "As relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas, também, para apoiá-lo após sua construção" (CHARLOT, 2008, p.63).

Sendo assim, a prática reflexiva na ação docente é fundamental; por essa via o profissional da educação atualiza suas capacidades e reflete sobre suas (implic) ações no universo educacional, especialmente junto aos alunos. O pensar e o repensar sobre a construção dos saberes, permitem a contextualização e a superação da visão redutivista do seu papel como conteúdista. "O verdadeiro educador não pode contentar-se em ser apenas um conteúdista, um transmissor de conhecimentos. Ele deve exercer uma influência positiva sobre os educandos. Deve ser uma presença prenhe de significados" (COSTA, p.112, 2001).

Para ressaltar tal importância, frisamos que o processo educativo é uma consequência do papel do educador frente a sua prática docente, e que deve ser organizado possibilitando aos alunos através de suas ações concretas, assimilarem valores que permitam a se encontrarem consigo mesmo e com os outros, visando uma relação de solidariedade em defesa de uma causa do bem comum a todos. Ou seja, construir algo em prol de "si e do outro" pautado no bem social.

3 Didática e ensino: a relação professor aluno

A didática é aqui compreendida a partir da concepção exposta do processo de ensino que evidencia a atuação consciente do professor na (re) construção de conhecimentos específicos que se constituem em objetos de ensino, como agente que conduz e estimula democraticamente a aprendizagem do aluno e no planejamento de atividades visando ao alcance dos objetivos pretendidos.

A didática visa ao estímulo e à participação de todos os alunos, de forma intensa e ativa, em experiências de aprendizagens que possibilitem a construção dos mais diversos conhecimentos, das diferentes áreas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e

psicomotor dos alunos. Por essa via o professor apropria-se e desenvolve a capacidade de orientar e formar os educandos, considerando o contexto e a ressignificação dos saberes.

Como prática social, a Didática elucida que a prática docente estabelecida no espaço escolar está vinculada à prática social mais ampla. Assim, as interações professor – aluno – conhecimento têm profundo significado social, para o qual as decisões docentes devem atentar, sob pena de serem reduzidos os professores a meros executores de práticas pensadas e decididas por outros, vítimas de modismos e linguagens sem significados para fundamentar sua própria ação.

Neste enfoque a acentuação da dimensão da didática nos processos de ensino e de aprendizagem ultrapassa os aspectos tecnicistas de modo a alcançar os compromissos políticos de educadores – educandos, sendo assim descrita por Candau (2004):

> A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática. Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes. Contextualiza a prática docente e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre "situando-as" (p.23).

Essa posição, também assumida por Lopes (2010), implica a compreensão da didática cujo ponto de partida e de chegada é o compromisso com a transformação social, com a formação do cidadão em sua maneira de agir, sentir e pensar, com a (re) construção de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente, dinâmico, participativo e apropriado para todos os alunos, conforme já definia Comenius desde o século XVII. Assim, o trabalho pedagógico volta-se necessariamente para o interesse de todos os elementos envolvidos no processo educativo, requerendo protagonismo de todos e o desenvolvimento da alteridade nas relações com o outro.

A discussão em torno a estas questões tem se refletido fortemente o posicionamento onde na medida que alunos e professores mudam seus comportamentos ao chegar à escola, passam a seguir regras estabelecidas pela cultura explorando outros tipos de conhecimentos, e a escola passa a influenciar no social de forma mais ampla visando a transformação do aluno e seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Veiga (2009, p.135) "se ensinar é mais do que transmitir conhecimentos, é influenciar para a mudança de comportamentos dos sujeitos

(aprender), a didática – diz respeito ao ato de ensinar e precisa ser vista como um ato comunicativo". A partir desse olhar o professor precisa dispor de recursos, instrumentos e metodologias coerentes para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram de forma dinâmica e interativa, suscitando no aluno o desejo de construir o conhecimento.

O objeto específico de trabalho docente são os conhecimentos sistematizados historicamente a serem amplamente socializados; sua prática escolar configura-se como prática social, política, moral e profissional de formação humana, razão pela qual não pode ser reduzida às relações de sala de aulas ou ao planejamento da ação educativa. As atividades individuais e sociais colocadas pela educação formal também transmitem concepções de mundo. Tendo em vista essa compreensão:

> A didática, como área de conhecimento que tem como objeto de estudo *o ato de ensinar*, será tratada em dupla dimensão. De um lado, constitui-se em um conteúdo técnico, relativo à forma de organizar, desenvolver e avaliar a transmissão, direta e indireta, do conteúdo objeto do ensino. De outro lado, o ato de ensinar vivencia dimensões colocadas como sua finalidade e também um conteúdo, aqui, denominado de pedagógico. Esse conteúdo é relativo às concepções de homem, de educação, de sociedade e de mundo vivenciadas pelos conhecimentos, valores e habilidades desenvolvidos como finalidades específicas pelo professor e compreendidos no interior de finalidades mais amplas para a escola como instituição social (LOPES, 2010, p.30).

Aqui o pressuposto é que o processo de ensinar é precedido do planejamento como reflexão sistemática que viabiliza a prática do ensino, intermediando a relação aluno e conhecimentos acumulados. Os instrumentos, meios e formas pensados em função do contexto auxiliam a execução dos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção a transformação do modelo de ensino passa pela compreensão e abordagem das finalidades sociais e específicas da prática pedagógica, vivenciadas por meios das relações colocadas entre os elementos que a constituem – o professor, o aluno, os conhecimentos, os procedimentos e os recursos de ensino. Nesta perspectiva, "a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente" (CANDAU, 2004, p.24).

Tanto Lopes (2010) quanto Candau (2010) falam da importância da identidade docente na condução dos processos de ensino e aprendizagem. Essa identidade é assim descrita por Candau (2010):

> O professor possui um papel relevante na organização das atividades. Seu trabalho envolve uma competência técnica que o habilita lidar com o conteúdo e a metodologia de ensino. Envolve, ainda, uma dimensão humana expressa na relação que estabelece com o aluno. E, também, pressupõe uma dimensão política na medida em que partilha com os membros da escola (educadores e educandos) suas ideais e convicções, respeitando as decisões e criações coletivas (p. 150)

Desse modo, o professor apresenta-se como a mola propulsora dos processos de ensino e aprendizagem na educação formal, cuja especificidade do trabalho no contexto da comunicação com o outro (aluno), reside nas interações. Sua prática docente é uma atividade humana de intercâmbio eu – outro, de troca de informações e experiências, que tem a possibilidade de contribuir na humanização dos sujeitos e da sociedade, utilizando-se da comunicação que carrega e potencializa novas aprendizagens.

Na concepção aqui desenvolvida de educação e didática, a questão da organização dos conteúdos formativos pauta-se na perspectiva teórico-prática, na medida em que, a sistematização coletiva do conhecimento, define e dá sentido ao conteúdo. "Não se trata apenas de selecionar e organizar uma teoria para guiar a ação, mas trata-se, isto sim, de lançar mão do saber sistematizado (conteúdo), para explicar problemas postos pela prática" (LOPES, 2004, p.87-88).

4 Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo estabelecer uma relação entre alteridade e educação formal, a partir da prática docente, eixo fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem. Para esse fim, explicitou uma concepção do papel da alteridade na educação, a partir da prática docente e da didática, o que evidenciou a atualidade da temática na sociedade contemporânea.

Evidenciou que as relações interpessoais, característica da profissão do educador, só se efetivam a partir da compreensão da alteridade e da prática docente contextualizada no cotidiano profissional dos professores. O trabalho desenvolveu-se no sentido de mostrar a importância da alteridade na educação, tendo como ponto primordial a didática sustentada na prática docente consciente e de qualidade.

A educação na contemporaneidade tem avançado no que concerne às relações humanas, sejam elas referentes ao papel social de ser professor ou de ser aluno. A categoria que se tem consolidado na análise pedagógica é a mediação docente, que põe em destaque quem intermedia o processo e quem é orientado nesse processo (crianças, adolescentes, jovens e adultos trabalhadores) na perspectiva de construir uma nova história a partir da educação. O "eu" e o "outro" são facetas de uma mesma relação de encontros e gestos de pessoas integrais em sua interação com o mundo.

O estudo que ora se encerra traz à tona a função social da instituição escola, ambiente que desenvolve relações pedagógicas (humanas) com a finalidade de socialização do saber produzido e acumulado historicamente, de humanização individual e da sociedade que se apoiam na identidade e na alteridade.

Para Tardif e Lessard (2009) as relações entre pessoas (professores e alunos) constituem o processo de trabalho docente. A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola esvazia-se. Tais interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas germinam, formam raízes e se estruturam no trabalho escolar e, principalmente, dos professores sobre e com os alunos.

Daí a importância da academia desenvolver pesquisas voltadas para a compreensão da "Alteridade na Educação" e da prática pedagógica no cotidiano da educação dos alunos, contribuindo substantivamente com pesquisas teórico-práticas que elucidem a necessidade do reconhecimento e da valorização do professor, assim como e da importância das relações interpessoais com os alunos, respeitando-os e incentivando-os, rumo ao desenvolvimento cognitivo e emocional.

À visão de Tardif e Lessard (2009), sobre o trabalho docente como atividade tipicamente humana, acrescenta-se o peso da normatividade, embora sejam mais importantes os saberes e todo um processo de história de vida. Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos. Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos; é comunicar-se; é encontrar-se consigo e com o outro.

É na docência, profissão de relações humanas, trabalho com coletividades e ao mesmo tempo centrado nas pessoas, que a acolhida dos alunos se reveste de uma importância particular, com o estabelecimento de bases de toda relação humana. Por isso, a importância de trabalhar a alteridade, já que o professor norteia o processo educacional na mais ampla visão sociopolítica e emocional, possibilitando seu crescimento cognitivo e emocional, e isso só será possível quando o professor consegue se ver no lugar do outro (aluno), respeitando suas dificuldades e interesses, na direção da auto realização.

Este esforço de reflexão sobre a questão da alteridade na educação, traz à tona novas questões sobre a prática docente e a didática, esperando contribuir com algumas pistas para a construção de um novo fazer-pensar-fazer na educação, fazendo vislumbrar novos meios de se fazer educação de forma interativa, dinâmica e construtiva.

Muito ainda há que se fazer visando à qualidade social da educação, não só através das práticas pedagógicas, mas também de aprofundamento de conceitos básicos que norteiam as relações humanas na escola, contemplando professores e alunos, bem como os recursos materiais e todas as condições de trabalho. A educação desemboca na qualidade de vida e em resultados positivos no cotidiano das suas práticas sociais.

ALTERITY AND EDUCATION: AN APPROACH FROM THE PRACTICE OF TEACHERS AND TEACHING.

Abstract: This article aims to establish a relationship between otherness and formal education, from teaching practice. In this sense it highlights the didactics for their ability to enhance the teaching and learning at all levels of education. The teacher-student-knowledge interactions are crucial in teaching and pedagogical practice ensejam the development of otherness in the educational process, in the contemporary context. The methodology used is descriptive qualitative research with methodological design of bibliographic nature based on theoretical and practical assumptions of Candau (2004-2008-2009-2010), Santos (2013) and Lopes (2004). The hypothesis is that otherness in interpersonal relationships within the school environment, enables the construction of knowledge of teachers and students with the teaching mediation supported in didactics. The revisits the literature allowed the consolidation of this hypothesis. It was found as a result of the research, that mutual respect for identities (teachers and students) in the pedagogical relationship enhances the

improvement of human development, the full development of the people, even as future health professionals.

Keywords: Otherness. Education. teaching practice. Didactics.

Referências

SANTOS. Eliane Gomes dos; SADALA, Maria da Gloria Schwab. Alteridade e adolescência: uma contribuição da psicanálise para a educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 555-568, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 23. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2004.

_____, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 20. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2010.

COSTA, Antônio Carlos Comes da. **O professor como educador:** um resgate necessário e urgente. Salvador, BA. Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre, Artmed, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI Elisete M. (orgs.). **Cultura e alteridade**: confluências. Ijuí, RS: 2006.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. 7ªed.Petrópolis, Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO (Org.), José E. **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 9. ed. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Antonia Osima. **Repensando a didática**. 28. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Trad. João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ Vozes, 2009.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.** Brasília: UNESCO, 2010.

VEIGA, Lina P. Alencastro (org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 14. ed. Magistério formação e trabalho pedagógico. São Paulo: Papirus, 2009.

A PRÁXIS LÚDICA NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA

Helena Ozilda Albarello[1]
Rosane De Fátima Ferrari[2]

GT 27: Práticas de ensino na formação inicial de professores: debates e reflexões.

Resumo: A URI – Campus de Frederico Westphalen, dispõe de uma Brinquedoteca, reconhecida pela Associação Gaúcha de Brinquedotecas, que funciona como laboratório lúdico pedagógico, oportunizando aos acadêmicos a realização de diversos estudos, pesquisas e extensão, destacando-se dentre eles o Projeto de Extensão: Brinquedoteca Universitária: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica, o qual objetiva oportunizar aos acadêmicos, professores e comunidade em geral, momentos de aprendizagem lúdico-pedagógica. O método empregado neste trabalho é de enfoque qualitativo, do tipo bibliográfico e descritivo, envolvendo ações realizadas na brinquedoteca, tais como: agendamento de visitas, empréstimos de jogos e brinquedos aos acadêmicos e professores, manutenção e organização do ambiente, grupo de estudos, contação de histórias, monitoria de visitas de diversos escolares e da participação em eventos. A brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma variedade de brinquedos. A criação de Brinquedotecas, especificamente, nas universidades, em cursos de formação de educadores, como de Pedagogia, pode possibilitar a compreensão do real significado do processo de brincar da criança, bem como a ampliação dos estudos voltados às teorias e conceitos que sustentam as discussões sobre o brincar para aprender.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Docência. Jogo. Brinquedo. Brincar.

1 INTRODUÇÃO

A formação lúdico-pedagógica dentro da brinquedoteca torna-se fundamental, para que o futuro professor consiga desenvolver a ludicidade em sua prática pedagógica, de forma responsável, planejada, organizada, para fins de aprendizagem, socialização, interação, para a formação integral do aluno. O jogo, o brincar e a brincadeira são indispensáveis ao

[1] Helena Ozilda Albarello. Acadêmica do III semestre do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica. URI. helena.albarello@hotmail.com.
[2] Rosane de Fátima Ferrari. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Wesptalen. Orientadora do projeto de extensão BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica. URI. rosane@uri.edu.br.

desenvolvimento de uma criança, pois estimulam a aprendizagem, através da ludicidade são potencializados o raciocínio, a agilidade, concentração, coordenação motora, psicomotricidade, motricidade e atenção.

O espaço da brinquedoteca universitária, através do Projeto de extensão: Brinquedoteca Universitária: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica, visa complementar a formação pedagógica dos acadêmicos das licenciaturas, pois objetiva oportunizar aos acadêmicos, professores e comunidade em geral, momentos de aprendizagem, envolvendo a formação lúdico-pedagógica, a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras que devem se fazer presentes no ambiente escolar.

Em virtude disto, ressalta-se que o futuro docente precisa em sua graduação participar de momentos lúdicos e a brinquedoteca universitária torna-se fundamental, pois se constitui em um laboratório pedagógico, que dispõem de um acervo diversificado de livros, jogos, brinquedos e afins, que o acadêmico e os seus professores, podem manusear, apreender, para futuramente, utilizar em diferentes ambientes educacionais que irão atuar.

2 BRINQUEDOTECA: Espaço lúdico-pedagógico

A brinquedoteca surgiu no Brasil na década de 80 no século XX. Esta é definida como um recinto reservado aos brinquedos. No entanto, pode-se observar após pesquisas bibliográficas, que a mesma vai muito além, por que, é um ambiente criado, especialmente, para a criança e possui como objetivos principais o estímulo à criatividade, ao desenvolvimento a imaginação e a expressão, bem como ao incentivo da brincadeira do faz de conta, da dramatização, da construção, da solução de problemas, da socialização e o desejo de inventar. Então, corrobora-se com palavras de Negrine (apud SANTOS, 2000, p. 20), quando afirma que "[...] através da atividade lúdica a criança vai construindo o seu vocabulário linguístico e psicomotor".

Com isto, é válido afirmar que a Brinquedoteca é de grande importância para o desenvolvimento humano, e que o lúdico que está presente na mesma pode proporcionar vários benefícios às pessoas. Seguindo neste patamar Cunha (1997, p. 13) afirma que: ‘‘A

brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente'', já que esta necessita assimilar o seu cotidiano com a vida escolar. Assimilação esta que deve ser proporcionada pelo docente, como afirma Cunha (apud SANTOS, 2000, p. 36): "Cabe a nós, educadores, estabelecer 'relacionamento nutritivo' e oportunidades ricas em desafios que sejam adequadas as suas condições afetivas, físicas, sociais e intelectuais".

Neste patamar, entende-se que a ludicidade é abrangente, trazendo benefícios para todas as pessoas, não importando a faixa etária em que se encontra, ou seja, abrangem desde crianças até idosos, pois "[...] O lúdico tem uma conotação que extrapola a infância, e sua utilização se expandiu tanto, que foi necessário criar espaços específicos destinados a vivências lúdicas, que se chamam brinquedotecas". (SANTOS, 2000, p. 58). Além da brinquedoteca, Duarte (2013) registra outros espaços lúdicos como:

- **Lekotek,** que possuem a função de atender crianças com deficiências, mantendo um bom trabalho individualizado as crianças e oferecendo orientações às famílias sobre a importância do brincar;

- **Brinquedoteca hospitalar,** as brinquedotecas instaladas em hospitais possuem como objetivo, favorecer o bem estar das crianças internadas, ajudando a amenizar os traumas ou angustias, quando ficam muito tempo internadas, é um espaço lúdico, muito bem higienizado e, ainda, possui relevância no melhoramento da criança. A mesma é regida pela lei 11.104, de 21 de março de 2005.

- **Brinquedoteca terapêutica,** as quais são destinadas a tratamento de dificuldades específicas, usando o brinquedo e o espaço lúdico como instrumento terapêutico, auxiliando crianças a superar dificuldades, proporciona orientação às famílias sobre os brinquedos que ajudam no tratamento.

- **Brinquedoteca Comunitária,** estas são mantidas por associações, prefeituras ou organizações filantrópicas, as mesmas possuem o objetivo de criar um espaço para a integração social e expressão da cultura, oferecer um ambiente lúdico e atividades de lazer, promovendo ações recreativas e comunitárias;

Brinquedotecas Escolar, são as brinquedotecas instaladas em escolas ou ainda na secretaria de educação do município, com a finalidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno através do lúdico, e ainda, propiciar o uso de jogos em diferentes áreas do conhecimento.

- **Brinquedotecas Universitária,** que são instaladas em universidades ou centros de formação de recursos humanos, que primam em desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como estratégia os jogos e brinquedos.

Entende-se que o surgimento da Brinquedoteca amplia o nível de oportunidades para a criança brincar e a visão do resgate do brincar, como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização na infância, considerando que é notório, ainda na contemporaneidade, a não valorização do brincar enquanto situação de aprendizagem.

A Brinquedoteca, na contemporaneidade, pode ser considerada um elemento da cultura lúdica, neste sentido Brougère (2001, p. 17), ressalta que: "A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]". A Brinquedoteca, considerando as especificidades já elencadas é produto das interações sociais e pode ser compreendida como um elemento norteador desse processo de criação de cultura lúdica:

> As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a Brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade (SANTOS, 2000, p. 59).

Nesse contexto, entende-se a Brinquedoteca Universitária, como parte do processo de formação que alia estudos teóricos e práticos, tendo como eixo norteador o trabalho pedagógico com o brincar como sinônimo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A compreensão do processo do brincar para aprender possibilita a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão, no trabalho pedagógico.

A partir do século XIX, o jogo do ponto de vista científico passa a ser algo de estudo de psicólogos, psicanalistas e de pedagogos em geral, surgindo a partir daí todo um rol de

teorias, na tentativa de explicar seu significado. Contextualizando a importância da ludicidade, de desenvolvê-la na infância, psicólogos contemporâneos, deram destaque ao brincar da criança, atribuindo-lhe papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano, envolvendo a maturação e a aprendizagem.

Os tempos modernos impõem outras formas de lazer, deslocando o eixo do lazer compartilhado com os outros para formas de lazer individual. Estes últimos podem ser caracterizados nas relações do homem com a máquina (computador, televisão, celulares com tecnologia avançada, etc.), a troca dos jogos e brincadeiras pela utilização das novas tecnologias.

Com a vida agitada do mundo atual, o estado tensional aumenta significativamente, gerando o denominado *stress psíquico*, provocando problemas emocionais das mais variadas ordens, dentre eles a tão famosa depressão. Como consequências, o adulto de hoje vive uma oscilação constante da autoimagem e da autoestima. À medida que a idade avança necessita-se cada vez mais vivenciar atividades compartilhadas.

Destaca-se que é necessário estudar mais sobre as necessidades da idade adulta em toda a sua extensão; e também, preparar pessoas para trabalhar no campo da ludicidade. Não apenas em relação ao que pode ser estabelecido através de diferentes formas lúdicas, mas sim a *qualidade da relação, c*omo diz Santos (2000, p.23). "[...] todos aqueles envolvidos com o tema da ludicidade devem trabalhar com a intenção de estimular a prática do lazer ativo, aquele que implica na ação e na interação do indivíduo com o meio e com os outros."

Pensadores pós-modernos falam que o terceiro milênio será o da ludicidade. Isso significa que no campo pedagógico, certamente novas profissões deverão surgir. (SANTOS, 2000).

Idealizando novas descobertas neurológicas sobre a atenção, consciência, memória e, principalmente, inteligência, tem-se que a neurocientificidade assegura a relação necessária e proveitosa do brincar para o processo de aprendizagem.

> O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensórias, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes ou adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz. (METRING, 2014, p. 49).

Do ponto de vista da neurociência, a brincadeira libera transmissores que aprimoram o aprendizado sem provocar estresse, como forma de preparação para habilidades da aprendizagem mais formal. Quando se está brincando o cérebro libera tanto a dopamina (hormônio do prazer) quanto à noradrenalina e outros sistemas são ativados, auxiliando assim a plasticidade cerebral e facilitando o aprendizado.

O aprender pode ser uma deliciosa aventura, desde que a prevenção do prazer na atividade, através da qual a criança também pode desenvolver a habilidade da pessoa que com ela interagir.

> As escolas deveriam estar sempre atentas a essas necessidades, preparando ambientes e situações que provoquem o mínimo de aversão e estresse para pensar no melhor aproveitamento do cérebro para os processos de aprendizagem (METRING, 2014, p. 49).

O ambiente da brinquedoteca é, antes de qualquer coisa, um espaço criado para que a criança possa brincar livremente, é o local certo para que se desenvolva a ludicidade, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

3 O LÚDICO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

> Os objetivos da educação lúdica explicam as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, e psicológico e enfatiza a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as reflexões reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras o que faz do ato educativo um compromisso consciente intencional, de esforço, sem, entretanto perder o caráter de prazer, satisfação individual e modificador da sociedade. (BIASUS, 2003, p. 13)

A educação lúdica vem ao encontro do ato de cuidar e educar, visto que ambos devem ser desenvolvidos paralelamente. Assim a brinquedoteca é um dos espaços onde deve ocorrer o desenvolvimento destes dois aspectos primordiais na educação.

Silva (2010, p. 26), faz uma breve crítica à formação oferecida aos educadores afirmando que:

> Reserva-se pouco tempo para observar as crianças, pois os discentes em formação ficam muito tempo em contato com os livros, estudando teorias e pouco vão para a realidade, às escolas para observar e aprender como acontece a relação de ensino/aprendizagem.

A autora retrata a importância que possui a práxis na formação profissional do educador e ainda, cita Moreno (apud SILVA, 2010, p. 30), o qual enfatiza que a formação oferecida aos futuros professores deve proporcionar,

> [...] um processo de formação, na qual os educadores possam voltar a serem crianças, recordando histórias vividas, amizades e brincadeiras, ou seja, recordar a própria infância. Sabendo que o brincar é de significativa importância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, é primordial que o profissional da educação possua uma formação lúdica, para estar apto a trabalhar com a criança, para tanto o mesmo deve conhecer e vivenciar o brincar e o jogar, para posteriormente proporcionar esta experiência aos seus alunos.

Ressalta-se que a formação lúdica tem como objetivo a integração, a descoberta e a possibilidade de socialização do educador com a criança. Sendo assim, o professor saberá que deve proporcionar espaço para as crianças expressarem situações diferentes, a fim de que elas possam manifestar suas emoções, como retrata Santos (1997, p. 99), quando afirma que isso permitirá aos educadores,

> Mudar nossos padrões de conduta em relação à criança; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil.

A formação lúdica, além de proporcionar um melhor desenvolvimento ao professor durante sua prática diária, favorece a articulação entre a formação teórica e a prática. Nesta concepção, concorda-se com Roeder (2012), quando afirma que:

> [...] a formação docente implica na adoção de um projeto apoiado no tripé: formação teórica, formação pedagógica e formação lúdica, articulado com um processo mais amplo e ao currículo comprometidos com uma educação voltada para a cultura lúdica.

A formação de professores requer uma amplitude de conhecimentos cada vez mais aprimorados, visto que a sociedade na qual estamos inseridos está em pleno desenvolvimento. Os avanços tecnológicos também ocupam a maioria dos lares dos educandos, o que acaba repercutindo dentro da sala de aula.

Neste sentido, é necessário que o profissional da educação possua uma formação qualificada, ancorado e uma ampla visão teórica e prática, a qual deve estar em constante transformação. Afinal, o educador, mais do que realizar seu trabalho deve interagir na formação pessoal de seus alunos, isso requer profissionais com autonomia e com diversos saberes, saberes estes que vão surgindo através da prática e do aperfeiçoamento docente.

Nesta perspectiva, a formação inicial transmite apenas uma base para o saber docente, ou seja, a formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciatura, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação e dos profissionais que desejam seguir nesta área, haja vista, que as transformações causadas pelo desenvolvimento estão exigindo do professorado um comportamento diferenciado frente ao conhecimento. Não basta apenas dominar o conteúdo, necessita estar apto a trabalhar com as situações de maior complexidade que poderá se defrontar durante sua prática. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2002), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Com isso, Santos (2000, p. 59), afirma que:

> [...] As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa, extensão e capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade.

O objetivo da brinquedoteca universitária vem contribuir com a formação do educador, pois é um espaço que favorece a obtenção de informações, conhecimentos e o aprimorando da prática pedagógica, através das experiências vividas neste local.

O aprimoramento da prática pedagógica dos professores no exercício de sua docência, a formação continuada é uma forma de proporcionar aos mesmos uma reflexão sobre suas ações enquanto educadores. Neste sentido, Imbernón (2009, p. 28) salienta que "a maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre suas atuações em sala de aula, e algumas vezes, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender a partir dela".

Além disso, a formação continuada vivenciada em um espaço lúdico se faz necessário para a construção da identidade profissional bem como para construir e/ou reconstruir saberes anteriores, podendo servir de subsídios para suas práticas pedagógicas e assim enriquecê-las e aprimorá-las. Com efeito, os professores necessitam estar atentos às transformações pelas quais passa o contexto escolar onde está atuando. Neste sentido, concordamos com as palavras de Imbernón (2009, p. 39), as quais expressam que a formação permanente do professorado, deve:

> [...] mais do que ter a intenção de "atualizá-los", potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que "aprendam" (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado.

A formação inicial e continuada pode ser proporcionada na brinquedoteca universitária, pois a mesma oportuniza momentos de aprendizagem que servem para que se possa construir ou reconstruir alguns conceitos, visando o enriquecimento do conhecimento, ou seja, a formação dos educadores deve estar sempre acontecendo, afinal ela nunca estará completa, sempre estará em construção.

Neste sentido, a formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Contudo, para construir conhecimentos e transformar as práticas dos professores, requer-se a criação de espaço para o estudo, análise e socialização da formação continuada entre os próprios docentes. Os coletivos de professores no cotidiano escolar, com

o tempo e as diversas situações sociais, políticas e econômicas, roteirizam suas práticas, sendo necessário, para transformá-las, construir novas relações de espaços, tempos, pessoas e conhecimentos, tanto do cotidiano, como universalmente sistematizados.

Assim, julga-se de suma importância a implantação de espaços lúdicos nos cursos de licenciatura, a fim de propiciar aos acadêmicos o contato com a prática do brincar e estudos teóricos sobre a ludicidade.

3 CONCLUSÃO

O espaço da brinquedoteca é importantíssimo para o desenvolvimento do cidadão, de modo a agregar suas habilidades com seu acervo dinamizador, colorido e agradável, sendo assim um espaço propicio para as atividades espontâneas, onde possibilita que a crianças liberem sua imaginação e interajam para o desenvolvimento de novas brincadeiras.

Com a presença da brinquedoteca na universidade o ensino se aprimora, de modo que os futuros docentes saibam dinamizar as atividades lúdicas recreativas, e com o conteúdo curricular, de modo a agregarem suas aulas com jogos, brinquedos e brincadeiras do cotidiano da criança, assim gerando aulas agradáveis e prazerosas.

Nas universidades, é primordial que existam brinquedotecas, a fim de que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam vivenciados neste espaço pelos futuros educadores. Neste aspecto, a mesma enquanto ensino deve oportunizar o processo de aprendizagem consistente, crítico e reflexivo, através do estudo de teorias e conceitos, capazes de fornecer aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento do acadêmico. Enquanto pesquisa deve fomentar o desenvolvimento de projetos visando à compreensão da atuação científica do educador. E ainda, enquanto extensão deve visar à disseminação da cultura lúdica do brincar para aprender.

A formação do professor sugere um novo olhar na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem humana para melhor atender as necessidades dos alunos, repensando que quando se permite a participação ativa da criança, dentro de uma proposta pedagógica de natureza lúdica e prazerosa, a aprendizagem passa a ser bem mais significativa e

enriquecedora. O novo caminhar dos professores deveria ser em busca de novos modos de estruturar a ação pedagógica, acrescida da ludicidade.

O espaço da Brinquedoteca na universidade vem acrescentar e estimular a aprendizagem dos indivíduos, pois a mesma propicia a comunidade acadêmica e escolar o contato com diferentes jogos e brinquedos, desenvolvendo assim a ludicidade.

Com a brinquedoteca instituída no contexto universitário, muitos são os benefícios, para a formação dos acadêmicos, pois a mesma serve como laboratório lúdico, onde os professores podem utilizar os jogos relacionando-os aos conteúdos ministrados, demonstrando assim, que através do jogo pode se aprender de forma mais dinâmica, experimental e vivencial.

THE PRAXIS LUDICA THE TOY UNIVERSITY

Abstract: The URI – Frederico Westphalen Campus, has a toy-library, recognized by the Gaúcha Association of Toy-Libraries, that works as a ludic and pedagogic lab, providing opportunities to the academics of realize a lot of studies, searches and extensions, with highlighting to the Extension Project: University Toy-Library: space of theoretical, pedagogical and ludic formation, that aims to provide opportunities for the students, the teachers and the community in general, ludic-pedagogical moments. The method used in this study is of qualitative focus, of bibliographical and descriptive type, involving actions that happen in the toy-library, such as: scheduling of visits, loans of games and toys to the students and the teachers, maintenance and organization of the area, group of studies, storytelling, monitoring of visits of many schools and participation in events. The toy-library is a space prepared to stimulate the child to play, making possible the access to a variety of toys. The creation of Toy-Libraries, specifically, at universities, in courses of teachers formation, such as Pedagogy, can make possible the understanding of the real meaning of the process of playing of the child, as well as, the expansion of the studies directed to the theories and concepts that support the discussions about the play to learn.

Keywords: Toy-library, Teaching, Game, Toy, Play.

REFERÊNCIAS

BIASUS, Melânia Cristina. **Aprender brincando:** o lúdico como instrumento pedagógico e psicopedagógico e sua importância no desenvolvimento integral da criança. Frederico Westphalen, 2003. 47f. Monografia de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, URI-Campus de Frederico Westphalen, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso: 08 de jun. 2016.

DUARTE, Lusmar. Tipos de Brinquedotecas. Disponível em: < http://lusmarduarte.blogspot.com.br/2010/01/tipos-de-brinquedotecas.html>. Acesso em: 01 abr. 2013.

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

ROEDER, Silvana Ziger. **Brinquedoteca Universitária: Reflexões Sobre O Processo Do Brincar Para Aprender**. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959_963.pdf>. Acesso em: 05 de jun. 2016.

SANTOS, Marli Pires dos.(org). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **O lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 75.

SILVA**,** Aline Cristina Fernando da. **A importância do lúdico na formação do professor de educação infantil.** Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ALINE%20CRISTINA%20FERNANDO.pdf. Acesso em: 11 mar. 2013.

CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES PARA UMA PEDAGOGIA PRÓPRIA DA INFÂNCIA

Natana Fussinger[1]
Alessandra Tiburski Fink[2]

GT 27: Práticas de ensino na formação inicial de professores: debates e reflexões.

Resumo: O presente artigo é oriundo do Projeto de Pesquisa em Iniciação Científica "Pedagogia da Infância: desafios e perspectivas do Cuidar e do Educar na Educação Infantil", que visa aprofundar os conhecimentos e compreender as questões que envolvem essa temática. Estudos na área da educação infantil apontam que o cuidar e o educar são os eixos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e que o educador infantil precisa saber conduzir sua prática levando em conta todas as fundamentações que permeiam este trabalho. Para tanto, o mesmo deve ter conhecimentos teóricos e práticos acerca da infância, da criança e da pedagogia da infância, destacando-se assim, a importância da formação e qualificação do educador infantil. As discussões que envolvem os debates na área da educação e do cuidado na educação infantil, bem como, do papel do educador, vem sinalizando que apesar dos avanços e conquistas nessa área, muito ainda precisa ser pensado, revisto e reorganizado. Muitos são os desafios colocados para os educadores e gestores que atuam com as crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, campo este, rico de estudo e proposições.
Palavras-chave: Pedagogia da Infância. Cuidar e Educar. Formação do Educador Infantil.

1 Introdução

Nos últimos anos, mais especificamente em meados da década de 1980, a primeira infância adquiriu maior importância, dando-se cada vez mais atenção às práticas de educação e cuidado na educação infantil brasileira. Entende-se o valor dado à aprendizagem e ao desenvolvimento de qualidade da criança, no que diz respeito aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Compreendendo que hoje não basta mais um atendimento assistencialista ou, por outro lado escolarizante, busca-se uma ação docente na educação infantil sob a perspectiva de uma pedagogia voltada para a criança, para o seu contexto,

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET). Órgão de fomento: PIIC-URI. E-mail: natanafussinger@hotmail.com
[2] Graduada em Pedagogia e Letras, com Mestrado em Educação. Docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus Frederico Westphalen/RS. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET). Órgão de fomento: PIIC-URI. E-mail: ale@uri.edu.br

necessidades e particularidades da sua faixa etária e do seu desenvolvimento e aprendizagem integral. Kramer (1997) em diversos estudos frisa que a criança cresceu enquanto estatuto teórico e que hoje, é considerada um sujeito de direitos. Nesta ótica, a criança precisa ser cuidada e educada com qualidade, garantindo assim, seu pleno desenvolvimento.

Dessa forma, a educação infantil está inserida no meio educacional e cada vez mais é vista como uma etapa de extrema importância. É considerada pela Constituição/88[1], um direito tanto da criança como do trabalhador, e ganha destaque com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96[2], passando a ser considerada a primeira etapa da educação básica e assim, tendo uma responsabilidade ainda maior com o cuidado e a educação da criança de 0 a 5 anos. Outro avanço significativo para a área da educação infantil foi a Lei nº 12.796 de 05 de abril de 2013, que traz a obrigatoriedade da pré-escola, impulsionando reflexões e discussões a respeito da garantia desse atendimento e das práticas pertinentes a essa faixa etária.

Sendo assim, o presente artigo é oriundo do Projeto de Pesquisa em Iniciação Científica, intitulado "Pedagogia da Infância: desafios e perspectivas do Cuidar e do Educar na Educação Infantil", o qual evidência a necessidade de aprofundar os conhecimentos em torno das questões que envolvem a criança e a sua infância. Portanto, através deste texto buscar-se-á trazer alguns recortes da pesquisa de cunho qualitativo, com o intuito de refletir e revisitar os desafios e perspectivas do cuidar e do educar na educação infantil em prol de uma Pedagogia da Infância.

2 Algumas reflexões e preposições que norteiam a Educação Infantil

Historicamente, as instituições de educação infantil nasceram em virtude da pobreza, abandono e maus-tratos com as crianças, e, também, por motivos de trabalho, na qual os pais necessitavam trabalhar nas fábricas, momento este, marcado pelo início da Revolução Industrial.

[1] Constituição Federal 1988 Seção I Capítulo III Artigo 205.
[2] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 no Artigo IV inciso II onde diz: educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

> Com a Revolução Industrial, no século XIX, e o crescimento das cidades, tornou-se cada vez maior a necessidade de mão-de-obra para trabalhar nas indústrias. Surgiu desta forma o trabalho feminino, e as mulheres que antigamente de dedicavam somente aos afazeres domésticos e aos cuidados com os filhos, passaram a ter de trabalhar fora de casa, nas indústrias. A sociedade encarregou-se do cuidado com as crianças – foram criadas, então, as primeiras creches e instituições de cunho assistencial, onde as crianças permaneciam, enquanto suas mães trabalhavam. Foram essas instituições, destinadas à guarda dos filhos das mulheres que trabalhavam fora de casa, que deram origem a pré-escola atual. (MIGUEL, 2015, p.2).

Ao longo dos anos houveram grandes mudanças na forma de olhar e tratar a criança e a sua infância. Kramer (1997) defende que ela cresceu enquanto estatuto teórico, o que significa entender não só as questões legais deste crescimento, mas também, o impacto nas práticas pedagógicas realizadas nas instituições de educação infantil. Estudos envoltos desta área apontam para a necessidade de construir uma Pedagogia própria da Infância, com especificidades e particularidades próprias para cada fase de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

> Em função dessa nova realidade, a concepção de criança também passa por reformulações. O desenvolvimento de pesquisas na área contribui de forma significativa para que se começasse a construir outro olhar sobre a criança, reconhecendo-a como um ser histórico e social, inserida em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento, que já faz parte da sociedade, que já é cidadã. (AZEVEDO, 2007, p.173).

A criança que no percurso de sua construção, passou de um adulto em miniatura, para o papel de filho e de aluno, também foi vislumbrada como uma criança natural ou científica, biológica – determinada por estágios do desenvolvimento, inocente, imperfeita, imatura, tábula rasa, reprodutora de cultura, a criança como condição de futuro, um adulto em espera, alcança ao longo dos anos o patamar de uma criança ativa, capaz, competente, co-construtora do conhecimento, identidade e cultura (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003) Muitas foram às concepções atribuídas a esta criança ao longo dos tempos, mas entre tantas, estão sinalizando novos olhares, novas formas de pensar e agir sobre ela, novas conquistas para a sua educação, legitimando-se segundo Frabboni (1998) como um sujeitos de direitos enquanto ser social, que precisa de cuidados e educação de qualidade, eixos esses articulados por

profissionais com formação específica na área, garantindo assim a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.

> Embora existam situações na qual o modelo antigo ainda ocorra, que em determinados momentos há um responsável para cuidar e outro para educar, atualmente a discussão vai muito além dessa análise simplificada. Cuidar e educar, de acordo com as novas diretrizes, devem caminhar juntos. (FOREST; WEISS, 2008, p.02).

Nesta perspectiva, o importante é que as instituições de educação infantil liguem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não fazendo diferença, nem hierarquia com os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas ou àqueles que trabalham com as de mais idade. Também é necessário estar atento aos detalhes, dar devida atenção às ações do bebê, da criança, principalmente nos momentos mais construtivos de sua rotina, organizando espaços, vivências e atividades lúdicas e significativas.

> Além das ações do cuidar e do educar, o trabalho com crianças pequenas é marcado por momentos de sutileza, de rotinas, de descobertas, de dúvidas e incertezas, que muitas vezes passam despercebidos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância da prática pedagógica com bebês, pouco ainda estudada, discutida, ainda em processo de construção e em busca de especificidades próprias. (FINK, 2005, p. 144).

Sabe-se que é possível oferecer às crianças, condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e também àquelas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante observar que essas diversas aprendizagens ocorrem de maneira integrada ao processo de desenvolvimento infantil, processo esse construído a partir de uma Pedagogia própria para as crianças de 0 a 5 anos, pedagogia essa que contempla os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem infantis pelo viés do aprender brincando.

Sendo assim, as funções da educação infantil precisam estar pautadas na articulação do cuidar e educar[1], eixos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois ela é rica em conhecimento, cultura, criatividade e está em constante desenvolvimento.

A educação infantil no Brasil e no mundo vem trilhando caminhos significativos quanto à valorização da sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 5 anos, o que vem motivando e impulsionando sua expansão nas últimas décadas, bem como as discussões, reflexões e estudos desta área e também uma maior atenção à questão da qualidade das práticas nas instituições de educação infantil e a defesa da existência de uma pedagogia própria para a faixa etária de 0 a 5 anos.

Nos últimos 30 anos, este período da infância começou a ser vivido por um número cada vez maior de crianças na creche e pré-escola, o que significa que elas passaram a conviver coletivamente e a ser observadas por adultos, cujo trabalho é baseado no brincar, cuidar e educar (MELLO, 2015).

> Este novo conceito de criança que construímos a partir da observação das crianças – num ambiente que elas tenham múltiplas possibilidades de atividades – aponta que, diferentemente do que pensávamos até pouco tempo atrás, a criança não é um ser incapaz, frágil, carente e que necessita do adulto o tempo todo para dirigir sua atividade e explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de estabelecer relações com sua experiência anterior e, assim, elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia. (MELLO, 2015, p.17).

É preciso construir uma pedagogia da infância que objetive o respeito pelos bebês e crianças, vendo-os como sujeitos que podem se desenvolver integralmente, com múltiplas possibilidades, que os ajude a acreditar em si mesmas e nos seus direitos de viver dignamente e bem-sucedidos.

> O cuidador precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam

[1] As ações de cuidar e educar são referendadas em muitos documentos que tratam da educação infantil, entre eles, a Política Nacional de Educação Infantil de 1994, o documento sobre os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, publicação de 1997, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 e o Plano Nacional de Educação de 2001.

> seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a prevenção da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais. (BRASIL, 1998, p.25).

Por serem indissociáveis, pode-se verificar através dos estudos, que a prática do cuidar e do educar está nas coisas mais simples da rotina pedagógica da educação infantil, havendo desde o momento em que se troca uma fralda, alimenta uma criança, faz-se a higiene, enfim, todos esses aspectos que parecem ser simplesmente cuidados, também são educativos. Cuidar é a união do educar, ambos estão envolvidos, de maneira que os cuidados físicos, emocionais, sociais e cognitivos se façam presentes no educar. Por isso "para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades". (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 75). Portanto, é necessário construir um vínculo afetivo entre quem cuida e quem é cuidado, quem educa e quem é educado.

> As novas funções da educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia. (FOREST; WEISS, 2008, p. 5).

Durante o desenvolvimento infantil é importante propiciar experiências para as crianças que lhes estimule a confiança em si próprias, para que elas se sintam aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas, de modo a garantir-lhes segurança na sua própria formação pessoal e social, a fim de que desenvolvam a própria identidade e consequentemente, sua autonomia.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação de Nº 22/98-CEB/CNE[1] que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1998) esclarece quanto ao trabalho realizado na educação infantil, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças. Logo,

[1] A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), no exercício de suas atribuições, fixa o Parecer CEB Nº 022/98 aprovado em 17/12/98, que tem como uma de suas grandes responsabilidades a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1998).

> As propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. (BRASIL, 1998, p.11).

A criança necessita do cuidar e do educar, pois é preciso dar-lhe proteção, segurança, alimentação, higiene, saúde e educação. Além do mais, é indispensável ficar atento às suas condições de afeto, emoções e sentimentos, cuidar das suas relações com o outro, com o ambiente e para que isso ocorra, é fundamental pensar e planejar um espaço que estimule sua inteligência, sua imaginação, suas habilidades e que permita a exploração e a descoberta, aguçando ainda mais sua curiosidade pela descoberta do mundo.

O país avança consideravelmente nas políticas educacionais sobre a educação infantil, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais neste segmento, enfatizando o direito de a criança não ser exclusivamente educada, mas também cuidada e vice-versa. Todas elas têm como objetivo promover mudanças significativas para a educação, portanto, é de indispensável a implementação de políticas mais consistentes, de um currículo eficaz e pertinente para cada faixa etária, que contribuam para a melhoria da qualidade da educação infantil, assim como o processo de formação de profissionais da área, para que desta forma se amplie a qualidade deste nível de ensino.

2.1 Que Pedagogia da Infância é essa?

Houve um tempo em que a criança não era considerada como o sujeito que vemos hoje, mas um adulto em miniatura, sem nenhuma necessidade específica, nem pertinente à sua faixa etária. Desde o início da Idade Moderna felizmente a concepção de criança e a maneira da mesma ser atendida, vem sofrendo mudanças positivas. Esse adulto em miniatura é transformado em um sujeito histórico e social, podendo desfrutar da sua infância, período único, rico em descobertas onde o que é magia, ficção e realidade, ajuda na construção deste ser social, e onde também o mesmo está fazendo descobertas a cerca de si, das pessoas e do mundo.

Deste modo, os estudos na área vem apontando para ações que respeitem as particularidades e especificidades das crianças de 0 a 5 anos, sinalizando uma pedagogia própria para a educação infantil, logo, a pedagogia da infância é marcada pelo brincar, cuidar e educar. O brincar exerce controle sobre a criança, sendo este conduzido e mantido por ela, o que faz dele um ato criativo, aberto e imaginativo, enaltecendo seus elementos: o brincar espontâneo, o aprender brincando e o ensinar brincando.

> Quem cuida desses momentos são as próprias professoras. Consideramos que trocar uma fralda e escrever no quadro tem a mesma importância. São necessárias dedicação e delicadeza; portanto, essas ações não podem ser realizadas por outra pessoa que não conhece tão bem as crianças. (STROZZI, 2014, p.17).

Evidentemente é necessário que se tenham monitores para auxiliar nesse trabalho, a importância dos mesmos também deve ser destacada, pois eles ajudam a organizar a rotina, as atividades, os momentos sob controle, para que não pese ao educador todo o trabalho, mas estes funcionários precisam também conhecer as questões que norteiam a pedagogia da infância.

A função do educador, dentro de uma pedagogia da infância é trazer para a criança ferramentas e recursos apropriados para que a brincadeira se desenvolva de maneira correta e significativa, sendo ele um educador interessado e que compreenda o brincar como um ato lúdico, importante, prazeroso, construtivo que tende a ajudar no desenvolvimento e aprendizagem do pequeno indivíduo.

> Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros. (OLIVEIRA, 2011, p.140).

O brincar na pedagogia da infância, só se torna lúdico e construtivo quando o educador planeja e avalia a maneira como a criança a está fazendo e se a brincadeira é apropriada para a

sua fase. É necessário ter em mente e se questionar como esse ato de brincar pode repercutir de maneira positiva para o aprendizado, as vivências e descobertas da criança. O professor deve procurar o que faz sentido, educando-se em parceria, garantindo e valorizando o protagonismo de cada um, interlocutores indispensáveis e a altura uns dos outros, nesta maneira, o educador deve estar apto a entender a mente do aluno, e sua formação deve ser a base para que o cuidado e educação aconteçam juntos.

Partindo da perspectiva de uma Pedagogia da Infância, entende-se que as instituições de educação infantil devem organizar suas propostas pedagógicas considerando também o currículo como conjunto de experiências culturais, na perspectiva da formação humana. É essencial que o educador (assim como também os pais) permitam que a criança questione e dê sua opinião, ou seja, dando voz à criança, ouvindo a mesma, tornando-a pertencente do meio pedagógico, social e cultural.

Frente a essas crianças ativas, espertas, que pulam, brincam, choram e cumprem com seu papel de crianças, alguns desafios precisam ser delineados e postos com uma prática bem planejada e refletida, para que o resultado final seja gratificante. Desenvolver práticas seguras é essencial, ou seja, planejar é preciso. O planejamento é o primeiro passo da ação pedagógica.

> Este, porém só ganhará consistência e efetividade na medida em que forem consideradas as características e possibilidades da população a ser atendida. Nessa perspectiva, torna-se fundamental conhecer a realidade dessas crianças e do grupo social ao qual pertencem. (ZANELLA; CORD, 1999, p. 77).

É preciso levar em conta o contexto social e cultural em que as crianças e suas famílias estão inseridas, quais problemas enfrentam e como lidam com eles, tendo como ponto de reflexão inicial quais aspectos envolvem o desenvolvimento integral das crianças, as rotinas escolares, os espaços e as ações que efetivam o cuidar e o educar de forma indissociável.

> Não basta brincar juntos; é importante repensar os significados a respeito daquilo que estamos experimentando. Embora isso pareça uma banalidade, na prática escolar não é. As crianças gostam de se divertir, amam explorar e aprender se divertindo. (STROZZI, 2014, p. 19).

A rotina planejada da educação infantil deve permear atividades lúdicas previamente pensadas, com objetivos claros, pois assume um elevado grau de importância na construção do sujeito. As brincadeiras livres ou espontâneas além de importantes e necessárias para o imaginário infantil devem acontecer com o acompanhamento de um profissional na instituição escolar, na intenção de que se evite problemas futuros e que garanta-se uma aprendizagem sadia. Esse brincar pelo brincar possibilita à criança chegar às suas próprias conclusões sobre o mundo que a cerca, pois assim ela pode recriar e transformar objetos dando a eles novas formas.

> [...] incorporar de maneira integrada as funções de educar cuidando e cuidar educando, possibilitando as crianças conhecimentos culturais, para que se desenvolvam socialmente, incorporando brincadeiras onde haja a interação entre corpo e mente, uma brincadeira que além de transmitir alegria, também se preocupe com a socialização, ensinado a criança a dividir brinquedos, a esperar sua vez, a valorizar o desempenho do outro, sem correr nenhum tipo de risco nem se machucar. (CAVALCANTE; LINHARES; FONTES, 2012, p.9).

Analisando a educação infantil, enquanto uma fase em que as crianças são seres curiosos, ativos, com direitos e necessidades, torna-se relevante pensar a formação dos professores que atuam e/ou pensam em trabalhar com esta faixa etária. Fazer do cuidar e educar na educação infantil um processo de emancipação da criança "como um sujeito de direitos, ativa, competente, rica em potencial, que aprende e se desenvolve nas e através das interações com os outros e com o meio." (FINK, 2005, p.18).

O desenvolvimento integral da criança é de suma importância e deve ser levado seriamente desde os primeiros momentos de vida, pois a partir daí a criança já começa a demonstrar sinais de interação com o ambiente sendo que o estímulo dado à criança desde cedo será crucial para determinar o seu desenvolvimento.

Existem inúmeras questões capazes de marcar a criança negativamente, impossibilitando-a de ter um crescimento saudável, isto é, qualidade de vida. É necessário numa perspectiva de cuidar e educar, vigiar e como já citado, saber como intervir, para que certos fatores não aconteçam. Mordidas, beliscões, socos, tapas e palavras ofensivas, que para a criança no momento podem não fazer muito sentido por não ter o discernimento para

entender, mas que futuramente podem tornar-se graves, podendo configurar-se como marcas e traumas para a criança.

Ainda hoje parece não estar clara uma concepção da criança como sujeito de direitos, que necessita ser cuidada e educada, que é um ser biopsicossocial e que permanece na maioria das vezes, de dez a doze horas diárias na instituição de educação infantil. Em vista disso, ainda visualizam-se práticas na educação infantil de cunho estritamente escolarizante, sem que a criança possa explorar o mundo a sua volta, ser criativa, ativa e participante da construção do seu conhecimento, sinalizando assim, que a prática do cuidado e da educação se concretiza muitas vezes a partir de atividades e ações pedagógicas não refletidas e não planejadas.

Aos atos de cuidado, para que seus objetivos de bem estar, aprendizagem e desenvolvimento da criança, sejam alcançados, é necessário que a educadora tenha conhecimentos específicos em torno do desenvolvimento biológico, emocional e intelectual, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais, buscando não só uma prática comprometida, mas uma formação de qualidade, para que assim esta prática também possa ser exercida e oferecida com qualidade, deixando nas suas entrelinhas uma intenção educativa clara e evidente, não é cuidar, no sentido assistencialista, mas um cuidar que permita o desenvolvimento integral da criança. E ainda, quando o educar é contemplado este não se restringe apenas às atividades didáticas pedagógicas e escolarizantes, mas um educar que dê espaço para a atenção, a afetividade, a segurança, às vivências, descobertas, situações essas que tem em seu bojo ações de cuidado com a criança.

Desenvolver práticas seguras é essencial, ou seja, planejar é preciso. O planejamento é o primeiro passo da ação pedagógica e este pode ser ainda mais significativo se feito conversando com a família, tornando a família participativa, e não só a família do aluno, mas a família escolar, como merendeira, nutricionista, oficineiros, enfim, todos os membros envolvidos na articulação do cuidar e do educar na educação infantil.

3 Considerações Finais

Através das leituras e reflexões feitas até o momento, foi possível perceber a importância de se refletir questões teórico-práticas do cuidar e do educar, da pedagogia da infância e do educar na educação infantil, para que estas possam de fato contribuir com a melhoria do trabalho realizado com as crianças pequenas, servindo ainda de auxílio para outros estudos que acreditam também na construção de uma pedagogia da infância que possa garantir um cuidado e uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos, dentro de uma perspectiva lúdica e significativa.

Também se percebe a necessidade de uma pedagogia da infância que possibilite a criança o seu desenvolvimento cultural, social e integral, que respeite suas particularidades, numa possibilidade de construir contextos educativos humanizantes oferecendo uma educação que auxilie as crianças a acreditar em si mesmas e no seu direito de ter uma vida digna, solidária, generosa, partilhada e bem sucedida.

Identificou-se que o profissional que atua na educação infantil é apontado pelo senso comum como sendo apenas um mero professor, um monitor que está ali para cuidar dos filhos enquanto seus pais trabalham, porém, de acordo com sua formação, seus princípios vão muito mais além, pois trata-se de um profissional, alguém que troca com as crianças conhecimentos e as faz enxergar a sociedade com o discernimento para saber o que é certo e o que é errado.

É importante que em família, em sociedade e na escola, a criança se sinta pertencente, sendo respeitada e sendo ouvida, tendo voz e tendo vez. Não é uma simples "pessoinha" que está ali para crescer ouvindo e aprendendo calada, de forma passiva, ela precisa sentir que faz parte do mundo para que amadureça e cresça saudavelmente, tornando-se um sujeito ativo, participativo, feliz, crítico, com valores e formação humana. Fazer com que a criança faça parte do meio familiar e social, dando voz à, possibilitará que ela se torne um adulto participativo, ativo e autônomo na sociedade em que vive. Os pais preocupam-se muito com o que está por vir, com o futuro dos seus filhos, mas esquecem de que o futuro está sendo construído agora, na sua relação com o seu filho e o mesmo diz respeito ao educador no espaço educativo.

Deve-se haver consciência de que cuidar e educar são indissociáveis e que essa díade só atingirá plenitude na consciência das pessoas quando culturalmente for assimilado que a criança não é um ser que deve ser preparado para ser adulto, mas um ser que deve e pode vivenciar a sua infância com suas peculiaridades de criança e não conforme a modelagem do adulto. Portanto, ter em mente que para trabalhar com as crianças de 0 à 5 anos é preciso refletir sobre as especificidades, particularidades e possibilidades dessa faixa etária é crucial para a qualidade das ações do cuidar e do educar e assim, para a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento dessa criança.

Portanto, torna-se imprescindível que haja um bom planejamento da rotina de trabalho com as crianças e as atividades que serão realizadas, estando estas configuradas dentro de um significativo "cuidar e educar" que levará ao sucesso do desenvolvimento da criança e das suas posteriores fases, tornando a criança ativa, criativa, capaz de descobrir, aprender, interagir com o mundo com autonomia, e com este, construir ideias e conhecimentos. Acredita-se que a proposta pedagógica nesta fase escolar, deve levar em conta as necessidades e as curiosidades das crianças, as fases do desenvolvimento infantil, os interesses e a realidade a qual a criança está inserida.

CARING AND EDUCATING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PERSPECTIVE FOR A PEDAGOGY OWN CHILDHOOD

Abstract: This article comes from the Research Project on Scientific Initiation "Pedagogy of Childhood: Challenges and Perspectives of Caring and Educating in Early Childhood Education", which aims to deepen the knowledge and understanding of the issues surrounding this topic. Studies in the field of early childhood education, show that caring and educating are the cornerstones for the child's overall development and that the childhood educator need to know to conduct your practice taking into account all the foundations that permeate this work. Therefore, the same should have theoretical and practical knowledges about childhood, children and childhood education, highlighting thus the importance of training and qualification of child educator. The discussions involving debates in education and care in early childhood education, as well as the role of the educator, has been signaling that despite the advances and achievements in this area, much remains to be thought, revised and reorganized. Many are the challenges for educators and managers who work with children aged 0 to 5 years, this field, rich of study and propositions.
Keywords: Pedagogy of Childhood. Caring and educating. Training of Child Educator.

Referências

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Implicações teórico-práticas do binômio cuidar - educar na formação de professores de educação infantil.** 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1493/1138> Acesso em: 10 nov. 2015.

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

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. (RCNEI). Vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira; LINHARES, Francisco Reginaldo; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **O cuidar e o educar nas instituições de educação infantil: um olhar investigativo.** 2012. Disponível em: < http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/36e729ec173b94133d8fa552e4029f8b.pdf >. Acesso em: 20 de nov. 2015.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FINK, Alessandra Tiburski. **O Cuidar e o Educar: Uma questão da prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade De Passo Fundo/ UPF, Passo Fundo, RS, 2005.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e educar:** perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. 2008. Disponível em: < http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>. Acesso: 04 de out. 2015.

FRABBONI, Franco. **A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática.** In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre. Artmed, 1998.

KRAMER, Sonia. **Pesquisando Infância e Educação:** Um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). Infância: Fios e Desafios da Pesquisa. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 13-38.

MELLO, Suely Amaral. **A brinquedoteca como espaço de formação de professores da infância.** Disponível em: <http://goo.gl/EgQ1Sl>. Acesso em: 11 de out. 2015.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **Cuidar e educar:** um novo olhar para a educação infantil. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155019.pdf> Acesso em: 11 de nov. 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Jogos de papéis** - um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

STROZZI, Paola. Um sistema educativo em todos os momentos. **Revista Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre, n. 41, p. 16-19, out/dez. 2014.

ZANELLA, Andréa Vieira; CORD, Denise. Atuação docente e educação infantil: contribuições da Psicologia. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 73 - 83, jul./dez. 1999.

O PAPEL DAS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Raquel da Silva Brochier[1]
Rosane de Fátima Ferrari[2]

GT 27: Práticas de ensino na formação inicial de professores: debates e reflexões.

Resumo: O presente trabalho possui como temática o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem, objetivando entender de que forma as emoções interferem neste processo, para desenvolver novos saberes e verificar quais os meios de se trabalhar em sala de aula, em que os educandos sejam envolvidos e compreendidos em seus espaços e tempos de aprendizagem. No decorrer do trabalho, analisou-se a aprendizagem e os fatores que determinam um aprendizado com relevância, as emoções e suas principais maneiras de auxiliar o ensino de qualidade em que, seja considerada parte integrante de um corpo e mente, que necessita estar em plenas condições para a aprendizagem ocorrer. Valorizou-se o papel do professor para a aprendizagem emocional e seu trabalho frente aos fatores que contribuem para a aprendizagem de sucesso. Nesta trajetória, postulou-se sobre o processo de ensino-aprendizagem e fatores que envolvem a relação professor e aluno, a autonomia do sujeito em aprender e as emoções como facilitadoras ou bloqueadoras da aprendizagem. Valorizando o professor como um dos fatores da aprendizagem e seu compromisso diante seus alunos. Considerou-se as emoções como fator imprescindível, para uma aprendizagem significativa, em que professores tornam-se criadores de sujeitos críticos e participativos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Emoção. Ensino. Aprendizagem. Professor.

1 INTRODUÇÃO

Para entender como as emoções interferem no processo de ensino- aprendizagem e de que forma elas contribuem para um bom aprendizado, buscou-se estudar como o aluno aprende aliando cognição e emoção e, como o professor pode auxiliá-lo neste processo.

O professor em seu trabalho deve ter a concepção que está atuando e formando indivíduos que irão ter influência direta na sociedade. A escola por sua vez, deve propiciar a

[1] Acadêmica do VII semestre do Curso de Pedagogia da Uri-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: raquelbrochier@hotmail.com
[2] Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Grupo de Pesquisa de Educação e Tecnologias GEPET. E-mail.rosane@uri.edu.br

formação de indivíduos autônomos que tenham plena consciência de sua atuação no mundo, que saibam organizar o seu modo de existência, sendo responsáveis pelas ações que realizam, de forma ética e humana.

Diante deste contexto, pretendeu-se mostrar que é de suma importância o estudo das emoções na aprendizagem do mesmo modo, analisamos os artifícios que o professor pode usar em sua prática para considerar as emoções no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando para que as mesmas sejam demonstradas e entendidas no ambiente escolar, tendo que vista que, as emoções podem não ser passageiras, de momento e que podem perdurar mais tempo interferindo assim, na aprendizagem.

Quando o aluno tem prazer e alegria para ir à escola, brincar com seus amigos, estudar, seu desempenho cognitivo será extremamente valioso. Porém, quando as manifestações forem contrárias, ou seja, tem medo, vergonha, não gosta de ir à escola, não brinca, não sorri, faz as atividades com pouco interesse, seu desempenho cognitivo terá interferências e na maioria das vezes a criança não aprende.

Ser professor hoje é estar comprometido com o aluno, é entendê-lo, dialogar, brincar, auxiliar no processo de construção da aprendizagem e, valorizar o lado humano, para que isto prevaleça nada melhor como um diálogo alegre e amigo em uma sala de aula, auxiliando assim para que os alunos tenham um maior controle de suas emoções, sintam-se felizes e como parte do contexto em que estão inseridos.

As emoções interferem diretamente na aprendizagem, auxiliam para que o educando esteja em sintonia com o objeto a ser estudado, tenha liberdade de opinar, discordar e entender o porquê das coisas. Para tanto, os profesores devem estudar e estar cada vez mais comprometidos para com a tarefa de educar, nunca esquecendo os diversos fatores que fazem parte desta tarefa, um dos aspectos que merecem maior enfoque é o estudo das emoções, comprovando assim, que elas auxiliam tanto para o sucesso, quanto para o fracasso escolar quando, não são consideradas parte do processo de ensino- aprendizagem.

2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ensinar e aprender estão ligados entre si uma vez que, não podemos pensar em ensinar sem aprender. Ambos são indissociáveis para que o processo de ensino e aprendizagem ocorram de maneira prazerosa e confiante. Como afirma Fernández (2001, p.29):

> Entre o ensinante e o aprendente abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender. O ensinante entrega algo, mas para poder apropriar-se daquilo o aprendente necessita inventá-lo de novo. É uma experiência de alegria, que facilita ou perturba, conforme se posiciona o ensinante.

Ensinantes são as pessoas que auxiliam o aprendente a apropriar-se do conhecimento neste estudo, aprendente é o aluno e o ensinante é o professor. Ambos devem colocar-se no lugar um do outro, para entenderem o que está acontecendo e quais as melhores maneiras tanto de ensinar, como de aprender.

Neste contexto, podemos analisar Relvas (2012, p.56) quando afirma: "O professor precisa provocar inicialmente no educando aquilo que ele ainda não sabe ou não conhece e propor desafios". Ou seja, quando o professor desafia seu aprendente está auxiliando para que a aprendizagem ocorra de forma correta e prazerosa, estar sendo desafiado é algo muito importante uma vez que, ir em busca do conhecimento, reconhecer, imaginar, pensar, acreditar, refletir e aprender são fatores relevantes e imprescindíveis nesta caminhada de descobertas.

O professor tem um fundamental papel que ao estar auxiliando seu aluno na construção do conhecimento pode intervir nesta construção, proporcionando mudanças no modo de pensar e agir que sejam saudáveis para este crescimento. O estilo e o agir do ensinante que na verdade pode ser o professor ou os pais, permanecerá ao longo da vida do ap
possibilidade de auto reconhecerem como seres pensantes e autores de sua hist
mesmos os responsáveis pelos seus atos.

Deste modo Fernández (2001) nos relata que a criança aprende sozinha, no seu processo saudável de aprendizagem. O professor necessita de informação, em que sua função principal

não é transmiti-la, mas proporcionar a seus alunos um espaço lúdico para que a construção do conhecimento feita pelo aluno seja possível.

O ensinante, neste caso o professor, deve oferecer ao seu aluno aprendente um espaço de plena harmonia, que favoreça a imaginação e desperte a vontade em aprender que se tornará um fator relevante na construção do saber. A criança ao ser estimulada e acompanhada nesta tarefa de descobertas consegue no seu tempo e de modo natural aprender, não sendo necessário ser introduzida ou forçada para que aconteça.

Assim, Relvas (2012, p.55) afirma: " Diante da criação e da elaboração do pensar, faz-se necessária a conjugação de saberes cognitivos, emocionais. Para isso, o cérebro tem de estar pronto a realizar novas conexões e, principalmente, desejar que isso ocorra, pois aprender é um ato desejante".

Fundamental é o cérebro desejar aprender, e para que o desejo seja despertado é necessário que a criança esteja preparada, principalmente, em seu emocional assim, estando emocionalmente equilibrada, auxilia com que o cérebro possa criar novas conexões e com que a aprendizagem ocorra, sendo bem desenvolvida e com significação para o aprendente.

Neste viés, Fernández (2001, p.31) afirma:

> Diferentemente de respirar ou de outra função orgânica vem programada de modo instintivo, andar de bicicleta, assim como caminhar, escrever e os demais conhecimentos requerem uma aprendizagem. É precisamente por isso que os processos de aprendizagem são construtores de autoria. O essencial do aprender é que ao mesmo tempo se constrói o próprio sujeito.

A aprendizagem torna-se algo fundamental para o ser humano viver em sociedade e, não é algo que se introduz ou que podemos obrigar. A aprendizagem e o gosto pela descoberta de novos conhecimentos devem ser despertados. Caso o gosto pelo aprender não for despertado, a aprendizagem não ocorrerá.

Neste despertar e no desejo de aprender é que nos constituímos sujeitos de nossas atitudes uma vez que, nessa busca por conhecer e aprender é que nos construímos enquanto pessoa com nossas atitudes e nossas escolhas. O ensinante entrega a ferramenta, não oferece

diretamente o conhecimento. Por outro lado, a ferramenta que entrega não é a mesma que utiliza. (FERNÁNDEZ, 2001).

O professor ao instigar seu aluno deverá oferecer a ele ferramentas para a construção de sua aprendizagem, considerando que, o instrumento e o nível deste não deve ser ultrapassado ao ponto de os alunos não terem rumo para conseguir acompanhar sua linha de pensamento. Ou seja, o professor deve sempre mostrar o objeto a ser aprendido e, motivar seu aluno a buscar de sua maneira a conhecer tal objeto.

O aprendente e o ensinante estão na zona de descobertas em que possuem o desafio de ensinar e aprender em que ambos estão no terreno de risco e tornam-se responsáveis pelos fatores que acontecerem no caminho, desviando-se de culpas e assumindo a responsabilidade pelo fator de aprendizagem ter ocorrido de maneira correta ou não.

O aprendente atual é o "sujeito cerebral". (RELVAS, 2012, p.54). Neste sentido, é necessário o professor considerar o aluno como um sujeito cerebral, que possui pensamento, considerar os sujeitos capazes de construírem seu próprio conhecimento, que possuem autonomia para tal, surgindo assim, um novo papel a ser desempenhado pelo ensinante professor que, deverá propor desafios para os ensinantes, promovendo-os como sujeitos reflexivos, que buscam pelo diálogo e que, as emoções e afetos sejam fatores importantes e decisivos na busca pelo conhecimento.

Fernández (2001, p.34) afirma: "O desafio com o encontro do novo e com o fazer-se responsável por tê-lo procurado é inerente à aprendizagem. O desejo costuma estar vestido com a roupagem de medo".

A aprendizagem a partir deste processo de ir em busca do novo e, tornar-se responsável por ele, é nesta procura que o aluno torna-se autônomo ao seu conhecimento e, por suas concepções. O desejo em aprender por maior que seja sempre terá o medo como fator relevante que poderá interferir nesta busca, mas, o desejo, o encontro com o conhecimento e, um ensinante comprometido faz com que esta aprendizagem torne-se significativa.

A criança aprendente está em um constante desafio ao lançar-se na busca pela aprendizagem, este processo acrescentará muito para sua construção enquanto sujeito uma vez que, a criança se tornará responsável pelo objeto apreendido e, além de conhecê-lo irá

responder pelo conhecimento que gerou a partir do mesmo. Neste viés, salientamos a importância de o aprendente construir suas próprias concepções a partir do objeto de estudo, favorecendo assim sua construção pessoal e cognitiva em que, o aluno trilha seu caminho e torna-se responsável por ele, sendo necessário explicar o porquê de suas concepções construídas até então.

Fernández (1991, p.52) salienta:

> O conhecimento não pode ser transmitido diretamente em bloco. [...].Necessita-se um modelo, um emblema do conhecimento. Se escolhe uma situação, se faz um recorte, se transmite conhecimento e também ignorância. Além do mais, não se transmite, em verdade, conhecimento, mas sinais desse conhecimento para que o sujeito possa, transformando-os, reproduzi-lo. O conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui, mas também porque é preciso conhecer o outro [...].

Assim, podemos perceber a necessidade de o sujeito produzir seu conhecimento e a importante tarefa de o ensinante utilizar de artifícios que possam instigar o aprendente a procura de respostas. É necessário que tenhamos convicção que o conhecimento até o momento que não o produzimos ele é do outro, a partir do momento que vamos à procura de repostas e soluções, o conhecimento se torna nossa produção, produção esta que, fará parte de nossas convicções e reflexões.

No processo de aprendizagem estão implicados quatro níveis ao qual favorecem a aprendizagem (organismo, corpo, inteligência, desejo). Ou seja, o organismo necessita do corpo para que possa funcionar, é a partir do prazer que o corpo sente que se aprende, pois, é a partir do domínio que o prazer favorece que se sente que o objeto foi apreendido. A apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização em ações resulta em prazer corporal. (FERNÁNDEZ, 1991).

O organismo, influenciado pela inteligência e pelo desejo ambos mostram-se através do corpo, intervindo na aprendizagem de modo corporizado. As escolas apelam somente para o cérebro, esquecendo-se do corpo como peça fundamental para a aprendizagem. É através do corpo que temos o organismo e, a partir do organismo que temos a inteligência e o desejo.

Sendo indissociável valorizar o corpo, o organismo e os demais processos que fazem com que as emoções sejam fatores importantes e relevantes no processo de ensino-

aprendizagem, favorecendo a construção de saberes dos educandos a partir da consideração de os aprendentes serem sujeitos de sua própria formação e construção enquanto seres pensantes de sua própria história.

Neste sentido, Relvas (2012, p.53) nos afirma: "Cresce a necessidade de o professor reconhecer e incorporar o conhecimento do funcionamento do sistema nervoso e seu desenvolvimento, para enriquecer a sua prática de ensino".

Assim, reforçamos a necessidade de ser considerado o corpo como fator relevante e indispensável para uma aprendizagem de sucesso uma vez que, favorece a um equilíbrio entre o corpo e a mente. Quando a mente e o corpo estão em constante equilíbrio, o processo de ensino-aprendizagem ocorre uma situação de prazer e alegria, favorecendo assim, a construção do conhecimento.

2.1 A aprendizagem emocional e a formação de professores

As emoções trazem grandes contribuições para a construção de saberes, uma vez que, preparam o individuo e sua mente para conhecer e aprender em diversos meios e situações. Wallon (apud SILVA, 2015, p.10) admite:

> O organismo como condição primeira do pensamento, pois toda a função psíquica supõe um comportamento orgânico. No entanto, considera que não é condição suficiente, pois o objeto de ação mental vem do ambiente no qual o sujeito esta inserido, ou seja, de fora. Considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito as disposições internas e as situações exteriores.

A emoção, o sentimento não eram considerados fatores importantes para a aprendizagem e sim, um meio de atrapalhar os estudos e teorias, esquecendo assim de descobrir e valorizar como a mente processa informações e pode gerar aspectos cognitivos pelo sentimento. Ao passar do tempo, o papel essencial do sentimento no pensamento começa a ser reconhecido, assim as forças e virtudes das emoções na vida mental do ser humano são consideradas importantes e fundamentais objetos de estudo, novos estudos e teorias começam

a ser criados e estudados a fim de valorizar a emoção, o sentimento como fator de tamanha importância para a construção cognitiva dos sujeitos. (GOLEMAN, 1995).

Podemos assim, valorizar as emoções como fatores importantes na aprendizagem, auxiliando a criança a tornar-se mais integrado no seu espaço de aprendizagem, sendo reestruturados e ligados a sentimentos já explorados favorecendo assim um registro de vivencias mais significativas e emocionantes, sendo resgatados na medida em que necessitamos para assim acontecer a reintegração de sentimentos.

Identificamos as relações interpessoais e intrapessoais estudadas por Gardner ambas muito importantes para este estudo, pois envolve a inteligência intrapessoal e interpessoal, envolvendo a primeira a habilidade de acessar seus próprios sentimentos e utilizá-los como solução de seus problemas. E a interpessoal atua como preceptora de intenções e desejos, é compreender e atender os desejos de outras pessoas, entender o outro. (GARDNER apud GAMA, 2016).

Neste sentido, podemos perceber que o estudo das emoções no processo de construção cognitiva é um fator muito importante e imprescindível para uma eficaz inteligência em que, o sujeito sente-se preparado e parte integrante de seu saber, os sentimentos bons e ruins serão valorizados de maneira que possam ser favoráveis nesta construção, esta que irá valorizar primeiramente sentimento para então a cognição.

As emoções podem variar, sendo mais intensas ou equilibradas, as emoções e os sentimentos mais intensos podem ser percebidos quando a raiva, tédio, tristeza, alegria, prazer manifestam-se trazendo uma grande revolução emocional no indivíduo. As emoções mais equilibradas são um controle mais balanceado das intensas que contribuem para o bem-estar das pessoas. Este equilíbrio poderá variar do controle a grandes intensidades, o que favorece a um estado de espírito imprevisível.

Goleman (1995, p.70) nos afirma sobre estas oscilações de emoções.

> Assim como há um murmúrio de pensamentos de fundo na mente, há um constante zumbido emocional; é bipar alguém às seis da manhã ou às sete da noite, que ele sempre se achará num ou noutro estado de espírito. [...] Quando se faz a média dos estados de uma pessoa em semanas ou meses, eles tendem a refletir o senso de bem-estar geral dessa pessoa. Constata-se que, para a maioria, sentimentos extremamente

> intensos são relativamente raros; a maioria de nós fica na cinzenta média, com suaves lombadas em nossa montanha-russa emocional.

O importante é que temos certo controle destas emoções, podemos até saber quanto tempo durará uma emoção, mas, quando o cérebro perde este controle e as emoções são de grande intensidade e demoram além do planejado, podem tornar-se severas e insuportáveis, exigindo medicação e terapias para um controle mais assíduo de ambas.

Com o medo, o indivíduo sente-se ameaçado e busca incessantemente como agir para esquecer este medo, surgindo então certa ignorância de outras emoções e, o cérebro cria uma barreira favorecendo com que continue perpetuando o medo e as ameaças emocionais. Goleman (1995, p.78) afirma: [...] Quando o medo dispara o cérebro emocional, parte da ansiedade resultante fixa a atenção na ameaça direta, forçando a mente a obcecar-se em como tratá-la e a ignorar tudo mais por enquanto. [...].

Sigmund Freud recupera a importância da afetividade e tem como seu objeto de estudo o inconsciente. Considera que os processos mentais não ocorrem ao acaso. Existem razões para os acontecimentos humanos, sentimentos ou ações. Na educação, a psicanálise tem um papel importante no estudo da afetividade, dos recalques, repressões, projeções, transferência e mecanismos de defesa vivenciados nas relações entre professores e alunos. (LIMA e LIMA, 2011).

Na educação Freud abordava os problemas que afetam as relações na escola e o processo de ensino e aprendizagem, como prazer, desejo, repressão e o papel do professor na formação do jovem. Freud considerava que a educação era transmissora de moral e de valores muito rígidos. Dessa maneira, através de ações da repressão e de recalques, ela incutia nos alunos a noção de pecado e vergonha que se confrontava com o princípio do prazer. A Psicanálise pode auxiliar a educação fornecendo meios para que os professores e alunos encontrem situações prazerosas no ensino e na relação de aprendizagem. (LIMA; LIMA, 2011).

No entanto, cabe ressaltar que não é somente o aluno que possui emoções. O professor também possui seus sentimentos que devem ser considerados na tarefa de ensinar. As mudanças na sociedade e nas famílias, as relações estabelecidas entre os membros da escola, a

ampliação dos objetivos do ensino e novas competências exigidas, refletem as dificuldades de ensinar e as tensões emocionais que implicam na profissão do professor. (MARCHESI, 2008).

É necessário valorizar o professor também como um ser dotado de emoções, que não apenas deve entender seus alunos, como também de ser entendido por eles, no ambiente de aprendizagem. Ambas são influenciadas pelas interações com alunos, colegas, família e com a identidade docente que exige muitas atribuições, no entanto as emoções do professor devem ser entendidas como históricas, sociais, interativas que são influenciadas por diversos fatores da sociedade.

Tendo em vista a importância de entender o processo educativo e sua valorização quanto ao profissional que exerce esta função, bem como o investimento em sua qualificação, tanto na formação inicial, quanto na formação em serviço, no contexto de reformas que generalizam a escolarização, sabendo que a democratização do ensino passa pelos professores e, por isso tornam–se objetos de estudo. Pimenta (1999, p.15) salienta:

> [...] tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Compreendendo que o professor somente efetiva sua prática docente na medida em que amplia a consciência sobre a própria prática educativa sendo assim, aponta-se que valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas que os ajudem a compreender os processos históricos, sociais, culturais, nos quais exerce sua função.

Não esquecendo de que a educação é um processo de humanização e que, tem como meta tornar indivíduos mais preocupados com os processos sociais e que possam a partir de sua prática repassá-los adiante.

Izquierdo (2015, p. 7) afirma: “Em uma sala de aula em que nos sentimos bem tratados, em um contexto agradável, aprendemos mais e melhor. Em uma sala em que nos sentimos desconformes, o teto tem goteiras, somos vítimas de bulliing ou o (a) professor (a) só grita, aprendemos pouco e mal”.

Cabe ao professor oferecer a liberdade para que o objeto de ensino seja apreendido, questionado, vivenciado pelo aluno, para que o mesmo possa sentir-se parte integrante do processo ensino-aprendizagem. O ambiente escolar influencia totalmente na construção de saberes das crianças, considerando as relações que os mesmos possuem e, a convivência professor e aluno, e os métodos que o professor utiliza para motivar seus alunos na busca pelo saber.

Neste contexto, Tognetta (2015, p.44) afirma: "[...] não é estranho o fato de que a educação tenha de pensar nesse ser humano completo, dotado, por um lado, de razão , que o instrumentaliza para agir e, por outro lado, de emoção, que o faz investir na busca de seus objetivos".

A educação deve ser pensada a partir de um ser humano completo, com emoções, sentimentos ideias e vez na tomada de decisões, que busca seus objetivos e tem o devido dever e direito, pois cada indivíduo é único e , a escola deve reiterar a necessidade em ver seu aluno como um ser humano que não se separa ao chegar na sala de aula de seus sentimentos e de suas vivências pois, não conseguimos como seres humanos nos despir de ideias ao estar inserido em determinado local, principalmente, no âmbito escolar.

CONCLUSÃO

Com este estudo constatamos que a aprendizagem é influenciada por diversos fatores e, entre eles estão às emoções, influenciadas pelas relações entre o professor e o aluno, no momento do processo de ensino e aprendizagem, sendo ele um processo de reinventação do saber apresentado, mediado pela experiência em descobrir algo novo e poder apropriar-se, é influenciado pelo mediador, neste caso o professor, esta mediação pode ser tanto uma experiência alegre, como perturbadora, conforme a relação que for estabelecida.

O professor é uma figura de referência para muitos alunos, o seu comportamento e o seu comprometimento frente aos desafios da prática escolar, refletem na aprendizagem. Neste sentido, deve-se entender a importância do estudo sobre as emoções na prática educativa, devendo elas serem consideradas no processo de ensino-aprendizagem, bem como suas interferências diretas na qualidade do ensino.

Os alunos e os professores são seres emocionais, é preciso considerar que em uma sala de aula, permeiam diversos e diferentes sentimentos, por isso é necessário a valorização do docente como pessoa, que sente, que sofre e que precisa de cuidados também, por isso deve-se oferecer aos professores mais formação e informação nesta área que envolve a cognição e o afeto, bem como deve se ofertar meios e recursos, para a melhoria da qualidade da produção da aprendizagem.

É necessário resgatar nas crianças a alegria de estudar, de ir para a escola, descobrir o novo, aprender, desafiar-se, contemplar as experiências e alegrias oferecidas no espaço escolar. Este resgate acontecerá, na medida em que, o professor tenha plena consciência de sua tarefa, de possibilitar a construção de conhecimentos, em que oferecerá uma escola e uma sala de aula com inúmeras possibilidades de criação e contato com o objeto de aprendizagem e o aluno sentir-se dominado de alegria e prazer, e querer ir às aulas, participar. Tornando-se a escola e o professor um exemplo, que reflete sua prática e possibilita com que seus alunos construam seu conhecimento, baseado na alegria, curiosidade e comprometimento.

Tarefa imprescindível para um professor é entender o processo de ensino-aprendizagem, valorizando a interação, o convívio, as manifestações de inteligência, as etapas e, principalmente, as emoções. O estudo realizado traz a tona, que as emoções são fatores decisivos para uma aprendizagem de relevância, bem como o importante papel que o professor tem como agente desse processo, voltando sua prática para a construção cognitiva prazerosa, amiga, interessante e alegre.

As emoções, como parte integrante do indivíduo e plenamente, manifestada no processo de ensino aprendizagem, possuem um papel determinante para que a construção do saber ocorra de maneira agradável e prazerosa, proporcionam um equilíbrio, bem-estar e, principalmente, alegria. Assim, destacamos ambas como essenciais a um pleno desenvolvimento cognitivo, influenciando e proporcionando as diversas sensações de prazer que aprender pode proporcionar.

THE ROLE OF THE EMOTIONS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

The present work has as its theme the role of emotions in the teaching-learning process, aiming to understand how emotions interfere in this process, to develop new knowledge and

verify what the forms to work in the classroom, on what the students are involved and understood in their learning spaces and times. During the work, was analyzed the learning and the factors that determines a learning with relevance, the emotions and their main ways of helping the quality teaching on what, be considered part of a body and a mind, that needs to be in full conditions for learning happen. Was appreciated the teacher's role to the emotional learning and their work with the presence of the factors that contribute to successful learning. In this way, it has been postulated about the process of teaching-learning and factors that involve the relationship between teacher and student, the autonomy of the individual in learning and the emotions as facilitators or blocker of learning. Valuing the teacher as one of the factors of learning and his commitment with their students. Was considered the emotions as an essential factor for a significant learning, on what teachers become critical and participative subjects creators in the teaching-learning process.
Keywords: Emotion. Teaching. Learning. Teacher.

REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada:** Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo:** A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GAMA, Maria Clara S.S. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para a educação.** Disponível em:< http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html> Acesso em: 31 mai.2016.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 16 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

IZQUIERDO, Iván. O papel do emocional e do social na aprendizagem e na memória. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.74. p.6-9, mai-jul.2015.

LIMA, Maira Sampaio Alencar; LIMA Maria Celina Peixoto. **As contribuições de Freud para o debate sobre educação e inibição intelectual.** 2011. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100003&script=sci_arttext> . Acesso em: 11 abr. 2016

MARCHESI, Álvaro. As emoções na docência**. Revista Pátio**, Porto Alegre,n.47.p.61-63, ago-out.2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SILVA, Adriano José da; HETTI, Patrícia. **Formação do homem em Paulo Freire**-diálogos com a pedagogia da autonomia. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/culturainformacao/formacao_homem_freire.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Por que levar em conta os aspectos afetivos na educação. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 74.p.44-46, mai-jul. 2015.

RESUMOS

POLÍMEROS - UMA ABORDAGEM CTSA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Ewilin Mingotti[1]
Sandra Inês Adams Angnes [2]
Michel Esmerio Giusti[3]
Edneia Durli Giusti[4]

GT 27: Práticas de ensino na formação inicial de professores: debates e reflexões.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (2008), alguns dos papéis da escola são o de desenvolver o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. Para tanto, entende-se que é necessário que a educação tenha visão científica, tecnológica, social e ambiental, permitindo com que o educando compreenda a inter-relação entre os quatro fundamentos, porém para isso são indispensáveis novas metodologias que incluam tais fundamentos. Neste sentido este estudo foi desenvolvido utilizando o tema Polímeros que esta em voga e deve ser abordado no Ensino de Químico com enfoque nos impactos ambientais, sociais, econômicos e éticos na sociedade, com o objetivo de conscientizar o aluno, fazendo com que este ao final do estudo tenha uma atitude transformadora e opinião diligente sobre o assunto. O trabalho foi desenvolvido com uma turma de 40 alunos do 3° ano do Ensino Médio no Curso Técnico Integrado em Assuntos Jurídicos do Instituto Federal do Paraná - Campus Palmas, durante um período de 16 horas/aulas extracurriculares. Para realização das atividades empregou-se a abordagem CTSA, da seguinte forma: a) Aplicação de um questionário com questões abertas para verificação do conhecimento prévio dos alunos sobre os polímeros; b) Aulas teórico/expositivas/dialogadas com utilização de quadro/giz e multimídias; c) Leitura de artigos que tratam do tema polímeros; d) Aulas Experimentais: determinação de propriedades físicas e químicas para identificação de diferentes polímeros; e) Rodas de formação: reportando a uma reflexão sobre os polímeros, influência e impacto na ciência, tecnologia, sociedade e ambiente; f) Reaplicação do questionário prévio para analise das contribuições da metodologia aplicada na aprendizagem dos alunos. As aulas expositivas foram desenvolvidas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, tratando o tema polímeros, classificação, reações de polimerização e posteriormente plásticos, produção e suas aplicações. Os alunos participaram ativamente das aulas, tornando possível perceber que apesar dos plásticos estarem presentes no cotidiano, o conhecimento não passava do senso

[1] Acadêmica. Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. E-mail.ewilinmingotti@gmail.com
[2] Mestre. Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. E-mail. sandra.angnes@ifpr.edu.br
[3] Especialista. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Pato Branco. E-mail. michelgiusti_g3@hotmail.com
[4] Mestre. Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. E-mail. Edneia.durli@ifpr.edu.br

comum, sendo assim o tema gerou muitas discussões, principalmente no processo de obtenção, composição e reciclagem. Neste contexto, as aulas experimentais e a leitura dos artigos que trataram os temas: A evolução dos plásticos na indústria durante a história; O impacto causado pelos plásticos no ambiente; A reciclagem de plásticos; Biopolímeros, os quais serviram como amparo para as discussões na roda de formação e fortaleceram o debate, trazendo o avanço da ciência e sua atuação sobre o desenvolvimento de polímeros, como afeta a sociedade, através do grande consumo de plásticos e o consequente impacto ambiental. O Ensino de Polímeros a partir de uma abordagem CTSA, permitiu perceber a evolução do conhecimento dos alunos, como a mudança de opiniões e informações generalizadas, em relação aos tipos de plásticos, composição e a apropriação do conceito de polímeros.

Palavras- chave: Ensino da Química. Polímeros. CTSA.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 28

PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS NO ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A ARTE DA LEITURA E AS INTERAÇÕES SOCIAIS: UMA INTERVENÇÃO NO PROGRAMA APRENDIZ COOPERATIVO NO MUNICÍPIO DE SARANDI/RS

Iracema Hahn Miotto [1]
Margarete Hirdes Antunes [2]
Marcus Neves [3]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O presente trabalho apresenta uma breve análise da teoria das Inteligências Múltiplas, com ênfase na inteligência linguística ou verbal, bem como uma apreciação sobre a insegurança inspirada pela fragilidade dos laços humanos, tanto nos relacionamentos pessoais e familiares quanto no convívio social com estranhos, proposição que procura esclarecer as formas atuais pelas quais o homem sem vínculos se conecta e sua possível relação com a dificuldade nas ações de ler, escrever e interpretar. Através de uma pesquisa-ação foram coletados dados que indicaram que o uso de tecnologias como procedimentos didáticos auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, trazendo efetivas contribuições à educação. Como resultado da intervenção foi possível identificar que ela proporcionou o diálogo entre as diferentes linguagens como textos impressos, música, vídeos. Houve transformação na maneira de os adolescentes agirem, ao abandonar a atitude de negligência e expressarem seus sentimentos, ao refletirem sobre o conteúdo proposto, debaterem, produzirem textos e, com auxílio das mídias, organizá-los e apresentá-los aos colegas, numa construção coletiva e colaborativa, ao mesmo tempo em que estreitaram laços interpessoais. Como ler e escrever são habilidades necessárias para acessar e comunicar-se através das mídias, pode-se afirmar que as mídias incentivam a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Leitura. Reflexão. Educação. Inteligências. Relacionamentos.

1 Introdução

Na sociedade contemporânea, multiplicam-se diferentes linguagens, mídias e suportes. A tecnologia cresce rapidamente. Frente ao alcance da internet e das redes sociais, é fácil perceber que a leitura e a escrita estão na base dessa comunicação, como alicerces do pensamento e representam um desafio a ser enfrentado. Permitem ao estudante introduzir-se

[1] Especialista em Mídias na Educação – UAB – IFSul, professora graduada no curso de Letras-LP pela Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). iracemamiotto@yahoo.com.br.
[2] Pedagoga/Orientadora Educacional, Especialista em Educação Brasileira/FURG e Mestre em Política Social/UCPEL. Técnica em Assuntos Educacionais no IFSul. midias.margarete@gmail.com.
[3] Mestre em Educação pela UFPel. Gestor de Áudio e Vídeo na Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional do IFSul. Membro do grupo de pesquisa FORPRATIC. marcusneves@ifsul.edu.br.

nas práticas sociais de linguagem e na vida profissional. A leitura não é apenas um meio de adquirir informações, mas permite a quem lê que se torne mais crítico e criativo.

A leitura influencia a escrita porque permite ao leitor contato com novas formas linguísticas, enriquece o vocabulário, amplia seus conhecimentos. Um apreciador da leitura normalmente escreve bem e desenvolve certas habilidades, como a capacidade de análise e interpretação, o que lhe permite apreender e compreender o sentido, a mensagem do texto.

No entanto, atualmente, muitos alunos não possuem o hábito nem a motivação para a leitura e, menos ainda, para a escrita. Em uma aula do componente curricular Linguagem e Comunicação, ministrado no Programa Aprendiz Cooperativo, a professora pesquisadora, ao propor atividades que envolvem reflexão sobre leitura, ouviu de um jovem aprendiz a exclamação *"Por que ler, professora? A senhora não sabe que o cérebro gasta, assim como um pneu de automóvel?"*.

Percebe-se que alguns estudantes, não habituados a ler, demonstram pouco esforço em compreender e analisar charges, tiras, notícias, artigos impressos. Preferem vídeos, filmes que proporcionam entretenimento, distração, mas não aprimoram as competências necessárias para se expressar, articular os pensamentos, compreender e comunicar-se com eficiência. Diante dessa realidade, foi realizada uma pesquisa-ação, entendendo sua relevância no sentido de investigar, a partir dos interesses dos alunos, uma metodologia que permitisse o desenvolvimento da reflexão com vistas à compreensão do mundo que os cerca e consequente intervenção na sociedade.

A pesquisa-ação baseou-se em análise de teorias que fundamentam o ensino e a aprendizagem, os relacionamentos, em levantamento de interesse dos alunos e no uso de tecnologias para leitura de imagens, de *vídeo-clip* e produção de vídeos.

As atividades foram desenvolvidas em três turmas, perfazendo um total de 43 alunos, jovens aprendizes do Programa Aprendiz Cooperativo, promovido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e ministrado por professores da Cooperativa de Trabalho dos Profissionais em Educação do Rio Grande do Sul (COEDUCARS). Os alunos possuem de 14 a 24 anos e estudam, em turno inverso, no ensino fundamental (8ª série e 9º ano), ensino médio (1º, 2º e 3º anos) e há alguns acadêmicos.

O curso tem duração de dois anos e prepara os jovens para o primeiro emprego em cooperativas. É constituído de parte teórica envolvendo vários componentes curriculares como Cidadania e Trabalho, Cooperativismo, Informática, Linguagem e Comunicação, Matemática Comercial e Financeira, Empreendedorismo, Formação Humana e Científica, Introdução à Administração, Serviço de Escritório, Mercado de Trabalho. Os conteúdos dessas disciplinas são ministrados em uma tarde (4h) por semana. Em outras duas tardes, realizam a prática nas cooperativas de que são cotizados.

O objetivo principal desse trabalho foi tentar reverter a negligência e o desinteresse demonstrados na leitura e escrita dos mais variados textos, buscando possibilidades didáticas de construção coletiva a fim de que se instalasse nas aulas a reflexão sobre os temas propostos, com a importante contribuição de mídias.

2 A problemática da modernidade e suas dificuldades

Tem-se observado na vida pessoal, social e profissional, principalmente no exercício docente, que a pesquisa vem contribuindo para a compreensão dos fenômenos, dos processos que se apresentam no decorrer da história da humanidade. Cada vez mais novas descobertas auxiliam os profissionais de diversas áreas em suas atribuições. Na área da Educação, é possível deparar-se, todos os dias, com uma gama de desafios a enfrentar, desafios que se colocam, e é preciso contextualizá-los para entendimento e enfrentamento, uma vez que se conectam com as questões econômicas, os investimentos nas áreas públicas. As demandas criadas pelas novas tecnologias desafiam professores a uma reinvenção de seu papel em sala de aula. Logo, cada vez mais, é imprescindível o desenvolvimento das múltiplas inteligências para dar conta das situações que se apresentam na vida das pessoas. Ainda se pode dirigir a atenção para as contribuições da ciência na pesquisa que se dedica a auxiliar a educação e contribuir no sentido de estimulação das capacidades dos estudantes.

> As repercussões do avanço científico, representado pelo conhecimento do cérebro são extremamente significativas para a medicina na compreensão de disfunções mentais diversas e no cuidado de enfermidades e patologias, mas também para a educação, lançando novas bases e, eventualmente, diretrizes, para compreender a aprendizagem, desenvolver estímulos às Inteligências e

> cuidar de distúrbios ligados à atenção, criatividade e memorização. (ANTUNES, 2001, p. 12)

As mudanças trazidas por essa nova visão da mente humana interferem no tema da educação, trazendo novas linhas de atuação a fim de que a escola, além da função "*instrucional, socializadora e preparadora para o mundo do trabalho,* acrescente outra, voltada ao *estímulo e educação cerebral"* e possa se transformar em "um centro estimulador de Inteligências" (ANTUNES, 2001, p. 13).

Segundo Howard Gardner, inteligência é "a faculdade de entender, de conhecer; é juízo, discernimento, capacidade de se adaptar, de conviver, de resolver problemas; é saber pensar" (ANTUNES, 2002, p. 2, apud Revista Educação). Os seres humanos possuem elevado nível de inteligência, por isso demonstram capacidade de compreender e inventar, são criativos. Gardner apresenta a teoria das Inteligências Múltiplas, com as quais se nasce, sendo que, em cada pessoa, algumas são mais desenvolvidas. Isto quer dizer que ter um alto nível de capacidade em uma inteligência, não significa ter igual capacidade em outra (ANTUNES, 2002).

Descobriu ainda que "as inteligências são independentes, mas estão interligadas e que é possível desenvolver todas as inteligências" (ANTUNES, 2002, p.3, apud Portal Educação).

> Na Teoria de Gardner, todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. O desenvolvimento de cada inteligência é determinado tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por fatores ambientais. (ANTUNES, 2002, apud PORTAL EDUCAÇÃO, p.1).

E para "acordá-las" são necessários estímulos significativos. Ou seja, cada indivíduo nasce com um vasto potencial a ser desenvolvido pela educação recebida e pelas oportunidades oferecidas. Para despertar e ampliar as inteligências é preciso construir competências, que representam habilidade e aptidão, o que, numa escola, depende da ação do professor.

> [...] o conhecimento não é uma "coisa" que vem de fora ou se capta do meio, mas um processo interativo de construção e reconstrução interior e assim não pode ser "transferido" de um indivíduo a outro. (...) o conhecimento é autoconstruído, e as inteligências são educáveis, isto é, sensíveis a progressiva evolução, desde que adequadamente trabalhadas. A escola pode ser, portanto, um espaço fomentador de novas maneiras de pensar. (ANTUNES, 2002, apud

REVISTA EDUCAÇÃO, p.2)

Assim, é a ação pedagógica desenvolvida pelo professor que irá promover novas maneiras de pensar, partindo de uma contextualização com a vida, do espaço em que o aluno está inserido.

Ao estudo em questão, é mister conhecer e estimular a "Inteligência linguística ou verbal", que, como Antunes enfatiza, caracteriza-se por ser sensível à "estrutura, som, significado e funções da palavra na linguagem", permitindo às pessoas se expressarem "com maior clareza e lucidez", conquistando, através da fala, "a inserção na realidade e participação em relações interpessoais".

De acordo com orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), todo professor, independente da sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho.

> Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com as quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar. (PCN, 1997, p.30).

Trabalhar com texto é um excelente recurso para explorar a inteligência linguística, já que é considerado unidade básica da interação verbal. Por isso, o texto deve ser utilizado como instrumento para unir os conteúdos das disciplinas a um contexto social, instigando a leitura e provocando a reflexão. E deveria ocupar lugar de destaque no cotidiano escolar, pois é através do trabalho orientado para a leitura que o aluno conseguirá apreender conceitos, adquirir novas informações, comparar pontos de vista, argumentar, conquistar autonomia no processo de aprendizagem. No meio digital é uma forma de interagir e estabelecer uma compreensão crítica do mundo para haver a construção do conhecimento.

Segundo Elisabeth D'Angelo Serra, secretária geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a leitura é uma habilidade importante, inclusive para quem acessa a internet.

> A leitura no mundo moderno é a habilidade intelectual mais importante a ser desenvolvida e cultivada por qualquer pessoa e de qualquer idade. Os jovens que não tiveram a oportunidade de descobrir os encantos e os poderes da leitura terão mais dificuldades para realizar seus projetos de vida do que aqueles que escolheram a leitura como companhia. (...) Aqueles que são leitores

> têm muito mais chances de usufruir da internet do que aqueles que não têm contato com a leitura de livros, jornais, revistas. Contudo é a leitura literária que alimenta imaginação, a fantasia, criando as condições necessárias para pensar [...]. (SERRA, 2009, p. 12)

E é através da leitura e releitura, no sentido de decompor, esmiuçar o texto, que se compreendem as ideias, identificam-se as emoções, relacionam-se saberes e conhecimentos. Enfim, é pela releitura que há a apropriação do texto.

> A releitura que propomos vai além, muito além de uma segunda leitura. (...) Uma verdadeira releitura aproxima o aluno de uma verdadeira apropriação do texto, caracterizando o processo de aprendizagem como o de uma conquista que se incorpora à estrutura dos saberes existentes nessa pessoa. (ANTUNES, 2001, p. 22)

Porém, são muitas as dificuldades que se apresentam em relação à proficiência dos alunos em leitura e compreensão de texto. Pesquisas como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), "revelam o baixíssimo nível de compreensão, interpretação e reflexão dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Nos exames de acesso à Universidade a situação não é muito diferente" (CALDAS, 2002). O baixo nível de leitura aliado à incapacidade de ler "além dos códigos linguísticos" tem motivado a reflexão de educadores a fim de descobrir as causas e encontrar soluções para modificar essa realidade. Por isso, o papel da escola ainda é fundamental na formação de leitores.

> [...] é essencial que os jovens conheçam seu idioma e saibam usá-lo com propriedade, correção e, quiçá, com criatividade na forma oral e escrita. (...) A leitura extensiva e assídua, ao mesmo tempo em que alarga horizontes, familiariza o leitor com as construções sintáticas da escrita e amplia seu vocabulário. (MARIA, 2013, p.15)

E, junto à leitura vem a interpretação e a escrita, importantes em todos os componentes curriculares, mas também no cotidiano de cada um.

> Ler e escrever também são prazeres, mas que podem ser reconhecidos apenas fazendo-os, exercitando-os. Ao ler somos provocados pelo que o outro diz. Por isso ler não é apenas fantasiar e imaginar. É pensar. No processo de escrever, o pensar acontece de modo ainda mais incisivo, porque cada palavra escrita reúne infinitas possibilidades de interpretação. (ANDREIS, 2014, p.20)

Outra premissa a ser levada em conta nessa pesquisa, é a volatilidade das relações humanas, constatada por Zigmunt Bauman em uma análise do cotidiano. Os avanços tecnológicos influenciam muito o ser humano e seus relacionamentos estão cada

vez mais fragilizados e flexíveis, gerando níveis de insegurança cada vez maiores. É dada "mais importância a relacionamentos em "rede" (pela internet através de *email*, *facebook*, etc. ou pelo celular através de mensagens, *whatsapp*, etc)" que podem ser interrompidos facilmente "a qualquer momento", do que a pessoas, pelo fato desse contato ser apenas virtual. Em geral, não se sabe mais manter um relacionamento a longo prazo. As pessoas são descartadas como mercadorias. Diante do líquido cenário da vida moderna, os seres humanos aprendem a não se apegarem a nada.

> Os seres humanos têm medo de sofrer e pensam que não mantendo uma relação estável e duradoura, irão parar de sofrer ou diminuir a dor, trocando de parceiros, amigos, namorados, noivos, amantes, etc. O sofrimento e a solidão são os principais problemas para as pessoas. Os seres humanos estão sendo ensinados a não se apegarem a nada, para não se sentirem sozinhos. (BAUMAN, apud RIBEIRO 2003. p.2)

Pensa-se mais na quantidade de relacionamentos do que na qualidade. O amor perdeu seu significado de durabilidade e perenidade, passou a ser um amor líquido, especialmente pela "fragilidade dos laços humanos e pela flexibilidade com que são substituídos". E isso é observável no relacionamento dos aprendizes entre si e mesmo com professores.

No mundo atual, em que os meios de comunicação interferem na formação das novas gerações, não há como negar a importância de pesquisas integradas entre esses meios e a educação para haver resultados mais eficazes nos procedimentos pedagógicos. Se de um lado os alunos estão imersos nos ambientes virtuais, pois já possuem uma cultura midiática, por outro, entendem-nas como meios e instrumentos de comunicação e poucos as identificam como recursos para a aprendizagem. Assim, cabe ao professor fazer uso estratégico dos recursos das tecnologias de comunicação e informação (TICs), criando um ambiente de ensino e aprendizagem que propicie comunicação, interação, cooperação e compartilhamento, visando à aprendizagem colaborativa.

Para desenvolver a pesquisa-ação também é necessário planejamento, instrumento que parte de um diagnóstico da realidade e permite que se estabeleçam os objetivos e metas a serem alcançados. O planejamento participativo caracteriza-se pela integração e participação de todos os envolvidos no processo, visando democratizar as ações. O planejamento é de fundamental importância para o sucesso do trabalho, pois define

previamente como serão realizadas as ações planejadas, permitindo um trabalho mais eficiente.

3 Experiências vivenciadas

O desinteresse, a displicência dos jovens em ler um texto, uma notícia, entender uma charge ou tira demonstram o pouco apreço que têm pela leitura. Manifesta-se naqueles que leem, mas não captam o sentido das ideias ali expostas, pelo fato de não realizarem a releitura, que vai além de uma segunda leitura e significa um verdadeiro "mastigar" de cada palavra, uma decomposição do texto que leva a associar a essa leitura tudo o que sabe e conhece. Por isso, também encontram dificuldade em se expressar e expressar o que pensam e sentem de forma oral e, principalmente, por escrito. Quem sabe ler, mas não entende o que lê, já foi até chamado de "analfabeto funcional", uma vez que não consegue se apropriar do sentido do texto.

A dificuldade de compreensão e apreensão de ideias contidas num texto prejudica o desempenho escolar e também social do indivíduo. Em qualquer disciplina, inclusive naquelas que trabalham com números, há necessidade de entendimento do enunciado, do problema, da ordem, da mensagem para ser possível a interpretação e resolução da atividade. Quem não possui essa habilidade, dificilmente irá progredir e avançar na escola. Se não sanadas, essas falhas da aprendizagem poderão influir na vida social do indivíduo, pois é de extrema relevância a pessoa saber se comunicar ao interagir com seus semelhantes, seja no ambiente familiar, de trabalho ou na comunidade.

Assim, diante da dificuldade de ler, escrever, reflexionar demonstrados por alguns jovens aprendizes, foi elaborado e aplicado um questionário. Ao levantar os interesses, percebeu-se que a maioria compartilhou que gostava de ler, mas apenas os livros sugeridos ou exigidos pela escola; alguns leem revistas; outros leem, em jornais, as reportagens, notícias, esportes. Porém, a maioria tem por prática ler e escrever, sem contar as atividades de escola, em meios eletrônicos, como *email*, *facebook*, *whatsapp*, etc. Quanto aos assuntos de interesse, houve como resposta sinalizações de interesse por assuntos de acontecimentos atuais, de conhecimentos gerais. Assim, foi organizado o planejamento do

que seria trabalhado, baseando-se na sinalização obtida na coleta de dados, com a convergência de duas mídias, ou seja, o texto impresso e vídeo para as três turmas.

Inicialmente, foi previsto no planejamento a apresentação de um artigo, "O caso dos mecânicos que sabiam ler" de Cláudio de Moura Castro da revista Veja de 30 de dezembro de 2013. E a proposta, através da exploração da mídia impressa era, após a leitura, pesquisa de vocabulário para a compreensão dos termos desconhecidos, responder questões subjetivas sobre as ideias contidas no texto, para posterior produção de uma síntese.

Após essa atividade, cumprindo o planejamento, foi proporcionado assistir ao *clip* da música "Palavras", do grupo Titãs, com auxílio de *pendrive, notebook e datashow* em sala de aula. Ainda lhes foi apresentado um vídeo com slides sobre o texto da música e um vídeo acústico com os Titãs cantando.

De posse da mídia impressa com a letra da música e de um texto sobre a importância das palavras, foi refletido sobre os textos apresentados. Desafiados pela professora, ficou evidente para os estudantes a necessidade de comunicação de seus sentimentos. Uma turma optou, em conjunto, expressar o que o termo "Palavras" significava para eles através da produção de vídeo, filmando com seus próprios celulares e, para editá-lo, utilizaram o *Movie Maker*[1]. Outra turma preferiu que cada um escolhesse uma palavra que lhe fosse significativa, falando o que ela representa, também através de vídeo. A terceira turma optou por organizar cartazes com a mesma finalidade, pesquisando em revistas. Ainda, reportando-se ao tema "palavras", instalou-se em todas as turmas um debate sobre a utilização de abreviações nas redes sociais e as consequências dessa prática, que geram dificuldades a alguns para escrever corretamente nas tarefas escolares e produções textuais. Após essas atividades, todos expressaram a importância das "palavras" através de produção textual.

No segundo encontro, a professora pesquisadora disponibilizou materiais impressos para leitura, compreensão e interpretação. Os materiais foram o Jornal Zero Hora e alguns de seus cadernos como Donna, Viagem, ZH PrOA (antigo caderno Cultura), com a finalidade de escolherem uma reportagem, notícia, charge, tira ou artigo que lhes

[1] [...] Windows Movie Maker é o editor de vídeo nativo do Windows. Lançado em 2000, o aplicativo já foi visto com muita desconfiança, mas nem de longe pretende ser um editor profissional, servindo assumidamente como um apoio para criação de vídeos simples. (RIBEIRO).

chamasse a atenção, despertasse a curiosidade, instigando-os a ler. Vale destacar que o caderno Donna foi o preferido pela maioria dos jovens.

Escolhido e lido o texto, produziram breve resumo escrito e apresentaram-no aos colegas. Chamou a atenção a reportagem "Salvo pelas palavras", escolhida por um dos aprendizes, sobre a obra da escritora Heloísa Seixas, O Oitavo Selo, em que revela como o marido, também escritor, Ruy Castro, venceu os embates com a morte, escrevendo livros. Em outra turma, um dos temas que chamou a atenção ao ser apresentado foi "Os largados" de Martha Medeiros, falando da importância dos livros.

Essa atividade ajudou a desenvolver a expressão oral, dicção, desenvoltura, espírito crítico e mesmo a desinibição, pois muitos resistiam a falar aos colegas. Como afirma Paulo Freire, "a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos" (FREIRE, 1979, p.17) A dificuldade maior foi com alunos que não gostavam de ler, que precisaram de maior incentivo para participar.

Visando ainda desenvolver a Inteligência Linguística ou Verbal, foi proposta outra atividade relacionada ao assunto, o debate.

> Todo o tema deve se prestar a animados **debates**, com a segura intervenção do professor, dando e tirando a palavra, sugerindo maior clareza nas ideias, ajudando os alunos a disciplinarem o pensamento através da expressão verbal. (ANTUNES, 2001, p. 39)

Dessa forma, as reportagens analisadas deram origem a um debate bastante interessante e acirrado sobre a dificuldade, enfrentadas por alguns, de lerem livros, tendo em vista a facilidade de ler resumos nas redes sociais. Alguns, não habituados a ler livros, insistiam em afirmar que os resumos, encontrados em *blogs* ou *sites* da internet, dão uma noção do conteúdo do livro, descartando a necessidade da leitura de 'todo' o livro, considerada uma 'perda' de tempo, enquanto outros insistiam no contrário. Porém, os próprios aprendizes admitiram os prejuízos causados por essa prática, uma vez que quem lê, aprende a pensar e consegue elaborar bons textos. E, com essas atividades, perceberam a importância da leitura no desenvolvimento da competência comunicativa, interação com colegas, na ampliação de conhecimentos, como também na utilização de recursos tecnológicos.

4 Considerações finais

Vive-se na era do conhecimento, na sociedade da informação que impõe ao indivíduo uma nova forma de agir e interagir no meio em que vive. E a escola precisa estar atenta a esse fato, buscando formar alunos preparados para essa nova estrutura que o mundo exige. Ao trabalhar as inteligências múltiplas está se desenvolvendo o potencial para ajudar a resolver problemas, adaptar-se às circunstâncias, criar e aprender.

No trabalho com os estudantes, houve a intencionalidade de ampliar a Inteligência Linguística ou Verbal, incentivando os aprendizes a fazer a leitura e releitura de texto impresso, de imagens, de música. A interpretação dos textos estimulou o trabalho em grupo para fazer a transposição a outras linguagens, apoiados pelas tecnologias disponíveis. A apresentação das reportagens aos colegas, assim como as demais atividades desenvolvidas permitiu que a reflexão se instalasse gerando um debate bastante interessante e posterior produção textual.

No entanto, é impressionante o que se constata ao entrar numa sala de aula: alunos reunidos em pequenos grupos de dois ou três, com fones de ouvido, ouvindo música em *iPhones* ou *smartphones* ou de celular na mão, teclando, mandando e recebendo mensagens ou navegando em redes sociais, sempre conectados. Poucos conversam ou interagem entre si. Como os jovens, participantes da pesquisa, trabalham na cooperativa e, para isso, recebem pequena remuneração, o valor recebido é aplicado, pela maioria, na compra de celulares e demais aparelhos tecnológicos modernos, de versões atualizadas, ou para compra de tênis, bonés, ou outros artigos e roupas de "marca". Poucos auxiliam nas despesas de casa. Isso reflete o grande consumismo da sociedade atual. As pessoas compram não por desejo ou necessidade, mas por impulso e isso ocorre também nas relações humanas. Essa postura retrata bem como as relações estão cada vez mais flexíveis, gerando níveis de insegurança.

Tendo em vista essa realidade, ao iniciar os encontros, para atrair a atenção e motivar a turma, os aprendizes foram convidados a sentarem-se em círculo, próximos, a fim de compartilharem seus pontos de vista, ouvir e também serem ouvidos, colaborando com

o grupo na realização do que lhes era proposto. Assim conseguiu-se reverter, durante as aulas, o medo e a insegurança de se expressar ao estabelecer um clima de cooperação e solidariedade.

A avaliação da pesquisa-ação e a autoavaliação dos aprendizes revelaram que o objetivo foi atingido, uma vez que os jovens, abandonando a atitude de negligência, refletiram sobre os textos, debateram, argumentaram. Motivados e interessados não só leram com atenção, mas também produziram textos e, com o auxílio das mídias, procuraram organizá-los e apresentá-los. Houve preocupação em bem realizar as tarefas a que se propuseram, instigando colegas mais "desligados" a participar da construção coletiva e colaborativa do conhecimento, ao mesmo tempo em que se estreitaram laços interpessoais.

Observa-se que hoje a cultura predominante é escrita, e o mundo está permeado de diferentes objetos escritos, impressos ou virtuais como jornais, livros, revistas, panfletos, cartazes, placas de trânsito, *outdoors*, *e-mails*, *blogs*, *sites* e a infinidade de possibilidades proporcionadas pelas mídias existentes, tornando as pessoas leitores "ambulantes" e "navegantes" (Goulart, 2010, p.2). Para haver acesso a esse mundo letrado, é imprescindível saber ler, captando o verdadeiro sentido de textos, também do ambiente virtual, e escrever para transmitir opiniões, sentimentos, comunicar-se. São essas habilidades, ler e escrever, que permitem a utilização e manejo das mídias. Por isso, pode-se afirmar que as mídias, como possibilidades didáticas de construção coletiva, incentivam a leitura e escrita, revertendo a negligência e o desinteresse, permitindo a reflexão e a participação efetiva nas atividades dos jovens aprendizes.

THE ART OF READING AND SOCIAL INTERACTIONS: AN INTERVENTION IN COOPERATIVE LEARNING PROGRAM OF SARANDI / RS

Abstract: This work originated in trouble to decipher the absence of reflection caused by negligence and lack of interest in reading and writing of young apprentices. Presents a brief analysis of the theory of Multiple Intelligences, with an emphasis on linguistic or verbal intelligence, as well as an appreciation of insecurity inspired by the fragility of human bonds, both in personal relationships and family and in social interaction with strangers proposition that seeks to clarify the Current ways in which man no ties connects and its relation to the difficulty in the actions of reading, writing and interpreting. Through an action research were

collected data that indicated that the use of technologies as didactic procedures assist the process of teaching and learning, bringing effective contributions to education. As a result of the intervention was possible to identify that it provided the dialogue between the different languages as printed texts, music, videos. There was change in the way teenagers act, to abandon the negligence of attitude and express their feelings, to reflect on the proposed content, discuss, produce texts and, with the help of the media, organize them and present them to colleagues in a building collective and collaborative at the same time narrowed interpersonal ties. Reading and writing are skills needed to access and communicate through the media, it can be said that the media encourage reading and writing.
Keywords: Reading. Reflection. Education. Intelligences. Relationships.

Referências

ANDREIS, Adriana Maria. *Leitura e escrita para manter-se vivo*. Porto Alegre: Mundo Jovem, Pucrs. N. 447. Jun/2014.

ANTUNES, Celso. *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas.* Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Como transformar informações em conhecimento.* Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Educador explica os conceitos de inteligência múltipla de Howard Gardner. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/0/ artigo233099-1.asp>. Acesso em: 02 jul 2015.

BAUMAN, Zigmunt. *Amor líquido:* sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2004

CALDAS, G. *Leitura crítica da mídia*. Comunicarte, Campinas, v.19, n.25, 2002.

DENES, Linéia Kromberg. et all. *Gestão escolar:* a importância do planejamento participativo para uma gestão democrática. Disponível em: <www.ijui.com/artigos/46582-gestao-escolar-a-importancia-do-planejamento-participativo-para-uma-gestao-democratica>. Acesso em: 12 ago. 2015.

DIEDERICHS, Elizabeth. *Teoria das Inteligências Múltiplas.* Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/32671/teoria-das-inteligencias-multiplas\.>. Acesso em: 08 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. Ed. Paz e Terra, 1989

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. ALLE/UNICAMP. Encarte *Mundo Jovem*, n.4. Set/2010.

MARIA, Luzia de. Dicas para aprender a escrever bem. Porto Alegre: *Mundo Jovem*, PUCRS. n. 440, setembro/ 2013

MORAN, José Manuel. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.* Campinas, SP: 2007.

OLIVEIRA, Emanuelle. *Planejamento escolar Participativo e Estratégico.* Disponível: <http://www.infoescola.com/pedagogia/planejamento-escolar-participativo-e-estrategico>. Acesso em: 03 ago. 2015.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1997.

RIBEIRO, Assis. *Resenha de "Amor líquido", de Zygmunt Bauman.* Disponível em: <http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/resenha-de-amor-liquido-de-zygmunt-bauman>. Acesso em: 24 jul. 2015.

RIBEIRO, Daniel . O Windows Live Movie Maker. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/windows-live-movie-maker.html>. Acesso em: 03 set. 2015.

SERRA, Elisabeth D'Angelo. *Leitura: quem começa não para mais*. Porto Alegre: Mundo Jovem, PUCRS, n. 394, março/ 2009.

A ÉTICA DO CUIDADO RELACIONADA À INDISSOCIABILIDADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO: POSSIBILIDADE DE PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPADORA

Luci Mary Duso Pacheco[1]
Ilíria François Wahlbrinck[2]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: Saber se a efetivação da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária oportuniza diálogo sobre práticas educativas libertadoras foi mote para realização da pesquisa "Da tomada de consciência à conscientização: empenhos da Ética do Cuidado em projetos de extensão" aqui apresentada. De abordagem qualitativa, metodologia bibliográfica e dialética, permitiu compreender que 'cuidado' é identidade de um *ethos* humanizador para restabelecer dignidade de vida e que práticas educativas libertadoras consistem na negação e rompimento de estruturas e práticas desumanizantes. Sendo processo educativo, cultural e científico, de caráter interdisciplinar e dialógico, a Extensão Universitária conduz à transformação dos sujeitos envolvidos e do contexto onde se desenvolve, possibilitando troca de saberes. Concluiu-se que a URI – FW, desenvolvendo ações extensionistas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, de forma dialógica e interdisciplinar, contempla a Ética do Cuidado, possibilitando diálogo sobre práticas educativas libertadoras. A indissociabilidade, geradora de dinâmicas em que a universidade se constitui como instituição formadora e transformadora pode, assim, pontuar, na comunidade, o compromisso histórico-social de uma instituição comunitária que se empenha para que, na formação profissional por ela proporcionada, a humanização se dê como resultado de uma práxis libertadora, o que atende à sua missão.
Palavras-chave: Ética do Cuidado. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Práticas educativas libertadoras. Formação humana.

1 Introdução

Na pesquisa aqui referenciada, buscou-se conhecer e analisar se a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária possibilita um diálogo sobre Práticas Educativas Libertadoras. Sob a perspectiva da relacionalidade, da interdependência e da complementaridade, sugeriu-se o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua

[1] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Grupo de Pesquisa em Educação. luci@uri.edu.br.
[2] Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Grupo de Pesquisa em Educação e Núcleo de Estudos Filosóficos. lia_iliria@hotmail.com.

autenticidade. A pesquisa orientou-se por três guias: na primeira, a Ética do Cuidado foi apresentada como um modo de ser e de conviver; na segunda, a Extensão Universitária foi apresentada como o elo entre universidade e comunidade e, na terceira, Práticas Educativas Libertadoras foram apresentadas como ação dialógica e (trans)formadora.

Desenvolveu-se a proposta num Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação sob a compreensão de que a educação é, conforme Freire (1985), tarefa exclusiva do ser humano, uma vez que o verdadeiro papel que cabe aos homens é serem sujeitos de transformação do mundo, com o que se humanizam. Considera-se que a humanização consiste num modo de ser e de conviver em que as pessoas não são objetivadas, o que sugere o Cuidado como princípio de humanização, pois, conforme Heidegger (2005, p.17), "para onde se dirige "*o cuidado*", senão no sentido de reconduzir o homem novamente para sua essência? Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (*homo*) se torne humano (*humanus*)?".

Nesta reflexão, abordou-se a educação sob a perspectiva da universidade considerando-se aquela como o mais amplo fim desta sendo que o compromisso com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e o conhecimento das realidades onde está inserida, faz com que a universidade cumpra a função de educar as pessoas como lideranças para o mundo e a vida.

Para Sousa Santos (2010), uma universidade precisa desenvolver ensino como formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. A Constituição Brasileira, sob artigo 207, traz a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um princípio que, conforme Moita e Andrade (2009, p. 269), "é orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético". Assim, somente a indissociabilidade destes três fazeres universitários possibilitam a transformação dos sujeitos neles envolvidos e do contexto histórico-social no qual a universidade se encontra inserida de forma a contemplar a ética.

2 A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão

Procurou-se desenvolver a temática em caráter transdisciplinar, numa alusão às reflexões que tem sido feitas acerca da importância de desenvolver propostas que contemplem a relacionalidade entre diferentes áreas do conhecimento. Igualmente, na pesquisa considerou-

se que não há área, disciplina, profissão ou campo em que se possa prescindir de uma reflexão sobre a Ética do Cuidado se o alvo for dignidade de vida. A universidade comunitária, ao propiciar construção de conhecimento e formação de profissionais, pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, pode promover dignidade de vida fazendo educação sendo que, nesse contexto, a Extensão Universitária consiste em prática educativa que, nas diferentes modalidades que a caracteriza, é sustentada por um objetivo: ser o elo entre universidade e comunidade.

A pesquisa é considerada um específico do fazer universitário sendo que sua realização requer uma constante e permanente abertura, pois é realizada em face de perguntas surgidas do/no cotidiano e quem a realiza representa, de algum modo, um determinado contexto histórico-cultural. Considera-se que pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas, elaborada como busca e indagação diante da realidade vivida. Tal atitude consiste não só em questionar, mas, também, buscar coerência, definição de conceitos, debate e discussão de ideias numa relacionalidade comprometida com o mundo da vida.

Realizada com método e rigor, dela resultam autoconhecimento, conhecimento e reconhecimento sendo que seu desenvolvimento visa transformar as pessoas e, em decorrência, o mundo. É a partir dela que se elabora um conhecimento para que melhor possa servir de orientação, esclarecimento e direção.

No estudo e compreensão da realidade, a pesquisa pode redundar em conhecimentos que conduzam à ação. Tal ação pode se dar como ensino, nova pesquisa ou via extensão universitária, sendo esta o elo entre universidade e comunidade. A prática extensionista direciona-se à margem e não ao seio da universidade desenvolvendo-se, via de regra, no seio da comunidade. Em seu desenvolvimento, junto à comunidade, pode ser libertadora ou opressora. Em seu retorno à universidade, configura possibilidade de novos questionamentos, novas pesquisas, novos ensinamentos e é por isso que Ensino, Pesquisa e Extensão precisam andar de mãos dadas, unidas pelo princípio da indissociabilidade. Se as três áreas estiverem intrinsicamente relacionadas, a universidade estará desempenhando sua função de formar para transformar. Nesse elo há que se considerar o cuidado, experienciado como interdependência

e complementaridade, como princípio de dignidade de vida, capacitando e promovendo a participação e o protagonismo, a autonomia, no amplo fazer da universidade.

3 Aspectos de Análise e Discussão

A pesquisa foi desenvolvida sob abordagem qualitativa e metodologia dialética, relacionando sujeito e objeto em interdependência sob a compreensão de que a abordagem qualitativa oportuniza a formação de pesquisadores-transformadores quando estes assumem a utopia como "a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante" (FREIRE, 1980, p. 27). Na pesquisa, considerou-se que a atualidade caracteriza-se por problemas complexos que exigem não só novas perguntas e respostas, mas, especialmente, posturas de respeito, diálogo e troca sendo que a Extensão Universitária, fundamentada na Ética do Cuidado, pode, nesse contexto, trazer contribuições relevantes, pois, conforme Galo (2010, p. 20),

> A extensão universitária deve ter como parâmetro o tripé constituído pela ética, pela sustentabilidade e pela interdisciplinaridade. Nem todas as concepções de extensão podem cumprir esta exigência. A concepção assistencialista e a concepção mercantilista não respondem adequadamente aos imperativos do tripé, por conta de seus enfoques parciais e fragmentados. Já a concepção acadêmica tem condições de atendê-los por conta da integração entre ensino, pesquisa e extensão e de estabelecer uma relação dialógica entre universidade e sociedade.

A pesquisa desenvolveu-se na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – campus de Frederico Westphalen – RS, cuja visão é "ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade e ação solidária, inovação e integração com a comunidade" e cuja missão almeja "formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, construindo conhecimento, promovendo a cultura, o intercâmbio, na busca da valorização e solidariedade humanas".

Numa educação que forme para transformar, a Extensão Universitária pode configurar prática pedagógica libertadora a partir da observação da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, pois o desenvolvimento de ações extensionistas pelo princípio da indissociabilidade requer postura dialógica e interdisciplinar, o que contempla a visão da Ética

do Cuidado. Julga-se pertinente abordar, de forma pontual, o sentido de tres termos aí referenciados: ética, cuidado e extensão universitária.

Para Vásquez (2008) e Vaz (1988), o termo "ética" deriva do termo grego *ethos*, significando 'modo de ser' ou 'caráter', compreendido como um modo de vida construído pelo ser humano sendo, por isso, o lar onde se constrói a humaneidade[1] como autêntico modo de ser na existência. Conforme Galo (2010), para os gregos, ethos significa a casa existencial como uma gama de relações tecidas entre o ambiente e a comunidade.

O termo 'cuidado' deriva do termo cuidar que, em sua origem latina, significa *cura* que, originalmente, surge como resposta a necessidades humanas percebidas impondo-se, por isso, como ética. Dessa forma, o Cuidado é a identidade de um *ethos* humanizador. Para Heidegger, expoente do existencialismo, cuidar implica em humanizar e, em sua obra Ser e Tempo, o filósofo expõe o cuidado como constituinte do ser humano em sua autenticidade.

O termo 'extensão' é aqui trazido conforme conceituação definida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987:

> A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.
> Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá, como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.
> Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2012, p. 8)

[1] O termo é assim usado para reforçar a ideia do humano no ente pertencente à espécie humana. Distingue-se o termo para evitar que seja confundido com o substantivo, pois refere-se a um modo de ser moldável somente pelo Cuidado e que, em sua radicalidade, possibilita, ao ser humano, seu pertencimento autêntico à humanidade, pois que, em sendo humano, se humaniza e ajuda a humanizar.

Assim, desenvolver a Extensão Universitária como práxis humanizadora implica a compreensão de que a humaneidade consiste na consciência da incompletude e sua necessária complementaridade e, nesse contexto, Freire (2006, p. 56) fala em inacabamento do ser, cuja consciência move a um jeito de ser com vistas à interdependência e complementaridade: "A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo".

Considera-se que tal consciência conduz a um modo de ser em que relações passam a ser construídas fundamentadas no cuidado ou seja, como relações de interdependência e complementaridade. No desenvolvimento da Extensão Universitária pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, isso pode ser experimentado como troca de saberes e construção de possibilidades de desenvolvimento na busca conjunta por caminhos. Pela dialogicidade e transdisciplinaridade, ela se instituirá processo educativo, cultural, científico e político e pontuará na comunidade, o compromisso histórico-social da universidade como instituição que se empenha para que a humanização seja resultado de uma práxis libertadora.

4 Considerações Finais

A busca pela compreensão do sentido da Universidade e da Extensão Universitária permitiu afirmar que a universidade, ao formar, é chamada ao ensinar, mas, também, desafiada para transformar. Ela é o espaço onde se molda o humano como lideranças que protagonizam a transformação e, para isso, o desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão, em indissociabilidade, é pontual.

Pela pesquisa pôde-se afirmar que a contemplação da Ética do Cuidado na Extensão Universitária é possibilidade de humanização, que acontece fundamentada em um princípio axiológico caracterizado como Cuidado. Pela pesquisa, considerou-se que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão contempla a Ética do Cuidado, pois resulta em inter e transdisciplinaridade, em protagonismo, em troca de saberes e em eticidade.

Pela pesquisa pôde-se afirmar que, para ser libertadora e, portanto, emancipadora, uma prática educativa precisa resultar em protagonismo de sujeitos éticos. A eticidade é a vivência

de um modo de ser que contempla relações de interdependência e complementaridade: um modo de ser humano, cuidador. A ética do cuidado consiste, assim, em um modo de ser que não aceita que os outros sejam reduzidos a coisas passíveis de subjugar, manipular ou explorar.

A pesquisa permitiu afirmar que, no desenvolvimento da Extensão Universitária pelo princípio da indissociabilidade, é possível relacionar diferentes ações. Assim, pelo ensino formam-se lideranças, pela pesquisa auxilia-se no desenvolvimento regional e pela extensão se dialoga com a comunidade. Essa relação dialógica contribui para que a comunidade seja cuidada pela universidade e possibilita, também, que a universidade seja desafiada a novas ações que contemplem o seu fazer.

A pesquisa demonstrou que a universidade está comprometida com uma formação humana e cidadã o que não só é expresso em seus documentos (como missão e visão), mas se reflete, também, no desenvolvimento da Extensão Universitária pelo princípio da indissociabilidade. Dados da pesquisa apontam que as ações extensionistas são significativas e diversificadas: a prática extensionista relacionada ao ensino, e sob perspectiva emancipadora, foi destacada na pesquisa. Apontou-se, ainda, que Extensão Universitária compõe-se de reuniões e encontros, confecção de materiais, palestras, visitas, trilhas, exposições, orientações empresariais, assessorias, oficinas, campanhas, grupos de estudo, contações de histórias, musicalização, brincadeiras, formação de animadores e lideranças, pesquisas, ações práticas de cultivo de alimentos e organização social, cursos, debates, acompanhamento técnico.

Apesar de a pesquisa bibliográfica ter mostrado que a Extensão Universitária foi, desenvolvida, durante muitos anos, sob as modalidades do ensino e da prestação de serviços, na pesquisa de campo mostrou-se que, atualmente, já se consegue pontuá-la, em grau significativo, como prática educativa libertadora, emancipadora e, portanto, cuidadora. Dados na pesquisa mostram que ações desenvolvidas de forma inter e transdisciplinar, inter setorial e inter profissional são os protagonizadoras desta prática, pois vivenciam, pela dialogicidade, novas formas de convívio, de produção, de consumo e, até mesmo de comercialização. Neles, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão se faz sentir de maneira contundente o

que serve de inspiração para mostrar que é possível apostar na formação de lideranças comprometidas com um *ethos* cuidador. Considera-se que estas ações podem configurar tema de estudo no campo de políticas públicas.

A pesquisa permitiu afirmar que a Extensão Universitária pode ser significativamente cuidadora sempre que pautada na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e desenvolvida de forma interdisciplinar, pois possibilita gerar não só inclusão, mas o protagonismo, sendo conduzida, portanto, como prática libertadora. Assim, a realização da pesquisa "Da tomada de consciência à conscientização: empenhos da Ética do Cuidado em projetos de extensão" permitiu compreender que a Ética do Cuidado consiste em um modo de conviver que resulta em dignidade de vida. Isso demanda tomada de consciência e conscientização: a tomada de consciência, conforme Freire (1978, p.119), é aquela fase do processo emancipatório em que as pessoas, dando-se conta da situação em que se encontram imersas, dela emergem para transformar a realidade. A conscientização, por sua vez, é um posicionamento vivenciado com vistas a protagonizar uma transformação comprometida com a humanização.

CARE ETHICS RELATED TO THE INDISSOCIABILITY AMONG TEACHING-RESEARCH-EXTENSION: POSSIBILITY OF EMANCIPATORY EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract: To know if the effectiveness of the Ethics of Care in University Extension projects provides an opportunity for dialogue about liberating educational practices was motto for conducting the research "From becoming aware to awareness: Ethics of Care efforts in extension projects" presented here. With a qualitative approach, bibliographical and dialectical methodology, allowed to understand that 'care' is identity of a humanizing *ethos* to restore the dignity of life and that liberating educational practices consist in denial and disruption of structures and dehumanizing practices. As educational, cultural and scientific process, of an interdisciplinary and dialogic character, the University Extension leads to the transformation of the subjects involved and of the context where it is developed, enabling exchange of knowledge. It was concluded that the URI - FW, developing extension actions by the principle of indissociability among teaching-research-extension, in a dialogic and interdisciplinary way, contemplates the Ethics of Care, enabling dialogue on liberating educational practices. The indissociability, generator of dynamics in which the university is constituted as a formative and transforming institution, that can, therefore, punctuate in the community, the historical and social commitment of a Community institution that strives for,

in the professional qualification it provides, humanization to happen as a result of a liberating praxis, which attends its mission.

Keywords: Ethics of Care. Indissociability among teaching-research-extension. Liberating Educational Practices. Human Formation.

Referências

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*: *teoria e prática da libertação*. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____*Extensão ou Comunicação?* 8ed, São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. *Ação Cultural para liberdade e outros escritos*. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 33ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALO, Zildo. *Ética, sustentabilidade e interdisciplinaridade: balizas para a extensão universitária.* 2010. Disponível em <*portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL /article/viewFile/1928/1249*>, acessado em 27/04/2014.

HEIDEGGER, Martim. *Ser e Tempo*. 3ed. Petrópolis: Vozes e Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

_____*Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Centauro, 2005.

MOITA, F. M. G. da S. C. e ANDRADE, F. C. B. *Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação*. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.14 n.41 maio/ago 2009, p 269-280.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VÁSQUEZ, Adolfo Sànches. *Ética.* 30. ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

VAZ, Henrique C de Lima. *Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1988.

ALFABETIZAÇÃO MUSICAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADORA PELA MUSICALIZAÇÃO

Mateus François Wahlbrinck[1]
Ilíria François Wahlbrinck[2]
Juliane Piovesan[3]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: Por considerar que a música não é exclusividade de poucos, devendo ser oportunizada a todos, reflete-se sobre a necessidade de empenhos para possibilitar seu ensino e aprendizagem no ambiente escolar a partir da experiência do projeto cultural MUSIKANTIGA. A questão serve de mote para incentivar a reflexão e o diálogo sobre a musicalização, a partir de um processo aqui nominado de alfabetização musical, com vistas ao desenvolvimento da musicalidade como parte importante na formação humana e cidadã. Propõe-se o desenvolvimento da temática sob metodologia bibliográfica e hermenêutica. A música é parte da história de todos os povos e etnias sendo, por isso, considerado importante patrimônio cultural da humanidade, em todas as épocas. Na música, indivíduos e grupos constroem instrumentos, compõe melodias, interpretam estilos e criam ritmos a fim de expressar alegrias, medos, angústias, crenças e esperanças. Ela pode ser usada como meio de autoafirmação ou como forma de protesto e rebeldia; pode ser usada como ferramenta de opressão ou de libertação, pois diferentes temas e estilos compõem sua vivência. Entre crianças, adolescentes e jovens, um despertar para a música pode ocorrer a partir de amizades surgidas no ambiente escolar. Ao se considerar isso, pode-se refletir sobre a importância da musicalização na escola como auxiliar no processo de formação humana, propiciando integração, gerando participação, possibilitando aprimoramento intelectual e construção da cidadania. O ensino e a aprendizagem de música pode, assim, configurar uma prática pedagógica conducente à humanização.
Palavras-chave: Alfabetização Musical. Prática Pedagógica Emancipadora. Educação. Formação Humana e Cidadã. Música.

1 Introdução

A presente reflexão objetiva ocupar-se com a temática da musicalização como prática pedagógica com vistas à humanização. Para tal, considera-se que a música é arte em que o ser humano se expressa no conjunto dos três elementos basilares que a compõem: ritmo,

[1] Acadêmico de Pedagogia e Bolsista PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. mateusfw@outlook.com
[2] Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação e no Núcleo de Estudos Filosóficos. lia_iliria@hotmail.com.
[3] Mestre em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. juliane@uri.edu.br

harmonia e melodia. Apesar de outros elementos (timbre, altura, intensidade, forma e andamento) entrarem em sua composição, nesta reflexão propõe-se trabalhar de forma focada nesses três elementos fundamentais. A música pode ser considerada, por isso, uma forma de linguagem de forma que se usa, aqui, a expressão alfabetização musical. Tal expressão encerra, em si, nesta reflexão, o sentido que Paulo Freire lhe dá quando, na Pedagogia do Oprimido (1978, p.2) afirma que "alfabetizar é conscientizar" destacando-se como processo de descoberta do valor de si e do outro no mundo.

A conscientização consiste num compromisso histórico que, conforme Freire (1980, p.26) "implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece..." Ao criar a sua existência, o ser humano faz uso da linguagem estabelecendo relações em que a troca é o marco diferencial. A troca implica em assumir-se como sujeito e não admitir assujeitamentos. É na disposição em contribuir e se deixar complementar, que acontece o processo de conhecimento como gerador de novos conhecimentos. O autoconhecimento (da própria incompletude e, igualmente, das próprias capacidades) e o reconhecimento (do outro, com suas potencialidades e limitações) com a necessária complementaridade, na construção da troca é que possibilita o desenvolvimento humano em sua totalidade e pluralidade.

A prática desenvolvida no projeto em questão mostra que as pessoas que dele participam conseguem relacionar-se fazendo uso de sua voz, no canto de melodias e desenvolvendo, especialmente, habilidades de ritmo e harmonia na aprendizagem de instrumentos musicais como flauta doce, violão, violino, piano e violoncelo. O desenvolvimento do projeto se dá com crianças a partir de 4 anos de idade. Considera-se que a alfabetização musical a partir da infância pode ser importante sob o ponto de vista educacional e, também, fator de promoção da saúde e bem estar. Como a expressão musical é algo que se dá num conjunto (não há música numa nota isolada ou num trecho apenas) considera-se que a alfabetização musical é prática pedagógica em que se promove o ser humano no fazer música a partir de si (corpo e voz) e com os outros, pela dialogicidade, o que favorece o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

Para Bona (1997, p. 02) "a música é a arte de manifestar os diversos afetos da nossa alma mediante o som". Já para Howard (1984, p. 23), "a música é a relação entre os sons e não o próprio som, qualquer que seja o grau de artifício e de complexidade de sua sucessão". Assim, a musicalidade, influencia de modo positivo para que o ser humano possa se desenvolver de modo qualitativo, feliz e completo.

A abordagem aqui exposta fundamenta-se em prática desenvolvida no processo de musicalização com crianças, adolescentes, jovens e adultos pelo projeto cultural Musikantiga, no município de Frederico Westphalen – RS. O desenvolvimento se dá por profissionais autônomos, com formação na área de ciências sociais e humanas (Filosofia, Teologia, Pedagogia, Direito e Música) que utilizam, entre outros, o Método Suzuki e Orff, considerando-se a ludicidade como fator de base, podendo ser considerado de cunho interdisciplinar. Pela alfabetização musical não se pretende a formação de mucisistas, mas a iniciação a uma prática artística que contribua para a consciência que conduza à formação humana e, quem sabe, nisso, se desperte talentos que se lancem em busca de uma formação mais sistematizada e abrangente, na área da música, talvez até de forma profissional.

2 Referencial teórico

Considerar que a musicalização constitui ferramenta de humanização, quando desenvolvida como prática pedagógica emancipadora é vinculá-la com a educação, esta entendida como paidéia – o processo de formação integral do ser humano – conforme legado dos antigos gregos e que implica no ensino e aprendizagem de valores éticos, com vistas a (re)conhecer o Verdadeiro, escolher o Bom e fazer o Belo. Nesta formação, a música tinha papel fundamental. Considerava-se que pela ação das forças mais vigorosas – poesia, harmonia e ritmo – as pessoas eram formadas no desenvolvimento do autoconhecimento e das virtudes nobres ou, conforme Jaeger (2003, p.794), "no domínio de si próprio e da prudência, da valentia e da generosidade, da distinção de tudo o que se relaciona com elas, bem como com sua imagens".

Presente na história da humanidade desde os tempos mais remotos, dada à criatividade do ser humano que a compõe, numa diversidade de ritmos e melodias, a música, em si, é

sempre contemporânea e está presente no dia-a-dia de cada um/a, seja de forma ativa ou passiva. A forma ativa compreende diversas formas de fazer música. Para tanto se pode utilizar a própria voz humana e a corporeidade, só ou acompanhada de algum instrumento musical, como indivíduo ou como grupo. Pode-se, ainda, utilizar somente um ou mais instrumento musical para musicar de forma ativa. Já a forma passiva compreende o ouvir música seja em fones de ouvido, em carros com sistema de som, lojas ou festas, emissoras de rádio e TV ou outros meios. Importa esclarecer que ambas as formas implicam em participação.

Aprender a musicar, no processo de alfabetização musical, significa desenvolver, primeiramente, a percepção de si e do outro para, posteriormente, caminhar em direção a sua expressão. A base sobre que se constrói a musicalização é o ser humano em sua capacidade sensitiva, reflexiva e dialogal. Para aprender e ensinar a musicar, é preciso fazer uso dessas capacidades. No desenvolvimento da prática pedagógica acima citada, considera-se que, quando uma experiência musical se dá, é sempre a partir da participação, o que requer relacionalidade e pressupõe interdependência. Até mesmo o ouvir música é participação, pois que a partir disso ocorre o despertar de sentimentos e o (re)significar de sentidos. Isso conduz a uma postura pedagógica em que o diálogo é fator de construção cultural.

A cultura é aqui compreendida como a capacidade de pensar e construir significados de forma coletiva e, nisso, desenvolver-se como ser humano. A cultura torna-se, dessa forma, funcional, pois serve para dar unidade a um grupo que partilha os mesmos valores, usos e costumes, auxiliando para construir identidades, servindo para unir e, a partir de ações conjuntas, transformar a si e à realidade. Em expressões de conjunto, criam-se símbolos, tecem-se práticas, estabelecem-se relações em que o ser humano se assume e vivencia a reflexibilidade e a dialogicidade promovendo a transformação de si mesmo, dos outros (com quem é) de do meio em que é. É por estas características que o ser humano cria e desenvolve a cultura, num processo permanente e constante, sempre inconcluso. Se a natureza desafia o ser humano para a sobrevivência no meio, este toma consciência de sua vida e cria algo novo para superar os problemas e necessidades sendo que, assim, a transformação é vivenciada como constante evolução.

Dessa forma, a ação cultural é processo em que "a situação vivida adquire novo sentido e, portanto, é transformada" (ARANHA, 2006, p. 68); é ação transformadora que requer complementaridade, pois que "a cultura abrange um conjunto de conceitos, valores e atitudes que modelam uma comunidade" (COTRIM, 2007, p.8). Diante do exposto, compreende-se que a construção cultural é processo conjunto, caracterizado pela expressão das partes no todo histórico-social. O (re) conhecimento das diferenças, sua interdependência e a necessária dialogicidade na construção de sentidos é que humaniza os seres que de tal processo se ocupam, sendo que cada época e cada povo têm suas particularidades em termos de cultura.

O ser humano, como construtor cultural, é um ser da práxis, livre, ético e estético. Enquanto natural, é movido por instintos de sobrevivência; como cultural, é capaz de refletir, fato que o capacita a fazer escolhas, de forma livre, e tecer relações, no que faz uso da linguagem. Estas relações se dão como transformações que o levam a refletir questões como sobre o que é certo e errado, o que é justo ou injusto, o que é belo ou não, o que é verdadeiro e falso. Tal questionamento configura o ser humano como um ser ético. Por ser constantemente atraído pelo Bom e pelo Belo, o ser humano é único, capaz de experienciar emoções singulares e, por isso, inventar a arte, a música, a moda e criar objetos que não tem funcionalidade utilitária, mas que o contentam e entretém tornando-o, também, um ser estético. Nesse sentido, conforme Saviani[1],

> A música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

Snyders (1997) destaca algo importante sobre o poder da música. Para ele a experiência mais familiar aos jovens é a da música que toma conta deles. Sabem bem que a música não os prende apenas de um determinado lado, não os atinge só em um determinado aspecto, mas

[1] A Educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis01/reder2.html. Acesso em 29/06/2016 às 10:59h.

toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito e corpo. Ela agarra, sacode, invade, mexe até impor um determinado comportamento, um determinado jeito de ser.

A música, com suas manifestações, faz parte da cultura e esta presente na vida de um indivíduo, grupo ou povo em diferentes momentos. Cultivada como arte, por ela se expressam sentimentos como alegria, tristeza, indignação, revolta. Etimologicamente, a palavra deriva do radical grego *mousiké*, que significa "a arte das musas" e inclui, em si, também a poesia e a dança tendo o ritmo como elo intercessor. Conforme Loureiro (2010, p.33), "a música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania". Ela não tem época, lugar, tempo ou limites absolutos sendo um fenômeno universal composto por três características básicas: melodia, harmonia e ritmo. É importante compreender cada um desses aspectos.

A melodia consiste numa mistura de sons sequenciais e é representada pela disposição de figuras (notas musicais) em uma pauta de cinco linhas chamada pentagrama. As notas inscritas na parte inferir desta pauta correspondem a sons graves e obedecem a uma ordenação ascendente a sons agudos à medida em que se direcionam à parte superior da pauta. A harmonia é uma combinação resultante de diferentes sons simultâneos. Cabe destacar que ela só acontece a partir da diferença, pois na uniformidade a harmonia não se pode fazer sentir. O ritmo consiste na fusão dos valores que definem a duração do som e as pausas. Tendo-se a combinação desses três itens temos o som musical. Este, por sua vez, possui outras propriedades importantes: intensidade, altura, duração, andamento e timbre.

Importa, ainda, compreender que intensidade é definida como a propriedade do som ser forte ou fraco (volume). A altura é definida como a propriedade do som ser grave ou agudo. A duração, como sendo o tempo pelo qual se prolonga o som, que pode ser longo ou curto. O andamento é a forma (mais lenta ou mais rápida) como se executa a música. Já o timbre é compreendido como o caráter próprio de cada som, que permite distinguir cada instrumento ou voz.

Destaca-se, também que uma maneira de trabalhar os conteúdos de modo vinculado, favorecendo no ser humano o desenvolvimento cognitivo integral é adotando o modelo (C)LA(S)P – conhecido no Brasil por (T)EC(L)A, de Keith Swanwick e June Tillman. Os autores propõem uma teoria de desenvolvimento musical baseada em estágios, conhecida como Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. A proposta é possibilitar atividades com envolvimento direto com a música, podendo ser desenvolvida de cinco maneiras, sendo: Técnica, Execução (ou performance), Composição, Literatura e Apreciação – TECLA:

- *Técnica* - abrange todas as habilidades para uma prática de conjunto, manipulação de aparelhos eletrônicos, desenvolvendo a percepção auditiva e também a fluência da leitura musical.

- *Execução ou Performance* - é o momento de tratar a música como um sentimento de presença, um ato de comunicar, exigindo preparação. Mostra a característica própria para a música executada.

- *Composição* - abrange todas as formas de invenção musical.

- *Literatura* – abarca os estudos contemporâneos e históricos sobre a literatura da música e da própria música, além da crítica musical.

- *Apreciação* - destaca-se pela a escuta e implica a formação de um bom ouvinte, já que o ato de apreciar se dá por um ouvir, podendo ocorrer em qualquer lugar.

Os aspectos destacados são de suma a importância, sendo capaz de contribuir para desenvolver a formação humana integral, permitindo uma humanização ampla, sensível, crítica e qualificada. Assim, pela música pode-se preparar um ambiente, seja para meditação, seja para o culto espiritual, seja para um momento de protesto, seja uma festa ou um simples momento para se curtir a sós ou com amigos/as. Fins diversos, como disciplina, terapia, por exemplo, podem ser alcançados fazendo-se uso da música como recurso. A música encerra o potencial de, literalmente, penetrar de tal forma no íntimo das pessoas a impactá-las profundamente.

3 Aspectos de Análise e Discussão

Os efeitos que a música exerce sobre o ser humano não podem ser medidos ou descritos em sua totalidade. É de relativa fácil percepção que a música serve como estimulante para o corpo (dando ânimo para dançar ou trabalhar) ou como sedativo (proporcionando sono para dormir ou promovendo um simples relaxamento físico e mental). Como recurso terapêutico, a música pode proporcionar harmonia e paz, confortar, acalmar tristezas, tranquilizar a mente e o espírito ou mesmo relaxar o corpo. Há, ainda, a possibilidade de a música ser utilizada em ambientes de trabalho para estimular a produção ou no comércio, para estimular a comercialização dos produtos oferecidos em determinado estabelecimento comercial. Exemplos são fáceis de encontrar, pois quem já não entrou em uma loja ou mercado e comprou um produto embalado pelo som de uma música animada? Quem nunca ouviu um CD com músicas entusiastas para fazer uma faxina da casa ou a limpeza de seu automóvel de bom humor?

Na Bíblia Sagrada encontram-se inúmeros relatos de cânticos entoados em momentos de celebração por ocasião da saída do povo da escravidão do Egito, no livro de Salmos onde é possível encontrar a citação de instrumentos como cítara (um instrumento de cordas) e flauta (um instrumento de sopro feito, originalmente, de osso ou bambu). Recorrendo-se ao texto sagrado da bíblia judaico-cristã pode-se ler sobre Davi. Ele era um simples pastor de ovelhas, que usava o recurso da música para apascentar seu rebanho e mesmo para refugiar-se em sua atividade solitária. Em alguns momentos é chamado ao palácio real para tocar harpa a fim de afugentar os maus pensamentos do rei Saul (livro de Reis e Samuel). Para sacerdotes celtas e mesmo entre os gregos a música era usada como recurso na educação e essa tradição foi cultivada por muitos povos. Para Platão (filósofo grego, 427-347 a.C.) e os antigos gregos, conforme Jaeger (2003, p.793),

> uma pessoa corretamente educada na música, pelo fato de a assimilar espiritualmente, sente desabrochar dentro de si, desde a sua mocidade e numa fase ainda insconsciente do desenvolvimento, uma certeza infalível de satisfação pelo belo e de repugnância pelo feio, a qual o habilita mais tarde a saudar alegremente, como algo que lhe é afim, o conhecimento consciente, quando ele se apresenta.

Considera-se que o partilhar destas reflexões pode contribuir com informações que promovam um diálogo sobre a musicalização como prática pedagógica no sentido de construir caminhos para uma ação emancipadora e, portanto, cuidadora. A alfabetização musical pode exercer um importante papel de ajuda para integração, participação, aprimoramento intelectual e construção da cidadania. Conforme Loureiro (2010, p.128),

> No contexto de uma educação voltada para a transformação social, a educação musical centra-se na busca do equilíbrio entre o didático e o artístico, propiciando ao aluno a aquisição do conhecimento musical organizado e sistematizado, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilidade. Uma educação musical inserida na formação integral do indivíduo.

Se o currículo não o contempla, iniciativas extras podem ser arriscadas sem que, necessariamente, se fale em atividades extracurriculares, pois, conforme Saviani (op. cit.), currículo é tudo o que se faz na escola de forma que "currículo é uma escola funcionando, isto é, desempenhando a função que lhe é própria". Nesta função, compete-lhe viabilizar o ensino e a aprendizagem de saberes sistematizados, os chamados saberes escolares. A possibilidade de ter ensino musical é, nesse contexto, um desafio que merece ser refletido e dialogado.

Entre os jovens, é fácil perceber que a utilizam como meio de autoafirmação ou mesmo como forma de protesto e rebeldia. Diferentes temas e estilos fazem parte de sua vivência. Entre crianças, adolescentes e jovens pode se dar um despertar para a música a partir das amizades que surgem na escola. Isso pode conduzir à formação de grupos musicais com estilos bem diversificados e temas de grande relevância. Nem todos têm acesso a aulas e iniciação musical, seja porque há limitações financeiras ou porque existe uma inibição pessoal e medo de se expor. No entanto, a música pode ajudar a vencer esses medos podendo servir, também, para superar traumas e complexos. Ramos (2011) diz que, para Platão, ela "não foi concedida aos homens pelos deuses imortais, com o fim, somente, de alegrar e recriar seus sentimentos, mas ainda, para apaziguar as perturbações de sua alma e os movimentos tumultuosos que experimenta um corpo cheio de imperfeições". Ela pode, então, ser considerado um recurso terapêutico de grande valor para o bem estar e a saúde das pessoas.

Hoje, na educação, o currículo não mais contempla essa área do conhecimento, apesar de encontrar-se menção a ela nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Neles lê-se que

> A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. [...] Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.

Mais adiante, ainda no mesmo documento, pode-se ler

> Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história.

De acordo com a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 [1], as escolas precisam introduzir a música, além das artes visuais, a dança e o teatro, como linguagens que integrarão o currículo escolar. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Pode-se dizer que a música é uma forma de linguagem ou uma arte que permite expressar sentimentos e aprimorar o conhecimento, pois, contribui para proporcionar um maior desenvolvimento perceptivo das pessoas. Assim, dada a importância do assunto, entendemos que um diálogo sobre a alfabetização musical e a musicalização na escola é deveras importante, visto a importância da música para o desenvolvimento integral da pessoa humana.

[1] Lei que altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

4 Considerações Finais

Por se estar continuamente cercados de sons e ruídos vindos da natureza e das vidas que nela coexistem pode-se afirmar, com segurança, que vida é música e música é vida. A própria natureza presenteia com a música. O que dela se faz é que varia conforme o temperamento, educação, cultura e época. A influência da música sobre a vida humana durante os séculos foi grande, como já observado.

Além disso, através de estudos teóricos e da prática desenvolvida no projeto pode-se perceber a importância e a influência da música na vida dos sujeitos, por estar sempre em consonância com o cotidiano, o que contribui positivamente com o processo mental, emocional e intelectual, abrindo um leque de possibilidades, dentre elas exteriorizarem sentimentos, o que possibilita a relação entre indivíduos.

Sabe-se que o homem primitivo dispunha apenas de poucas palavras em seu vocabulário. Era assim que, a princípio, ele apenas nomeava o que via. Para exprimir seus afetos, prazeres, alegrias, angústias, medos e diversos outros sentimentos, fazia uso de sons. Criava, assim, músicas que o ajudavam a manifestar a alegria, a infelicidade, a paixão, a crença em divindades e a vontade de dançar. A música fazia, pois, parte da vida desde o aconchego da chegada até a despedida, desde a dança ritual até a cura de doentes pela melodia e pelo ritmo.

Muitas pessoas desconhecem ou apenas ignoram a participação da música no processo do conhecimento. A música é um processo complexo e abrange várias áreas que nos permitem desenvolver a inteligência afetiva e racional, pois mexe com o sentimento na adequação do comportamento das pessoas tanto na área física, como afetiva e racional e pode definir padrões morais de conduta em determinados momentos e espaços. Considerada um patrimônio cultural da humanidade, a música sempre esteve associada a ritos, eventos, celebrações, sendo usada já na antiguidade com instrumentos fabricados com elementos da natureza, bastante rústicos e sem grandes tecnologias, que auxiliavam na produção e execução da música. Inicialmente representada através de cânticos e de instrumentos, começando com percussão, depois sopro e, mais tarde, de cordas, a música conta, hoje, com aporte tecnológico que permitem a obtenção de uma infinidade de sons inimaginavelmente variados.

A Música está presente na vida de cada pessoa em diferentes culturas, fazendo parte da história de todos os povos e etnias sendo, portanto, importante patrimônio cultural em todas as épocas, desde as mais antigas. Cada povo, cada lugar, cada época cultiva um estilo musical em seus ritos e celebrações. Ela faz parte do dia-a-dia e manifesta-se de diversas maneiras: canto, dança e/ou instrumental, de maneira individual e/ou coletiva. Na música, grupos, indivíduos e povos constroem instrumentos, compõe melodias, interpretam estilos e criam ritmos para expressar suas alegrias, seus medos, suas angústias, sua fé e esperança.

MUSICAL LITERACY: HUMANIZING TEACHING PRACTICE THROUGH MUSIC EDUCATION

Abstract: Considering that music is not exclusive to a few, and should be given the opportunity to all, it is here reflected on the need for commitments to facilitate its teaching and learning in the school environment based on the experience of the cultural project MUSIKANTIGA. The issue serves as a motto to encourage the reflection and dialogue on music education from a process here nominated musical literacy, with a view to the development of musicality as an important part in human and civic education. The development of the theme is proposed in bibliographical and hermeneutical methodology. Music is part of the history of all peoples and ethnic groups and is therefore considered important cultural heritage of mankind, in all ages. In music, individuals and groups build instruments, compose melodies, interpret styles and create rhythms to express joys, fears, anxieties, beliefs and hopes. It can be used as a mean of self-assertion or as a form of protest and rebellion; It can be used as a tool of oppression or liberation, as different themes and styles compose its experience. Among children, teenagers and young people, an awakening to music can occur from friendships that arise in the school environment. Considering this, the importance of music education in schools as an assistant in the process of human development, providing integration, generating participation, enabling intellectual improvement and development of citizenship can be reflected. The teaching and learning of music can, thus set up a pedagogical practice conducive to humanization.
Keywords: Musical Literacy. Emancipatory Educational Practice. Education. Human and Citizenship Development. Music.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BONA, Paschoal. *Método Musical***.** São Paulo: IGAL, 1997.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOWARD, Walter. *A música e a criança.* São Paulo: Sumus Editorial,1984.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. 7ed. São Paulo: Papirus, 2010.

MEC**.** *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte* em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf

RAMOS Lilian Márcia Pereira da Silva. *Educação Musical: uma perspectiva terapêutica e preventiva dos problemas de aprendizagem***.** http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/k216026.pdf.

SAVIANI, Dermeval. *A Educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade.* Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis01/reder2.html.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *"Da música como recurso terapêutico".* São Paulo: UNESP, 1985.

AS INTERVENÇÕES DO PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O MEIO EDUCACIONAL- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Noemi Maria Noetzold [1]
Fabiana Vicente [2]
Helena Ozilda Albarello [3]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O presente artigo intitulado *"As intervenções do PIBID e sua contribuição para o meio educacional - a importância do brincar na infância"* contêm formas de atuação e o relato de práticas realizadas pelas bolsistas PIBID nas escolas básicas, com o Ensino Médio, na modalidade Curso Normal. O programa abrange a formação docente, incentivando as práticas pedagógicas significativas, proporcionando aos bolsistas experiências e saberes únicos, o que o torna um profissional diferenciado. Em consonância a isso, o trabalho visa demostrar a importância do planejamento elaborado e atrativo para a aquisição de novos conhecimentos e saberes, sobre o brincar na infância. Assim, para todos os alunos envolvidos e para os bolsistas e acadêmicos do curso de Pedagogia, URI Campus de Frederico Westphalen, unindo a teoria e a prática em uma aprendizagem significativa. O devido trabalho envolve uma metodologia baseada em estudo bibliográfico e planejamento de atividades unindo, dessa forma, à universidade e a escola campo. Procura-se dinamizar à aplicação das atividades, envolvendo conhecimentos prévios, vários recursos e métodos educativos, que chamem a atenção da nova geração de estudantes. Conclui-se, assim, que planejar e buscar novas formas de atuar é fundamental para uma prática educativa de qualidade, gerando como resultado a aprendizagem.

Palavras-chave: PIBID. Formação Docente. Planejamento.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho em pauta, *"As intervenções do PIBID e sua contribuição para o meio educacional- a importância do brincar na infância",* refere-se ao um estudo da atuação do

[1] Graduada em Pedagogia pela UNOPAR- Universidade Norte do Paraná. Pós Graduação em AEE- Atendimento Educacional Especializado pela FAISA – Faculdades Alternativas Santo Augusto. noemimarianoetzold@gmail.com
[2] Acadêmica do III semestre e bolsista em extensão da URI- Câmpus de Frederico Westphalen. faby_vicente1997@hotmail.com.
[3] Acadêmica do III semestre e bolsista em extensão da URI- Câmpus de Frederico Westphalen. helena.abarello@homail.com

PIBID e suas contribuições nas atividades da escola participante. Sendo que o programa disponibiliza aos bolsistas um contato direto com os discentes da escola campo, fazendo interferências e aplicações pedagógicas, sendo que os acadêmicos vivenciam o planejamento muito antes da sua devida formação, criando e recriando formas de atuação significativas em sala de aula.

A aplicação relatada no presente trabalho vem de uma procedência de pesquisa relativamente vinculada com a Importância do Brincar na Educação Infantil, que objetiva-se por demonstrar a importância da brincadeira e do jogo na elaboração do planejamento, tornando-o atrativo para a aquisição de novos conhecimentos e saberes enquanto bolsistas e acadêmicos do curso de Pedagogia, URI Câmpus de Frederico Westphalen, unindo a teoria e a prática visando uma aprendizagem significativa para os alunos envolvidos na aplicação.

As práticas educativas necessitam de um planejamento bem elaborado, sendo que nos mesmos devem conter objetivos específicos que proporcionem momentos lúdicos de forma dinâmica, sendo assim vivenciadas através de jogos, brinquedos e brincadeiras recreativas. Conforme Batista (2000 apud ROEDER, p. 10) a inclusão de formação lúdica é necessária, pois respalda teoricamente os profissionais sobre a importância dos jogos e brincadeiras na infância, e o professor terá mais condições de conhecer melhor o seu aluno.

Assim, destaca-se que os jogos educativos são de extrema importância para as aplicações pedagógicas, sendo elas desenvolvidas conforme a faixa etária dos seus discentes. Desta forma salienta-se que a partir da diversão é possível concretizar-se conhecimentos específicos e exigidos por escolares de forma prazerosa.

Com base nos estudos realizados percebeu-se que são muitos os estudos voltados para a importância do planejamento antes da aplicação e como a dinamização dos conteúdos em sala de aula são importantes para a aprendizagem significativa dos envolvidos. Percebe-se também a relevância de conter o brincar presente fluentemente em sala de aula, em forma de jogos, brincadeiras orientadas e livres. Nesse sentido com o passar das experiências no ensino básico para o contexto universitário, observa-se as vivências e construções de saberes no quesito planejamento e atuação em sala de aula, partindo de observações de aulas a práticas pedagógicas com as turmas do Curso Normal.

Baseado nos dados apresentados, o estudo a seguir abordará aspectos relevantes para a formação pedagógica, partindo da importância e influencia do brincar e do jogo para a infância e como integra-las ao planejamento, e para finalizar uma breve descrição de uma prática pedagógica realizada pelas bolsistas PIBID com os alunos do Curso Normal, unindo de forma harmoniosa e divertida a teoria e a prática.

2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Conforme a criança nasce, cresce e se desenvolve, suas necessidades e habilidades aumentam variando conforme os estímulos do mundo que a cerca, juntamente com seus familiares e conhecidos. A sua criatividade fortalece através dos vínculos que a mesma adquire e com os conhecimentos elaborados ao longo das suas descobertas. A imaginação torna-se algo aflorado e imaginar cenas e personagens é algo normal e importante. “Quando a criança inicia a construção do faz de conta ela passa a utilizar e definir para os objetos outras funções além daquelas que se percebe, um exemplo é quando ela brinca com um a cabo de vassoura acreditando ser um lindo cavalo.” (SOUZA, 2015, p. 10).

Muitas vezes acha-se que as brincadeiras devem-se acontecer através de objetos que são designados para o desenvolvimento do brincar, porém a imaginação muitas vezes fala mais alto, sendo que as crianças são capazes de criar e recriar cenários que jamais existiram ou foram visualizados na literatura infantil ou em desenhos animados da infância.

A criança é capaz de se adequar conforme seus meios e estratégias que possa haver no momento da brincadeira. Desta forma analisasse as bonecas, os carrinhos e até mesmo os animais que criam vida própria, através da fala e da expressão corporal demonstram ser seres ativos a partir das invenções e habilidades criadas pelas crianças. Kishimoto salienta que (2007 apud SANTOS, BOGATSCHOV, p. 02), “a criança idealiza um objeto ou um determinado brinquedo de acordo com o que ela quer que seja, deixando de lado o verdadeiro significado, fazendo com que a imaginação seja mais importante que o próprio objeto”.

O lúdico e o brincar são importantes para a formação saudável da criança, influenciando no seu vocabulário, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo

através de jogos, brinquedos e brincadeiras que desempenham um papel fundamental na construção da personalidade da criança, pois "No momento em que a criança brinca, pode-se considerar que ali existe o lúdico em ação. Quando brinca a criança pode fazê-lo de diversas formas, como já foi visto, com os jogos de exercício, faz de conta, simbólico e até mesmo jogos de regras". (SOUZA, 2015, p. 11).

A palavra lúdico deriva do latim "ludus" e representa o jogo/brincar, sendo este também, um recurso pedagógico de importante valor educacional envolvendo o prazer, a alegria, a criatividade, a imaginação, a espontaneidade, além da vontade em aprender, de forma dinâmica, divertida e eficaz. Diante desse contexto, Santos, (2000, p.57) revela, que o lúdico se configura através do brincar o que envolve a conduta daquele que joga/brinca. Sendo que "A compreensão das brincadeiras e recuperação do sentido lúdico de cada povo depende do modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e seu espaço". (KISHIMOTO apud PINHEIRO et al. 2004, p. 63).

As vivencias lúdicas não são específicas e designadas por determinados fatores, mas sim se criam a partir dos conhecimentos específicos construídos pelas crianças. A ludicidade forma-se através das vivencias, sendo elas educativas ou não, pois no ato de brincar é possível observar que na infância reproduzir não significa compreender o que está se passando em cada cenário construído pela imaginação de uma criança. Sendo que (DALLABONA, MENDES 2004, apud PEREIRA, 2009, p. 08).

> O lúdico demonstra sua importância no desenvolvimento infantil e dentro da educação como uma metodologia que possibilita mais vida, prazer e significado ao processo ensino aprendizagem, tendo em vista que é particularmente poderoso para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo da criança.

O ato de brincar é importantíssimo para o desenvolvimento infantil, sendo que o mesmo desenvolve habilitadas simples, como a concentração, a agilidade, o raciocínio, o respeito, o dividir, o ganhar e perder, além de estimularem a aprendizagem perante as capacidades lúdicas como à motricidade, a coordenação motora e a psicomotricidade.

A criança encontra na brincadeira a possibilidade de descarregar e trabalhar o que a mesma está vivenciando na sua vida pessoal e escolar. Ela demostra nas suas brincadeiras e

invenções os seus desejos e medos, sendo necessário um olhar direcionado para encontrar alternativas de ajudar a criança a amenizar esses sentimentos ou exterioriza-los. “O brincar é tão importante à criança quanto se alimentar e descansar, por meio do brincar a criança estabelece relações de conhecimento consigo, com os outros e com o mundo”. (LIRA, RUBIO, 2015, p. 2).

A criança ao imitar o adulto e ao brincar de ‘faz de conta’ está demonstrando sua vontade de crescer; pois nesse momento, o brinquedo representa ‘o mundo que ela quer conquistar’, demonstrando dessa forma seus valores e sentimentos. Nesse sentido pode-se perceber que

> É através do jogo, do brinquedo e da brincadeira que a criança compreende sua sociedade e sua cultura, pois eles são portadores de seus valores e permitem, ao mesmo tempo, a construção de significados e interpretações que se adaptam a diversas realidades. (BROUGÉRE, 1997 apud COFFANI, GOMES, 2015, p. 06).

As expressões e vivencias geradas pela infância demonstram as realidades, de modo que são expressas através das brincadeiras, sendo que as fúrias dos príncipes, as princesas que mostram dramas e emoções são expressas no brilho do olhar da criança, assim representam seu cotidiano, construindo sua personalidade enquanto ser atuante da sociedade. (Kishimoto 2003, apud OLIVEIRA, RUBIO, p. 02) “Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura [...]”.

O jogo é fundamental consequentemente para desenvolver a autonomia, o senso crítico e a cooperação de quem o praticam. Sendo valores e características necessárias para o bom convívio na sociedade contemporânea. Por outro lado o jogo desenvolve a motricidade fina e as habilidades motoras, influenciando no desenvolvimento dessas características.

Deve-se levar em consideração que o brincar e o jogar podem ocorrer com materiais simples e de uma maneira espontânea, sendo que “A função do brincar não está no brinquedo, no material usado, mas sim na atitude subjetiva que a criança demonstra na brincadeira e no tipo de atividade exercida na hora da brincadeira. Essa vivência é carregada de prazer e

satisfação." (SOUZA, 2015, p. 3). A criança viaja por outros mundos e cria suas próprias significações brincando, compreendendo e resolvendo problemas da sua vida.

Perante o exposto percebe-se que é de suma importância usar o jogo e o brincar como forma de ensinar e aprender. Jogando a criança não aprende somente a interagir em grupo, mas também a aceitar regras, e desenvolver o raciocínio lógico, a concentração, e estimulada o desenvolvimento cognitivo.

> É no brincar que acontece a aprendizagem da criança, é através das brincadeiras as crianças podem desenvolver a sua capacidade de criar brincadeiras, para dar condições do desenvolvimento na diversidade das brincadeiras nas experiências através da troca com outra criança ou com os professores ou com a sua família. (SOUZA, 2015, p. 4)

A fundamentação existente através do brincar envolve a aprendizagem significativa, de forma que o manuseio de um jogo torna-se compreensivo, pois é algo prazeroso e do cotidiano das crianças. Deste modo observa-se que o jogo, o brincar e a brincadeira são elementos indispensáveis para o seguimento infantil. Sendo assim, Manes e Bonin, (2004 apud PEREIRA, 2009, p. 09) ressaltam que

> É brincando que as crianças constroem conhecimentos e desenvolvem atenção, agilidade, associação, coordenação motora, etc. Ao brincar, as crianças ativam sua imaginação, criam sua própria maneira de brincar, desenvolvem-se sem perceber, o que contribui primordialmente para sua autonomia e personalidade.

Os jogos educativos nem sempre são atrativos, pois a partir do nível de desenvolvimento ocorrem opções por determinados momentos de entreter-se que demonstram suas características de andamento. Os mesmos podem trazer opções que necessitam mais raciocínio lógico, como exige o preparo para a desenvoltura matemática demonstrada por alguns jogos, ou até mesmo a concentração presente na memorização de figuras.

Sendo assim, brincar transmite a criança trocas de saberes com outras crianças e trás significações únicas para quem o faz. Podendo ser uma importante ferramenta de uso didático e pedagógico, tornando o momento de aprender significativo, divertido e muito esperado por

todos. As crianças criam possibilidades de aprender muitas vezes sem ao menos perceber. Aprendem brincando.

Perante a isso nota-se que "[...] a prática pedagógica não é neutra o que possibilita justificar o uso do brincar no contexto escolar." (ROEDER, p. 2433, 2015). Com o brincar e o jogar é possível ir da teoria a prática de forma lúdica e gerar assim uma aprendizagem significativa com mais porcentagens de sucesso. Porém, "O olhar do educador é decisivo na compreensão do processo do brincar e aprender da criança, na análise e na intervenção." (ROEDER 2015, p. 2430), pois uma prática bem direcionada e com objetivos a serem alcançados sim é uma atividade significativa. Antes de aplicar a brincadeira e o jogo é necessário analisar as possibilidades e o que o mesmo pode desenvolver e estimular na criança e se realmente vai contribuir para o planejamento e para a prática dentro e fora da sala de aula, buscando sempre integrar com o conteúdo que será trabalhado, aplicando assim a interdisciplinaridade.

Quando o jogo é interligado com os conteúdos trabalhados a uma ligação do cotidiano da criança (brincar) com o ambiente escolar (conteúdos), sendo que quanto mais estimulados forem, o aprendizado ocorrerá mais rapidamente. Não ultrapassando os limites das crianças, mas buscando atividades significativas para superar barreiras, como por exemplo, o ensino da matemática através de jogos pedagógicas. Como nos diz Roeder "O brincar dirigido, planejado pelo educador, refere-se principalmente ao processo que permite o grau de domínio de um novo conhecimento, levando a criança a um estágio mais avançado em termos de entendimento e aprendizagem." (2015, p. 2433).

O jogo torna-se um elemento indispensável no planejamento de um docente, sendo que o mesmo é vivenciado por prazer, por gostar e almeja. Divertir-se é inevitável para que aconteça uma aprendizagem significa, pois é através do envolvimento do aluno com as brincadeiras que se constroem conhecimentos diferenciados, mas possíveis de serem associados com as vivencias do cotidiano.

Observa-se que a brincadeira é um potencializa dor da aprendizagem, devido a sua interação, onde o professor deve e poder dinamizar com o conteúdo escolar de forma compreensiva, sendo que para retomar as ciências da natureza pode-se adaptar um quebra

cabeça, ou até mesmo para trabalhar-se a língua portuguesa adequar ou confeccionar com os discentes dominós que trazem a ortografia ou até mesma que alfabetizem, sendo que o jogo deve ser desenvolvido conforme a idade de seus usuários.

É possível observar a influência dos jogos no meio educacional de forma concreta e estimulante, assim proporcionando momentos lúdicos que são capazes de auxiliar os conteúdos mais complexos, sendo que a educação torna-se algo atrativo por proporcionar instantes dinâmicos através de jogos, brinquedos e brincadeiras. Volpato (2002 apud ROEDER 2015, p. 06) destaca que

> Por isso há necessidade por parte da escola de reconhecer o jogo, a brincadeira e a utilização do próprio brinquedo como elementos culturais que melhor representam a particularidade da infância, justamente por ser a principal atividade propulsora de desenvolvimento da criança, conforme nos apontam os autores da psicologia histórico cultural.

Perante ao exposto destaca-se a importância do brincar na infância, onde a prática fluente da mesma na vida pessoal e escolar transmite a crianças novas significações e saberes, desenvolvendo o pensamento crítico, o trabalho em grupo e a autonomia.

2.1 Prática realizada

Segundo o dicionário Aurélio online, a palavra brincar provem do “ato de brincar”, do “divertimento” pleno da sociedade em geral. Desta forma observa-se a fundamentação de recrear-se, para assim poder obter uma aprendizagem significa através da ludicidade presente em práticas pedagógicas.

O lúdico é fundamental para realizar uma prática bem fundamentada e diferenciada e gerar uma aprendizagem significativa nos discentes. Perante a isso realizou-se uma prática pedagógica com as turmas do 1° ano e 2° ano do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio da cidade de Palmitinho- RS, norteado pelas bolsistas do PIDIB-Pedagogia, da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Na oportunidade trabalhou-se a seguinte temática "A importância do Brincar na infância", com aproximadamente 40 alunos. Para iniciar a tarde e situar os presentes perante a temática, realizou-se uma dinâmica, onde cada aluno trouxe de casa um brinquedo e foi desafiado a falar dele aos demais colegas, percebendo assim o quão importante os brinquedos são para os que brincam.

Pode-se notar a interação da teoria e a prática, onde primeiramente trabalhou-se autores que defendem a importância do jogo e da brincadeira na infância, tanto na vida pessoal das crianças como na escolar, juntamente com a importância dos estímulos em cima da brincadeira. Diante das teorias expostas, experiências e fatos vivenciados pelos presentes foram relatos em forma de diálogos e conversas, unindo o conteúdo proposto com o cotidiano dos discentes presentes.

A teoria foi introduzida por meio de dinâmicas em grupo e relatos. Logos após, introduziu-se uma proposta de produção em grupo dos alunos, onde foram divididos por gênero textual (poesia, noticia e música) e os mesmos foram desafiados criar baseados no tema retirado. Depois foi exposto para os demais colegas a produção de cada grupo.

Com a aplicação em andamento observou-se o interesse das normalistas perante os jogos que são desenvolvidos e serão aplicados em suas atividades recreativas tanto em na educação infantil quanto em nos iniciais. Desta forma conclui-se a fundamentação de jogos, brinquedos e brincadeiras nas fases do desenvolvimento. Assim respeitando os níveis de todas as crianças e seus interesses por determinados meios educativos.

Sendo de suma importância ligar à teoria a prática, logo após os relatos encerrados, introduziu-se a ultima atividade "A hora do jogo". O grande grupo foi dividido em três grupos e cada um foi encaminhado a um jogo diferenciado, os jogos realizados pelas Bolsistas foram:

a) O primeiro jogo a ser executado vai ser a trilha, com preguntas ou atividades referentes ao tema trabalhado. Quem acerta deve avançar duas casas, quem errar, volta uma.
b) Execução do jogo dedo no gatilho, onde o grupo será dividido em dois, e os mesmos devem disputar quem acerta mais pontos, mostrando a importância das percepções rápidas e do raciocínio lógico.

c) O último jogo a ser executado vai ser o Twister, onde dois alunos por vez deverão enfrentar-se, a disputa será através do uso das cores das partes do corpo.

Nesse contexto enfatizam-se as possibilidades de reconhecer e desenvolver as crianças através dos planejamentos bem fundamentados, assim incluído estratégias de ensino para que possa acontecer um desenvolvimento e uma aprendizagem significativa através de fatores pedagógicos. (LUCKESKI 2000, apud RABELLO, 2008 p. 08)

> A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência, propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com o outro. Para uma prática educativa lúdica é necessária uma teoria que leve em consideração o ser humano na sua totalidade biopsicoespiritual, na medida em que assenta-se no corpo, organizando a personalidade e estabelecendo crenças orientadas da vida.

A prática realizada foi significativa para os presentes, servindo de exemplos para os futuros professores e estagiários. Mostrando assim que (Wajskop 2008, apud SILVEIRA, 2008, p. 30) “Assim, nenhum brinquedo é brinquedo em si; ele se faz brinquedo. Somente a possibilidade de brincar com um objeto é que faz dele um brinquedo.”.

3 CONCLUSÃO

Com base nos dados apresentados, conclui-se que o jogo e a brincadeira estão constantemente presente na vida das crianças e que o desenvolvimento saudável dos mesmos só ocorre se passarem com sucesso por essa fase, da ludicidade e da imaginação. Sendo que os mesmos são ferramentas importantes no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional.

Buscar integrar o cotidiano do educando no planejamento é de suma importância, integrando a teoria e a prática de forma dinâmica e educativa, trazendo para a sala de aula uma atividade significativa necessária para o desenvolvimento fluente e divertido.

Da mesma forma destaca-se o planejamento bem elaborado, perpassando todos os níveis de ensino, sendo que o mesmo deverá propiciar a criança uma aula organizada, dinâmica e lúdica, assim possibilitando a abrangia de diversos métodos de ensino.

Com o auxilio dos jogos, brinquedos e brincadeiras inclusas no meio educacional tornam-se visíveis às observações perante o desenvolvimento dos sujeitos que são atuantes de métodos que envolvam prazer e diversão, com crianças que não presenciam a ludicidade juntamente com os conteúdos escolares.

Deste modo ressalta-se a importância do lúdico enquanto auxilio escolar, assim desenvolvendo as crianças de forma educativa, através dos aspectos emocionais, morais, motores, cognitivos e sócios afetivos.

THE INTERVENTION OF PIBID AND ITS CONTRIBUTION TO THE MIDDLE EDUCACIONAL- THE IMPORTANCE OF PLAY IN CHILDHOOD

Abstract: This article entitled "The interventions of PIBID and their contribution to the educational environment - the importance of play in childhood" contain forms of performance and reporting practices by PIBID scholars in primary schools with a high school diploma in mode Normal Course The program includes teacher training, encouraging significant pedagogical practices, providing experiences fellows and unique knowledge, which makes it a different professional. In line with this, the work aims to demonstrate the importance of elaborate and attractive planning for the acquisition of new knowledge and techniques on the play in childhood. So, for all the students involved and for scholars and students of the Faculty of Education, URI Campus Frederico Westphalen, joining theory and practice in a meaningful learning. Proper work involves a methodology based on literature research and planning activities uniting in this way, the university and the school field. Wanted streamline the implementation of activities involving prior knowledge, several educational resources and methods that call the attention of the new generation of students. It follows, therefore, to plan and to seek new ways of working is key to an educational practice of quality, generating as a result of learning.

Key - words: PIBID. Teacher Training. Planning.

Referências

Dicionário do Aurélio. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/brincar>. Acesso em 08 dez. 2015.

COFFANI, Márcia C. R. da S.; GOMES, Cleomar F. **Recreação & lazer:** uma experiência dialética vivenciada na formação superior em educação física. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NI3tvO0pBdoJ:www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-125 06.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 01 dez. 2015.

OLIVEIRA, Elisangela Modesto Rodrigues de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil**. Disponível em: <http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Elisangela.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

PEREIRA, Cristiane Maria. **A importância do lúdico na educação infantil**. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CRISTIANE%20MARIA%20PEREIRA.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2015.

PINHEIRO, Euzilândia Dias et al. **Brincar e Educar:** Interfaces entre a aprendizagem e a ludicidade em um ambiente não formal de ensino. Disponível em: <http://am.unisal.br/pos/strictoeducacao/coloquio/2011/trab_completo_files/PINHEIRO_Euzil%C3%A2ndia_trabalho.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.

RABELLO, Roberto Sanches. **A crise da modernidade e a formação continuada do professor:** a contribuição da arte e da ludicidade. Disponível: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZMyDVVIDBkMJ:www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/revistas-faetec/revista-democratizar/category/4-v2-n2%3Fdownload%3D31:Democratizar+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 dez. 2015.

ROEDER, Silvana Ziger. **Brinquedoteca universitária:** reflexões sobre o processo do brincar para aprender. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959_963.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira; LIRA, Natali Alves Barros. **A Importância do Brincar na Educação Infantil.** Disponível em: <http://docplayer.com.br/4641651-A-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SANTOS, Marciana Aparecida Xavier dos; BOGATSCHOV, Darlene Novacov. **Brinquedoteca universitária**. Disponível em:

<http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/marciana_santos.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2015.

SILVEIRA, Maria Fernanda Vieira. **A criança e suas relações com o meio**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=41155>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SOUZA, Cláudia Flôr de. **A importância do brincar e do aprender das crianças na educação infantil.** Disponível em: <http://facsaopaulo.edu.br/media/files/58/58_161.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR E MUSICALIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PACIENTE INFANTIL

Fabiana Vicente[1]
Juliane Claudia Piovesan[2]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O presente artigo é oriundo do projeto extensionista "*Brinquedoteca Hospitalar e Musicalidade: Contribuições para o Paciente Infantil",* que objetiva desenvolver atividades musicalizadas na brinquedoteca hospitalar do Hospital Divina Providência de Frederico Westphalen - RS, a fim de proporcionar momentos de descontração e alegria, promovendo a sensibilidade e a humanização, amenizando a angústia da criança e da família, bem como desenvolvendo a arte da música. Nesse sentido, a música e a ludicidade são de suma importância para o desenvolvimento saudável infantil, visto que toda criança é um ser ativo e vivencia o lúdico no seu cotidiano. Além disso, o trabalho proposto destina-se a realizar atividades com a música para cada fase do desenvolvimento infantil, para crianças de 0 a 12 anos, no espaço da brinquedoteca do hospital, proporcionando desta forma o contato com a cultura, auxiliando na sensibilidade, na desinibição, na socialização e na comunicação. Metodologicamente, busca um aprofundamento teórico da temática, no planejamento, bem como no desenvolvimento de atividades musicalizadas nos quartos e na Brinquedoteca Hospitalar. O projeto em pauta visa à sensibilidade, no auxílio às crianças e familiares promovendo assim a humanização.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Música. Criança. Hospital.

1 Introdução

O estudo em pauta: "*Brinquedoteca Hospitalar e Musicalidade: Contribuições para o Paciente Infantil"* baseia-se em um projeto de extensão promovido pelo Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen/RS, juntamente com o Hospital Divina Providência (HDP) de Frederico Westphalen/ RS, tendo por objetivo desenvolver atividades musicalizadas para as crianças do

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia e Bolsista de Extensão da URI - Câmpus de Frederico Westphalen - faby_vicente1997@hotmail.com.
[2] Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Câmpus de Frederico Westphalen e Mestre em Educação – juliane@uri.edu.br.

referido hospital, a fim de proporcionar momentos de descontração e alegria, promovendo a sensibilidade e a humanização, amenizando a angústia da criança e da família, com o desenvolvimento da arte musical.

Com base nas pesquisas realizadas, percebe-se que muitos são os estudos, que estão sendo desenvolvidos para a importância das brinquedotecas hospitalares e as influências da referida sobre os pacientes infantis. Outro tema discutido é a relevância da música e a sua interferência sobre os pacientes infantis, juntamente com as interações e vivências da brinquedoteca hospitalar, na qual o jogo e a brincadeira podem ser desenvolvidos de forma lúdica, prazerosa e espontânea.

No presente estudo busca-se unir a prática lúdica do jogo e da brincadeira, com a utilização e interferência da música sobre a criança hospitalizada, buscando entender como a ludicidade contribui para o desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social.

Diante desse contexto, destaca-se que a Organização Mundial de Saúde (OMS) define hospital como "o elemento de uma organização médico e social, cuja função consiste em assegurar assistência médica completa, curativa e preventiva à população e cujos serviços externos se erradia até a célula familiar considerada em seu meio". Ainda, o Ministério da Saúde (2013, p. 05) define hospital como:

> parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisa em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente.

Nesse sentido, sendo o hospital um espaço que previne, educa e reabilita, no caso deste estudo, crianças, torna-se necessário ser um ambiente que possibilite alegria, tendo em vista que a permanência da criança no hospital, na maioria dos casos, significa preocupação, olhar de cuidado, tristeza e angústia, e o brincar na infância enquanto ato lúdico se constitui como uma ferramenta indispensável para o crescimento/construção da personalidade, e nesse caso, do entretenimento, do esquecimento da dor e do medo.

Com base nos dados apresentados, o estudo a seguir abordará aspectos como a importância das brinquedotecas hospitalares juntamente com práticas musicalizadas, o processo de hospitalização infantil, seguindo dos benefícios que a música oferece para o corpo e a mente do paciente infantil.

2 CONTRIBUIÇÕES PARA O PACIENTE INFANTIL DA MUSICALIDADE NA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

2.1 O que é Brinquedoteca hospitalar?

A brinquedoteca hospitalar é um espaço diferenciado, que foi criado para acolher crianças hospitalizadas, onde necessitam de apoio e de auxílio para melhorar o seu quadro clínico. Assim, "a brinquedoteca é um espaço onde as crianças e adolescentes aprendem a compartilhar brinquedos, histórias, emoções, alegrias e tristezas sobre a condição de hospitalização." (SILVÉRIO; RUBIO, 2016, p. 09).

Em termos constitucionais, a lei 11.104/2005 (BRASIL, 2005), de autoria da Deputada Luiza Erundina (PSB - SP), no ano de 2005, tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais públicos e privados que possuem unidades pediátricas no Brasil.

Nesse sentido, a criança encontra na Brinquedoteca, a brincadeira, a possibilidade de descarregar e trabalhar o que está vivenciando na sua vida pessoal e escolar. Ela demostra, brincando, invenções, seus desejos e medos, sendo necessário um olhar direcionado para encontrar alternativas de ajudar a criança a amenizar esses sentimentos ou exteriorizá-los.

Destaca-se, também, o uso da ludicidade em hospitais para auxiliar na distração do paciente. O lúdico e o brincar são importantes para a formação saudável da criança, influenciando no seu vocabulário, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo através de jogos, brinquedos e brincadeiras que desempenham um papel fundamental na construção da personalidade da criança, sendo este também, um recurso pedagógico de importante valor educacional envolvendo o prazer, a alegria, a criatividade, a imaginação, a espontaneidade, além da vontade em aprender, de forma dinâmica, divertida e eficaz. Diante

desse contexto, Santos, (2000) revela, que o lúdico se configura através do brincar o que envolve a conduta daquele que joga/brinca.

Nesse contexto, é imprescindível brinquedotecas hospitalares equipadas com brinquedos variados, para que a ludicidade possa ser vivenciada e conhecimentos sejam adquiridos de forma espontânea e prazerosa, pois brincando também se aprender. Assim, a humanização é posta em prática e o paciente infantil sente-se mais seguro e protegido, apesar do ambiente diferente do seu cotidiano. Sendo assim,

> nos hospitais, são necessários investimentos materiais, humanos e físicos para que as crianças e os adolescentes possam dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento, tendo acesso a diferentes tipos de materiais, as possibilidades interativas e a ações no ambiente hospitalar. Apesar dos pacientes vivenciarem momentos de fragilidade, continua tendo sentimentos, sonhos e desejos. (SILVÉRIO; RUBIO, 2016, p. 11)

Dessa forma, a brinquedoteca hospitalar por ser um ambiente diferenciado, aproxima quem frequenta, da magia do brincar e da brincadeira, adentrando em um universo estruturado e diferenciado, pois "quando alguém chega à porta de uma brinquedoteca deve ser tocado, deve ser atingido pela magia do lugar; precisa sentir que chegou a um lugar muito especial, pois é um lugar onde se respeita o ser humano criança e o mistério do seu vir a ser." (CUNHA, 2001, p.15).

2.2 A Música e seus benefícios na Brinquedoteca Hospitalar

Além do jogo, da brincadeira e do brincar, defende-se o uso a música como forma de ludicidade e a interação musical sendo uma ferramenta única de aprendizagem, de descontração, exteriorização de sentimentos, de distração e de comunicação. Uma vez que a música está presente em todos os lugares perpassando as fases da vida humana, desde o desenvolvimento embrionário, através da voz da mãe, músicas, cantigas ou sons externos, até a fase adulta, auxiliando o contato à diversidade cultural e as tradições existentes entre os povos.

Nesse contexto, percebe-se que o uso frequente da música beneficia o indivíduo que o faz de diferentes formas. A referida contribui para a aprendizagem, exploração da memória, desenvolvimento da linguagem, raciocínio lógico, potencializa a imaginação e exterioriza sentimentos, sendo uma importante ferramenta lúdica de aprendizagem a ser usada em sala de aula por educadores, como forma de relaxamento e distração utilizada pelos pais ou responsáveis no momento de lazer, ou como auxílio na melhora do paciente hospitalizado em brinquedotecas hospitalares.

Bréscia (2003) destaca que a musicalização constrói conhecimento, ela desperta e desenvolve o gosto musical, a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico e o prazer de ouvir música. Assim, a música desenvolve e aperfeiçoa fatores importantes da personalidade da criança e cria possibilidades únicas de assimilação de conhecimentos, brincando, cantando ou dançando.

A música propicia a criança viajar em mundo diferenciado através da imaginação e da afloração da criatividade, auxiliando-a a fugir de seus problemas ao até mesmo resolvê-los. Diante desse contexto, faz-se necessário, um espaço destinado à música, por se caracterizar pelo viés lúdico, no qual a criança possa desenvolver a espontaneidade. As brinquedotecas são espaços propícios para a integração musical, por se tratar de um ambiente prazeroso e divertido e a música pode torná-lo mais calmo e atrativo, pois,

> a música consegue tornar qualquer ambiente mais agradável, mais leve, mais prazeroso, fazendo parte também do mundo da criança, desde cedo e consegue encantá-las com seus diversos elementos, como a melodia, a harmonia e o ritmo. (BETTI, SILVA, ALMEIDA, 2015, p. 101).

Ainda, por ser de caráter contagiante e relaxante, contribui com o estado emocional e desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social, o que compete não somente a crianças, como jovens, adultos e idosos.

Diante do exposto, percebe-se a importância de brinquedotecas hospitalares e o uso da música no hospital, pois durante o período de hospitalização algumas sensações diferentes são vivenciadas pelos pacientes infantis, pois muitas vezes é o primeiro contato da criança com um ambiente hospitalar e com os profissionais que ali trabalham. A rotina da criança é

interferida, modificando o contato com os amigos, escola, seus próprios brinquedos e espaços de lazer. Para Rosa (1997, p. 37),

> a hospitalização na infância pode se configurar como uma experiência potencialmente traumática. Ela afasta a criança do seu cotidiano, do ambiente familiar e promove um confronto com a dor, com a limitação física e com a passividade. Essa confrontação leva, na maioria das vezes, aos sentimentos de culpa, punição e medo da morte.

É imprescindível destacar que o desenvolvimento infantil tem continuidade durante o período de hospitalização, os profissionais que têm contato com esses pacientes devem estar conscientes desse processo para trabalhar de forma adequada. Porém, apesar de todos os cuidados a serem tomados, esse momento gera uma situação traumática e assustadora para a criança, interferindo nos seus familiares também. Assim, de acordo com Abrão (2013, p.434):

> O processo de hospitalização, normalmente, vem junto a um clima de tensão e medo, fato que acarreta outras situações desagradáveis: novos horários, exames dolorosos, distanciamento do ambiente familiar, abandono da escola e outras alterações na rotina da criança e, consequentemente, dos familiares. Para que se possam construir novas referências, toda a família, e, principalmente, a criança precisam fazer um enorme esforço na busca de mecanismos que permitam compreender esse mundo. A mudança abrupta de ambiente pode ocasionar vários distúrbios na criança como agitação, atraso no desenvolvimento, depressão, entre outros. Assim, para minimizar os traumas da hospitalização, o ambiente não pode se limitar ao leito.

Assim, pode-se destacar que nem sempre é fácil a adaptação da criança no ambiente hospitalar, sendo comuns o choro, a revolta, a agressividade, o silêncio e a recusa da alimentação. Nesse sentido, fazem-se necessários momentos de ludicidade, primando assim, pela saúde global da criança. De acordo com Rosa (1997) e Santos (2008), em qualquer ambiente ou situação, o brinquedo é o companheiro inseparável da criança, mas quando sua rotina é interrompida pela internação num hospital - e este apresenta uma estrutura física inadequada para a criança -, pode provocar danos que, muitas vezes, marcará para sempre em sua vida.

Baseado no exposto destaca-se a importância de aproximar o paciente infantil da sua realidade do mundo externo através de diversas propostas, como por exemplo, o brincar e a musicalidade no ambiente da brinquedoteca hospitalar. Segundo Maffioletti (2008, p. 06),

"enquanto brinquedo, a música oferece um universo estruturado com significações originais, no qual a criança pode mergulhar. A criança não apenas imita, mas inventa, conversa, anula, transforma e dá novas significações.".

A música pode amenizar os sentimentos negativos que a criança cultiva, distraindo, relaxando e fazendo com que ela viaje pelo mundo da imaginação e da criatividade, descarregando o que está atormentando no referido momento no brincar, no tocar, cantar, dançar e ouvir, adentrando em um universo divertido, contagioso e mágico, sendo esse a brinquedoteca.

Nos hospitais, a música vem sendo utilizada como contribuinte no processo de cura, tanto de crianças, jovens e adultos. Assim, Chiarelli e Barreto (2005, p. 07), revelam que,

> Em alguns hospitais a música tem sido utilizada antes, durante e após cirurgias, os resultados vão desde pressão sanguínea e pulso mais baixo, menos ansiedade, sinais vitais e estados emocionais mais estáveis, até menor necessidade de anestésico.

Referindo-se a saúde e o bem estar do paciente infantil, nota-se que a interação musical e lúdica na brinquedoteca hospitalar é de suma importância para a melhora do enfermo e para o desenvolvimento emocional e cognitivo saudável. Essas atividades não influenciam somente a criança que as pratica, mas também seus familiares e responsáveis que as acompanham, onde percebem o envolvimento e a mudança de humor.

Nesse aspecto, observa-se a necessidade de atividades lúdicas pedagógicas nesse ambiente, favorecendo no processo de desenvolvimento da criança e amenizando o desconforto, que muitas vezes, é acometida no hospital. A música auxilia na redução da tensão e da ansiedade, além de contribuir para a diminuição da dor e melhorar a qualidade do sono, é, portanto, um valioso método de distração.

E como salienta Ferreira (2005, p. 16), "[...] a música harmoniza a vida das pessoas, e é também por isso que sempre damos razão à antiga máxima que afirma: 'quem canta, seus males espanta'. Cantar é vibrar, e vibrar é viver".

2.3 Resultados da prática realizada no Hospital

Este estudo, baseia-se em um projeto Extensionista, promovido pela URI - Câmpus de Frederico Westphalen em conjunto com o Hospital Divina Providência, no qual são realizadas atividades de cunho teórico/prático, através de estudos bibliográficos e de campo com crianças de 0 a 12 anos de idade no ambiente da Brinquedoteca Hospitalar. As atividades práticas ocorrem duas vezes por semana, as quais são realizadas em um ambiente sonorizado com a execução e apreciação musical, bem como brincadeiras com a utilização de jogos pedagógicos sonoros.

Vale ressaltar, que esta prática contou, até o momento com uma média de 100 crianças (6 meses de desenvolvimento). Além disso, sobreveio à compra de diferentes brinquedos e jogos educativos envolvendo sons e a música, com instrumentos musicais como bateria, teclado, instrumentos de sopro, pandeiros, chocalhos e xilofone, também tapete musical, livros sonoros, robô e boneca que emitem som, entre outros, os quais permanecem no espaço da brinquedoteca para a utilização pelos visitantes, sendo de grande valia para o brincar lúdico-pedagógico das crianças hospitalizadas. Com base nos dados apresentados, Santos (2000, p.31), compreende por brinquedoteca:

> A brinquedoteca é, antes de mais nada, um espaço criado para que a criança possa brincar livremente. Com isso, propicia-se o verdadeiro brincar, aquele que possibilita a expressão das necessidades mais profundas do ser humano.

No trabalho prático, primeiramente é realizado um convite nos quartos dos pacientes, chamando-os para visitar a brinquedoteca, cabendo à tarefa de levá-los ou não, aos pais ou responsáveis. No espaço da brinquedoteca hospitalar procura-se criar um ambiente sonorizado com um repertório variado, baseando-se em músicas infantis de diversos ritmos, para bem recepcionar as crianças e introduzi-las numa atmosfera diferenciada.

Para que as atividades realizadas possam ser registradas, é necessária a entrega de um documento de esclarecimento ou consentimento para os pais ou responsáveis pelas crianças, onde somente em caso afirmativo, os registros são efetivados. A intenção das fotos consiste em utilizar apenas em trabalhos científicos e apresentações na área.

Para Gimenez (2011), a função da brinquedoteca é deixar a estadia do paciente infantil menos traumatizante, e o ambiente mais alegre, contribuindo assim, com sua recuperação. Destaca-se que a brinquedoteca, na qual é desenvolvido o projeto, disponibiliza variados brinquedos e jogos, dentre eles os brinquedos lúdicos musicais que são bem vistos e apreciados pela maioria das crianças e de todas as faixas-etárias.

Com base nas percepções realizadas na prática, compreende-se que, no início as crianças ficam um pouco nervosas, tímidas diante da nova situação que estão vivenciando. Logo após a recepção alegre e amigável da bolsista, nota-se que todos começam a brincar e interagir e por vezes acabam por chorar ao saber que precisam retornar aos quartos.

Um fato interessante, vivenciado pela bolsista, ocorreu com uma menina, por volta de três anos, muito tímida. Logo que chegou ao espaço da brinquedoteca, sentou-se e pôs-se a observar o que a rodeava, pegou um brinquedo que estava próximo muito timidamente, mas ao ouvir tocar uma música conhecida e de seu apreço, levantou-se e colocou-se a dançar e cantar. Ao término da música, sentou-se e voltou a brincar normalmente, mais calma e com um sorriso no rosto. Em síntese pode-se observar que a música foi uma forma de exteriorização dos sentimentos, de adaptação com o espaço e relaxamento, contribuindo positivamente para a situação que ela estava vivendo.

Outro momento relevante presenciado na brinquedoteca hospitalar, foi a interação musical de uma menina de 3 anos, que cantava músicas de seu cotidiano para embalar a sua boneca, a menina expressava frases de conforto para com a boneca, relatando que tudo ia ficar bem. Esse momento gerou grande comoção a todos os presentes, pois observou-se que a mesma descarregava no brincar o que estava vivenciando naquele momento e as músicas que cantarolava era uma forma de aproximar-se do seu cotidiano.

Uma situação curiosa pode ser vivenciada pela bolsista e pelos presentes na brinquedoteca. Um menino de dois anos de idade usando o teclado produzia suas próprias melodias e dançava executando, mexendo a cabeça no ritmo da música. Sorrisos e falas de alegria puderam ser vivenciados por todos. O paciente pode amenizar o momento traumatizante que estava vivendo, esquecendo da doença e da dor que estava sentindo, auxiliando não somente na sua adaptação, mas também na sua melhora.

Muitos pacientes criam um laço afetivo com a bolsista, retornando ao espaço da brinquedoteca para despedir-se ou muitas vezes para fazer doações de brinquedos em prol da alegria de outras crianças.

Momentos de fortes emoções são vivenciados no espaço da brinquedoteca, na qual contribui para a adaptação e o relaxamento dos pacientes infantis, onde muitas vezes necessitam desse apoio humanizador para se sentirem importantes e para esquecerem o momento traumatizante que estão vivenciando. Outro ponto importante é o fato de entrarem em contato com a música e com o lúdico, pois

> Acredita-se que em sua relação dinâmica e interacional com a música, a criança hospitalizada pode reviver suas impressões passadas, entender-se como alguém singular e único que ainda influencia / transforma / modifica sua realidade, também sendo influenciada / transformada / modificada por ela, reelaborando, assim, o seu presente e projetando-se para o futuro. (CALDEIRA, FONTERRADA, p. 1001, 2006).

Dado o exposto, nota-se que, “a criança por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. [...]” (SOUZA E JOLY, 2010, p.98).

Percebe-se que o espaço que está sendo disponibilizado cumpre a tarefa relaxante ajudando na melhora do paciente enfermo e de seus familiares que enfrentam com ele a tarefa da internação.

A seguir, alguns registros fotográficos dos atendimentos musicais na brinquedoteca do Hospital Divina Providência- HDP de Frederico Westphalen.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo teórico, realizado três vezes por semana, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen, bem como da análise e da prática, realizada em campo, duas vezes por semana, no Hospital Divina Providência- HDP, da referida cidade, pode-se perceber a importância da música e do lúdico, através dos jogos, brinquedos e brincadeiras dentro da brinquedoteca hospitalar e na vida de uma criança para o seu pleno desenvolvimento.

Além disso, diante da pesquisa empreendida, bem como da prática realizada, percebe-se que ocorre uma grande fragilidade emocional por parte dos pacientes infantis, no período de hospitalização. Nota-se, nesse sentido, a importância do contato familiar, o que auxilia no cuidado do paciente enfermo bem como, no cuidado emocional, amenizando assim os impactos negativos em relação à hospitalização.

Com base nos estudos, percebeu-se também a importância de um espaço lúdico, destinado às crianças, como as brinquedotecas hospitalares, bem como um espaço para a música, o que contribui para uma melhora no tratamento e nas emoções. É importante salientar a importância da música nesses espaços não somente viabilizando o lúdico e bem estar emocional dos pacientes, mas também físico, pois como os estudos apontam, a música contribui com a diminuição da dor e auxilia no processo de cura de algumas doenças.

Diante das pesquisas realizadas percebe-se também, que são inúmeras as contribuições da música na vida do ser humano, o que envolve corpo e mente. Nota-se também que sua presença contribui significativamente com a cura de determinadas doenças, diminuindo a sensação de dor e de angústia, ajudando também na melhora do sono, sendo utilizada em vários tratamentos.

Sendo assim, observou-se que a criança quando submetida à internação tem mudanças emocionais, sendo que o hospital muitas vezes não está preparado para acolher a criança. Entra, nesse caso, a música e o lúdico, os quais trazem consigo inúmeras vantagens no âmbito

hospitalar, que pode ser usada como relaxante, como uma ferramenta de aprendizagem ou como forma de brincar. A referida cria um espaço harmonioso no qual o lúdico pode ser aproveitado de forma prazerosa e espontânea.

Diante do exposto e dos estudos realizados percebe-se a alegria dos pacientes e dos seus familiares ao adentrarem na brinquedoteca hospitalar, notando a interligação do mundo exterior com o ambiente hospitalar, através dos brinquedos e da música.

Em consequência disso, ocorre o auxílio e melhora do paciente e torna-se evidente a adaptação e a aceitação da situação vivenciada. É de grande satisfação ver como os pacientes se divertem brincando, cantando e até mesmo fazendo novas amizades com a bolsista e com outros pacientes que se encontram na mesma situação.

A troca de experiências e de saberes é constante e o ensinar e aprender pode ser presenciado em um espaço não formal de aprendizagem, mas lúdico, diferente dos demais espaços do hospital. A tristeza do momento pode transforma-se em alegria e construções de conhecimentos através do uso adequado do espaço da brinquedoteca e dos brinquedos e recursos lúdicos que o mesmo disponibiliza.

Assim, destaca-se o lado positivo da música no Hospital Divina Providência do Município de Frederico Westphalen na Brinquedoteca Hospitalar, pelas crianças e seus familiares, bem como funcionários do local, pois é um momento diferenciado, de descontração e alegria, em meio a remédios, exames, consultas, entre outros, promovendo um ambiente menos tenso e mais feliz.

Diante do projeto realizado pode-se perceber que a música trouxe inúmeras contribuições para o paciente infantil, seja através da alegria, do divertimento, do relaxamento, do sentimento de paz e tranquilidade que só a música proporciona.

HOSPITALS PLAYROOM AND MUSICALITY: CONTRIBUTIONS TO THE PATIENT CHILD

Abstract: This article comes from the extension project "Toy Hospital and Musicality: Contributions to Child Patient", which aims to develop musicalizadas activities in the hospital playroom of the Divine Providence Hospital in Frederick - RS, to provide moments of relaxation and joy, promoting sensitivity and humanization, easing the anguish of the child and family, as well as developing the art of music. In this sense, music and playfulness are

very important for healthy child development, since every child is an active and playful experiences the being in their daily lives. In addition, the proposed work is intended to carry out activities with music for each stage of child development for children 0-12 years old, in the hospital playroom space, thus providing the contact with the culture, assisting in sensitivity, in disinhibition, socialization and communication. Methodologically, seeks a theoretical study of the subject, in planning and in the development of musicalizadas activities in the bedrooms and Toy Hospital. The project in question aims to sensitivity in helping the children and families thereby promoting humanization.

Keywords: Toy. Music. Child. Hospital.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K**. Quando a Alegria Supera a Dor:** Jogos e Brinquedos na Recreação Hospitalar. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3024. Acesso em: 15 de mai. de 2016.

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio. **A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança.** Disponível em <http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo6.pdf>. Acesso em 07 de abr. de 2016.

BRASIL. MEC. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2002.

BRESCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical passes psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BUENO, Chris. **Além de fazer bem para a alma, música ajuda no tratamento de algumas doenças.** São Paulo. 2012. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2012/08/25/alem-de-fazer-bem-para-a-alma-musica-ajuda-no-tratamento-de-algumas-doencas.htm>. Acesso em : 27 de mar de 2014.

CALDEIRA Zoica Andrade; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar:** uma abordagem sócio-histórica. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp111056.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2015.

CHIARELLI, Lígia; BARRETO, Sidirley. **A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração de Ser**. Junho de 2005. Disponível em <http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em 17 de Dez. de 2012.

CUNHA, N. H S. & VIEGAS, D.. **Brinquedoteca Hospitalar.** São Paulo: Guia de Orientação, 2003.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3ª. ed. Vetor, S Paulo, Brasil, 2001.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2005.
GIMENEZ, Beatriz Piccolo. **Brinquedoteca: Manual em educação e saúde.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A dimensão lúdica da música na infância.** XIV ENDIPE –Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Trajetórias, Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. PUC RS/ 27 a 30 de abril de 2008.
MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: www.saude.gov.br/. Acesso em: 02 de fevereiro de 2013.
ROSA, S. E. **Um desafio às regras do jogo:** Da análise na infância ao infantil na **análise**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.
SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
SILVÉRIO, Claudia Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Brinquedoteca Hospitalar:** O Papel do Pedagogo no Desenvolvimento Clínico e Pedagógico de Crianças Hospitalizadas. Disponível em: <http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Claudia.pdf>. Acesso em: 24 de mai. de 2016.
SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. **A importância do ensino musical na educação infantil.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4v. 4n. 7, p. 96-100, jan-jun.2010.

CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE FILMES EDUCATIVOS

Dilvana Zanatta Spagnol [1]
Carine Dalsasso[2]
Ana Claudia de Quadros[3]
Noemi Maria Noetzold[4]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

RESUMO: O presente trabalho originou-se das práticas realizadas no PIBID juntamente com aportes teóricos referentes à formação do professor. O estudo realizado tem por objetivo relatar uma experiência realizada no curso de pedagogia da URI- Câmpus de Frederico Westphalen alusivos a semana formativa do curso, na proposta de grupos de estudos com temas específicos. Na semana formativa em foco trabalhou-se no objetivo de fortalecer e pensar a formação docente através dos filmes Sociedade dos poetas mortos (contexto de uma escola tradicional).O trabalho realizado possibilitou a troca de saberes entre os acadêmicos, o pensar crítico sobre a profissão professor, além de enfocar e debater a própria realidade social em que estamos inseridos. A proposta pedagógica em pauta valoriza formação docente e troca de saberes acontecendo entre os mesmos e futuramente entre os próprios professores que são a expectativa para fazerem a diferença. Nosso papel de mediadores nessa proposta foi sumamente importante por estar em contato com a atuação docente, o que nos levou a ligação com a práxis vista da profissão docente, envolvendo uma gama de processos de ação e reflexão, os quais dão forma ao compartilhamento de aprendizagens significativas ao ser educador.

Palavras Chave: PIBID. Filmes Educativos. Formação. Práxis Pedagógica.

1. Graduada em Pedagogia-URI e especialização em Planejamento e Gestão pela URI. Email:dilvanazanatta@hotmail.com
2. Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: carinenani@hotmail.com.
3. Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e bolsista PIIC na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: anaclaudia125_@hotmail.com
4. Graduada em Pedagogia- UNOPAR- Universidade Norte do Paraná e Pós Graduação em Atendimento Educacional Especializado – FAISA - email-noemimarianoetzold@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A formação docente se constitui como um fazer e refazer constante do conhecimento pedagógico, o que para Nóvoa (apud BELOTTI, FARIA. 2010 p. 3), "o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente". O conhecimento da escola e sua dinâmica é um pilar muito importante para a formação do professor que entrará em situações conflitantes. Para Nóvoa (apud BELOTTI, FARIA. 2010 p.3):

> As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Nóvoa deixa muito claro e explicito a importância dos saberes para o enfrentamento de situações na prática docente, pois o professor só poderá enfrentar as dificuldades se for um amigo do conhecimento e da pesquisa. Além disso, o professor precisa ter consciência de que não é um agente passivo, mas um mediador importantíssimo na formação de pessoas. Foram considerando esses pressupostos no trabalho realizado pelos bolsistas PIBID no curso de pedagogia que se selecionou filmes que pudessem manifestá-los e fossem ricos em detalhes de práticas pedagógicas em distintas realidades sociais.

Os filmes A Sociedade dos Poetas Mortos e O Triunfo que foram abordados na semana formativa falam a respeito do bom profissional que deve planejar estratégias, com criatividade, para resolver os problemas que vão surgindo na escola, no dia-a-dia. As reflexões feitas em conjunto mostraram que os professores devem combinar a ciência, a técnica e a arte. Nesse caso, devem-se criar mecanismos na escola, condições de trabalho em equipe, dirigidas ao desenvolvimento do interesse do aluno para o aprendizado.

Em primeiro momento esse artigo constitui-se com uma base teórica sobre a formação docente com elementos que deram sustentação a prática realizada com filmes educativos.

Em último momento descreve-se detalhadamente a elaboração e desenvolvimento de um trabalho de formação docente feito a partir de filmes educativos com alunos do curso de pedagogia da URI/FW.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes e adultos e nas áreas específicas do conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo, portanto, eixo nucleado dessa formação.

> Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecido não passa de uma introdução ás tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício.” (TARDIF, 2002, p. 34).

A busca de uma nova identidade, que envolve reflexão permanente sobre a ação educativa, vai se construindo e reconstruindo no cotidiano da sala de aula e da escola, que deixa de ser o espaço de formação, tanto do aluno quanto do professor, articulado a outros espaços formativos do contexto social mais amplo. O interesse por pesquisas voltadas à Formação de Professores a produção acadêmica (pesquisas, artigos, dissertações e teses) vem ressaltando a urgência quanto à reformulação da configuração atual de oferta de Cursos de Formação de Professores, como a que ocorre em Cursos de Pedagogia. De modo geral, as pesquisas vêm ressaltando a importância de se considerar a prática pedagógica do professor, visto que em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001, p.21). Os profissionais da Educação formados pelo curso de Pedagogia, segundo Libâneo (2001), podem atuar na docência e como especialistas, se obtiverem certificação nas habilitações específicas (Orientação Educacional e Supervisão Escolar) ou como pesquisadores.

A importância da qual se investe/deveria na formação do Pedagogo, que deveria ser basicamente voltada para a profissional idade docente, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional e para o reconhecimento da dimensão epistemológica e

profissional desta (LIBÂNEO, 2001, p. 166-167), o que envolve uma autonomia no exercício profissional desse professor.

Segundo Altet (2001), se a formação acadêmica inicia os professores em seu ofício, seu profissionalismo constitui-se progressivamente por suas experiências práticas e é por elas constituído. Para essa autora,

> A experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações, é que possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo. [...] O profissionalismo é constituído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento. (p. 31-32).

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

> [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11).

O saber-fazer, não se reduz ao conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias de ensino, mas com o que fazer para a promoção da qualidade da intervenção, resultando numa aprendizagem significativa, considerando o desenvolvimento das habilidades e competências discentes, sem negar-lhes o conteúdo historicamente produzido e cobrado em várias instâncias da vida social.

Esta dimensão reflexiva nunca se aliena da operacionalização, isto é, se há o momento de se refletir o que é necessário para revisitar a sua identidade, os seus propósitos, como sua prática pedagógica está sendo desenvolvida, também há a materialização destes vetores numa prática pedagógica diferenciada, intencional, sistematizada e voltada para o desempenho atualizada da missão que a educação promove e representa.

A construção do conhecimento não pode ser entendida como individual, é necessário que o professor se conscientize de que seu papel é o de mediador na aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender – numa relação de empatia – os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à autorrealização. Conforme FREIRE (2002, p.13) "o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão".

Antônio Nóvoa (2014), ao falar de profissionalidade e pessoalidade docente, esboça cinco pontos principais que constituem o que marca um bom professor, sendo eles o conhecimento, capacidade de conhecer o que se ensina; a cultura profissional, humildade para aprender com os mais experientes; o tacto pedagógico, capacidade de comunicação e intervenção; o trabalho em equipe; o compromisso social, ultrapassar os limites da escola e abranger os limites da sociedade.

Nóvoa (2014) dispõe sobre outros cinco pontos norteadores da prática pedagógica ligados aos primeiros. Fizemos um resumo dos mesmos, vejamos:

Práticas. A prática docente precisa ser a experiência do embasamento teórico, ligada a uma prática primeira para autentificar uma prática seguinte.

Profissão. Os professores mais novos precisam embasar seu conhecimento teórico com as experiências dos mais velhos. O diálogo se constitui chave importante nesse partilhar sapiencial, contribuindo para a valorização daqueles que já fizeram história.

Partilha. Ao saber que o rol de professores tem um objetivo comum com a educação é dever de todos contribuírem para o bem comum, partilhando ideias que reorientem a atuação pedagógica através do diálogo.

Público. Antes de ser professor, o docente é um ser humano, logo um ser social cujos interesses globais cabem também a si como um formador de humanidades, integrando seus educandos a agir politicamente.

3 PIBID PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O PIBID tem oferecido à oportunidade de inserir os acadêmicos em uma real situação de ensino, o que normalmente só ocorre nos estágios, possibilitando ao mesmo a relação da teoria com a prática, dando-lhes a oportunidade de conhecerem as principais dificuldades enfrentadas por um professor.

A busca e a pesquisa devem constituir pontos permanentes de construção do ser professor, considerando-se seu caráter incentivador e instigativo em relação à aprendizagem dos alunos, não esquecendo que estes já possuem um repertório de conhecimentos e experiências que o identificam como indivíduos sócios históricos.

O professor, dentre outras missões, está incumbido de continuamente exercitar sua condição de pesquisador e produtor do saber não só de seus conteúdos disciplinares específicos, mas também de suas práticas educativas. Mas, como deve ser compreendido esse saber e sua produção? Na tentativa de responder a essa questão Soczek, (2011) cita o autor Tardif que apresenta duas reflexões significativas sobre esta temática. Segundo ele,

> […] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2002, p.11).

Pensar a produção do conhecimento a partir daqueles aos quais ela se destina (já que o movimento da produção do saber está coadunado ao movimento de sua exposição à dialogicidade e sua relação com a realidade material) é um aspecto fundamental para compreender o PIBID como uma condição de reflexão e desenvolvimento de práticas que materializem as hipóteses sobre o papel do professor aqui aventadas. Para que as proposições se tornem programáticas e pragmáticas, é necessária também uma incursão reflexiva sobre o processo de formação do professor, onde o mesmo se faça um ser pesquisador do seu conhecimento Pois, conforme, Souza (2008, apud Soczek, 2011, p. 12):

> Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania.

Como já evidenciado o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, vem para contribuir na formação dos professores inseridos nas escolas e instigando os alunos

que fazem parte do mesmo criar este aspecto para a sua formação, bem como para alunos de ensino médio como para alunos que estão no magistério auxiliando-os para a sua formação, fazendo com que eles tenham o amor por aprender, e os bolsistas correlacionando a teoria com a prática, fundamentando sua prática educativa.

Tardif (2002), que trabalha na perspectiva dos saberes docentes, apontando que estes são adquiridos a partir de várias fontes: os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, ajuda-nos a compreender as falas dos alunos, às quais acrescentamos: "O saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros educativos, dos lugares de formação, etc." (TARDIF, 2002, p. 64).

O saber dos professores deve ser compreendido em relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula, em que, as relações dos professores com os saberes nunca deverão ser relações estritamente cognitivas, devem ser mediadas pelo trabalho. O saber docente é diversificado, envolve saberes e fazeres diversos de naturezas diferentes como da família, das instituições formadoras, cultura pessoal, ou seja, o saber está na confluência de vários saberes em que as relações que os professores estabelecem com estes saberes geram relações sociais. A relação cognitiva está ligada a relação social. Ensinar supõe aprender a ensinar, dominar os saberes necessários a realização do trabalho docente, mobilizando uma variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho.

Nessa perspectiva, parece não haver dúvida de que o PIBID tem contribuído com a construção dos saberes nas suas mais diversas manifestações. Através dele os futuros professores têm tido a oportunidade de vivenciar a docência em suas mais variadas formas e possibilidade, o que acrescenta à sua formação, novas vivências e possibilidades de um olhar mais concreto sobre a docência, enxergando nas escolas, fragilidades, mas também, as boas práticas que são desenvolvidas pelos professores atuantes nas redes.

Um dos grandes desafios é construir a teoria a partir da prática sabendo que é possível e necessário e que somente se realizará com muita análise e reflexão, analisando do

que valeu o esforço e o que se deve melhorar para que essa busca de aperfeiçoamento torne-se conhecimento teórico e sempre estará se atualizando. Surgindo o professor reflexivo, um profissional em constante processo de formação, que reflete sobre a prática, sendo o próprio autor da sua prática social.

4 REFLETINDO A PRÁTICA DOCENTE ATRAVÉS DE FILMES EDUCATIVOS

Considerando a amplitude de espaços e locais em que ocorre o processo educativo, e sendo o curso de Pedagogia habilitado para formar professores críticos reflexivos que atuam com saber cientifico e responsável pela formação do humano, o mesmo curso propicia vivencias e experiências práxicas. Com a inserção do PIBID na universidade e nas escolas a formação docente se qualifico ainda mais ao proporcionar aos acadêmicos licenciados um saber construídos que comtemple aspectos teóricos e práticos.

No curso pedagogia URI/FW realizam-se durante os semestres grupos de estudos nas semanas formativas do curso. Diante abriu-se a oportunidade dos bolsistas PIBID trabalhar com os demais acadêmicos do curso sobre a formação docente. Esse trabalho foi organizando através de filmes educativos que contemplassem a formação docente.

Ambos os filmes mostram que o educador deve ser um sujeito ativo na vida escolar e na vida de seus alunos, porque é através da sintonia entre professor e aluno que possibilitará ao educador ter uma visão do que se passa na vida de seu aluno.

O professor deve conhecer a realidade para poder transformá-la, sendo o professor um individuo não apenas na sociedade, mas um sujeito influente na vida de seus alunos terá a possibilidade de ajudar a transformar a realidade em que os mesmos vivem, por isso é indispensável um bom planejamento multidisciplinar e que esteja coerente com as condições sociais de ambos. Como ressalta Libâneo (apud PABIS, 2012, p.4).

> Ao tecer considerações sobre o planejamento principalmente em relação aos alunos da escola pública salienta que a verificação das condições potenciais de rendimento escolar depende de um razoável conhecimento dos condicionantes sócios culturais e materiais: ambiente social em que vivem a linguagem usada nesse meio, às condições de vida e de trabalho.

Nesse contexto essa consideração é importante e vem de encontro com os filmes assistidos, relatando a importância de que se foi percebida a prática dos professores em ambos os filmes o que possibilitou uma visão pluralista das escolas tanto públicas, quanto privadas, dando ênfase dessa forma de uma possível práxis intencional e inovadora.

O aporte que os filmes fazem para a prática do ser educador é um importante passo para a vida profissional do educador, pois se sabe que as vivências ao longo dos anos têm mostrado que diante da diversidade apresentada em sala de aula da complexidade que envolve o diagnóstico da realidade que estas nas maioridades vezes não se viabiliza.

Conhecemos pouco a respeito dos alunos com os quais trabalhamos e só nos inteirarmos das suas situações de vida quando algo surpreendente e normalmente desagradável acontece.

O filme também nos mostra esse contexto ressaltando que devemos estar diariamente interligados na vida de nossos alunos, mas não somente quando algo de ruim acontece com eles, precisamos observar os alunos com dificuldades econômicas, problemas de saúde, de vícios, de desestruturação familiar, que cometem crimes, suicídios e tantas outras situações que se constituem em fatores desmotivam-te do aluno na escola e prejudicam assim o seu desempenho.

Aquele educador cuja realidade de seu aluno não conhece estará submisso a não ajudar-lhe, por isso é de total importância não somente dar atenção para conteúdos curriculares e notas, é preciso humanizar sua prática para torna-la significativa. Ai se dá a importância do professor refletir sobre sua prática, buscando sempre novos caminhos para tornar o aprendizado um desafiante modo de aprender.

Primeiramente os bolsistas fizeram uma analise dos filmes Sociedade dos Poetas Mortos e O Triunfo com conexões teóricas que permitiram qualificar o trabalho as quais brevemente menção nesse tópico.

Após averiguar as possibilidades de trabalho foi organizado o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas pensando sempre numa forma dinâmica e inovadora. Desenvolvemos atividades diferenciadas e dinâmicas como, por exemplo, roleta pedagógica, Jogo dos mil copos, Pense rápido, Verdade ou Consequência, Quebra-Cabeça, Técnica do remador, Cara a Cara entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se a grande importância e valia que o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), juntamente com as escolas a campo vem a contribuir para a formação docente de um bom profissional, bem como as atividades propostas pelo PIBID vem a contribuir para a mesma, exatamente pela proposta de aproximação com os acadêmicos e estudantes das escolas públicas, ressaltando a importância do PIBID, salienta-se a grandiosidade que se obteve na participação da semana formativa do curso de Pedagogia do URI- Câmpus de Frederico Westphalen, bem como os estudos realizados e proporcionados pela diversidade dos temas pertinentes, os mesmos vieram de encontro com a formação do ser educador.

O principal foco da semana formativa, com as propostas de grupos de estudos veio de encontro com a formação que se diferencia pelos trabalhos proporcionados pelo PIBID, os grupos de estudos propiciaram aos acadêmicos bolsistas a troca de saberes, saberes esses necessários para essa formação. Os grupos de estudos da semana formativa foram todos proveitosos e de grande crescimento, tanto pessoal, quanto profissional, os encontros foram dinâmicos, criativos onde se obteve a participação de todos os componentes do grupo, bem como a colaboração de todos nas atividades propostas pelos bolsistas, com certeza isso veio a cooperar e engrandecer o trabalho referido, pelo apoio e colaboração de todos.

Todas as dinâmicas rodas de conversas foram de extremo crescimento para ambos acadêmicos e bolsistas, a cada encontro obteve-se a participação ativa dos sujeitos na construção de sua própria aprendizagem, e essa veio a enriquecer a prática pedagógica do ser educador.

A dialogicidade e a visibilidade que os filmes dos grupos de estudos proporcionaram foram mais um elemento para que possa se acreditarem em uma educação onde todos os sujeitos sejam iguais sem nenhum preconceito social, os filmes educativos vieram a coadjuvar para a visibilidade de qual profissional deseja-se ser, aquele que faz a diferença, ou aquele que passa e deixa marcas negativas, pois sabe-se que de alguma forma todos deixam sua marca

seja ela qual for ,mas sempre as deixam , ou aquele que reflete sua prática ou então aquele que nada faz para melhorá-la.Nos filmes educativos percebeu-se que a educação precisa ser vista com olhar critico prezando a realidade de cada aluno bem como, analisando aos limites de cada um, pois:

> O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos. (...) A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e expoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos expoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas. (FREIRE, apud GADOTTI. 2007 p.16,17).

De acordo com o autor citado pode-se perceber na semana formativa com o arrimo dos filmes educativos, o contexto atual da educação seja ela tradicional, transformadora ou redentora, a partir desse pressuposto pode-se observar as diferenças e planejamentos dinâmicos e flexíveis que o professor deve aplicar , bem como a sensibilidade que cada um deve ter, nesse sentido pode-se avaliar a prática pedagógica e o mesmo sendo agente de auto avaliação em relação a seu método educacional, se esse propicia um maior aprendizado ou se esse se faz deixar em vão, pela prática domesticadora, ou se esse se faz livre e utópico por sua prática libertadora.

ABSTRACT: This work originated the practices carried out in PIBID with theoretical contributions related to teacher training. The study aims to report an experiment in pedagogy course of urinary Campus of Frederick depicting the training course week, in the proposed study groups with specific topics. In training week in focus worked on the objective of strengthening and think teacher training through the film Dead Poets Society (context of a traditional school) .The work enabled the exchange of knowledge among academics, critical thinking about the profession teacher, and focus and discuss their own social reality in which we operate. The pedagogical proposal on the agenda value teacher training and knowledge exchange happening between them and the future of the very teachers who are expected to make a difference. Our role as mediators in this proposal was extremely important to be in contact with the teaching practice, which link took us to the practice view of the teaching

profession, involving a range of action and reflection processes, which form the sharing of learning significant to be an educator.
Keywords: PIBID. Educational Films. Training. Pedagogical Praxis.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.p.31-32.

BELOTTI, Salua Helena Abdalla, FARIA Moacir Alves de. Relação Professor/Aluno. Disponível em: <http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/file.php/8051/extra/material_extra_1a_aula.pdf>. Acesso em: 07 Dez.2015.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.p13.

GADOTTI Moacir. **A Escola e o Professor Paulo Freire e a paixão de ensinar.** Disponívelem:<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2773/FPF_PTPF_12_026.pdf >>. Acesso em 10 dez de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.p.4.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa 2010.p.3.
NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, Campinas, p.21 abr. 2001p21.

PABIS, NelsiAntonia. **Diagnóstico da realidade do aluno:** desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica. Disponível em:<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/05_31_14_1867-6463-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 Dez. 2015.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. In: Revista Formação Docente, disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/39/1. Volume 03/n. 05, ago/dez, 2011. Acessado em: dezembro 2015

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.p.64.

COOPERATIVISMO SOLIDÁRIO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA "UM OLHAR PARA O FUTURO" NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pahola Viecelli[1]
Jocilaine Mezzomo Fernandes[2]
Giovanna Pezarico [3]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O presente estudo tem como temática o cooperativismo solidário enquanto prática educativa no contexto social. Esse artigo propõe por meio de um estudo de caso, analisar o Programa "Um Olhar Para o Futuro", no contexto das práticas pedagógicas em diálogo com o cooperativismo solidário, nas escolas do campo do município de Verê – PR. A pesquisa foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada realizada com a Agente de Formação Infantil do programa, e pesquisa documental com base no material pedagógico desenvolvido. A partir da análise dos dados observou-se que as dinâmicas pedagógicas do Programa e a sua proposta pedagógica, oferecem contribuições relevantes ao enfatizar as racionalidades inerentes à agricultura familiar e ao campo, repercutindo para as perspectivas de sustentabilidade e de possibilidade de permanência dos jovens no campo. Deste modo, as práticas pedagógicas do Programa pretendem através da escola formar sujeitos conscientes de suas responsabilidades frente aos desafios locais e regionais tendo em vista as diferentes dimensões sociais.
Palavras-chave: Cooperativismo solidário. Escola do Campo. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que o termo cooperação, de certa maneira permite diferentes interpretações. Para o presente estudo, o termo cooperação será compreendido como um conceito institucional, atrelado às chamadas cooperativas. O cooperativismo solidário surge como um movimento social em meio às diversas crises ocorridas por volta do século XIX, como uma alternativa de desenvolvimento mais equitativo e igualitário. Os empreendimentos

[1]Bacharel em Administração. Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco. E-mail: paholaviecelli@hotmail.com.
[2]Mestre em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. CEPAD/UTFPR. Docente da UTFPR – Câmpus Pato Branco. E-mail: jocemezomo@yahoo.com.br.
[3]Doutora em Tecnologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco. CEPAD/GEU – UTFPR. E-mail: gpezarico@gmail.com.

alicerçados nos valores solidários, deste modo, são pautados pelos princípios de gestão participativa, descentralizada, e na divisão dos lucros entre os cooperados. (SINGER, 2004).

Nesse contexto, em especial no âmbito da Região Sudoeste do Paraná, destaca-se uma Cooperativa de Crédito Solidário Cresol, um empreendimento característico do movimento solidário, que surgiu em função das lutas enfrentadas pelos agricultores familiares ao acesso ao crédito e a inadequação do sistema financeiro para a agricultura familiar. Neste sentido, o Sistema de Cooperativas de Crédito Cresol assumiu como missão, promover a inclusão social dos agricultores familiares por meio do acesso ao crédito e fomento a produção. Além disso, para além das atuações como instituição financeira, representa regionalmente um agente de articulação que possui ampla capacidade de intervenção na economia e no reconhecimento da agricultura familiar (CRESOL, 2016).

Em meio a essas relações, as organizações cooperativas também podem ser entendidas como um espaço social educativo. Tais perspectivas dialogam especialmente no âmbito da educação do campo. Logo, compreende-se tal modalidade de educação como uma proposta que passa a existir principalmente por meio do movimento camponês, como justificativa de uma formação fundamentada na vida, na cultura, no trabalho e nos saberes de trabalhadores do campo (RIBEIRO, 2011). Portanto, a educação do campo nasce de um contexto pedagógico que visa cultivar os saberes tradicionais, as relações sociais e culturais entre sujeitos, natureza e comunidade (PEZARICO, 2014).

È a partir de tais premissas, que o presente estudo tem por objetivo principal analisar o Programa “Um Olhar Para o Futuro”, no contexto das práticas pedagógicas em diálogo com o cooperativismo solidário nas escolas do campo do município de Verê – PR. Trata-se assim de um estudo de caso, com base em pesquisa qualitativa, realizado com a Agente de Formação Infantil do Programa, que atua nas turmas de 4ª a 5ª ano das Escolas Municipais do Campo, localizadas no município de Verê – Estado do Paraná. A coleta de dados ocorreu por meio de duas fases. Na primeira fase foi realizado uma entrevista semi-estruturada com a Agente de Formação do Programa “Um Olhar Para o Futuro”**. O propósito da entrevista foi** evidenciar as concepções iniciais do surgimento do Programa, de seus objetivos, sua proposta pedagógica, assim como das práticas e atividades realizadas com os alunos em relação ao

cooperativismo solidário. Já na segunda fase, realizou-se a pesquisa documental com base no material pedagógico, cadernos e propostas pedagógicas orientadores do Programa.

Ante o exposto, o artigo está estruturado da seguinte forma: primeiramente relatou-se a respeito do espaço escolar e o cooperativismo solidário; no segundo momento, caracteriza-se o Programa "Um Olhar Para o Futuro" no contexto das práticas pedagógicas, e por fim, as considerações a respeito do estudo.

2 O COOPERATIVISMO SOLIDÁRIO E O ESPAÇO ESCOLAR

O cooperativismo solidário surgiu historicamente por volta do século XIX na Grã Bretanha articulado aos movimentos pelo desenvolvimento solidário, compreendido como uma forma de resistência ao desenvolvimento capitalista, que desde a primeira Revolução Industrial constitui-se de forma hegemônica. Assim, as cooperativas surgiram como uma alternativa ao assalariamento e à pobreza, guiadas pelos princípios da autogestão, alicerçadas principalmente pelos valores da cooperação, da gestão participativa, e da divisão dos lucros entre os cooperados, como forma de tornar as relações mais justas e igualitárias (SINGER, 2004).

De acordo com Ribeiro (2011, p. 168) o "cooperativismo poderia estar atrelado a uma "nova cultura" do trabalho e das relações sociais de produção sustentada pela cooperação e a solidariedade". Dessa maneira, nos diálogos assumidos sob tal perspectiva de cooperação é possível identificar práticas educativas, de modo, que no processo educacional são reconhecidas práticas cooperativas (FRANTZ, 2001). A educação do campo para tanto, coloca-se como um processo de enfrentamento de lutas relacionadas principalmente aos anseios em torno da reforma agrária, nos movimentos sociais atrelados ao movimento camponês, que emerge de uma demanda histórica por uma educação voltada aos interesses dos camponeses inicialmente e posteriormente dos agricultores familiares (RIBEIRO, 2011). Nesse sentido, a autora enfatiza a problemática articulada ao contexto da formação dos jovens do campo:

> Agricultores familiares cooperados estão a demandar uma formação cooperativa que corresponda às suas necessidades de organização do trabalho e que não encontram na educação escolar. Penso que seja necessário rever o modelo de escola que centra o trabalho pedagógico na formação do indivíduo possessivo e competitivo, que reproduz a separação entre quem

> pensa e quem faz, que se sustenta sobre uma organização fragmentada do conhecimento, dificultando compreender a educação como uma totalidade, ou seja, nas suas relações com a produção/reprodução da sociedade (2004, p. 169).

Nesse sentido, a Cooperativa de Crédito Cresol é um empreendimento característico do movimento solidário, com mais de vinte anos de atuação no Sudoeste do Paraná, com sede no município de Francisco Beltrão-PR. Um dos principais aspectos considerados para seu surgimento, diz respeito às lutas enfrentadas pelos agricultores familiares no acesso ao crédito e na inadequação do sistema financeiro para as famílias. Na busca por melhores condições, agricultores familiares uniram-se e constituíram o Sistema de Cooperativas de Crédito Solidário Cresol, com a missão de promover a inclusão social dos agricultores familiares por meio do acesso ao crédito e fomento a produção. Além de uma instituição financeira o Sistema de Cooperativas Cresol é um instrumento de gestão com ampla capacidade de intervenção na economia e no reconhecimento como instrumento financeiro da agricultura familiar, propondo o desenvolvimento local e a sustentabilidade institucional (CRESOL, 2016). Todavia, é importante considerar que os movimentos cooperativos não podem ser percebidos como homogêneos. Muito pelo contrário, são atravessados pelas relações de reprodução, cooptação ou resistência frente às transformações do modo de produção capitalista.

Contudo, é importante analisar no caso específico, que a autogestão das cooperativas, está vinculada ao potencial educativo, por meio de um conjunto de práticas que permite educar e transformar as relações sociais, por estar pautada principalmente em valores ideológicos, diferentes das relações sociais capitalistas (SINGER, 2000). Nesse sentido, a escola torna-se um espaço de reflexão e contribuição social, promovendo condições para uma nova dimensão pedagógica, através da promoção das práticas cooperativas (FRANTZ, 2001).

É nesse espaço que o Programa "Um Olhar Para o Futuro" busca desenvolve-se. Da relação educação-cooperação busca-se, por meio do espaço escolar fomentar os **conhecimentos sobre os valores do cooperativismo solidário, da agricultura familiar e a educação financeira no âmbito coletivo.** *Tendo em vista o objetivo desse estudo, pretende-se analisar as práticas pedagógicas do Programa em diálogo com o cooperativismo solidário, considerando sua proposta pedagógica e o conteúdo coletado durante entrevista e*

análise documental. Para isso, primeiramente farar-se-á uma breve contextualização do Programa, e em seguida a discussão a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas em seu âmbito.

3 O PROGRAMA "UM OLHAR PARA O FUTURO" NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA

O Instituto de Formação do Cooperativismo Solidário - INFOCOS e a Cooperativa Central de Crédito Rural com Interação Solidária – Central Cresol Baser e suas bases regionais, seguindo os Princípios do Cooperativismo, criaram no ano de 2011 o Programa "UM OLHAR PARA O FUTURO", com a finalidade de fomentar junto à juventude rural a educação cooperativista, a cidadania responsável e o envolvimento com as questões sociais relativas à agricultura familiar.

O Programa teve seu início no munícipio de Verê, munícipio localizado na região Sudoeste do Paraná, por iniciativa dos dirigentes da Cooperativa. Inicialmente as aulas com a temática do Cooperativismo nas Escolas aconteceram em quatro municípios do Estado do Paraná: São João, Verê, Mangueirinha, e Salgado Filho, integrando aproximadamente 270 alunos. Atualmente o Programa também está presente nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, atendendo aproximadamente 7.000 alunos participantes (INFOCOS, 2016b).

Em termos de objetivos, o Programa pretende fomentar o Cooperativismo Solidário no espaço escolar, a Agricultura Familiar e a Educação Financeira, incentivando a cooperação, ressaltando a importância dos valores humanos nas ações diárias como, a solidariedade, ajuda mútua, ética e a responsabilidade, e preservação do meio ambiente (INFOCOS, 2016b**).** Para tanto, a escola é considerada uma instituição que pode auxiliar no processo de aprendizagem, e desenvolvimento de modo organizado e sistematizado. Para isso, as ações do *Programa são conduzidas em um contexto de respeito, e valorização do trabalho em grupo de maneira que facilite a compreensão dos valores da cooperação e solidariedade, contemplando os conteúdos de modo político – pedagógico e estimulando as práticas cooperativas (INFOCOS, 2016b).*

Nesse sentido, verifica-se, a partir dos estudos de Ribeiro (2004), os alinhamentos em torno dos aspectos da economia solidária popular, com ênfase na propriedade dos meios de produção, a autogestão e o vínculo com o projeto popular de sociedade e de produção de bens, em que as relações sociais e a educação estejam fundadas na solidariedade e em uma democracia concreta.

Em termos de dinâmica, as atividades do Programa acontecem por meio de um encontro mensal, totalizando sete aulas com duração de cerca de 2h/cada, e visitas nas cooperativas. Além disso, existe a possibilidade de realização de visita às propriedades rurais dos agricultores familiares do município. O Programa visa atender alunos matriculados no 4ª ou 5ª ano do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Municipal com apoio da Secretaria de Educação e/ou Superintendência de Ensino (INFOCOS, 2016b).

Os encontros são conduzidos pela Agente de Formação Infantil da Cooperativa que recebe formação continuada e material didático para atuar de maneira permanente na construção de novos conhecimentos. *É importante ressaltar que as atividades acontecem de modo interdisciplinar através de jogos, atividades pedagógicas, leituras, debates, e relato de experiências (INFOCOS, 2016a).*

3.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA "UM OLHAR PARA O FUTURO"

A proposta pedagógica do Programa é baseada em uma abordagem metodológica que enfatiza o conhecimento local e informal, o saber popular e a cultura dos alunos. Tem por objetivo a valorização da interdisciplinaridade apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com temas vinculados ao dia a dia dos alunos, como, a ética, o meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo (INFOCOS, 2016b). Em relação a tais abordagens a entrevistada esclarece quanto ao propósito da construção desse Projeto para os alunos e sua importância para o contexto social:

> A gente sabe que uma das alternativas de sobrevivência que tá dando muito certo é a agricultura familiar, né. É as cooperativas, o trabalho em forma de cooperativa, seja ela de comércio, seja ela de produção, de industrialização, do que for. O que tá dando sustentabilidade para as famílias é a agricultura familiar. Um dos objetivos do projeto é esse, é fazer com que esses alunos, essas crianças, filhos de agricultores ou não, tenham maior interesse pela agricultura familiar. Eles tem que saber que eles tem essa alternativa de vida (...)"(ENTREVISTADA, 2016).

É possível, portanto, vincular as relações do Programa a uma perspectiva de reconhecimento da agricultura familiar. Nesse sentido, busca-se desenvolver ações e práticas pedagógicas por meio de atividades com objetivos sociopolíticos, promovendo a cultura da cooperação e de relações sociais cooperativas (RIBERO, 2011). Contudo, verifica-se no excerto, os aspectos também das contradições vivenciados pelo cooperativismo, ora mais próxima, ora mais distante dos mercados envolventes e das dinâmicas do capital.

Para isso, as temáticas abordadas na proposta pedagógica do Programa seguem dois eixos de trabalho: a Educação Cooperativista e a Educação Financeira. A Educação Cooperativista contribui para a compreensão da importância das relações sociais, culturais, ambientais, e econômicas, incentivando a cidadania responsável, por meio dos valores da cooperação a interação, a troca de experiências, e a partilha de novos conhecimentos. A Educação Financeira por outro lado, aborda conteúdos a respeito do uso e controle dos recursos financeiros e do planejamento. Fortalece o entendimento de como são gerados os recursos financeiros da família, além do que, reforça os conceitos de disciplina e poupança (INFOCOS, 2016b).

Em termos estruturais, os materiais didático-pedagógicos orientadores do Programa abordam os seguintes temas:

Volume	**Abordagem**
1	*Somos seres sociais e cooperativos: Conhecimento existente nas relações humanas, abordando contos infantis que representam os princípios da cooperação, solidariedade e ajuda mútua.*
2	*O que é cooperativismo: Enfatiza o significado Cooperativismo, como está organizado no município, no Brasil e no mundo.*
3	*Surgimento do cooperativismo: História e surgimento do Cooperativismo no mundo.*
4	*Como funciona uma Cooperativa: Retrata o funcionamento de uma cooperativa, a participação dos associados e o trabalho desenvolvido nos municípios.*
5	*Educação financeira: Enfatiza a importância dos conceitos de disciplina e poupança.*
6	*Valores e princípios do Cooperativismo: Versa sobre a sociedade cooperativista sendo orientada pelos princípios e os valores*

	cooperativistas.
7	*Tipos de Cooperativas existentes no Brasil: Evidencia os ramos cooperativos e suas atividades.*

Quadro 01: Eixos temáticos da Coleção de Livros Um Olhar Para o Futuro.
Fonte: Infocos, 2016b, p. 24.

Desta maneira, utilizando-se das histórias em quadrinhos, a Agente de Formação faz a ponte entre os conteúdos teóricos e os saberes anteriores dos alunos, a partir do diálogo, da reflexão, e da curiosidade, de modo que, precisa estar preparada para ouvir e dialogar oportunizando o debate em sala. Em anexo a cada volume, encontra-se um encarte com jogos, atividades pedagógicas e recreativas para serem realizadas como atividade extracurricular. A realização das atividades fora do espaço escolar é uma metodologia utilizada pela Agente de Formação Infantil que a considera como uma maneira de estimular o aluno (a) na busca e no desenvolvimento das atividades propostas, além de considerar como um fator importante de socialização e disseminação do conhecimento por meio da família e comunidade:

> A gente poderia fazer o tema, o encarte, em sala de aula, mas o que a gente faz? A gente provoca o aluno. Por que tem muitos que não conseguem interpretar o texto, tudo bem. Então, ele vai levar pra casa e ele vai fazer aquilo que ele entendeu, já é uma maneira dele forçar e interpretar, ou então uma maneira de fazer com que a mãe ou o pai, ou o irmão, ou o tio, ajude ele nos tema. Então, se ele tá ajudando ele tá socializando o que ele aprendeu e isso é bom, porque daí o pai tá entendendo, o irmão tá entendendo, os vizinhos tá entendendo (ENTREVISTADA, 2016).

Percebe-se assim, as intencionalidades do Programa no sentido de estabelecer vínculos para além dos jovens no âmbito da escola, mas que presume a disseminação das discussões a cerca do cooperativismo solidário no âmbito da família e comunidade.

Em relação ao contexto das práticas pedagógicas, destaca-se a realização de projetos e abordagens diferenciadas, como os chamados jogos cooperativos. Como princípios orientadores presume-se considerar o outro como um parceiro, não mais como um adversário, intencionando algumas atitudes importantes para o exercício da convivência social, entre elas: promover a inclusão; minimizar as chances de experiências negativas; propiciar o desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas de maneira prazerosa; promover o respeito e a valorização pelas diferenças. Outro destaque diz respeito ao *Projeto CooperAção – Somando Conhecimentos, Multiplicando Solidariedade - que a*brange um

conjunto de atividades desenvolvidas pelos (a) Agentes de Formação Infantil em parceria com alunos, professores, pais e comunidade em geral. Essa prática pedagógica fundamenta-se na vinculação das atividades desenvolvidas no ambiente escolar com as ações cooperativistas, e aos temas da agricultura familiar, educação financeira e o cooperativismo solidário. Sobre esse projeto a Agente de Formação menciona algumas atividades desenvolvidas:

> Teve um ano que a gente fez a redação com eles, teve um outro ano que a gente fez poemas, sobre o que eles aprendem em sala de aula, ou então em forma de desenho. Teve um ano que a gente fez a troca de sementes. Cada aluno ficava responsável por levar a semente que tinha em casa, ou de pipoca, ou de abóbora, ou de mandioca, ou de açafrão, de flor, o que tinha em casa levaria. Então assim, se eu tenho de mandioca, eu tenho pipoca, então eu troco, eu pego uma de mandioca e você leva uma de pipoca, e eles plantaram. Eu fui bati foto da planta nascendo, bati a foto deles colhendo, pensa no produto que eles colheram (...) (ENTREVISTADA, 2016).

Conforme relatos da entrevistada as atividades podem ser realizadas de acordo com a realidade local, compreendendo diferentes metodologias como: teatro, músicas, construção de hortas, produção de cartazes, maquetes, pintura, colagens, alimentação saudável, entre outras. Sobre a troca de semestre mais especificamente ela acrescenta "a troca de sementes na verdade é o ser solidário" destacando a importância da atividade para o contexto do cooperativismo solidário.

A construção de redações é uma atividade pedagógica que faz parte do Projeto CooperAção, com a intenção de salientar as propostas trabalhadas em sala de aula durante o Programa, estimulando o desenvolvimento da escrita e da leitura. A Ciranda da Leitura, também é uma prática pedagógica que busca fortalecer o hábito pela leitura, incentivar a leitura de obras de literatura infantil e infanto-juvenil. De acordo com o material pedagógico do Programa a leitura é "uma ferramenta indispensável à compreensão e apreensão do mundo. Contribui no ensino-aprendizagem, estimula o desejo de outras leituras, exercita a fantasia e a imaginação, emoções e sentimentos" (INFOCOS, 2016b, p. 31).

A fase final do Programa é o Intercâmbio nas Cooperativas onde acontecem as visitas às cooperativas locais do município. "Eles vão ver na prática como que funciona uma cooperativa (...) porque a gente não fala só da Cooperativa de Crédito Cresol né, a gente mostra pros alunos todos os tipos de cooperativas" (ENTREVISTADA, 2016). Com essa

proposta busca-se fazer a interação das atividades desenvolvidas em sala de aula e as atividades diárias das cooperativas encontradas no município.

Nesse sentido, percebe-se a relevância da atividade no sentido de auxiliar os educandos a compreender os conhecimentos a partir de seus próprios conceitos sobre a realidade: "tem uns que saem das cooperativas e falam: eu quero trabalhar aqui" (ENTREVISTADA, 2016) conclui a Agente de Formação Infantil. A partir dessas concepções, é possível vinculá-la à perspectiva das cooperativas como espaço de efetiva participação dos agricultores familiares.

Tendo em vista os resultados das ações pedagógicas cabe questionar a respeito das possíveis mudanças no contexto da agricultura familiar por meio do cooperativismo solidário na escola, após a participação no Programa "Um Olhar Para o Futuro". Na concepção da Entrevistada as mudanças são percebidas com maior evidência no sentido da "Cooperação, do respeito, da ajuda, de entender um pouquinho melhor, de fazer melhor o trabalho na sala de aula" (ENTREVISTADA, 2016). Na fala da entrevistada é evidente que o Programa pode estar auxiliando no processo de aprendizagem dos alunos, no sentido de contribuir para uma educação no campo voltada aos princípios do cooperativismo, como a cooperação, o respeito e a ajuda mútua. Apenas tal concepção limita compreender na totalidade as implicações do Programa, mas permite considerar que as práticas educativas podem estar contribuindo para o contexto social no sentido de resgatar aspectos característicos das dinâmicas da agricultura familiar.

> Hoje nós estamos ensinando os alunos que eles estão num mundo tecnológico aonde não se vê mais tirar um leite, não se vê mais plantar um milho. Então a criança não sabe mais o que é plantar um pé de milho, o que é um pé de alface. Se você perguntar de repente de onde é que vem o leite, eles com toda certeza vão falar que vem da caixinha do supermercado (ENTREVISTADA, 2016).

Diante deste quadro, fica explícita a intenção do Programa em cultivar e preservar os conhecimentos locais e culturais dos alunos e de suas famílias. Para isso, o Programa "Um Olhar Para o Futuro" desenvolve-se em um espaço de relações que estimulam a educação cooperativista, levando as práticas para o ambiente escolar. Como consequência disso o Programa promove condições para uma nova dimensão pedagógica através do fomento e incentivo de práticas cooperativas que propõe a cooperação como princípio educativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho discute a relevância do cooperativismo solidário enquanto prática educativa para o contexto social. Nesse sentido, pode-se dizer que o cooperativismo em consonância com a educação possibilita por meio do conhecimento, a reflexão e formação político-social dos sujeitos, potencializando os processos sociais.

Observa-se com as dinâmicas pedagógicas do Programa, assim como em sua proposta pedagógica, a contribuição social ao enfatizar a cultura e os valores do campo, tendo em vista a preservação da cultura local e regional, assim como as reflexões e os cuidados com o meio ambiente. Deste modo, as práticas pedagógicas do Programa pretendem através da escola formar sujeitos conscientes de suas responsabilidades frente aos desafios locais e regionais tendo em vista as diferentes dimensões sociais.

COOPERACIÓN SOLIDARIA: ANÁLISIS DEL PROGRAMA “UNAMIRADA HACIA EL FUTURO” EN EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Resumen: El estudio se refleja en la importancia del cooperativismo solidario como una práctica educativa en contexto social. En este artículo se propone el uso de un estudio de caso, analizar el programa "Una mirada al futuro" en el contexto de las prácticas de enseñanza en el diálogo con el cooperativismo solidario en las escuelas del campo en el municipio de Verê - PR. La encuesta se llevó a cabo utilizando una entrevista semiestructurada y la investigación en documento basado en el material educativo desarrollado. Del análisis de los datos se observó que la enseñanza de la dinámica del programa y su propuesta pedagógica, ofrecen contribuciones relevantes sobre contexto social, para enfatizar la cultura fundamentos y los valores inherentes a la agricultura familiar y el campo, reverberante para las perspectivas sostenibilidad y permanencia de las oportunidades de los jóvenes en el campo con el fin de preservar la cultura local y regional, así como las reflexiones y el cuidado del medio ambiente. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas del programa forman jóvenes conscientes de sus responsabilidades frente a los retos locales y regionales en vista de las diferentes dimensiones sociales.

Palabras-clave: Prácticas pedagógicas. Cooperativismo solidario. Escuela del campo.

REFERÊNCIAS

CRESOL – Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária. A Cresol Central. Disponível em: http://www.cresolcentral.com.br/a-cresol-central. Acessado em: 13 junho 2016.

FRANTZ, Walter. **Educação e cooperação:** práticas que se relacionam. Sociologias 3.6, 2001.

INFOCOS - Instituto de Formação do Cooperativismo Solidário. **Caderno Pedagógico do Programa Um Olhar Para o Futuro: Cooperativismo nas Escolas.** Vol 1. Francisco Beltrão: Grafisul, 2016a.

INFOCOS - Instituto de Formação do Cooperativismo Solidário. **Proposta Pedagógica do Programa Um Olhar Para o Futuro: Cooperativismo nas Escolas.** Francisco Beltrão: Grafisul, 2016b.

PEZARICO, G. A casa, a terra e o mar: os objetos e os espaços no contexto da pedagogia da alternância. Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Curitiba, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Vol. 12, n. 2, p. 23-40, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar: desafios a uma formação cooperativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 167-194, jan./jun. 2004.

SINGER, Paul. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. **Estudos avançados,** Vol. 18, n. 51, p. 7-22, 2004.

SINGER, Paul. Economia solidária: um modo de produção e distribuição. In: SINGER, Paul; SOUZA, André R. (orgs). **A Economia Solidária no Brasil:** a autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2000, pp. 11-28.

DENGUE: O COMBATE TAMBÉM SE FAZ NA ESCOLA

Jheniffer Valmira Warmling[1]
Mara Luciane Kovalski[2]
Adrieli Signorati[3]
Everton Lozano da Silva[4]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: De acordo com a Organização Mundial da Saúde a dengue é um dos mais importantes problemas de saúde dos últimos anos, o que motivou a lançar Estratégias Globais para a prevenção e controle da doença durante os anos de 2012 a 2020. Neste contexto, um dos problemas na cidade de Dois Vizinhos-PR é o elevado número de pessoas contaminadas pelo vírus, entendendo-se que a escola tem um papel muito importante ao despertar nos alunos ações de cidadania na luta contra essa grave doença. Sendo assim, o trabalho objetivou sensibilizar e avaliar o empenho de alunos do 6º ano de uma escola pública de Dois Vizinhos, incentivando atitudes de prevenção a esta doença. Realizou-se uma palestra com uma agente de saúde, ao término, foram entregues panfletos informativos e logo após aplicou-se um questionário com perguntas referentes à temática abordada. Com as análises dos questionários foi possível perceber a preocupação dos alunos no combate ao mosquito, para que este não venha causar problemas de saúde à população. Desta forma, é necessário ensinar nossos estudantes, para que estes possam ter atitudes de prevenção e combate a dengue no seu cotidiano, diminuindo os casos desta doença no local onde estão inseridos.
Palavras-chave: Dengue. Água parada. Saúde. *Aedes aegypti*.

INTRODUÇÃO

A questão ambiental vem sendo discutida mundialmente como meio fundamental para se manter a vida na Terra. A própria Constituição Brasileira atual estabelece a necessidade de mudanças do comportamento humano em relação ao meio ambiente, bem como o desenvolvimento da consciência e da responsabilidade individual sobre o coletivo.

[1] Graduada em Ciências Biológicas. Mestranda em Agroecossistemas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: jheniffervalmira@hotmail.com.
[2] Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do curso de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná . E-mail: marakovalski@utfpr.edu.br.
[3] Graduada em Ciências Biológicas. Mestranda em Desenvolvimento Regional.Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail:adrielisignorati@hotmail.com
[4] Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual de Londrina. Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: evertonlricardi@utfpr.edu.br.

Entre as questões ambientais, a serem consideradas, temos como um dos problemas principais a dengue, a qual segundo Araujo, Ferreira e Abreu (2008), é uma doença considerada grave a saúde pública, destacando que alguns pontos sobre esta doença devem ser esclarecidos, os quais vão desde a eliminação dos locais onde o mosquito se reproduz até o combate à cadeia de transmissão da doença com o desenvolvimento de políticas nacionais de controle da mesma.

No entanto, por mais que os órgãos competentes intensifiquem as ações de controle e combate a dengue, essas não serão o bastante, caso a população não assuma atitudes perante este problema, evitando novos focos de desenvolvimento do vetor.

Por meio disso, a escola tem-se tornado um centro de atividades voltadas à educação em saúde, a qual é destacada por diversos autores como meio legítimo de proporcionar a uma parte significativa da população à tomada de decisões em prol da saúde pública (BRASIL, 2004).

Além disso, o ambiente escolar possibilita a investigação de diversos temas relacionados à saúde, em maior destaque aqueles que contemplam também questões relacionadas ao meio ambiente (BRASIL, 2004).

Com isso, um dos temas que podem ser trabalhados nas escolas é a dengue, a qual é uma doença de ocorrência significativa no Brasil, observando-se que os casos da doença no país aumentaram significativamente nos últimos anos (BRASIL, 2004).

Por meio disso, no ano de 2007 foi instituído o Programa de Saúde na Escola (PSE) por meio do Decreto 6.286 de 2007, que prevê que a Educação assumiu um compromisso, ao lado da Saúde, o qual é dedicar esforços para modificar as condições sociais e educativas, as quais refletem risco à saúde de jovens e crianças (BRASIL, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dissertam também, que a questão ambiental no ensino fundamental, deve centrar-se principalmente no desenvolvimento de valores, atitudes, posturas éticas, e no domínio de procedimentos, mais do que na aprendizagem de conceitos (BRASIL, 1998).

Contudo, o ponto central de toda atividade escolar é o aluno e é para ele que está voltada toda a nossa atenção para a programação e execução deste projeto. Desta maneira

leva-se em conta a faixa etária dos alunos, bem como as necessidades que esta idade exige (6º ano).

Tendo assim, o aluno como o centro das nossas atenções, torna imprescindível o esclarecimento a respeito das consequências que a dengue pode ocasionar, bem como explicar que o acúmulo de água propicia o desenvolvimento do inseto vetor do vírus da dengue – mosquito *Aedes aegypti.*

Deste modo, as escolas apresentam como função primordial a transformação da sociedade por meio do desenvolvimento e da aprendizagem, verificando-se que a fase escolar, sobretudo no ensino fundamental, é uma etapa em que as concepções de saúde ainda não são abordadas como conteúdos disciplinares, o que torna facilitada a compreensão de modos de viver mais integrais, permitindo por meio de ações estruturadas, a perspectiva de uma ação educativa mais voltada às realidades de saúde e às complexidades nelas implicada (NAKAGAWA; PARREIRA, 2013).

Com base nesses pressupostos, o presente trabalho procurou avaliar e sensibilizar alunos do 6º ano de uma escola pública de Dois Vizinhos, incentivando-os a terem atitudes de prevenção a dengue.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho foi desenvolvido em uma instituição pública de ensino presente no município de Dois Vizinhos – PR, a alunos do 6ºano do ensino fundamental, no primeiro semestre de 2014. A pesquisa baseou-se nos três momentos pedagógicos, conforme descrito por Delizoicov e Angotti (2004): primeiramente realizou-se a problematização, segundo ocorreu à organização do conhecimento e por terceira aplicação do conhecimento.

Após a realização destes questionamentos convidou-se a representante da Secretaria Municipal de Saúde para uma palestra de esclarecimento (Figura 1), enriquecida por montagem de slides, reportagens, modelos didático (Figura 2), além de casos reais que ocorrem na região, ressalta-se que a palestrante teve livre arbítrio para modificar a palestra.

Ao finalizar a palestra, entregou-se panfletos informativos (Figura 3) sobre a doença para os alunos.

Figura 6: Palestra com uma agente de saúde.

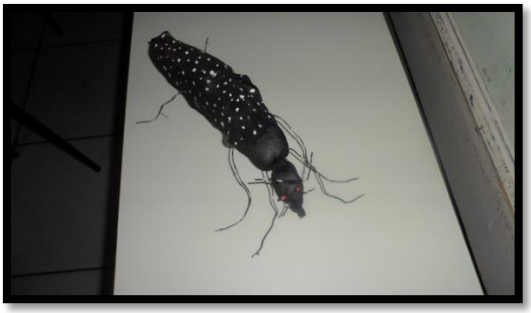


Figura 7: Modelo do mosquito da dengue.

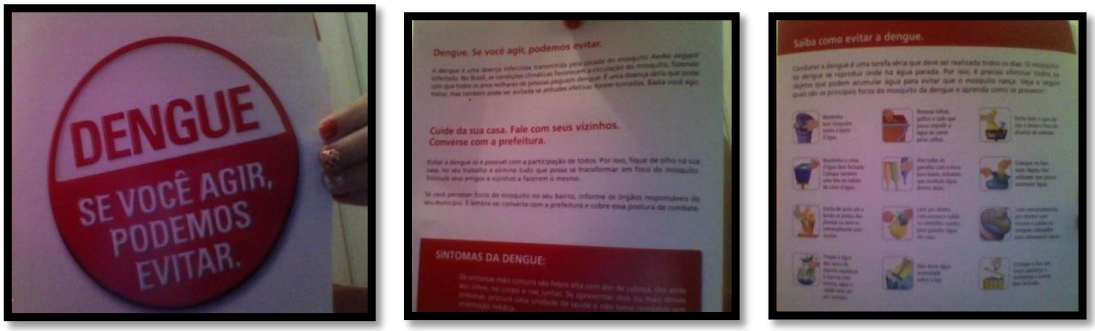


Figura 8: Panfleto informativo sobre a dengue.

Para finalizar e sintetizar o conteúdo abordado realizou-se um questionário com questões discursivas contendo sete categorias para demonstrar a apropriação do conteúdo dos alunos, juntamente com este, foram submetidas duas declarações para o consentimento da escola em podermos utilizar os dados coletados. Após, a aplicação do questionário os dados foram analisados conforme análise de conteúdo de Laurence Bardin (2009), o qual enuncia que a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. De acordo com Bardin (1979), as etapas para a análise de conteúdo compreendem: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa foram organizados em sete quadros, a partir dos dados obtidos nos questionários formulados e aplicados para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Em relação às respostas da primeira pergunta (O que é dengue?), observou-se que a maioria dos alunos enunciou ser um inseto que transmite a doença (nove alunos), estando esta resposta correta, porem deixaram de elencar que este inseto deve estar infectado por um vírus, como dois alunos destacaram. Porém alguns alunos elencaram ser a dengue um mosquito o que não elucida uma resposta correta (Quadro 1).

Categoria	Nº de citação
A- Doença transmitida por um mosquito infectado pela dengue.	2
B- Mosquito	3
C- Mosquito que vive em água parada e limpa.	5
D- Inseto que transmite doença.	9

Quadro 2: Respostas referentes à pergunta um: O que é dengue?. Dois Vizinhos, 2014.

Com base na pergunta de número dois (Qual é o mosquito transmissor da dengue?), percebe-se no quadro dois, que praticamente todos os alunos responderam corretamente, destacando ser o *Aedes aegypti* o mosquito transmissor da dengue, tendo apenas três alunos que não destacaram ser esta a resposta correta, o que nos leva a pensar que talvez estes não prestaram atenção nos assuntos que a enfermeira transpôs na palestra (Quadro 2).

Categoria	Nº de citação
A- O mosquito da dengue.	1
B- A fêmea.	2
C- Aedes aegypti.	16

Quadro 3: Respostas referentes à pergunta dois: Qual é o mosquito transmissor da dengue?. Dois Vizinhos, 2014.

Já na pergunta de número três (Quadro 4: Quais os sintomas da dengue?), pode-se observar que um número elevado de alunos destacaram como sintomas dor atrás dos olhos,

febre alta, dor de cabeça, vômito, estão estas respostas corretas, verificando que alguns ainda elencaram dor no corpo e nas articulações, manchas na pele, cansaço, entre outros sintomas. No entanto, verifica-se que dois alunos enunciaram gripe como um sintoma o que não vem de encontro com os reais sintomas, bem como fezes amarelas e diarréia (Quadro 3).

Categoria	Nº de citação
A- Fezes amarela.	1
B- Dor de barriga.	1
C- Diarréia.	1
D- Desmaio.	1
E- Tontura.	2
F- Cansaço	2
G- Manchas na pele.	2
H- Gripe.	2
I- Dores musculares.	3
J- Dor no corpo.	4
K- Dor nas articulações.	4
L- Vômito.	7
M- Dor de cabeça.	7
N- Febre alta.	12
O- Dor atrás dos olhos.	13
P- Respostas não elucidativa.	1
Q- Não respondeu.	1

Quadro 5: Resposta referente à pergunta três: Quais são os sintomas da dengue?. Dois Vizinhos, 2014.

Em relação à pergunta quatro (O que devemos fazer para combater o mosquito da dengue?), destaca-se que a maioria dos alunos responderam que não se deve deixar água parada, verificando-se que as demais respostas são medidas preventivas que devem de fato ser realizadas (Quadro 4).

Categoria	Nº de citação
A- Deixar garrafas de boca para baixo.	1
B- Limpar vasos de flores.	1
C- Limpar a caixa d' água.	1

D- Utilizar água sanitária.	1
E- Limpar.	1
F- Colocar areia nos pratinhos de plantas.	3
G- Limpar pneus, bacias, piscinas.	4
H- Não deixar água parada.	12
I- Respostas não elucidativa.	2

Quadro 6: Resposta referente à pergunta quatro: O que devemos fazer para combater o mosquito da dengue?. Dois Vizinhos, 2014.

Com base, nas respostas da questão de número cinco (Na sua escola são tomados os devidos cuidados para que não ocorra à dengue? O que é feito?), percebe-se, que a própria escola, não realiza devidamente todos os cuidados para que não ocorra a proliferação do mosquito da dengue, pois alguns alunos responderam que o lanche acumula muita água e que atrás da escola não é realizado os devidos cuidados e limpezas, para que não ocorra o *Aedes aegypti* (Quadro 5).

Categoria	Nº de citação
A- Mais ou menos. O lixo do lanche acumula bastante água.	1
B- Sim. Limpão a caixa d'água.	1
C- Não sabe.	1
D- Mais ou menos. Limpam na frente da escola, mas atrás não.	2
E- Sim. Não deixam água parada.	4
F- Não.	4
G- Sim. Limpão.	6
H- Resposta não elucidativa.	1

Quadro 7: Resposta referente à pergunta cinco: Na sua escola são tomados os devidos cuidados para que não ocorra à dengue? O que é feito?. Dois Vizinhos, 2014.

Analisando-se as respostas da questão seis, detecta-se que a maioria dos alunos após terem participado da palestra, conseguiram responder corretamente as perguntas, pois os alunos destacaram não ter palestras sobre assuntos como dengue, em sua escola, verificando que apenas sete alunos responderam ter participado de palestra na escola (Quadro 6).

Categoria	Nº de citações
Participei uma vez na escola que estudava anteriormente.	1
Não participou, só ouviu falar.	1
Não participei na escola, mas em outros lugares.	1
Não sabe.	2
Nunca participei.	7
Sim, na escola.	7

Quadro 8: Respostas referentes à pergunta seis: Você já participou de alguma palestra sobre a dengue, sem ser esta realizada pelo projeto das alunas da UTFPR? Se sim, de quantas e em que lugar?. Dois Vizinhos, 2014.

Observou-se nas respostas da questão sete, que os alunos gostaram da palestra, pois deram notas altas, e, além disso, alguns pediram para que se voltasse à escola (Quadro 7).

Categoria	Nº de citações
9,5.	1
Nunca fui.	1
4,0.	1
9,0.	2
8,5.	2
8,0.	4
10,0	8

Quadro 9: Respostas referentes à pergunta sete: Você gostou da palestra sobre a dengue? De 0 a 10 que nota você daria?. Dois Vizinhos, 2014.

Com base nos resultados obtidos, observou-se grande preocupação dos estudantes, os quais de maneira geral ouviram e se interessaram em saber várias coisas sobre a dengue, buscando entender melhor as consequências que este vírus pode causar e as precauções que devem ter.

Segundo Santos (2007) os indivíduos precisam ser sensibilizados e, para que esta tomada de consciência se alastre entre presentes e futuras gerações, é importante que se trabalhe a educação ambiental dentro e fora da escola, incluindo projetos que envolvam os alunos.

A ação direta do professor na sala de aula é uma das formas de levar a educação à comunidade, pois um dos elementos fundamentais no processo de sensibilização da sociedade

em relação aos problemas ambientais vem do educador, tendo este o poder de desenvolver, em seus alunos, hábitos e atitudes sadias de combate a dengue, transformando-os cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do país (SANTOS, 2007).

Percebeu-se ainda, a preocupação dos alunos no combate ao mosquito da dengue no seu dia-a-dia, para que este não venha causar problemas de saúde à população, pois as respostas evidenciam que a maioria dos alunos sabiam responder corretamente quais os sintomas causados pela picada do mosquito e o que devemos fazer para que a dengue não se prolifere em nossa escola e na nossa casa.

Por meio desses resultados evidenciamos que as questões ambientais precisam ser centradas na escola, para proporcionar nos alunos o desenvolvimento de valores, atitudes e posturas éticas, para combater tais problemas, pois até mesmo as escolas estão deixando de repassar as informações do cotidiano dos alunos, sendo que nas instituições de ensino é o local que mais se deve reforçar sobre os problemas ambientais.

Donalisio, Alves e Visockas (2001) discutem que além da escola ser um importante meio na difusão de informações sobre a dengue e como fonte geradora de conhecimentos, a manutenção e ampliação das atividades educativas tornam-se otimizadas quando ocorrem nessas instituições, já que possuem bom rendimento e baixo custo.

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a principal função do trabalho com o tema questões ambiental é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário, mais do que informações e conceitos, mas sim que a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola (BRASIL, 1988).

Como analisado nos resultados, os problemas ambientais e de saúde pública precisam ser ensinados nas instituições de ensino, pois é neste estabelecimento que conseguimos transpor as informações para um maior público alvo, porém percebe-se que os professores tem dificuldade em repassar sobre esses assuntos, pois eles têm não possuem total

conhecimento sobre o tema, pelo fato de ninguém ter participado e nem serem oferecidas capacitações referentes ao mesmo, além de não estar incluso o tema educação ambiental como temas transversais em seus planos de aula e pela falta de material didático relacionados à questão ambiental.

Gouw e Bizzo (2009) destacam que intervenções educativas e sociais tem se tornado importante quando voltadas as questões relacionadas aos problemas de saúde pública, verificando-se a crescente importância do papel educativo e social no controle da dengue, bem como de outras doenças.

O projeto mostrou que se deve continuar com as palestras, pois assim serão repassadas as informações para os alunos, os quais muitas vezes nem sabem dos problemas ambientais e de saúde, como a dengue, enfrentados pela sociedade, aonde doenças podem ser transmitidas para toda a população, inclusive para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se deduzir com o desenvolvimento deste projeto que, por mais que os órgãos competentes intensifiquem as ações de controle e combate a dengue, essas não são o bastante. Isso se evidencia, pois as informações são muito superficiais fazendo com que a maioria da população saiba que existe uma doença chamada dengue, porém não consegue caracterizá-la.

Regis et al. (1996) apontam a escola como espaço privilegiado no envolvimento da população no controle do vetor, já que nela: 1)há representantes da maioria das famílias do bairro; 2) aborda-se conhecimento sobre a doença em diversas disciplinas; 3) há oportunidades de aproximação do problema; 4) as mudanças de atitudes são favorecidas pelo público ser constituído por crianças e adolescentes; 5) há possibilidade do tratamento do problema ser incorporado no currículo de algumas disciplinas.

Em suma é necessário ensinar nossos estudantes para que estes possam ter atitudes de prevenção e combate a dengue no seu cotidiano, diminuindo os casos dessa doença no local onde estão inseridos, levando as informações para seus familiares e amigos, para que um maior público tome consciência e ajude a mudar essa situação ambiental.

DENGUE: COMBAT ALSO DO IN SCHOOL

ABSTRACT: According to the World Health Organization dengue is one of the most important health problems in recent years, which led to launch Global Strategies for the prevention and control of disease during the years 2012 to 2020. In this context, an the problems in the city of Two Neighbors-PR is the high number of people infected by the virus, it being understood that the school has a very important role in awakening students in citizenship actions in the fight against this serious disease. Thus, the study aimed to raise awareness and evaluate the commitment of students of the 6th year of a public school in Two neighbors, encouraging attitudes of preventing this disease. Held a talk with a health worker, at the end, flyers were delivered and soon after applied a questionnaire with questions related to the theme. With the analysis of the questionnaires it was revealed the concern of students in the fight against mosquitoes, so that it will not cause health problems to the population. Thus, it is necessary to teach our students, so that they can take actions to prevent and combat dengue in their daily lives, reducing the cases of this disease in the place where they live.

Keywords: Dengue. Standing water. Health. *Aedes aegypti*.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Raimundo de; FERREIRA, Efigênia Ferreira; ABREU, Mauro Henrique Nogueira Guimarães de. Revisão sistemática sobre estudos de espacialização da dengue no Brasil. **Revista Brasileira Epidemiologia,** v. 11, n. 4, p. 696-708, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Epidemiológica. **Programa Nacional de controle da Dengue.** 2004. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/svs/epi/dengue/dengue0.htm>. Acesso em: 28 Jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria 1.409, de 13 de junho d e 2007.** LEX: Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Promoção da Saúde. Publicada no Diário Oficial da União nº 114. 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação. Meio Ambiente.** 1998**.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em: 28 Jun. 2016.

DONALISIO, M. R.; ALVES, M. J. C. P.; VISOCKAS, A. Inquérito sobre conhecimentos e atitudes da população sobre a transmissão do dengue – região de Campinas São Paulo, Brasil – 1998. Rev. **Soc. Bras. Med. Trop**., v. 34, n. 2, p. 197 – 201, 2001.

GOUW, Ana Maria Santos; BIZZO, Nelio. A dengue na escola: contribuições para a educação em saúde da implementação de um projeto de ensino de ciências. 12 p. Anais... VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

NAKAGAWA, Camila Kaori. PARREIRA, Clélia Maria de Sousa Ferreira. **Promoção da saúde nas ações de controle e combate ao dengue nas escolas de Ceilândia**. 2013. 70 f. Monografia (Graduação). Curso de Graduação em Saúde Coletiva - Faculdade de Ceilândia da Universidade de Brasília. Ceilândia, 2013.

SANTOS, Elaine Teresinha Azevedo dos Santos. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: CONSCIENTIZAÇÃO DA NECESSIDADE DE PROTEÇÃO DA CAMADA DE OZÔNIO.** Santa Maria, RS, 2007.

FILMES EDUCATIVOS: CONTRIBUIÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Lia de Paula da Silva[1]
Josiane Ballin[2]
Raquel da Silva Brochier [3]
Rudinei Moreira [4]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O presente trabalho relata uma atividade com filmes educativos na graduação do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Campus de Frederico Westphalen, pelos bolsistas Pibid do Subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Com o objetivo de ofertar aos graduandos a construção de novos saberes a partir do filme educativo: Adorável Professor, o qual enfoca as necessidades que emergem no cotidiano escolar. A realização da semana formativa no Curso de Pedagogia possibilita maior envolvimento entre todos os semestres do curso, nesse sentido as atividades desenvolvidas proporcionam aos acadêmicos contato diferenciado frente a prática educativa pensando e refletindo em grupo de maneira criativa novas possibilidades para uma atuação profissional qualificada. No decorrer dos trabalhos percebemos a tamanha contribuição que esta atividade proporcionou, foi possível descobrir, vivenciar e refletir sobre realidades e valores que existem nos grupos e na sociedade em geral neste sentido, criamos formas de conhecer e de analisar a realidade, num enfoque que permitiu a reconstrução reflexiva e crítica dos saberes e fazeres pedagógicos que permeiam o campo profissional docente.
Palavras-chave: Filme educativo, experiência pedagógica, Pibid, formação profissional.

Introdução

O estudo realizado salienta a importância da tarefa que é ser professor, compreende-se a necessidade de ter uma formação bem consolidada e estruturada para que consiga

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: lyahdepauladasilva@gmail.com
[2]Graduanda do Curso de Pedagogia na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: josi.ballin@hotmail.com
[3]Graduanda do Curso de Pegagogia na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: raquelbrochier@hotmail.com
[4] Graduando do Curso de Pegagogia na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: rudineimo@hotmail.com

desenvolver a sua prática pedagógica de forma significativa. Assim é necessário considerar a importância dos saberes e competências que dão legitimidade à ação docente, nesta perspectiva, ser um profissional da educação necessita de uma formação de qualidade, e a universidade por ser o lugar na qual tem maior aprimoramento da formação, proporciona programas como PIBID que possibilita uma maior compreensão e desenvolvimento como futuro profissional.

Nesta perspectiva, desenvolvemos o trabalho com filmes educativos na graduação do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Campus de Frederico Westphalen. Com o objetivo de despertar nos graduandos a construção de novos saberes a partir do filme: "Adorável Professor", o mesmo aborda aspectos sobre a rotina, formação e relação família e escola, a postura e os conhecimentos necessários a um bom professor.

Neste viés ressaltamos que é de suma importância entender o processo educativo e sua valorização quanto ao profissional que exerce esta função bem como o investimento em sua qualificação, tanto na formação inicial, quanto na formação em serviço, no contexto de reformas que generalizam a escolarização, sabendo que a democratização do ensino passa pelos professores e, por isso o objeto de estudo.

O saber dos professores deve ser compreendido em relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula em que, as relações dos professores com os saberes nunca deverão ser relações estritamente cognitivas, devem ser mediadas pelo trabalho. O saber docente é diversificado, envolve saberes e fazeres diversos de naturezas diferentes como da família, das instituições formadoras, cultura pessoal, ou seja, o saber está na confluência de vários saberes em que as relações que os professores estabelecem com estes saberes geram relações sociais. A relação cognitiva está ligada a relação social. Ensinar supõe aprender a ensinar, dominar os saberes necessários a realização do trabalho docente, mobilizando uma variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A corrente desvalorização dos professores está cada vez mais aumentando, são considerados como reprodutores de conhecimento, diante disse faz-se cada vez mais necessário investir na formação de professores.

Pimenta (2012) fala em relação a pesquisas, os cursos relacionados a formação inicial que trabalham distantes da realidade escolar pouco contribuem para gestar uma identidade profissional docente. Sendo assim é neste contexto que se anuncia diante da prática novos caminhos referentes a formação repensando principalmente a identidade profissional do professor.

> A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que posso ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 2012, p. 19)

Falar de formação é compreender novos conhecimentos que dão respostas as necessidades dos alunos, que é incorporado pela formação inicial e vai continuando pela formação continuada, mas tendo a percepção que é um estudo que não se esgota, o professor está intensamente ligado com tudo que interfere na sua prática.

> Os professores em seu trabalho, possuem necessidades que os mobilizam. Indícios disso é possível notar pela frequência a cursos que permitam a troca de experiências ou pelas conversas que buscam manter, quando a estrutura da escola permite, com seus pares sobre como estão resolvendo os problemas emergentes em suas aulas. (DICKEL, 2002, apud, MELLO, 2002, p. 73)

Seu contexto tem sido amplamente discutido, levando em conta algumas discussões sobre o papel da pesquisa, entendendo que através das construções teórico-práticas envolvidas no caráter formativo, nos sentiremos desafiados com nossas reflexões, onde serão o suporte para o processo de formação pessoal e profissional. Neste sentido Cardoso reforça sobre a identidade profissional “Cabe aqui esclarecer que o termo “identidade” foi utilizado como um

dado imutável, externo, que pode ser adquirido, mas como uma diferença produzida no sujeito e pelo sujeito no bojo de uma complexa rede de relações de forças. ” (PAIVA, 2003, p. 13)

A formação docente vem sendo foco em diversas pesquisas no contexto educacional que se configura, na qual o profissional da educação precisa ter múltiplos saberes, saberes esses que devem refletidos para que tenha um bom andamento de sua prática. O que mais se tem visto nos cursos de formação, que o objetivo da formação é ele forme o acadêmico, indo para além de uma habilitação.

A formação inicial de professores na sociedade contemporânea demonstra importância de ter contato com a prática pedagógica mesmo sem ter concluído a graduação, nesse sentido a educação é um ato político, sendo o ensino muito mais que uma profissão, que exige comprovados saberes em seu processo, dando ao docente a oportunidade de buscar novos conhecimentos, na busca de agregar em sua formação valores, que a partir de uma formação inicial bem fundamentada possibilita a mudança na construção do pensamento crítico.

Pimenta (2012) reforça que quando os cursos de formação inicial tiverem seu início, devem se propor um desafio, começando com as lembranças dos alunos, pois todos já têm uma experiência e saberes sobre o ser professor, lembrando quais foram seus professores mais marcantes, diante do ensinamento e os que apresentavam dificuldades ao ensinar, os que eram parceiros e os que nunca mudavam de opinião. Neste sentido

> O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA 2012 p. 21)

A formação é vista por Demo (2004) como algo que precisa estar presente na vida do professor e que precisa estar diariamente ligada com sua prática. No entanto as condições para que isso aconteça não são favoráveis, além de ganhar pouco, os professores não têm tempo de continuar estudando, Imbernóm contribui dizendo que:

> Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de

> instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal e aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2001, p.55).

No entanto ainda pode se perceber que hoje a teoria não mudou, mas a prática tem mudanças constantes, mudam-se os alunos, a realidade da escola, os professores, por isso o educador deve se tornar e buscar ser um profissional reflexivo e critico que possa dominar as teorias e práticas, se tornar um intelectual critico transformador ao buscar seu conhecimento, e ao final apresentar autonomia profissional para buscar os elementos que lhe faltam.

"Ninguém educa ninguém como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, midiatizados pelo mundo" (Freire 1987, p. 69). Freire nos mostra claramente que o professor da atualidade precisa ter conhecimento tórios e práticos, construindo com seus alunos novas formas de ver o mundo, de maneira crítica formando seres pensantes e capazes de refletir sobre as ações vivenciadas no seu cotidiano.

> A literatura sobre formação de professores nos anos 1990, insiste na necessidade de formar o professor "pesquisador", capaz de desenvolver análises que articulem teoria-prática, de pensar reflexivamente seu trabalho, de compreender a realidade que o cerca e agir sobre ela, de introduzir seus alunos nas diversas formas de pensar e encaminhar soluções próprias de cada área, de produzir um saber específico. (PAIVA, 2003, p. 31)

Nesse sentido, entendemos que cabe ao professor muitas outras competências em que ele deve adotar sendo mediador de aprendizagem, profissional responsável, professor amigo, gestor de dilemas e tantos outros.

Tardif (2001) relata que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, questões, de problemas que estão relacionados com o seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos.

E todos estes saberes não chegam do nada sem uma preparação, Kincleloe afirma que "A preparação para ser professor deve enfatizar a pesquisa-ação que encoraja hábitos de

leitura, escrita e pensamento. Vários programas de formação de professor já têm adotado essa perspectiva. ” (KINCLELOE, 1997, apud, CARDOSO, 2003, p.31)

São diversas as transformações que a formação perpassa referentes ao contexto social e econômico que assola a profissionalidade docente, uma vez que esses impactos atingem não somente o professor, mas, também a sociedade. Nesses novos tempos precisa-se de professores com muitos conhecimentos e desenvolvam muitas habilidades, entendendo também que ele sozinho não pode tudo, mas que, segundo Gomes (2005), com habilidade para gerenciar as diversas restrições ele pode tornar seu trabalho mais eficaz no dia-a-dia escolar.

Moita afirma que os processos de formação são complexos, e “a compreensão desta complexidade, mesmo feita por aproximações é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira aos formadores, por que é fundamentalmente introdeterminada. ” (MOITA, 1995, p. 113, apud, PAIVA, 2003, p. 42)

> A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p.14)

Nóvoa (2009), esboça cinco pontos principais que constituem o que marca um bom professor, sendo eles o conhecimento, capacidade de conhecer o que se ensina; a cultura profissional, humildade para aprender com os mais experientes; o tacto pedagógico, capacidade de comunicação e intervenção; o trabalho em equipe; o compromisso social, ultrapassar os limites da escola e abranger os limites da sociedade.

Carregando em si estes pontos principais desde o início da careira partindo assim na sua formação já inicial, o professor conseguirá firmar relações e posições para o exercício da atividade docente, formação pessoal e profissional, que seguirá firme da formação inicial para a continuada colocando em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática refletindo nas suas ações do cotidiano.

> O professor, como prático "reflexivo", desenvolve uma ação que não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz problemas. Delibera sobre fins a serem atingidos numa ação segundo as características e as contingências das situações de trabalho. O praticante reflexivo é capaz de gerir situações em partes indeterminadas, flutuantes, contingentes e negociar com elas criando soluções novas e otimizadas. (PAIVA, 2003, p. 48)

Todas as reflexões que assolam o professor só surgiram em meio a prática, através dela é possível um outro olhar diante do contexto de cada situação ocorrida, e assim será um momento e um lugar de aprendizagem e construção de conhecimento, avançando na sua própria formação, construindo e reconstruindo o saber e o saber fazer.

A prática assume função fundamental neste modelo de formação de professores. Isso faz com que o conhecimento-na-acção, a reflexão-na-acção, a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção dependam "da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real" (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 111).

> A pratica pedagógica é o espaço em que o docente adquire saberes no cotidiano de seu trabalho, em que constrói seu conhecimento profissional enquanto interpreta as situações que enfrenta. A reflexão é vista como um processo cognitivo que poderá levar o professor a conquistar uma compreensão das razões, motivos, valores e pressões que influenciam seu trabalho pedagógico. (PAIVA, 2003, p. 60)

O professor que carrega essa profissionalidade carrega em si a preparação e capacidade para trabalhar e ouvir a seus alunos, deixando –se conhecer por eles e interessando-se em conhecer cada vez mais, assim manterá a dinâmica que a reflexão exige, investigando assim toda a sua totalidade.

A educação, como qualquer atividade humana, demanda criatividade para sua evolução e seu desenvolvimento, daí a necessidade de considerá-la como princípio importante na sala de aula, pois o professor quando é um bom profissional ele não mede esforços frente às dificuldades e não tem medo de mudar, pois sabe que a educação precisa de pessoas comprometidas em dar o melhor de si para seus alunos.

> Os docentes devem viver a aventura do conhecimento, da busca e do contraste crítico e reflexivo se querem provocar nas novas gerações o amor pelo saber e o

> respeito pela diversidade e pela criação, devem amar a democracia e se comprometer com as suas exigências de compreensão compartilhada, se pretendem criar um clima de relações solidárias e construir uma comunidade democrática de aprendizagem. (SILVA, 2009, p. 59)

Para a formação vir a ser de boa qualidade, o educador deve estar comprometido com a sua prática educacional, respondendo as demandas das crianças e dos familiares, refletindo sempre com as questões do cuidado e da aprendizagem.

Hoje, estudar e se profissionalizar cada vez mais, num processo de formação contínua, superando o abismo entre as teorias professadas e as teorias praticadas têm sido desafios constantes ao professor, de quem se exige uma sólida formação filosófica, política, econômica, científica e técnica. Ser professor hoje, conforme Gadotti (2008, p.23), "não é nem mais fácil nem mais difícil do que era há algumas décadas atrás. É diferente".

Precisa-se hoje de um professor que busque construir-se como intelectual, pesquisador, que está sempre em construção permanente com sua própria prática e conteúdo que desenvolve, o que repete a necessidade da formação em serviço. Nesse sentido Arroyo (2000) comenta:

> Tornar o professor reflexivo, capaz de tematizar práticas pode ser demasiado racional para captar processos tão surpreendentes como acompanhar a formação da infância e adolescência. Por que insistir tanto em cultivar a capacidade de reflexão e tematização e não de sensibilizar-se, de ler, de dialogar, executar a infância e a adolescência? Cultivarmos educadores (as) o hábito de refletir sobre o real é necessário, porém não secundarizar outros traços de uma autoformação formadora (p. 46).

Não podemos toda vez que se pensa ou se ouve falar em formação, entende-la como como um "tapa buraco" ou um remendo que corrige falhas, todo o aprendizado é útil, mas deve haver empenho com vinculação entre teoria e prática, onde a própria prática necessita ser uma continua reconstrução de novos entendimentos, organização e condução.

Pelo caminho da formação continuada na visão de Behrens (1996), não são pacotes, reformas e ingerências que transformam simplesmente a educação. Só a reflexão sobre a prática realmente fará isso. E só os que vivem essa prática conscientemente poderão fazê-lo.

A formação continuada deve ocorrer no espaço da própria escola, considerando a diversidade do corpo docente com suas experiências para reflexão do saber e o fazer pedagógico, numa permanente reconstrução da identidade do professor no contexto atual.

> " O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; (...). Todo o processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes (...) (CANDAU, 1996, MIZUKAMI, 2003, p. 27)

Para que a formação continuada não passe apenas na reflexão e oportunize ao professor modos de tornar-se um sujeito pensante, culto e crítico, capaz de captar as distorções sociais e culturais de sua própria prática é preciso partir da ideia que

> (...) as ações de formação continuada são ações didáticas, elas próprias consistem de um processo de ensino, de modo que tudo o que queremos que aconteça nas escolas em termos de mudança de atitude dos professores na sala de aula, deve acontecer também nas ações de formação continuada. (LIBÂNEO, 2002, p.40).

O processo de formação do professor é um crescente e um continuo, como individuo ele é formado a cada dia em momentos que fazem o seu cotidiano, e como educador molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar. A escola são todos os que nela convivem e aprendem: professores, alunos, funcionários, famílias, membros da comunidade e gestores, por isso, espera-se que o profissional da área de educação tenha uma visão sistêmica do papel de sua organização junto à sociedade e do seu papel junto à instituição para que possa trabalhar novas formas de construção do conhecimento visando a melhoria contínua da educação, bem como do ambiente escolar.

O profissional da educação deve estar envolvido de valores significativos para o período em que nos encontramos, estar imbuído de criatividade, autonomia e ser constantemente reflexivo, valores estes que são fundamentais para o crescimento do professor. É nesse contexto de crescimento do professor que a formação deve sempre estar presente,

contribuindo assim para que os educadores reflexivos possam conhecer diferentes ideias, construir novos conhecimentos, repensar sua prática de forma reflexiva e crítica.

Deste modo, cada um terá consciência do seu papel e responsabilidade adquirindo autonomia para que possam expressar suas opiniões e serem sujeitos críticos na sociedade. Outo fator importante é que os educadores conheçam a gestão e organização da escola em que trabalham, para que compreendam, participem e contribuam para a melhoria da escola, do seu trabalho e da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de toda a busca, pesquisa, mobilização e observação percebe-se com mais clareza ainda o quanto os filmes educativos devem estar presentes na formação de professores, garantindo experiências que se somam à busca por um melhor conhecimento dos alunos, desencadeando assim uma forma de interação que irá refletir de forma significativa na vida dos professores, pois assim conseguiram fazer a relação entre teoria e prática.

Nesta perspectiva, o Filme: Adorável Professor foi o objeto de estudo neste trabalho, foram realizados dois encontros, onde no primeiro assistimos ao filme, realizamos discussões para uma melhor compreensão do verdadeiro objetivo do trabalho, já no segundo foram realizadas atividades de cunho pedagógico, referentes ao filme e sua relação com a prática educativa.

Depois do filme foram propostas discussões e desenvolvidas atividades como: teatro, acróstico, paródia, quebra cabeça, esconde-esconde com citações, bingo, boliche, tabuleiro, dinâmica dos balões, sempre procurando instigar e provocar nos acadêmicos uma nova forma de adquirir conhecimentos.

Percebemos no decorrer dos dias, depois de assistir ao filme e realizar as atividades propostas em grupo, que foi possível descobrir, vivenciar e refletir sobre as realidades e valores que existem nos grupos e na sociedade em geral, dialogando este sentido, formas de conhecer e de analisar a realidade, num enfoque que permita a reconstrução reflexiva e crítica dos saberes e fazeres pedagógicos que permeiam o cotidiano escolar. Neste viés,

desenvolvemos diversificadas atividades a partir dos filmes como: dinâmicas, atividades em grupo, leituras, reflexões, procurando instigar e provocar nos acadêmicos uma nova forma de construir conhecimentos.

Diante dos filmes percebeu-se, um novo olhar dos acadêmicos diante da formação e o comprometimento dos mesmos diante das atividades, possibilitando a eles a visão de melhores críticos. Nessa perspectiva, a formação associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

Este trabalho foi desafiador para os bolsistas uma vez que, necessitou de maior comprometimento, determinação e responsabilidade diante da atividade proposta. Além de ser algo inovador para as Semanas Formativas do Curso de Pedagogia, tornou-se uma forma mais prazerosa e dinâmica para podermos trabalhar determinados aspectos que acontecem no cotidiano de um professor e que, muitas vezes ficam esquecidos. Os filmes auxiliaram para que isso acontecesse e que, pudéssemos trabalhar da melhor maneira possível, instigando reflexões e proporcionando a construção de novos conhecimentos.

EDUCATIVOS CINE: CONTRIBUCIONES Y EXPERIENCIAS

Resumen: Este trabajo relata una actividad con películas educativas en el curso de graduación en Pedagogía de la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones - URI, Campus de Frederico Westphalen, por los becarios PIBID, del Sub-proyecto Pedagogía Educación Secundaria. Con el objetivo de ofrecer a los estudiantes de graduación la posibilidad de construir nuevos conocimientos a partir de la película educativa : Adorable Maestro, que se centra en las necesidades que surgen en la vida cotidiana escolar. La realización de la semana formativa en el Curso de Pedagogía permite una mayor envolvimiento de todos los semestres, en este sentido, las actividades proporcionan a los académicos contacto diferenciado en relación a la práctica educativa pensando y reflexionando en grupo, de manera creativa, en nuevas posibilidades para un desempeño profesional cualificado. Durante los trabajos, percibimos que la contribución de esta actividad es muy grande, fue posible descubrir, experimentar y reflexionar sobre las realidades y valores que existen en los grupos y en la sociedad en general, en este sentido, criamos formas de conocer y de analizar la realidad, en un enfoque que permitió la reconstrucción reflexiva y

crítica de los conocimientos y prácticas que permean el campo profesional de la enseñanza pedagógica.

Palabras-llave: película educativa, experiencia pedagógica, PIBID, formación profesional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Oficio de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CARDOSO, Lilian A. M. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso cientifico-pedagógico. In: PAIVA. Edil V. de. **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-46.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento relação necessária, insuficiente e controversa.** 2ed. Petrópolis: Editora vozes, 2000.

DICKEL, Adriana. O trabalho docente em um contexto de mudança e os desafios à formação de professores. In: MELLO, Reinaldo I. C. **Pesquisa e formação de professores.** Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002. p. 67-81.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Disponível em:<WWW.SABOTAGEM.REVOLT.ORG>.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de Saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar

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

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

SILVA, Everson M. A.; ARAÚJO, Clarissa, M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a Formação Continuada de professores. In**: V Colóquio Internacional Paulo Freire** Recife, setembro de 2005. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed.2002.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Dulce Maria de Souza Hemielewski[1]
Guilherme Henrique da Silva[2]
Vildes Mulinari Gregolon[3]
Leila de Fatima Haubert Fripp[4]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: A formação docente é um campo da educação que muito se tem discutido e pesquisado, tendo em vista a importância que tem no exercício da profissão. Compreender a profissionalização do professor, os saberes docentes que a compõem, a responsabilidade social desta função e a constante necessidade da formação inicial e continuada são imprescindível para o exercício da mesma. É isso que compomos através deste estudo.

Palavras-chave: Profissão docente. Responsabilidade social. Formação inicial e continuada.

1 Introdução

O presente artigo "Formação Docente no Ensino Superior", tem por objetivo entender a formação inicial como uma das principais razões da prática docente, frente as mudanças sociais.

Neste sentido, o trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e permite o avanço do conhecimento, pela capacidade de construí-la conscientemente de forma emancipatória.

[1] Mestranda do Mestrado em Educação na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen, Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: dulcehemielewski@gmail.com.
[2] Acadêmico do Curso de Pedagogia na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: guilhermericksilva@gmail.com.
[3] Mestre em Educação na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus Frederico Westphalen, Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Email: vildes@uri.edu.br.
[4] Mestre em Educação na Educação na URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Frederico Westphalen,.
Email: leilahfripp@gmail.com.

Portanto, estes aspectos são fundamentais para que se estruture um relacionamento produtivo auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento e tornando a relação entre os dois menos conflitante, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer. O professor cria uma situação de comunicação entre os alunos com um propósito educativo, buscando meios e caminhos, de acordo com a situação e o contexto social colocando assim, os alunos como sujeitos de sua própria reflexão, utilizando-se da curiosidade natural.

O trabalho apresentará questões pertinentes aos saberes docentes, à profissionalização do professor e à formação continuada dos professores em exercício de sua profissão, haja vista, que o Ensino superior é a oportunidade de provocar questionamentos concretos, analisar o que foi aprendido até então fazendo a ponte entre o conhecimento e a relação com a formação na constituição do ser professor, a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com o espaço no qual organiza suas práticas educativas.

Formação de Professor

Ao abordar a referida temática compreende-se que o desenvolvimento educativo das licenciaturas e dos professores prevê um processo democrático da educação que oportuniza a construção da autonomia profissional e social envolvendo a coletividade. Não se pode aceitar um profissional da educação individualista, uma vez que a qualidade do ensino se dá no coletivo (IMBERNÓN, 2009). Em relação a isto, Tardif (2002) afirma que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

No entanto, a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

Sobre esta orientação, Imbernón afirma:

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de

> funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da pratica do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (2001 p.48-49).

Será possível compreender a importância do fazer pedagógico docente articulada aos processos de formação do mesmo, quando os profissionais da educação perceberem que a construção dos saberes e a formação continuada constituem-se num processo dinâmico e coletivo.

> A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa, com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas "cada uma a seu modo". (IMBERNÓN, 2009, p. 64)

A competência profissional do educador é uma exigência da sociedade atual. Percebendo o ensino como uma prática inserida na sociedade, é preciso aceitar que, a competência torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia dentro do contexto de trabalho.

Sob esta ótica, FISCHER, (2009,P.311), nos diz que:

> Uma das principais razões da prática docente na universidade seria fazer pensar, buscar soluções para novos problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos. Afinal esta a finalidade principal, o motivo primeiro em “dar aula” – aula instigante – na universidade.

Cada vez mais o dar-se conta da complexidade da tarefa de educar torna-se necessário. Não somente dar-se conta, mas, articular ações que venham de encontro a esta demanda. Para tanto, investir na reflexão sistemática de práticas educativas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente, torna-se um fator muito importante neste processo. A formação inicial e permanente do professor pode ajudar no rompimento do individualismo, haja vista, sejam aproveitados os momentos de coletividade na formação pedagógica, nos quais a partilha de experiências e o estudo de teorias entrelaçam-se em um diálogo colaborativo e participativo fortalecendo os interesses do grupo.

Neste sentido, FANTIN, (2015, p. 447), nos diz que:

> A prática docente se constrói a partir de uma série de elementos que envolvem os conhecimentos disciplinares e didáticos, os valores sociais, os contextos e condições de trabalho e de toda subjetividade deste processo que constitui a filosofia educativa do professor juntamente com sua visão de mundo.

Para que este profissional desperte enquanto intelectual crítico que manifesta a sua autonomia na profissão como forma de emancipação, faz-se necessário que, a instituição de ensino superior permita a participação do docente, exercendo um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar, superando as distorções ideológicas e efetivando o desenvolvimento da consciência crítica em seu meio profissional.

Diante disso, a universidade como espaço social que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e educadores, é uma instituição co-responsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade.

O profissional docente reflexivo entende que seu fazer pedagógico requer autonomia, responsabilidade social e individual, e que este precisa ter capacidade crítica e criativa na busca de soluções aos obstáculos encontrados no decorrer da carreira docente. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que, "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional".

Sob esta ótica, no decorrer da sua prática, o professor vai construindo-se como um intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão de maneira emancipatória com vistas à formação de uma identidade não só profissional, mas também pessoal. Sendo assim, supera as distorções ideológicas e desenvolve a consciência crítica, exercendo um papel ativo que objetive mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar.

A identidade profissional do docente, conforme Pimenta (1997), não é imutável e externa ao sujeito, mas construída dentro da sua profissão a partir de um contexto no qual o sujeito está inserido historicamente e culturalmente situado. A autora afirma ainda que:

> Uma identidade profissional se constroi, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constroi-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. (PIMENTA, 1997, p. 7).

Sabe-se que o homem é agente de um processo histórico, social e cultural e a todo profissional da educação se coloca uma tarefa: a de contribuir com essa construção, sistematizar a teoria e a prática avaliando continuamente o processo pedagógico. Nesta perspectiva, entende-se que o papel desempenhado pelo professor é fundamental partindo de uma concepção metodológica básica: "prática-teoria-prática" (FREIRE, 1987). Teorizar sobre a prática significa ir além das aparências imediatas. Refletir, discutir, buscar, conhecer melhor o tema problematizado e estudar criativamente.

Pimenta (1997), em suas palavras, enfatiza a reflexão como fator de suma importância para a significação do fazer docente. Revisar constantemente conceitos já postos, reafirmar teorias presentes na prática cotidiana do professor permitindo o confronto de ideias e supostamente de práticas com teorias, fazem parte de um leque sistematizado de aspectos fundamentais para uma prática consistente, reflexiva e crítica.

A esse respeito, Fischer (2009, p. 314), nos afirma que:

> Nos dias atuais, a orientação pedagógica recomenda que o professor substitua os pontos finais de sua aula por pontos de interrogação, de preferência pontuando tais questionamentos a partir de elementos concretos, encontrados na vida e no campo de ação do futuro profissional que ali está iniciando sua formação.

Dessa forma, o professor enquanto autor do processo de construção de conhecimentos e conhecedor da realidade em relação às problemáticas e questões que surgem no ambiente de trabalho é exigido uma formação inicial e continuada centrada na instituição, ancorada no trabalho coletivo, que propicie uma constante revisão da prática de forma consciente, crítica, revendo suas experiências enquanto profissional da educação qualificando-

se constantemente. Em relação a isto, Fischer (2009, p. 314) afirma que, ensinar supõe provocar situações que levem o aluno a estabelecer o máximo de relações possíveis, envolvendo o objeto em estudo.

Neste sentido observa-se que a relação professor/aluno baseia-se na condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um currículo formal, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo.

A relação professor- aluno pode se mostrar conflituosa, pois se baseiam no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. Podemos observar dois aspectos da interação professor-aluno: o aspecto do ensinar/aprender pautado num conhecimento formal e a própria relação pessoal entre professor e aluno e as normas disciplinares impostas. Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado. Por outro lado é relevante observar propostas de inovação e pesquisa nas aulas da graduação.

Neste sentido, CUNHA (1997, p. 79), nos diz que:

> A universidade tem sido, talvez, uma das instituições mais exigidas da contemporaneidade. Sobre ela recaem expectativas muito intensas, exigindo desde a formação profissional de qualidade até a resolução dos problemas sociais pela pesquisa e pela extensão. Mesmo assim, a universidade tem sido atingida com o escassiamento de recursos para a sua manutenção e com agressivo e sistematizado boicote sobre seu funcionamento.

Observa-se que a Universidade vive em constantes contradições, pois a mesma é a mais exigida pela sociedade. Desde os primórdios, o ensino superior passa por inúmeras transições haja vista que a instituição carrega a perspectiva crítica de si mesma na sociedade. Neste sentido, o professor universitário apresenta-se preso a rituais de suas práticas pedagógicas sob influência do comportamento do professor que viveu em toda a sua história como aluno e que, para além das teorias pedagógicas que ele aprende, o que marca seu comportamento são as práticas de seus antigos professores.

Conclusão

As instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental na sociedade atual, pois através das mudanças radicais que perpassaram a sociedade nestas ultimas décadas não somente no desenvolvimento tecnológico desenfreado, as mudanças atingiram também a ordem cultural vigente. Neste sentido o professor como peça central deve manter-se em constante atualização, sendo ele o principal mediador do aluno com a realidade, desenvolvendo pensamentos e atitudes para que o aprendizado ocorra de modo a contribuir para efetivação do sujeito enquanto ser ativo de uma sociedade.

Assim entende-se que o ensino atual caracteriza-se pela competência profissional do educador em sua prática educativa, mais contextualizada e significativa a realidade dos alunos, o qual se apresenta como *sujeito ativo e o professor como mediador desta prática.* Desse modo compreende-se que a pratica educativa vai além do tradicional, compete ao professor buscar formar relevantes para poder mudar sua pratica educativa de forma a ensinar a também a relacionar diferente saber em diversos modos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, aproxima-se ainda mais teoria e prática. Significativamente acontece o fortalecimento da formação dos docentes, numa relação entre teorias estudadas e a realidade diária do fazer pedagógico, num movimento de formação contínua, o que acontece a partir da reflexão, da análise, da criticidade, da avaliação e principalmente do diálogo.

O diálogo constante favorece um momento de trocas e partilha de saberes, o que possibilita a cada sujeito uma constante formação baseada na pessoalidade e na profissionalidade de cada um tendo em vista a autonomia e o lócus de trabalho diante dos enfrentamentos teórico e práticos. O dialogo não baseia-se apenas para a mediação de conhecimentos, mas, também para manter uma relação unilateral com os alunos, estabelecendo um dialogo tanto para o processo de ensino aprendizagem como também para a relação harmoniosa de ambos. Tornando estes aspectos fundamentais para a melhoria da prática educativa.

THE TEACHER FORMATION

Abstract The teacher formation is a education field that much has been discussed and searchead, because the importance that has um the profission exercise. To understand the teacher's professional, the teacher's knowledge that make up the social responsibility that function the constant need of initial training is important to exercise the sane. This is what we propose through this study.
Key words: Teachuing profession social responsibility initial and continuing training

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. **UNIVERSIDADE FUTURANTE: Produção do Ensino e Inovação.** Papirus Editora, 1997.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Docência no Ensino Superior.** Educação. v.32, n.3, p. 311-315 Porto Alegre, 2009.

FANTIN, Monica. **Educação & realidade.** v 40, n 2, p. 443-464. Porto Alegre, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEMIELEWSKI, Dulce M. S.; FRIPP, Leila F. H.; SCHMIDT, Tanis M. H.. A supervisão no PIBID, educação continuada e saberes docentes: questões de profissionalização do professor. In. **Anais I Ciclo de Estudos em Educação:** contemporaneidade e interdisciplinaridade. URI – Frederico Westphalen. Editora URI. 2013, p. 220-229.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio Manuel Seixas de Sampaio. Os professores e as histórias da sua vida. In:

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores.** Lisboa: Porto Alegre, 1995, p. 11-30.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances.** Presidente Prudente. Vol. III, set, p. 05-13, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **Educ. Soc.** Vol.29, n.103, p.535-554, Campinas. 2008.

MUSICALIZAR OS ANOS INCIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DAR VOZ AO CURRÍCULO, RITMO À ESCOLA, MELODIA AOS PROFESSORES E HARMONIA AOS ALUNOS

Paulo Henrique Cadoná[1]
Juliane Cláudia Piovesan[2]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O presente artigo faz parte do projeto de extensão, *"A música como recurso didático: aprendendo e ensinando na Educação Infantil e Anos Iniciais",* objetivando mostrar a importância da música e como esta pode ser utilizada enquanto recurso didático-pedagógico no processo de aprender e ensinar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Pesquisas apontam para os benefícios da música tanto para o corpo, mente e saúde do ser humano, nas diferentes fases do desenvolvimento e nos mais diversos acontecimentos. Nesse sentido, ensinar e aprender música e com música na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais precisa ser constituído como processo qualitativo, planejado e consciente ao desenvolvimento humano. Este é um é qualitativo e bibliográfico, no qual encontra-se baseado em pesquisas de estudiosos como Joly (2003), Bastian (2009), Gordon (2000), Ponso (2011), Zampronha (2002), entre outros que buscam através de seus estudos mostrar a importância da música para o ser humano e no processo escolar. Diante desse contexto, faz-se necessário saber ainda, que o ensino de música nas escolas só trará os benefícios necessários para a formação integral do ser, quando todos se unirem em prol de uma educação de qualidade, inovadora e criativa, enfim uma educação musical.

Palavras- chave: Música. Recurso didático-Pedagógico. Escola. Aprendizado.

1 INTRODUÇÃO

A arte musical é a primeira[3] na numeração de artes mais consensual e se constitui de vários sons e ritmos, seguindo uma pré-organização ao longo do tempo, fazendo-se presente em acontecimentos diversificados já na gestação: os barulhos, os ruídos e as vozes que chamam a atenção do bebê. Esse processo sonoro é capaz de agradar e também de assustar, já

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. Brasil. Paulohenriquecadona@gmail.com
[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. Brasil. juliane@fw.uri.br
[3] De acordo com o site Wikipédia, < https://pt.wikipedia.org/wiki/Numeração_das_artes > com acesso em 7 de junho de 2016.

que o bebê consegue sentir as vibrações sonoras e ruídos internos e externos no ventre e, quando nasce, o incentivo da família e outros contatos sociais contribuem nesse processo de desenvolvimento da música na infância.

Durante seu crescimento a criança entrará em contato com diversos tipos e gêneros musicais, sendo estes: músicas infantis, músicas religiosas, músicas para dançar, músicas instrumentais, vocais, músicas cívicas, eruditas e populares, entre outros. A música tem um grande poder de interferência sobre os seres humanos e, mesmo que de forma inconsciente, acabamos nos relacionando com ela.

Diversas vezes quando a escutamos começamos a nos familiarizar, movimentando o corpo ou cantarolando pequenas partes da melodia. As crianças quando interagem ou brincam com o universo sonoro, acabam descobrindo, mesmo que de uma forma simples, maneiras diferentes de se fazer música. De acordo com Joly (2003, 116):

> A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

Sendo assim, novas possibilidades para a docência devem ser consideradas, trazendo a linguagem musical para dentro da escola, para dentro da sala de aula e para dentro do planejamento. Mas o que é música? Como musicalizar a Educação Básica, dando voz ao currículo, dando ritmo à escola, melodia aos professores e harmonia aos alunos?

A música é bem mais do que uma ferramenta lúdica ou um auxílio na aprendizagem de outros conteúdos, ela deve ser considerada uma área de conhecimento e, como tal, precisa ser desenvolvida também nas instituições de ensino[1] para que o universo sonoro se faça presente também no processo de ensino-aprendizagem, sendo que este impulsiona ações e resultados em aspectos do processo educacional. Nesse sentido,

> A música é muito mais que um simples conjunto de sons que se unem em uma melodia. Ela penetra nossa pele, provoca arrepios de prazer ou nos faz mergulhar em

[1] A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 diz que "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo".

> doces lembranças. Algumas melodias não nos tocam, enquanto outras nos atingem diretamente – e podem até mesmo transmitir significados concretos. O cérebro de todo ser humano se interessa muito por informações musicais e é extremamente habilidoso em compreender seu significado. (SCHALLER, 2005, p. 64).

Tudo pode ser transformado em música e tudo é música: uma corrida, a água ao ligar o chuveiro e os pingos que caem de uma torneira na pia, um coração batendo, um micro-ondas aquecendo o café, pássaros na natureza, uma porta se abrindo, um grito, palmas, risos... Música é antes de mais nada, movimento. Nesse sentido,

> [...] Se pode perceber música não apenas naquilo que o hábito convencionou chamar de música, mas – e sobretudo – onde existe a mão do ser humano, a invenção. Invenção de linguagens: formas de ver, representar, transfigurar e de transformar o mundo. (MORAES, 1943, p. 08).

É grande a necessidade de musicalizar a Educação Básica, algumas instituições já têm um perfil musical como componente curricular. De acordo com a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 [1], as escolas precisam introduzir a música, além das artes visuais, a dança e o teatro, como linguagens que integrarão o currículo escolar, sobre isso, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil.

É possível desenvolver inúmeras atividades com a presença da música no cotidiano escolar que proporcionem a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção, como por exemplo: aprender, ouvir e cantar uma canção, realizar jogos de mão ou brincar de roda, por meio disso, as crianças atingem patamares cada vez mais sofisticados.

Ao analisar os aspectos do ensino musical em âmbito infantil e anos iniciais, este se caracteriza pelo viés lúdico, sendo uma ferramenta facilitadora no processo de ensinar e aprender do professor e do aluno. No Referencial Curricular para a Educação Infantil

[1] Lei que altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

(RCNEI), verificamos que a música e o som estão muito ligados com o corpo e com o movimento. Assim,

> O gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p. 61).

Dessa maneira, o corpo se torna um "parceiro" no processo de ensino-aprendizagem musical, proporcionando através de movimentos, oportunidades para o aprendizado. Por meio desse recurso pode-se realizar atividades que envolvam a percepção e interiorização do ritmo, intensidade e altura, trabalhar com a forma musical e também desenvolver a expressividade das crianças.

Também é possível desenvolver atividades lúdicas utilizando a execução/criação/apreciação, para tanto, o educador pode/deve desenvolver seus conteúdos didáticos, tornando suas aulas mais dinâmicas e prazerosas e consequentemente o aprendizado do aluno com mais sentido e significado.

Em consequência disso, destaca-se que a utilização musical nas escolas pode contribuir em aspectos cognitivos, sociais, emocionais e psicomotores das crianças, seja por proporcionar momentos de relaxamento em presença da música clássica ou instrumental, nas ocasiões de provas e trabalhos avaliativos ou com o processo de expressão e socialização de crianças com problemas de relação social.

Além disso, a música como recurso didático nas escolas vem sendo abordada em diversos eventos e documentos, sejam eles Nacionais, Internacionais e Regionais, como a câmara dos deputados, PCN (Plano Nacional de Educação), Abem (Associação Brasileira de Educação Musical), Confaeb (Congresso Nacional da Federação de Arte - Educadores do Brasil, Departamento de Música - CEART- UDESC, Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e entre outros que buscam através do ensino musical uma melhora na qualidade escolar.

2 A MÚSICA NA ESCOLA NÃO PRECISA DE VOLUME, PRECISA DE MAIS ESPAÇO

A realidade musical que encontramos no século XXI consegue atender a diversos gostos e ao observá-la nos defrontamos também com os mais variados suportes em que a música está presente. Está em eventos, está em casa, está nos telefones, na internet, em lojas, em consultórios odontológicos, em igrejas, nos recreios das escolas e em quase todos os locais.

A música que hoje se encontra nas escolas não tem um caráter de conteúdo específico, ela é trabalhada como música incidental ou como recurso didático de outras disciplinas, isso é mais frequente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O que observamos hoje são atividades de canto, bandas marciais e que geralmente se resumem em preparação para datas cívicas ou comemorativas do calendário da instituição. É possível notar também alguns festivais estudantis da canção que servem para classificar o aluno quanto a sua capacidade vocal, sua presença de palco, seu talento, entre outros pontos que deveriam ser trabalhados de uma maneira mais ampla.

Ainda na educação infantil, a música se faz presente nos momentos da chegada, na hora do lanche, nas comemorações escolares, danças, atividades recreativas, festinhas e festividades em geral. Não é diferente na vida das crianças em suas relações com o mundo. A música também possibilita a interação com o mundo dos adultos, com aquele mundo, para eles, de "gente grande", dos pais, dos avós e também de outros lugares como a televisão e o rádio, que rodeiam o dia a dia das crianças.

Sobre o contato das crianças com a música, este pode se dar em várias situações do convívio social. O RCNEI[1] explica que:

> O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem". (BRASIL, 1998. p.51)

[1] Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Ao trabalhar a música na escola é preciso considerar os conhecimentos prévios da criança sobre os sons divertidos e harmoniosos que ela escuta, sendo que o profissional docente pode levar isso em consideração como ponto de partida para trabalhar a iniciação musical, incentivando a criança a mostrar o que ela já entende ou conhece sobre esse assunto.

O envolvimento das crianças com a música acontece desde a mais tenra idade. Essa presença desenvolve novos conhecimentos e resulta na aprendizagem de questões bastante relevantes como um vocabulário mais elaborado, na socialização deste sujeito, na autonomia, na sensibilidade, na comunicação, na atenção, na memória, entre outros fatores. Importante seria se despertasse nos educadores uma vontade de inserir em seus planejamentos um pouco de dó ré mi fá[1] para que a criança desenvolva-se integralmente, mas infelizmente em alguns casos, ela não é nem ao menos incentivada.

A criança precisa ser sensibilizada para o seu áudio-universo, isto é, para o seu mundo dos sons, pois, é pela sua audição que possuirá o contato com os fenômenos sonoros. Quanto maior for o estímulo da criança com o som, mais ela descobrirá as suas potencialidades. Portanto, é extremamente importante exercitá-la desde muito pequena, pois isso desenvolverá sua memória e atenção. Assim,

> Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão (ZAMPRONHA, 2002, p. 120).

Além disso, pesquisadores afirmam que a música auxilia no processo de linguagem na infância, pois é através das brincadeiras e dos jogos musicais que a criança se desenvolve, criando, recriando, e ampliando o seu vocabulário de palavras. Nesse aspecto, destaca Mafioletti (2008, p. 06),

[1] Nomes de algumas das notas musicais, inseridas aqui no sentido de expor a ideia de se ter um planejamento musical mais integrado às atividades em sala de aula e também às atividades curriculares da escola.

> Enquanto brinquedo, a música oferece um universo estruturado com significações originais, no qual a criança pode mergulhar. A criança não apenas imita, mas inventa, conversa, anula, transforma e dá novas significações.

A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outras aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula. Porém, a música, no geral, não tem seu potencial devidamente explorado para que o aluno construa e se reconheça como sujeito, como o ser social.

3 UM DO RÉ MI FÁ INTERDISCIPLINAR SEMPRE É BOM

Muitas são as pesquisas, que estão sendo voltados à análise da música e seus benefícios para/na vida dos seres humanos, no que se referem ao desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social, no qual envolvem educadores, filósofos, psicólogos e músicos, que buscam através de suas inquietações, respostas para este tema que é de importância e abrangência.

Vimos que a música está presente nas escolas, mas ainda na grande maioria das instituições ela está ausente e não é trabalhada em um sentido mais amplo, com a finalidade de desenvolvimento da criança. É necessário e urgente que a música volte "oficialmente" para dentro dos muros e paredes que arquitetam e cercam as instituições escolares, e por sua vez, voltar como um conteúdo ou até mesmo como disciplina.

Futuramente é esperado que haja especialistas em música em todas as escolas, isto porque de acordo com a lei 11.769/2008[1] que diz respeito à obrigatoriedade do ensino de música no País, é um dos seus principais desafios, passando também pela formação de professores para atender a demanda das escolas brasileiras.

Uma possibilidade do professor dos anos iniciais é observar o desenvolvimento da linguagem musical em seus alunos, participando das oficinas e aulas de música oferecidas na escola, podendo assim integrar e articular com os conteúdos desenvolvidos nas suas aulas. O relacionamento do pedagogo com o profissional da música também pode trazer muitos resultados positivos. Por isso é importante, já na graduação em pedagogia, oferecer

[1] Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 18 de agosto de 2008, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

possibilidades de formação aos futuros pedagogos para que não criem um descaso com a educação musical e saibam fundamentar suas práticas dentro de perspectivas que liguem a musicalização às demais disciplinas, desenvolvendo assim a música na interdisciplinaridade, ou ainda, caso estejam atuando na gestão escolar, promovam a valorização da educação musical na escola.

Nesse sentido, para as escolas e professores, resta um grande desafio: desenvolver métodos que possam trazer os benefícios que a música oferece. Como componente curricular, a música deve ser trabalhada em sala de aula, de forma interdisciplinar e não separada das demais matérias. Trabalhar a música em todas as disciplinas possibilita o aluno a perceber o que há de belo em cada uma delas, como salienta Bastian (2009, p. 135):

> Não desejo que o campo musical se feche em si mesmo, quero vivamente que a música intervenha na interdisciplinaridade, mas em condições em que ela possa fazer ressoar a sua 'nota' própria: a aproximação com os outros campos e o trabalho em comum me parecem mais louváveis se contribuírem para a alegria estética e dela participarem

Já para Ponso, (2011, p. 13-14), a música deve ser tratada como uma linguagem que se constrói através do conhecimento e não um produto que serve apenas como reprodução. Este é sem dúvida, mais um dos grandes desafios para os educadores musicais. E mais,

> Sendo a música uma disciplina em que cada professor determina sua forma de agir, que conteúdos desenvolver e que parcerias formar, encontramos espaço para a inovação pedagógica nessa área, sem comprometer o plano pedagógico da escola como um todo.

Mas por que assim mesmo devemos ensinar a música nas escolas?

> Podemos pensar que ensinar música na escola é importante primeiramente porque a música é uma prática social, presente em todas as sociedades. Os seres humanos, ao longo de sua existência, produzem músicas para serem vivenciadas socialmente, constituindo-se assim uma manifestação humana que tem uma história acumulada (Música na Educação Básica. Associação Brasileira Musical, 2009, p.38 e 39).

Embora seja grande, a responsabilidade e os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, percebe-se na música, inúmeras contribuições, não só para a vida dos seres

humanos, como para o processo de desenvolvimento e a aprendizagem. Dessa forma, Campbell (2000, p.147), resume os vários motivos pelos quais a música deve ser valorizada na educação escolar:

> - conhecer a música é importante;
> - a música transmite nossa esperança cultural;
> - a música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida;
> - a música é criativa e auto-expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres;
> - a música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras;
> - a música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo;
> - a música melhora a aprendizagem de todas as matérias;
> - a música ajuda os alunos a aprender que nem tudo na vida é quantificável;

Se trabalhada de forma correta, a música pode desenvolver na criança a sensibilidade, estimular a criatividade, a capacidade de concentração, o raciocínio lógico, a coordenação motora, a memorização e o desenvolvimento do intelecto, além da alegria, que esta por si só, é capaz de proporcionar. Assim,

> a educação musical deve, antes de mais nada, desenvolver nas crianças a alegria proporcionada pela música – a alegria pelo belo, pelo lúdico, pela autoexperiência criativa nos espaços da música. Como educadores musicais, devemos ‘’capacitar’’ nossas crianças para essa alegria pessoal pela música. A razão para a ocupação com música é sempre a música mesma – e nada mais! (BASTIAN, 2009. p.129).

Além disso, ao fazermos uma análise do ensino da música nas escolas, faz-se necessário ainda saber, que o estudo da mesma não possui a intenção de formar músicos profissionais. Para Chiarelli e Barreto (2005), a música nas escolas busca através das vivências musicais, proporcionar a abertura de canais sensoriais, contribuindo com as emoções, ampliando a cultura e auxiliando na formação integral do ser.

Em síntese o que se pode verificar é que tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais à música deve se fazer presente, pois a criança vê através dela um objeto que se aproxima a sua realidade, a sua fantasia, e é assim que se irá aprender as diferentes disciplinas do conhecimento: brincando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança tem necessidade de som, de ritmo, de harmonia, isso é perceptível desde muito cedo, ela tem facilidade para fazer "barulho", compor suas próprias músicas, basta colocar algumas panelas e uma colher na sua frente e ali mesmo seu espetáculo musical acontece, é nesse momento que ela se torna a compositora e a intérprete, um verdadeiro concerto infantil.

Nesse sentido é preciso "musificar" a educação infantil e os anos iniciais, pois não são satisfatórios os espaços oferecidos na escola para a educação musical, muitas vezes a instituição pouco apoia ou incentiva a musicalização. Algo preocupante e torna-se ainda mais insatisfatório quando o planejamento dos professores, na tentativa e inserir a música como ferramenta significativa em suas aulas, acabam se equivocando, trazendo a música de maneira superficial, utilizando-a para apresentações em eventos comemorativos da escola, como festa junina, dia dos pais, das mães, natal, entre outras. É válido que o aluno faça apresentações, isso é importante e significativo para sua formação, além de auxiliar muito no que diz respeito a sua inibição e postura, porém essa prática não basta para o desenvolvimento musical das crianças.

Não se faz tão necessário a contratação de profissionais do ramo musical para a docência com a educação infantil e os anos iniciais, o que pode ser realizado é um investimento na formação dos professores já atuantes nas turmas, para que eles mesmos possam trabalhar com a música, adquirindo entre tantas situações, uma série de conhecimentos.

Para que a música possa ser significativa na vida da criança e os objetivos possam ser alcançados, a musicalidade pode ser trabalhada de diversas formas, como por exemplo, com exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de história (uma radionovela de uma história). Ainda se pode trabalhar os ruídos do cotidiano, o que para os alunos menores é muito interessante. Também se torna viável proporcionar brincadeiras de descrição dos sons, por exemplo, os quais eles mesmos emitem quando acordam, escovam os dentes, comem e vestem suas roupas e sapatos. Os alunos ainda podem reproduzir sons de animais, cachorros, cavalos, som dos carros dentre diversos outros

sons conhecidos e desconhecidos para alguns. Ainda a utilização da música para o trabalho interdisciplinar, permitindo que os conteúdos sejam aprendidos, construídos de forma dinâmica e prazerosa.

Ainda na educação infantil se podem buscar atividades que permitam que o aluno experimente sensações e sentimentos como de tristeza e de alegria. Emoções teatrais integradas com a música e com objetos sonoros, possibilitando ao aluno que expresse seus sentimentos através da manipulação dos instrumentos musicais que podem ser colocados a disposição pelo professor.

Assim, é possível afirmar que a música é pertencente da vida na escola, seja no recreio, na hora da brincadeira, numa rodinha de amigos, em sala de aula, sendo usada como recurso pelos professores para ensinar alfabeto, idiomas, estações, datas comemorativas, etc.

A música faz parte da criança e continuará em todas as fases da vida. No que diz respeito aos professores, é preciso questionar se os saberes pedagógicos acerca da música "conversam" com os saberes musicais trazidos pelos alunos. A música não pode ser utilizada somente como um recurso para passar o tempo, apertar o "play" em qualquer tipo de música, sem nem fazer ideia do conteúdo que apresenta, pode "putrefazer" boa parte da maturidade cognitiva que a criança está desenvolvendo.

O que podemos também concluir é que a música precisa, urgentemente, fazer parte do processo de ensinar e aprender, numa sociedade que necessita de mais sensibilidade, mais amor e mais vida, e isso é possível através de um processo musical competente e qualitativo.

Ações dentro da escola são necessárias para musicalizar a educação básica, ações que não sejam apenas sinapses, ações que invadam também toda grade curricular, que deem voz (e vez) ao currículo, que façam a escola ganhar uma outra percepção, um "outro ouvido", um ritmo diferente do habitual. Precisamos da boa vontade dos professores para que dentro de cada um, haja uma melodia capaz de cativar a todos, independentemente do timbre. Não se trata apenas de ligar um rádio na tomada da sala de aula e colocar uma *playlist* para tocar, muito menos distribuir fones de ouvido para cada um dos alunos ouvirem sons à sua maneira, mas trata-se de proporcionar momentos de ensino-aprendizagem, que por meio da linguagem musical, aticem os discentes ao gosto pelo conteúdo, e que possam reproduzi-lo futuramente,

com a mesma harmonia de quando aprenderam. Fazendo ações como esta, se estará fazendo movimento, logo, se estará fazendo música.

MUSIC IN EARLY YEARS AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: GIVE VOICE TO CURRICULUM, RHYTHM TO SCHOOL, MELODY TO TEACHERS AND HARMONY TO STUDENTS

This article is part of the extension project, "Music as a didatic resource: learning and teaching in Child Education and Early Years", to demonstrate the importance of music and how it can be used as didactic and pedagogical resource in the process of learning and teaching in Early Childhood Education and Early Years. Some researches points to the benefits of music for both body, mind and health of human beings in different stages of development and in various doings. In this sense, teaching and learning music and with music in the School of Early Childhood Education and Early Years must be constituted as qualitative, planned and conscious human development process. This is a is qualitative and bibliographic, which is based on surveys of students as Joly (2003), Bastian (2009), Gordon (2000), Ponso (2011), Zampronha (2002), among others seeking through their studies show the importance of music to the human being and the school process. In this context, it is necessary to know also that, the teaching of music in schools will only bring the benefits necessary for the person's integral formation, when all come together in support of quality education, innovative and creative, in short, a musical education.

Keywords: Music. Didactic and pedagogical resource. School. Learning.

REFERÊNCIAS

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. **Educação e educação musical:** conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In:___. HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola.** 1. ed. –São Paulo: Paulinas, 2009.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIARELLI, Lígia; BARRETO, Sidirley. **A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração de Ser**. Junho de 2005. Disponível em

<http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em 17 de Dez. de 2012.

GIGA, Idalete. **A Educação Vocal da Criança.** Revista Música, Psicologia e Educação; N.º 6. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto. 2004. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3153/1/ART_IdaleteGiga_2004.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical:** competências, conteúdos e padrões. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MAFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A Dimensão Lúdica na Infância.** XVI Endipe-Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino. Trajetórias e processos de Ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas- 27 a 30 de abril de 2008- PUC/RS Porto Alegre.

MORAES, Jota de. **O que é música?** São Paulo: Nova cultura: Brasiliense,1986.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Associação Brasileira de Educação Musical**. V.1. n.1. Porto Alegre, 2009.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo.** Ações Interdisciplinares na Educação Infantil. 2° edição. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHALLER, Katrin. **Acordes curativos.** Viver Mente & Cérebro: revista de psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento, São Paulo, p. 64-69, jun. 2005.

ZAMPRONHA, Maria de L. Sekeff. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NAS LICENCIATURAS

Ana Paula Noro Grabowski[1]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O artigo em pauta apresenta o estudo, de caráter bibliográfico, realizado a partir da pesquisa de teses e dissertações nacionais na área da educação, publicadas entre Janeiro de 2007 a Junho de 2016, na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Este trabalho tem como objetivo esboçar o estado do conhecimento acerca da temática "O PIBID e a formação docente continuada nas licenciaturas" a qual é pertinente ao projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado em Educação – URI/Frederico Westphalen. O mesmo também objetivou analisar a quantidade de produção e distribuição de pesquisas referentes aos descritores *políticas educacionais, políticas de formação docente, formação docente, relação teoria-prática, PIBID, Bolsa de iniciação à docência, formação docente continuada e PIBID licenciaturas.* No que diz respeito ao método, os dados foram coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, os descritores foram filtrados pela busca exclusiva através do campo *título*. Num primeiro momento pesquisou-se as Teses de Doutorado e após, as Dissertações de Mestrado estabelecendo o período de tempo mencionado anteriormente. Os dados coletados das respectivas modalidades (M e D) foram tabulados primeiramente em um quadro a fim de discriminar a quantidade de cada descritor, o ano e a universidade. É possível destacar, através dos dados desta pesquisa, que existe um grande número de estudos acerca do descritor *formação docente*, todavia estes estudos contemplam principalmente a formação inicial, e em menor número a formação continuada. Quanto ao interesse da pesquisa de Mestrado sobre a formação docente continuada relacionada ao PIBID vale ressaltar que não foram encontrados trabalhos que abordassem tal temática o que confere originalidade ao presente estudo.
Palavras-chave: PIBID. Formação docente continuada. Licenciatura.

1 Introdução

O estudo em pauta é resultado das atividades desenvolvidas na disciplina de Pesquisa em Educação I, do curso de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Regional

[1] Mestranda em Educação – URI – Campus Frederico Westphalen – Integrante do GPE – Grupo de Pesquisa em Educação/ Bolsista PROSUP/Taxa. anapaulanoro.g@gmail.com

Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Campus Frederico Westphalen. Com a disciplina de Pesquisa em Educação I objetivou-se estudar como o conhecimento é entendido a partir de seus paradigmas, a fim de compreender a interação entre sujeito/objeto e criar uma postura de pesquisa no mestrando. A construção do estado do conhecimento contempla um dos requisitos de avaliação da disciplina, bem como, parte fundamental que deve estar presente no Projeto de Pesquisa Proposto ao Curso de Mestrado em Educação. Entende-se por estado do conhecimento a pesquisa que aborda um setor de publicações referente à um tema estudado(Romanowski, 2006).

Os descritores selecionados para realizar a busca de dados são oriundos da problemática da pesquisa, idealizada como proposta ao Mestrado, à saber, *políticas educacionais, políticas de formação docente, formação docente, relação teoria-prática, PIBID, Bolsa de iniciação à docência, formação docente continuada e PIBID licenciaturas.*

A pesquisa e a coleta de dados foi desenvolvida a partir da base fornecida pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[1] do IBICT, contemplando a análise de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado na área da Educação compreendidas entre Janeiro de 2007 a Junho de 2016.

Com o objetivo de viabilizar a análise dos trabalhos desenvolvidos, e, considerando a grande quantidade de produção nacional, principalmente nas Dissertações de Mestrado, priorizou-se no momento da pesquisa somente trabalhos cujos descritores estivessem elencados em seu título.

Foram coletados 112 Teses de Doutorado e 250 Dissertações de Mestrado, totalizando 362 trabalhos analisados, classificados de acordo com os descritores referidos anteriormente.

Com o material coletado foram realizadas análises quantitativas de cada descritor, a produção por tipo de Instituição de Ensino Superior – Federais, Estaduais e Privadas - a produção de Dissertações e Teses por região brasileira e para finalizar as produções por ano.

O trabalho a seguir apresenta-se divido em três partes: o interesse da pesquisa e o estado do conhecimento; organização, coleta e análise dos descritores e considerações relevantes ao trabalho.

[1] http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced

2 O interesse da pesquisa e o estado do conhecimento

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - compreende uma iniciativa do governo federal de incentivo e valorização da carreira do magistério. Como política pública de fins educacionais objetiva estreitar vínculos entre a Universidade/acadêmicos, escola e sistemas de ensino estaduais e municipais, contando com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (Portal MEC, 2016)

Após a criação da Diretoria de Educação Básica (DEB) em 2007 e com a Lei 11.502 (BRASIL, 2007) passou a ser atribuição da Capes induzir, fomentar e acompanhar mediante bolsas de estudos ou convênios a formação inicial e continuada docente estimulando a carreira docente e valorizando o magistério em todos os níveis de ensino. A partir disso, a Capes instituiu o PIBID, que busca relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência à três segmentos: aos licenciandos, professores das universidades e professores da rede pública. As bolsas são para que tanto os professores, supervisores e licenciandos exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas contribuindo para sua qualidade de formação tanto quanto para a aproximação dos ambientes universidade/escola, atendendo também o que consta na LDB: promover a relação entre teoria e prática, e, a formação continuada do profissional que está atuando. (LDB, 1996)

Em sua atuação como Universidade comunitária, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões tem como objetivo proporcionar formação de qualidade comprometendo-se com o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico das regiões que abrange, promovendo também, ações de ensino, pesquisa e extensão às quais beneficiem a comunidade regional.

Então, em 2010 a Universidade engajou-se no Programa PIBID, a fim de buscar essa diversidade de experiências para enriquecer a formação dos sujeitos envolvidos no projeto, de forma direta: licenciandos, supervisores e docentes da Universidade.

Neste sentido, a proposta deste trabalho é o relato do mapeamento realizado para o PPGEDU-URI[1], apresentando as análises referentes às Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado pesquisadas através do IBICT, a fim de agregar dados e informações sobre o PIBID e a formação docente continuada nas licenciaturas, os quais sejam relevantes aos desdobramentos do Projeto de Mestrado proposto.

3 Organização, coleta e análise dos descritores

Os dados coletados e analisados são provenientes da escolha de oito descritores, elencados a partir da temática da pesquisa proposta como estudo no Curso de Mestrado em Educação: *políticas educacionais, políticas de formação docente, formação docente, relação teoria-prática, PIBID, Bolsa de iniciação à docência, formação docente continuada e PIBID licenciaturas.*

A coleta dos dados utilizou a Biblioteca Digital do IBICT, para tanto, na busca pelos trabalhos (Teses e Dissertações) em cada descritor foram utilizados os seguintes procedimentos de filtragem:

1. Seleção do campo: busca avançada.
2. Digitação da palavra no campo *busca.*
3. Seleção do filtro *título.*
4. Seleção da correspondência da busca: por todos os termos.
5. Limitação da modalidade: Tese/Dissertação (as buscas foram realizadas separadamente, primeiro as teses e após as dissertações).
6. Limitação do Idioma: Português.
7. Ano de publicação: Janeiro/2007 a Junho/2016.

A busca priorizou os descritores elencados somente no título destes trabalhos e com uma configuração de espaço que possibilitasse encontrar a expressão fidedigna ao descritor, para tanto, na digitação das palavras de um mesmo descritor utilizou-se o sinal de mais (+), evitando que os trabalhos elencados na busca trouxessem os descritores dispersos no título.

[1] Programa de pós-Graduação em Educação –Mestrado/URI.

Para organização dos dados realizou-se a coleta do descritor, da quantidade, do tipo de Instituição de Ensino Superior (Privada/Estadual/Federal) e do ano de publicação.

O gráfico 01 apresentado abaixo traz dados quantitativos referentes a cada descritor pesquisado, separados por modalidade (Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado) e pela somatória de ambas.

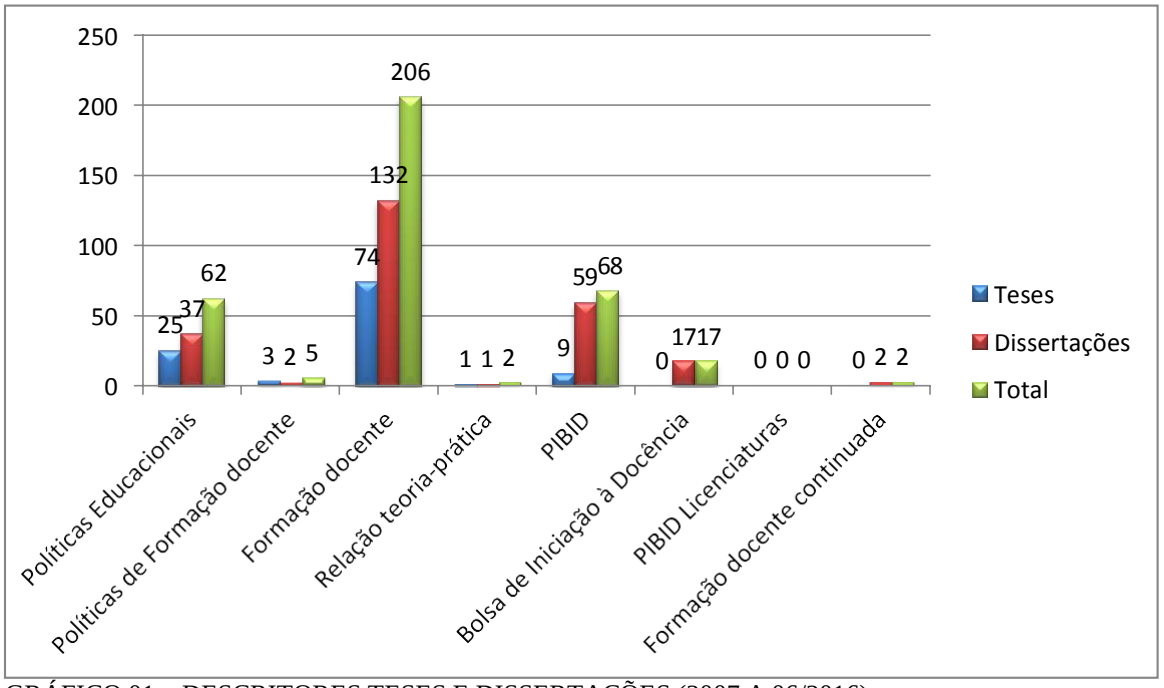


GRÁFICO 01 – DESCRITORES TESES E DISSERTAÇÕES (2007 A 06/2016)
Fonte: gráfico elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada na Biblioteca Digital do IBICT.

O gráfico 01 apresenta um panorama geral de dados quantitativos referentes aos descritores. A cor azul representa os pesquisados na opção de busca das teses de Doutorado. A cor vermelha representa os descritores pesquisados na opção de busca das dissertações de Mestrado. Já a cor verde, representa a somatória dos descritores semelhantes de cada modalidade.

É possível perceber através destes dados que os trabalhos referentes ao descritor *formação docente* são os que garantem maior espaço entre as dissertações de Mestrado e teses de Doutorado selecionadas através desta busca. Em segundo lugar, temos o descritor *PIBID*,

com expressiva quantidade na modalidade Mestrado e Doutorado. No descritor *PIBID licenciaturas* não foram encontrados trabalhos de Mestrado ou Doutorado..

Importante destacar frente a estes dados que tratar sobre formação docente envolve também o estudo e conhecimento a respeito de políticas de formação docente, ou seja, formação e políticas são temáticas que se complementam. Ao realizar a presente pesquisa e expor os dados nota-se a quantidade de estudos desenvolvidos na área da formação docente, todavia, a temática *políticas de formação docente* possuí poucos trabalhos publicados.

Na análise dos trabalhos sobre formação docente encontrados nesta pesquisa, verificou-se principalmente este tema voltado à formação inicial nas diversas áreas do conhecimento.

Outro dado relevante é a quantidade de produções na modalidade de dissertações (250) em comparação com as teses (112), o que nos permite concluir que o acesso e talvez a busca por este grau acadêmico é maior que ao doutorado.

Abaixo o gráfico 02 expõe em percentual essa produção.

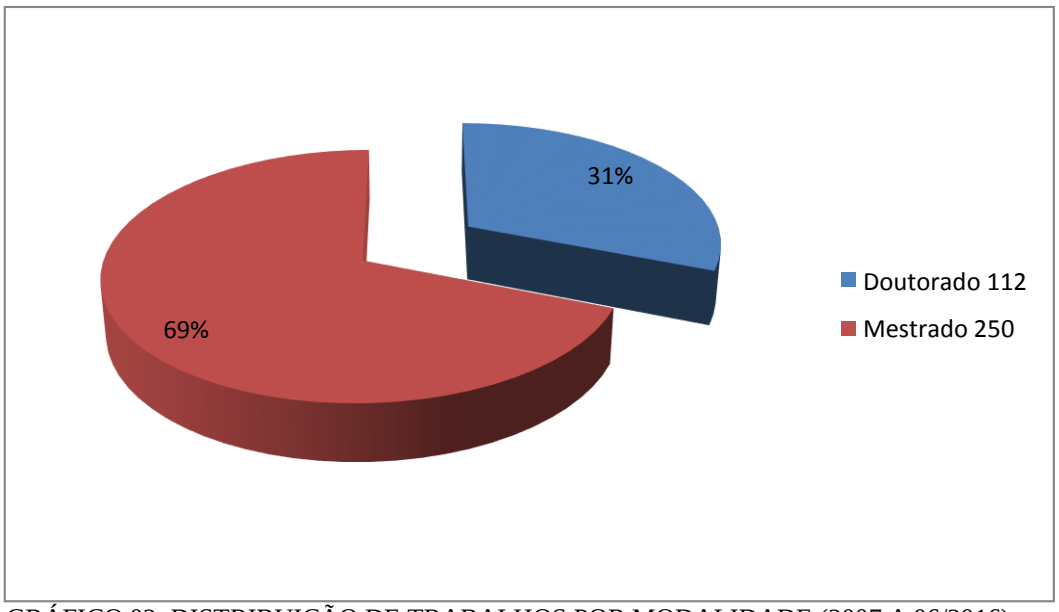


GRÁFICO 02: DISTRIBUIÇÃO DE TRABALHOS POR MODALIDADE (2007 A 06/2016)
Fonte: gráfico elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada na Biblioteca Digital do IBICT.

O gráfico apresentado na sequência aborda a produção de dissertações e teses por tipo de Instituição de Ensino Superior: Federal, Estadual e Privada.

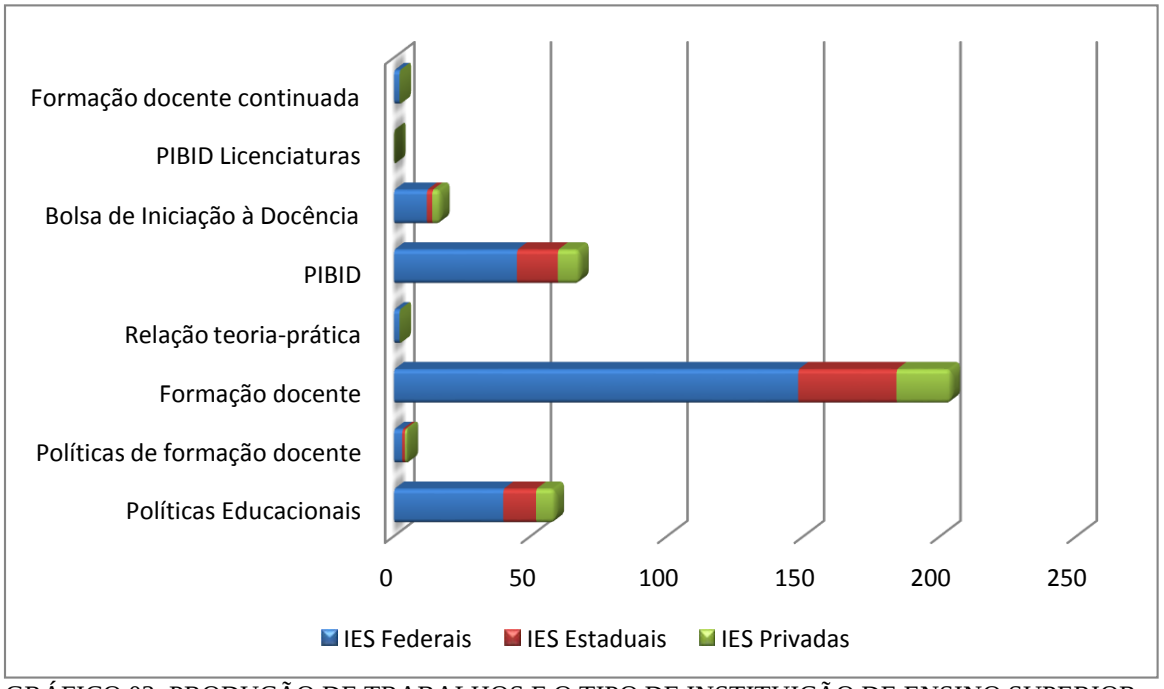


GRÁFICO 03: PRODUÇÃO DE TRABALHOS E O TIPO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (2007 A 06/2016)
Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada na Biblioteca Digital do IBICT

No gráfico 03, os descritores representam a totalidade de trabalhos de dissertação de Mestrado e teses de Doutorado, divididos por tipo de Instituição de Ensino Superior. A cor azul corresponde às Instituições de Ensino Superior Federais, a cor vermelha representa as Instituições de Ensino Superior Estaduais e a cor verde corresponde as Instituições de Ensino Superior Privadas.

Conforme o gráfico, a representação dos descritores *Políticas educacionais, políticas de formação docente, formação docente, relação teoria-prática, PIBID, Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID Licenciaturas e formação docente continuada* apresenta na sua maioria produções de Instituições de Ensino Superior de origem pública (Federais e Estaduais). Em menor quantidade, estão as produções de Instituições de Ensino Superior Privadas, correspondendo a 39 trabalhos, dos 362 pesquisados.

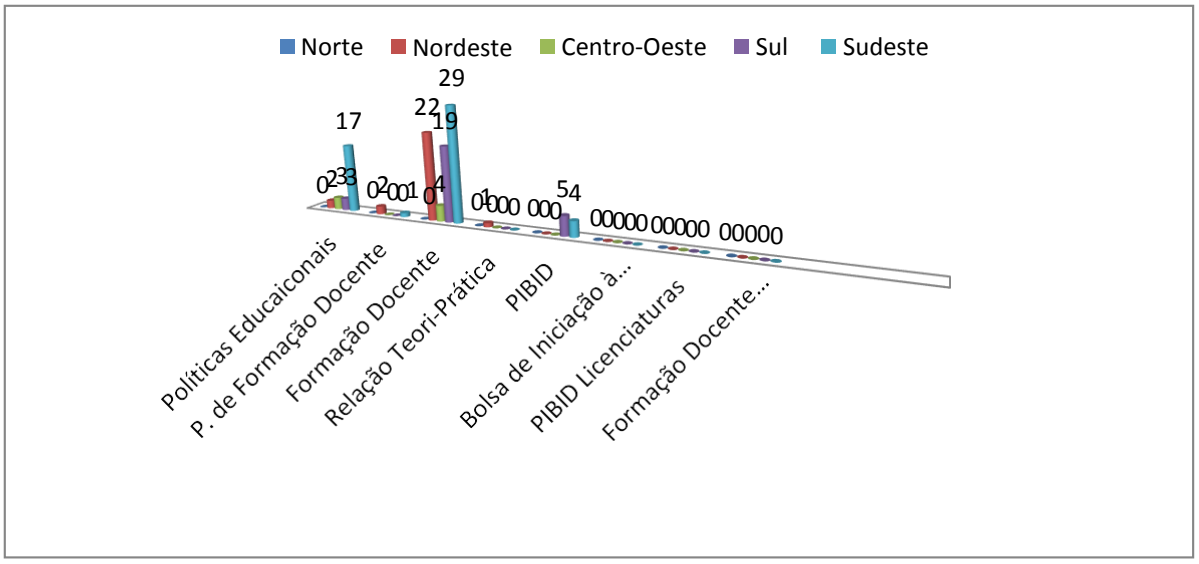
No histórico do ensino superior brasileiro consta que no início do século XIX a necessidade de profissionais autônomos orientou o trabalho das escolas de formação e a pesquisa científica ficou na responsabilidade de Institutos e Centros de Pesquisa fomentados

pelo governo – tanto Estadual, quanto Federal . As Instituições de Ensino Superior Particulares somente surgiram com maior expressão ao final da década de 60 e mesmo assim não conseguiam competir com as IES Públicas em se tratando de qualidade. (Durham, 1998)

Hoje, o desenvolvimento da pesquisa em IES privadas depende de manutenção financeira interna, já que o governo em sua maioria[1] não proporciona amparo orçamentário para IES desta categoria, neste sentido, a pesquisa tem um alto custo. Por isso, em nosso país, o ensino universitário construiu uma caracterização específica que concede às IES públicas uma identidade voltada à pesquisa e às IES privadas voltadas ao ensino.

Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior Públicas possuem mais condições (financeiras, temporais e recursos humanos) de implantar e manter cursos Stricto Sensu – Mestrado e Doutorado – o que de certa forma verifica-se quando o gráfico 03 é apresentado.

Na sequência, o gráfico 04, apresenta os descritores referentes à pesquisa das teses, divididos pela produção de cada região brasileira.



[1] Algumas iniciativas do governo federal em prol das IES particulares podem ser destacadas como o Ciência sem fronteiras e a Iniciação Científica fomentada pela CAPES. Todavia, são iniciativas pequenas, se, comparadas às Instituições Públicas.

GRÁFICO 04: DESCRITORES DAS TESES POR REGIÃO(2007 A 06/2016)
Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada na Biblioteca Digital do IBICT

Como pode ser observado no gráfico 03 - com os descritores que possuem produção - as maiores quantidades de produções estão identificadas através da região Sudeste, a qual apresenta produções significativas nos descritores *Políticas Educacionais* e *Formação Docente*. Em seguida, a região Nordeste e Sul se destacam com as produções também no descritor *Formação Docente.*

À seguir, o gráfico 05 apresenta os dados referentes à pesquisa das dissertações, também divididos pela produção de cada região brasileira.

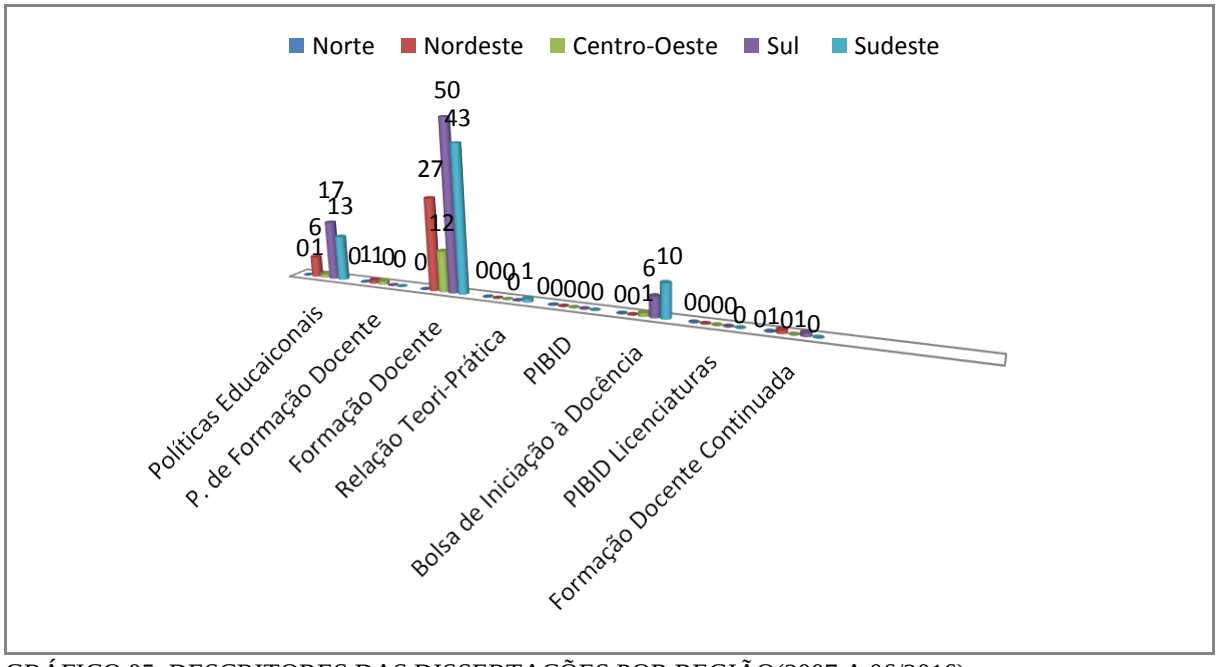


GRÁFICO 05: DESCRITORES DAS DISSERTAÇÕES POR REGIÃO(2007 A 06/2016)
Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada na Biblioteca Digital do IBICT

O gráfico acima expõe a região Sul com maior produção de dissertações no descritor *Formação Docente*, seguida pela região Sudeste e pela região Norte, respectivamente. Também no descritor *Políticas Educacionais*, a região Sul possuí uma quantidade maior de dissertações.

Tanto o gráfico 04, quanto o gráfico 05 não expõe produções de dissertações ou teses da região Norte, devido à inexistência destas durante a pesquisa, na configuração em que esta

foi realizada – busca através do título. Também é possível verificar nestes gráficos, que, a predominância de produções é oriunda da região Sudeste a qual possuí o maior número[1] de Instituições de Ensino Superior comparada às outras regiões brasileiras.

O próximo gráfico, expressa a quantidade de Teses de Doutorado produzidas no período compreendido para a pesquisa.

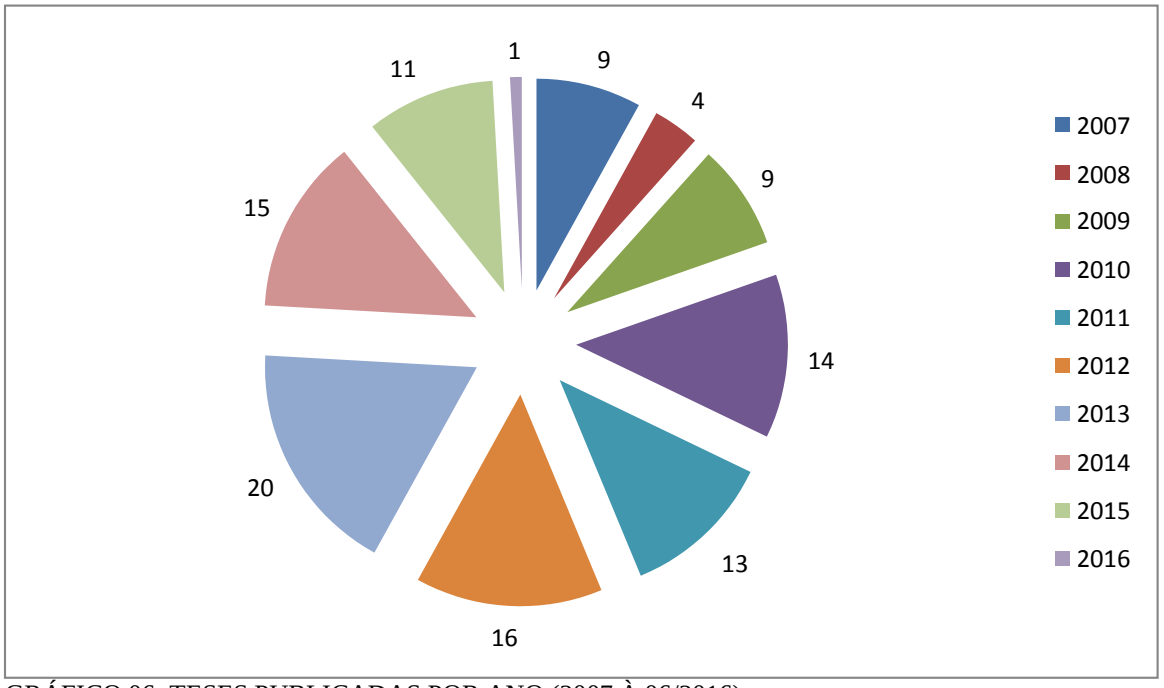


GRÁFICO 06: TESES PUBLICADAS POR ANO (2007 À 06/2016)
Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada na Biblioteca Digital do IBICT

Como representado no gráfico 06, o ano com mais publicações referentes aos descritores pesquisados foi 2013, com 20 trabalhos. O ano de 2016 apresenta o menor número de publicações, visto que, ainda estamos no percurso de tal ano.

O gráfico subsequente apresenta também dados relativos à produção anual – de acordo com a configuração de tal pesquisa – relacionadas as Dissertações de Mestrado.

[1] http://www.universidades.com.br/brasil.htm

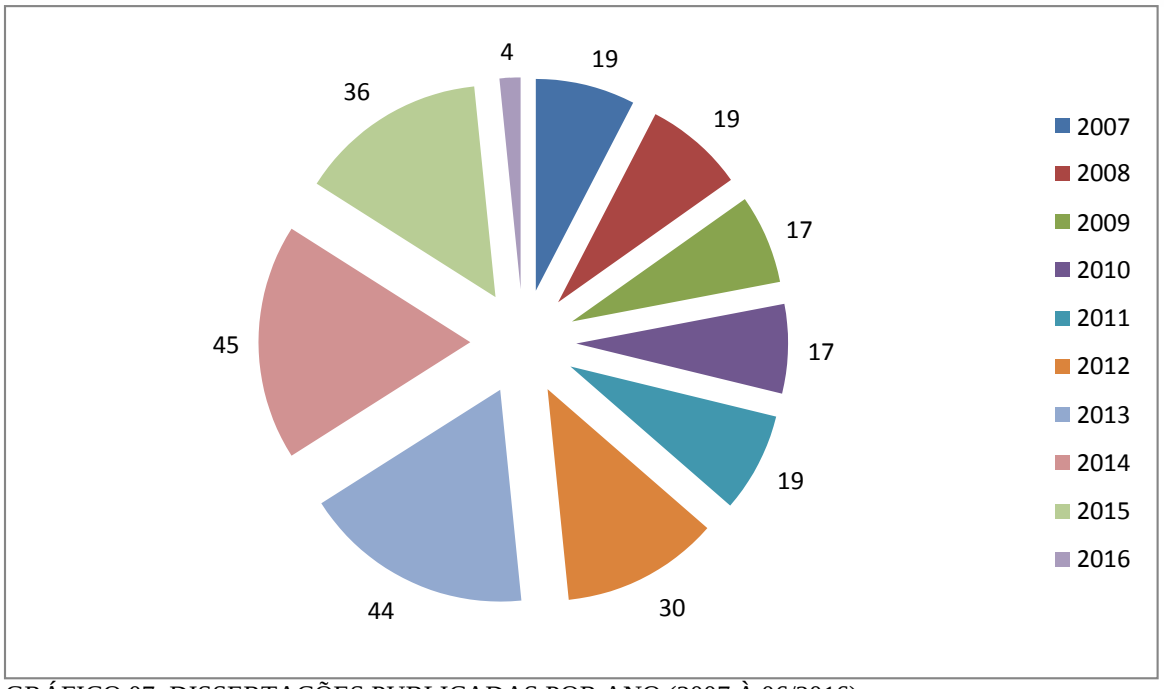


GRÁFICO 07: DISSERTAÇÕES PUBLICADAS POR ANO (2007 À 06/2016)
Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada na Biblioteca Digital do IBICT

De acordo com o gráfico 07, o ano com maior número de publicações corresponde ao de 2014 com 45 trabalhos, seguido pelo ano de 2013, com 44. Como no gráfico 06, o ano de 2016 aparece com menor número de produções devido à pesquisa ter sido desenvolvida considerando os dados até o mês de Junho.

Ambos gráficos, 06 e 07, expressam as produções por ano de todos os descritores, Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado, respectivamente.

4 Considerações relevantes ao trabalho

O presente estudo constituiu-se de um mapeamento de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado presentes na BDTD do IBICT. Foram consideradas somente pesquisas nacionais, realizadas no período de Janeiro/2007 à Junho/2016, sendo que a busca baseou-se na pesquisa dos descritores *políticas educacionais, políticas de formação docente, formação docente, relação teoria-prática, PIBID, Bolsa de iniciação à docência, formação docente continuada e PIBID licenciaturas* pelo título das dissertações, levando em conta a grande produção nacional e a viabilidade da análise de dados.

Dos 362 trabalhos analisados (Teses e Dissertações), verificou-se que a maioria das produções está relacionada ao descritor *formação docente*, e que, o descritor *PIBID Licenciaturas* não constou nenhum trabalho durante a pesquisa.

Também foi possível verificar que a maioria das produções são oriundas de Universidades Públicas Federais, cujos Programas de Pós-Graduação tem um denso histórico na pesquisa.

Verificou-se que existem muitos trabalhos que abordam a formação docente nas diversas áreas do conhecimento, principalmente a formação inicial, todavia a formação continuada docente é campo mais restrito de pesquisas e nenhuma das produções apresentou estudos que relacionem esta temática ao Programa PIBID, tanto que, das pesquisas com o descritor *PIBID* apenas uma falava do Programa enquanto promotor da formação continuada dos supervisores.

Neste sentido, é possível destacar a originalidade da pesquisa proposta ao Curso de Mestrado, entendendo o presente estudo como um incentivo à sua continuidade.

STATE OF KNOWLEDGE ABOUT THE INSTITUTIONAL PROGRAM STARTED TO TEACHING - PIBID AND CONTINUING EDUCATION TEACHERS IN UNDERGRADUATE COURSES

ABSTRACT

The article in question presents the study bibliographic held from the theses and dissertations national in research education, published between January 2007 to June 2016 in Brazilian Institute of Database Information in Science and Technology - IBICT. This paper aims to outline the state of knowledge on the theme: "The PIBID and to teacher continued education in graduation", which is relevant to the research from project developed in the Master of Education - URI / FW. The same also aimed at analyzing the amount of production and distribution of research relating to educational policies the descriptors, teacher education policies, teacher training, theory-practice PIBID, initiation scholarship to teaching, continuing teaching teacher training and PIBID. With regard to the method, the data were collected in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations IBICT, the descriptors were filtered by the exclusive search through title field. Initially was researched Doctoral Thesis and after the Dissertations, setting time period mentioned above. The data collected from the modalities (M and D) were first tabulated in a software in order to discriminate the amount of each descriptor, the year and the university. Can highlight, using the data from this research that there is a large number of studies on teacher training descriptor, but these studies primarily

include initial training, and fewer continued training. As for the interest of the Master's research on continuing graduation teacher training related to PIBID it is noteworthy that no studies were found that addressed this theme which gives originality to this study.
Keywords: PIBID. continuing teacher education. Graduation.

REFERÊNCIAS

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/busca. Acesso em 01.06.2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº** 9394/96. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. **Lei nº11.502 de 11 de Julho de 2007.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em 15/01/2016.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **As Universidades públicas e Pesquisa no Brasil.** São Paulo, 1998. Disponível em: < http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9809.pdf>. Acesso em: 20/05/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal PIBID.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> . Acesso em 02/02/2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **Pesquisas denominadas do tipo estados da arte em educação.** Diálogo Educativo, v. 6, n. 19, p.37-50. Curitiba, 2006.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: O ENTENDIMENTO A LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS

Ana Paula Duso[1]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O estudo em questão é um recorte da Dissertação "PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: APORTES DO CICLO DE POLÍTICAS", em que se apresenta a análise de dados apurados n pesquisa. O principal objetivo deste estudo é analisar a implantação do Programa Mais Educação na perspectiva de uma política de Educação Integral, a fim de verificar esse processo, tendo presente a importância das políticas de educação no desenvolvimento das atividades educativas, que, muitas vezes, não são analisadas ou compreendidas por quem as utiliza. O Programa Mais Educação é o foco deste artigo, tendo como lócus de análise e aprofundamento desta política educacional, as escolas que oferecem esta proposta.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação Integral. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Neste estudo utiliza-se o Contexto da Prática categoria do Ciclo de Políticas, no qual, interpela-se o espaço/tempo, em que a política educacional está à mercê das interpretações e recriações dos sujeitos. As políticas educacionais não se instalam sem tensões ou negociações. As negociações poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, passíveis de várias leituras e reformulações. O pensamento dos professores e dos profissionais pode interferir na implementação das políticas, através de suas traduções e interpretações.

Entende-se que o contexto da prática, conforme ensina Ball e Bowe (1992) tem potencial para ressignificar uma política educativa. É no espaço/tempo da escola que as políticas ganham formatos de acordo com sua identidade educativa.

Para o espaço de pesquisa foram escolhidas 3[1] escolas para foco das investigações, nas quais se desenvolve o Programa Mais Educação. Nesse envolvimento, apurou-se a

[1] Mestre em Educação. URI - FW. Grupo de pesquisa: GPE – Grupo de Pesquisa em Educação. E-mail: anaduso@hotmail.com.

infraestrutura organizativa para atender a demanda do Programa, a organização pedagógica para que os objetivos propostos sejam atingidos, tais como, as concepções de educação integral evidenciadas, quais as implicações da criação até a efetivação desta política; conhecer a proposta do Programa Mais Educação, analisando seus propósitos; analisar o Programa Mais Educação à luz do Ciclo de Políticas. Ouviram-se docentes, gestores e monitores.

Cumpre destacar que em face da crise econômica vivida pelo país e pela redução de investimentos, o Programa Mais Educação sofreu uma descontinuidade no período de julho a setembro de 2015, o que ocasionou desmotivação e apatia frente à Pesquisa e à prática docente.

Para o entendimento dos dados coletados na pesquisa foram utilizadas as técnicas de análise qualitativa e descritiva, que compreendem a utilização de tópicos do referencial teórico para a interpretação dos dados coletados na realidade estudada, confrontando teoria e prática.

2 OS PRIMEIROS ENTENDIMENTOS DO PME

A Política do PME[2] é demandada pela União, na perspectiva inicial de atender Escolas de baixo IDEB e também na ótica da Educação Integral. Entende-se como importante situar nesta análise, o contexto em que ocorreu tal Política Educacional.

Perguntou-se, inicialmente, à equipe diretiva das escolas entrevistadas: Como chegou o Programa Mais Educação na Escola em que você coordena?

A Equipe Diretiva da Escola B respondeu que:

> A escola aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2012 sem uma discussão prévia com a comunidade escolar sobre os objetivos do Programa, sua organização e a forma como o mesmo seria desenvolvido na escola. Um Programa novo que foi aos poucos sendo compreendido e desenvolvido no contexto escolar. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

[1] Uma das escolas (Escola C) que inicialmente havia aderido à investigação não aceitou participar da mesma no momento de interrupção do Programa Mais Educação pela União.

[2] Far-se-á uso da sigla PME para identificar o Programa Mais Educação, ora em análise.

> Chegou de surpresa. Numa visita da diretora da época à 20ª CRE, foi cadastrada a escola no Programa, sem consulta à comunidade escolar e sem nenhum esclarecimento do funcionamento do programa na prática para ter a oportunidade de fazer a opção ou não. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

Diante destas colocações da Equipe Diretiva da Escola B, pode-se perceber a falta de diálogo entre as instâncias, tanto do setor macro, quanto do setor micro, havendo uma necessidade de maior discussão acerca do assunto, o que, muitas vezes, resulta na falta de argumentação na defesa de uma política por parte da Escola, devido à exígua informação e conhecimento. Pontua-se, também, que a decisão da Política Educacional estava tomada no âmbito macro educacional. É visível que após os encaminhamentos iniciais da proposta, a restrita comunicação persiste, bem como o desencontro com as tomadas de decisões e a exposição das dúvidas e questionamentos.

Sabe-se que o financiamento é uma questão crucial para o alcance de uma política educacional. Assim, questiona-se a Equipe diretiva: - Quanto ao repasse financeiro do Governo Federal, o mesmo atende as demandas necessárias para a realização das oficinas? Em relação a essa questão os entrevistados consideram que atende, no entanto apontam algumas fragilidades, como pode ser observado nas respostas abaixo:

> Nos anos de 2012 e 2013 houve repasses consideráveis permitindo que, além de manter um grande número de oficinas, fosse adquirido todo o material necessário para o bom desenvolvimento de cada oficina. A partir de 2014 os recursos diminuíram, consequentemente, diminuiu a oferta de oficinas e estamos aguardando neste ano de 2015 a 2ª parcela correspondente ao ano de 2014. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

Acredita-se que a política educacional precisa ser redefinida, em especial no que tange ao destaque de levá-la ao controle social. Atualmente, é visível que a política educacional está muito mais sob o controle mercantil do que sob a responsabilidade estatal. Com isso, ocorre a despolitização da política, levando em conta o econômico, visando a relação custo-benefício, como se educação fosse uma mercadoria.

Evidencia-se ainda, a distância entre os gestores responsáveis pelo planejamento do financiamento e os que dependem dos recursos para executar as ações. Isso acarreta, de certa forma, em uma precariedade nas condições de trabalho, pois há inadequação de materiais,

equipamentos e estrutura física. Ainda, há uma lacuna quanto à gestão de pessoas, caracterizada principalmente pela alta rotatividade de pessoal técnico e pela necessidade permanente de capacitação para o novo modelo de gestão. Constrangimentos burocráticos/administrativos, institucionais e econômicos podem obstaculizar os objetivos previstos e desejados, uma vez que é impossível desconhecer que toda política pública obedece a condicionantes específicos de várias ordens. Assim, uma política não deve ser avaliada apenas pelo "valor" de seu conteúdo, mas também pela potencialidade de sucesso de sua implementação. (CASTRO, 1989).

Na indagação: Quando o Programa Mais Educação surgiu na escola, vocês tiveram alguma preparação ou formação para compreender melhor sobre sua elaboração e aplicação efetiva? Sim, Não, justifique.

Encontra-se apenas uma resposta afirmativa, relatando que foi feita uma preparação para a compreensão do Programa, as demais respostas foram negativas, pode-se acompanhar a seguir uma das respostas dos professores: "Sim, cada escola, direção e coordenador do Mais Educação procurou informações, pesquisou e com pouca orientação começou o programa, buscando oficineiros e montando projetos. (PROFESSOR 1, ESCOLA B, 2015)".

Tal relato demonstra certa improvisação do PME, o que aliás não é novo da implementação de Políticas Educativas no Brasil.

O Professor 2 também relata essa realidade. Reforça-se que a política educacional exerce função específica, tendo autonomia relativa para modificar-se e ajustar-se de acordo com o contexto e o meio em que está inserida. Neste caso, a escola pesquisada procurou alternativas, mesmo diante do pouco conhecimento para iniciar esta nova política.

No contraponto a narrativa atesta esta evidência: "Não, simplesmente a diretora assinou a adesão e após um tempo de meses o Programa precisava ser posto em prática, sem orientação, sem supervisão e iniciou sem condições mínimas de dar certo. (PROFESSOR 2, ESCOLA B, 2015)."

É notável, nas falas dos professores, que há disparidades de opiniões e visões na mesma escola, ou seja, está presente a contradição quando um gestor fala da busca por soluções e o outro fala da inatividade tanto gestora, quanto política.

Com esta nova demanda do PME é preciso haver reestruturação das escolas e no modelo de educação, bem como nas relações entre os agentes das instituições. Uma cultura de cooperação, atitude de diálogo e trabalho coletivo são elementos primordiais para a constituição da rede de saberes inerentes a esse novo modelo e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação integral, quebrando paradigmas e desafiando os sujeitos a trabalhar em um novo sistema.

O Programa Mais Educação expressa, de forma implícita, um processo de desresponsabilização do Estado pela educação; uma tendência de descentralização das políticas sociais; uma possível desarticulação entre o turno "curricular" e o turno de "atividades diferenciadas" previstas nos nove macrocampos do programa; a ampliação das funções da escola e, consequentemente do/a professor/a; a mudança na centralidade da escola como único espaço educativo. Enfim, trata-se de uma política que, nas entrelinhas, mostra o que deve ser camuflado: que a educação é aparelho de hegemonia do capital, com dupla função, dentro de uma perspectiva dialética – conservar e superar as estruturas capitalistas. (ROSA, 2012).

Os monitores também foram indagados acerca de como se dá o processo de elaboração e escolha dos temas a serem trabalhados nas oficinas. Foi possível perceber nas narrativas que, em sua grande maioria, há diálogo e interação com o ensino regular, conforme preconiza o PME, ou seja, as oficinas complementam o conhecimento curricular, reestruturando no contra turno atividades que reforcem o aprendizado específico e também evidenciando novos saberes que contribuam com a totalidade do ato de educar. O depoimento a seguir é elucidativo:

> O processo de elaboração e escolha dos temas é livre e de minha responsabilidade. É sabido o grau de ensino de cada turma a ser trabalhada e a partir disso são desenvolvidas as propostas direcionadas a cada grau de ensino. Muitas vezes as professoras titulares são consultadas e auxiliam na escolha das ações a serem aplicadas, bem como são escolhidos os conteúdos de acordo com o que os alunos estão trabalhando. (MONITOR 1, ESCOLA B, 2015).

A Educação de Tempo Integral pode ser considerada uma forma de superação política, enquanto proposta de um novo modo de ofertar a educação nas escolas públicas. Tal

perspectiva vem ao encontro da necessidade do desenvolvimento integral do ser humano, proporcionando condições básicas de ensino, porém, há ainda muitas indagações acerca desta questão, questionando-se: educação em tempo integral para quem? De que forma? Com quais condições?

Em relação à visão dos sujeitos relativa à Educação Integral, considera-se pertinente destacar o que diz o Professor 2:

> Penso que muito teremos que evoluir para compreendermos desta forma o programa. Por enquanto para os pais o programa auxilia para com o cuidado do filho o dia inteiro e para a grande maioria dos alunos as oficinas são um momento de "brincar", muitos não relacionam com a aula regular. Destaco aqui muitos avanços, obtidos por alguns alunos, o grande êxito da oficina de teatro, vídeo e rádio escolar, mas a cultura da escola integral precisa ser desenvolvida aos poucos, sem contar a necessidade estrutural da escola para absorver os alunos o dia inteiro com espaço de qualidade. (PROESSOR 2, ESCOLA B, 2015).

Essas palavras simbolizam a realidade vivenciada pelas escolas hoje, as políticas públicas são implantadas pela instância governamental e precisam ser executadas pelas instituições de ensino, porém, na maioria das vezes, não se faz um diagnóstico analisando o contexto da prática, verificando se há possibilidade, se há infraestrutura se há recursos humanos para o atendimento especializado para atender a demanda. Pode-se dizer que essa descaracterização que a escola pública vem sofrendo é oriunda de equívocos na formulação das políticas públicas educacionais, o que vem ocasionando, por vezes, desmotivação no corpo docente.

A situação expressa na fala, pelo Professor é preocupante, uma vez que, as funções e obrigações da família não podem ser atribuídas a escola. Nos objetivos do Programa não está contemplada esta situação, o contraturno precisa ser complemento do turno regular, as oficinas são ofertadas com a intenção de que os alunos possam, de alguma forma, ir em busca de um aprofundamento na área específica em que apresentam maiores dificuldades, para complementar o conhecimento já obtido e também para desenvolver aptidões e novas habilidades compatíveis com a integralidade da educação/formação.

À vista disso, a centralidade fica na escola e esta, revela-se com um protagonismo social e político, que deve favorecer o encontro entre todos os agentes sociais que intervém na

educação de crianças, adolescentes e jovens, rompendo com o seu tradicional isolacionismo e prevendo disposição para o diálogo e para a construção de um projeto coletivo de uma educação integral/integrada. Essa perspectiva valoriza a pluralidade de saberes e reconhece distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade democrática. Não se pode porém, reduzir a tarefa educativa apenas do espaço da escola.

O Ciclo de Políticas adotado neste estudo permite investigar os aspectos macro e micro, desenvolvendo a inter-relação entre as duas dimensões do fenômeno em estudo. Com efeito, ao enfocar a linguagem presente nas políticas, denota-se o formato de textos e documentos legais, comentários, mídias, pronunciamentos oficiais resultantes de embates e disputas de grupos, que controlam sua produção e influência.

De acordo com o enunciado, julga-se pertinente dizer que é importante haver um planejamento das ações envolvidas com a implantação do Programa, visto que ele deve ser um processo de busca de equilíbrio para a melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não pode ocorrer em um momento único e sim a cada dia. Registra-se, na sequência, o papel da Coordenadoria Regional de Educação face ao seu papel para induzir a política no contexto da prática:

> [...] procurou acompanhar o processo de implementação do Programa, dando orientações sobre o passo a passo para a sua implantação, esclarecendo, sempre que necessário, questões relacionadas a aplicação de recursos bem como questões técnicas relacionadas às oficinas e aos oficineiros. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

> Algumas orientações sobre a escolha, pagamento e documentação sobre oficineiros e prestação de contas. Informações iniciais desencontradas, foram somando-se a diferentes orientações ou a falta delas. Assim, a escola se organizou de acordo com as possibilidades e as condições para oferecer as oficinas. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

Os profissionais que planejam fixam na elaboração do "melhor modelo de projeto": tópicos, divisões, numerações, recursos, fluxos, cronogramas. Os roteiros técnicos de elaboração de planejamentos estão se tornando cada vez mais direcionados aos detalhes de técnicas eficientes. Porém, pouco ou nada se discute a respeito do significado político e aplicável da ação que se está planejando. As políticas educacionais necessitam da participação coletiva para sua formulação, implementação e avaliação.

Com o PME pode-se constatar nas falas dos professores e gestores pouco interesse e motivação em realizar atividades concernentes ao Programa e, até mesmo, dar seguimento aos procedimentos oriundos da instância governamental. Os motivos podem ser diversos, mas o que fica evidente é o fato de haver a ruptura em alguns momentos do Programa bem como a falta de informações concisas em relação ao funcionamento e, ainda, o corte de verbas durante o período de julho a setembro de 2015. Talvez porque não tenha havido participação no momento de formular a Política.

Prosseguindo, questiona-se a Equipe Diretiva das Escolas: -Quais são os critérios de escolha dos monitores e das oficinas disponibilizadas pela Escola?

Os critérios apontados são expostos na sequência:

> As oficinas são escolhidas a partir de uma discussão prévia sobre a sua importância no processo educativo do aluno, observando-se também, o montante de recursos destinados ao seu desenvolvimento. A escola sempre deu uma atenção especial na escolha dos oficineiros, buscando, inclusive na Universidade, indicações de pessoas com habilidades necessárias para o desenvolvimento das oficinas escolhidas, graças a isso tem-se obtido bons resultados. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

Fazer um diagnóstico prévio para assim iniciar os trabalhos é de suma importância para o bom andamento do processo, buscar recursos que auxiliem na formulação das atividades e na aplicação delas, bem como profissionais capacitados para atuar em tais funções na visão da pesquisadora enriquece o trabalho realizado e mostra um certo cuidado na aplicabilidade da política. Os depoimentos espelham outros elementos:

> Estar cursando ou ter formação na área de atuação, ou experiência profissional. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

> Deu-se preferência para monitores capacitados dentro da área do conhecimento de cada um. As oficinas de acompanhamento pedagógico e esporte na escola são obrigatórias, e as demais foram escolhidas de acordo com os macrocampos nos quais a escola estava inscrita. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

Pergunta-se, por que as oficinas de acompanhamento pedagógico e de esportes são obrigatórias? Realizar atividades de acompanhamento pedagógico não pode ser apenas uma tarefa burocrática a ser cumprida, ou uma meta a ser atingida. Precisam ser pensadas e idealizadas dentro do contexto escolar e das necessidades encontradas pelos educandos no

processo de ensino e de aprendizagem. Assim como o esporte, cada atividade física desenvolve um tipo de habilidade, o jogo de bola tem uma finalidade, outrossim, a ginástica olímpica possui um outro enfoque e desenvolve outras áreas. Essas questões precisam estar presentes na estruturação e formulação das atividades pelos oficineiros e estão simbolizadas nas representações dos sujeitos:

> As oficinas foram escolhidas de acordo com o interesse da escola. Os monitores foram escolhidos pela Direção, coordenação e sugestões da 20ª CRE e colegas de outras escolas. (GESTOR 1, ESCOLA A, 2015).
>
> Oficinas escolhidas conforme anseios da comunidade escolar, oficineiros: procura por professores que já atuaram no magistério e se aposentaram, alunas do curso de Pedagogia, Letras, Matemática... Enfim, pessoas capazes de realizar um bom trabalho. (GESTOR 2, ESCOLA A, 2015).

É fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares, de forma a não se constituírem em atividades estanques e fragmentadas.

Há outro aspecto bastante positivo que apareceu na maioria das respostas, qual seja, o fato da escola buscar profissionais capacitados para atuar na função de monitor, na Universidade. Tal escolha retrata certos requisitos para atuar no Programa que qualificam a atuação dos monitores. Prosseguindo, questiona-se os gestores: -Como parte da equipe diretiva da escola, você percebe um crescimento nos alunos no que diz respeito à aprendizagem?

A totalidade das respostas foram positivas, apontando em alguns momentos aspectos específicos de acordo com a realidade:

> É notável a participação e a descoberta de "talentos" que surgiram em áreas do conhecimento que até então não faziam parte do cotidiano da escola, como teatro, rádio, banda, entre outros. Acredito que a diversidade e a soma destas novas aprendizagens, deixaram marcas importantes para alunos e para a escola. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).
>
> Sim, como Coordenação percebi menor número de reprovações e evasão da escola, sendo que compensa o reforço escolar e principalmente a alimentação e segurança da família saber onde o seu filho está e bem atendido. Deve-se pensar em reforço de

> recursos humanos disponíveis para os horários do meio dia, sobrando sempre para a equipe diretiva abandonar sua família para atender a demanda da escola. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

Tais evidências sinalizam para a positividade do Programa, as quais também se revelam nas falas dos docentes, quando afirma que há crescimento motivacional e cognitivo dos alunos:

Organizar uma escola com carga horária ampliada não pode ser apenas reproduzir, por mais tempo, os procedimentos pedagógicos tradicionalmente praticados, é preciso oportunizar novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem para os alunos. Exige buscar e ou desenvolver estratégias voltadas para esse espaço ampliado, oportunizando dessa forma diversos tipos de conhecimentos como aponta os documentos referências do Programa Mais Educação. Nessa ótica, faz-se uso das palavras da autora para salientar a importância do desenvolvimento da educação integral na sua essência:

> É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções de instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo. (CAVALIERE, 2007, p.1032).

Conforme apregoa a autora, é todo o Projeto Educativo da Escola que está em questão, daí a importância de que as atividades de monitoria não estejam deslocadas da proposta curricular da instituição, mas que componha a totalidade do Projeto Educativo Escolar.

Conforme manifesto do gestor, o PME tem potencial para contribuir com uma proposta de educação integral.

A questão da educação integral pode ser analisada sob o ângulo da equidade, no momento em que se enfatiza que a educação é um direito de todos, que precisa convergir para aprendizagem de todos e de todas. As crianças, filhos de famílias mais abastadas ou de uma classe média alta, num período frequentam as escolas particulares que, via de regra, são de boa qualidade e no outro, têm atividades diversificadas para favorecer o desenvolvimento

integral, já os filhos das famílias com maior vulnerabilidade no período em que não estão na escola, ou seja, no turno inverso precisam cumprir outras obrigações, como trabalhar para ajudar nas despesas da casa, ficar cuidando de irmãos menores, auxiliar nos trabalhos domésticos ou até mesmo, muitas vezes, ficar nas ruas sem o olhar de um adulto.

Essas questões estão diretamente ligadas ao objetivo do Programa Mais Educação, visto que essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, de oportunidades educativas e de compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2012).

Tais desafios levam a próxima questão -"Como a escola organiza a permanência dos alunos em mais de um turno de oferta? Há alimentação? Espaço Físico?

As respostas evidenciadas estão transcritas, na sequência:

> Organizar a permanência dos alunos no turno inverso não é uma tarefa fácil, pois o espaço físico da escola é limitado, não temos um ginásio esportivo, nem mesmo uma área coberta, o que não permite que se desenvolva um trabalho com qualidade, principalmente, no esporte. Há alimentação suficiente. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

A organização do espaço físico é o grande mote a ser melhorado no desenvolvimento do programa, na visão das escolas, se não há um ambiente propício e adequado para a realização das atividades o processo fica prejudicado e com lacunas, percebe-se um apelo ao poder público no que diz respeito a isso, como atender uma demanda tão grande sem infraestrutura adequada? O trabalho realizado irá apresentar melhorias?

Insere-se como possibilidade de entendimento do contexto da prática, a concepção de recontextualização. Recontextualização na perspectiva de Bernstein (1996) aponta que o processo de circulação da política na prática, por vezes, valoriza mais alguns aspectos do que outros. A recontextualização acaba regulando a formação do discurso, refocalizando-o. Há uma diferenciação entre o campo oficial e o campo da prática. O campo oficial é dominado

pelo Estado, a arena da prática é constituída pelas Escolas, Universidades, Docentes, literatura da área, entre outros. O conceito de recontextualização é importante para a análise das políticas educacionais, entendendo as reinterpretações como próprias dos textos, envolvendo múltiplos contextos nesta reinterpretação. (BERNSTEIN, 1996).

Ao atentar para as narrativas dos gestores, percebe-se que está presente a recontextualização na efetividade do PME, na forma como adaptaram o Programa às suas realidades.

Na continuação, os professores foram questionados a respeito da realização de avaliações constantes do andamento do Programa, se são feitas e quais são realizadas. Ressalta-se apenas a fala do Professor 2 da Escola B, que argumenta em relação a algumas restrições do programa e à autonomia.

> Sim, constantemente as ações de responsabilidade da escola são avaliadas, mesmo que a autonomia desta segue as restrições do Programa. São avaliadas as oficinas com maior adesão, com maiores possibilidades, que dispõe de oficineiros graduados ou em conclusão de graduação. (PROFESSOR 2, ESCOLA B, 2015).

No processo de reflexão acerca da problemática em questão, é oportuno questionar sobre o que realmente se espera dessa modalidade de ensino, um turno acrescido para desenvolver maiores habilidades e dinamizá-las, bem como, otimizar o dia do aluno, ou apenas uma forma de tirar a criança das ruas, inseri-la em tempo integral na escola sem orientar e acompanhar sua rotina. A escola não pode funcionar como "válvula de escape" para atingir uma situação que não é sanada pelo poder público.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É compreensível que a opção pela Educação Integral é uma verdadeira quebra de paradigmas, ou seja, sai-se do convencional para o novo ou renovado o processo torna-se complexo pela divergência de opiniões, pela escassez de material, pela precariedade da infraestrutura oferecida, pela mudança do "status quo", pela necessidade de formação

continuada permanente e constante, pela necessidade de sensibilização e, até mesmo, pela formação de professores nas universidades que, historicamente, foram e são formados para a educação convencional.

Destaca-se, também, a grande distância entre os gestores responsáveis pelo planejamento do financiamento e os que dependem do financiamento para executar as ações. Isto acarretou um quadro de precariedades nas condições de trabalho, a inadequação de materiais, equipamentos e estrutura física. Além disso, foi identificada a falta de suporte quanto ao banco de dados, dificultando sua padronização e posterior análise das informações. Constatou-se, ainda, a deficiência quanto à gestão de pessoas, caracterizada, principalmente, pela alta rotatividade de pessoal técnico e a necessidade permanente de capacitação para atender ao novo Programa.

Se há a desresponsabilização por parte do Estado em relação à Educação, aspecto negativo na implantação do PME, nas falas dos gestores e professores entrevistados, há, também, evidência de uma certa falta de comprometimento por parte da escola em relação à política educacional implantada. A educação integral não envolve apenas preocupar-se com a merenda escolar e/ou com organização dos alunos, mas é pensar o Projeto Educativo em seu todo e proporcionar de fato a qualidade nesse tempo. A estrutura formal do documento referência e de todos os subsídios oferecidos para a compreensão do PME estão muito bem elaborados, com ideias relevantes e um discurso de fácil entendimento, observa-se que, muita vezes prevalece o comodismo em buscar alternativas para a execução da política, talvez pelo formato de situar a escola apenas como executora.

Apesar do Programa Mais Educação ser uma política de indução e, com isso, depender da contrapartida dos municípios para suprir o que ainda não oferece, seus princípios caminham lado a lado com a ideia de educação para todos.

THE PROGRAM MORE EDUCATION AS INTEGRAL EDUCATION POSSIBILITY: UNDERSTANDING THE POLICY CYCLE LIGHT

Abstract: The study in question is a clipping of the Dissertation " PROGRAM MORE EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF A POLICY FOR INTEGRAL EDUCATION: POLICY CYCLE CONTRIBUTIONS " , in which it presents the analysis of data collected n

research. The aim of this study is to analyze the implementation of the More Education Program from the perspective of a Comprehensive Education policy in order to verify this process , bearing in mind the importance of education policies in the development of educational activities , which often are not analyzed or understood by those who use them . The More Education Program is the focus of this article, the locus of analysis and development of this educational policy , schools that offer this proposal.

Keywords: More Education Program. Integral Education. Educational Politics.

REFERÊNCIAS

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BALL, S. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Temores da Performatividade.** II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**.** Braga: jan/2001**.**

BALL, S. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Temores da Performatividade.** II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**.** Braga: jan/2001**.**

BALL. S J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Universidade de Londres, Londres, Inglaterra. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL. S J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Universidade de Londres, Londres, Inglaterra. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL, Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para Educação Nacional.**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 2005.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001.

CASTRO, Maria Helena de. **Tecendo redes para educação integral**. In: Seminário nacional tecendo redes para educação integral. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, 2006.

CASTRO, Michele Corrêa de; RIOS, Valdir Lemos. **Escola e educação em Gram**sci. Revista de Iniciação Científica da FFC da Unesp. Marília, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.

CAVALIERE, ANAMARIA Educ. Soc. TEMPO DE ESCOLA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10 de outubro de 2015.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**. Para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA. Sandra Valéria Limonta. **Reflexões sobre a educação integral na perspectiva da escola unitária de Antonio Gramsci**. Disponível em https://portais.ufg.br/up/248/o/4_ROSA_Sandra_Val_ria_Limonta.pdf. Acesso em 19 de novembro de 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

SHIROMA. E. O. **Decifrar Textos para Compreender a Política**: Subsídios TeóricoMetodológicos para Análise de Documentos. Florianópolis: Perspectivas, v. 23. n. 02. p. 427- 446, jul/dez 2005.

O PROPÓSITO DO CÁLCULO NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL.

Bianca Regina Wecker[1]
Bruna Kauana Corrêa[2]
Janine da Rosa Albarello[3]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: Este trabalho visa apresentar a aplicabilidade do cálculo no curso de Engenharia Civil, sua importância na vida profissional para a qual os cursos preparam o acadêmico. Observou-se um considerável número de produções relacionados ao assunto, com destaque às deficiências no ensino, índices de reprovações e ideias de melhorias. Assim, este artigo pretende contribuir aos estudos da área, abordando a ideia de assimilação dos conteúdos das disciplinas de cálculo, o que é necessário para que para um aprendizado mais efetivo. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e entrevista com professores do curso.

Palavras-chave: Cálculo. Engenharia Civil. Melhorias no ensino. Aplicações.

1 Introdução

As disciplinas de cálculo (fundamentos de matemática, cálculo I, II, III, IV, etc.) fazem parte da grade curricular de vários cursos. Isso reflete sua grande importância no crescimento cognitivo dos acadêmicos. Diante disso, são alarmantes os índices de reprovação nessas disciplinas, sendo até apontados como fator de evasão. Esses índices não são de poucas universidades, mas sim, uma séria dificuldade do ensino a nível mundial.

Por isso, muito se discute acerca das possíveis causas para tal problemática. Destaca-se na literatura consultada: a base matemática fornecida no ensino médio, o perfil dos alunos, a metodologia e formação dos professores, a disponibilidade e qualidade da bibliografia e a apresentação da disciplina como componente da vida profissional.

[1] Bianca Regina Wecker. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. biancawecker@yahoo.com.br.
[2] Bruna Kauana Corrêa. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. brunakauanacorrea@gmail.com.
[3] Janine da Rosa Albarello. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. jalbarello@uri.edu.br

Tendo como ponto de partida preparar o indivíduo para o exercício profissional, para situações cotidianas em que seu conhecimento será útil à sociedade, os cursos devem mostrar uma aplicação real do emaranhado de fórmulas que as disciplinas fornecem. Isso requer do professor uma formação satisfatória e método de ensino eficiente, bibliografia para auxilia-lo e, especialmente, dedicação do aluno.

Segundo Bathelt, (apud MURCA 2003, p. 30):

> [...] a insatisfação de alunos e professores sobre os resultados escolares nessa ciência, indica que existem problemas sobre sua prática de ensino e aprendizagem que precisam ser encarados. A Matemática tem sido trabalhada nas escolas como um amontoado de regras e procedimentos mecânicos a serem decorados e, oportunamente, utilizados. Trabalhados dessa forma seus conteúdos decorados não têm qualquer significado prático ou teórico para a vida dos alunos.

2 Por quê estudar Cálculo?

Segundo Murta (2004, p. 1): "O Cálculo Diferencial e Integral é uma das ferramentas matemáticas mais importantes para os cursos de engenharia, pois possibilita o estudo e a modelagem de problemas reais das mais diversas áreas de sua atuação do engenheiro". Para Anton (2000, p. 1): "O cálculo, algumas vezes chamado de "matemática da variação", é o ramo da matemática interessado em descrever a forma precisa na qual variações em uma variável se relacionam com variações em outra." Para o autor, em quase todas as atividades humanas temos variáveis que podemos controlar diretamente e variáveis que não podemos controlar. Para entender como estas se comportam, temos o cálculo. Este, tem (p.2): "[...] um enorme impacto em nossa vida diária, porém, frequentemente não é notado."

> [...]Tendo em vista esta teoria o ensino de Matemática deve dar sua contribuição à formação do engenheiro moderno, levando-o ao desenvolvimento do raciocínio crítico, da capacidade de trabalho coletivo, a solucionar problemas do seu ambiente de trabalho, compreender as tecnologias em desenvolvimento e se adaptar nessa sociedade que se configura atualmente em um ambiente em constante mudança. Neste contexto, o Cálculo Diferencial e Integral constitui-se em uma ferramenta poderosa de trabalho para a Engenharia, cujas aplicações não se limitam apenas a problemas "artificiais" apresentados nos livros didáticos - desenvolvidos, em sua maioria, para o aprendizado de técnicas matemáticas - mas sim ao estudo e a modelagem de problemas reais das áreas de atuação do engenheiro moderno. (Murta ,2004, p. 3)

Para Viana (2001, p. 1): "Com o objetivo de criar as condições e potencialidades para a especialização exigida na Engenharia, a estrutura curricular é concebida de modo a conter um conjunto de disciplinas capaz de proporcionar ao profissional base sólida de conhecimentos."

No plano de ensino do curso de Engenharia Civil da Uri consta (p. 19) que o objetivo do cálculo I é: "Instrumentalizar o aluno dando-lhe embasamento para continuar o estudo do cálculo e aplicá-lo em situações concretas, conforme suas necessidades profissionais".

Para Godoy (2011, p.1): " Estreitar as relações entre as disciplinas do ciclo básico e profissionalizante pode ser uma forma de motivar a apreensão dos conhecimentos, que muitas vezes podem parecer supérfluos e sem aplicações para seu desenvolvimento no curso e na carreira profissional."

Tentando compreender a importância das disciplinas de cálculo, realizamos entrevistas com docentes da Uri, Campus de Frederico Westphalen. Entrevistamos alguns de nossos professores que ministram disciplinas neste semestre.

As perguntas realizadas foram:

1. Qual a aplicabilidade do cálculo nas disciplinas que você ministra?
2. Da forma como os conteúdos são apresentados, o cálculo se torna visível nas demais disciplinas?

Segundo professor 1,

> Absolutamente todo o entendimento teórico destas disciplinas são baseadas em conceitos de cálculo. O cálculo diferencial e integral foi desenvolvido por Newton pela necessidade que este encontrou de descrever os fenômenos físicos que estava estudando.
> O conceito de força, por exemplo, foi descrito por Newton como a derivada temporal do momentum linear de um corpo. E o conceito de trabalho realizado por uma força variável foi descrito como a integral desta força em função do deslocamento resultante de sua aplicação.
> É absolutamente indispensável o uso dos conceitos de cálculo para a descrição dos fenômenos físicos que observamos quando estudamos o comportamento da natureza.
> A matemática é a linguagem que a natureza escolheu para se comunicar com a gente, e seus mistérios só se revelam quando investigamos os padrões de comportamento dela. Estes padrões somente podem ser descritos e comunicados através da matemática.

Para o professor 2,

> Um dos conceitos primordiais da matemática na Engenharia Civil é a aplicação da trigonometria, com ela é possível medir distâncias, como a altura de uma torre, tesouras de telhados, desnível de terreno, esquadro (chão e parede), entre outros tantos que são estudados.
> O cálculo diferencial e integral possibilita visualizar sua aplicabilidade quando temos uma viga apoiada com uma carga concentrada, a partir das regras de integração podemos facilitar o cálculo de quanto está viga se deforma quando se aplica um peso a esta.
> Muitas vezes a ampla grade curricular impossibilita que se consiga trabalhar a aplicação de cada conteúdo, mas na medida do possível cada docente procura aplicar da melhor forma o conteúdo que é passado facilitando assim aos discentes a compreensão do cálculo nas disciplinas específicas.

Em conversa informal com um terceiro professor (3), este comentou sobre o desdobramento dos conteúdos das disciplinas. Intensificando o estudo de assuntos abordados em disciplinas que não são cálculo, encontramos suas origens nas conhecidas derivadas e integrais.

Mas porque não a vemos? Segundo o professor 3, a atual metodologia de ensino apresenta os conteúdos de forma simplificada, mais direta para o aluno, muitas vezes sem abordar as origens da fórmula apresentada. Talvez aí resida o sentimento de desconexão entre cálculo e realidade. Para Albert Einstein, "Tudo deveria se tornar o mais simples possível, mas não simplificado". Possivelmente esta é uma das deficiências do método de ensino atual.

> No caso específico do Cálculo Diferencial e Integral, trata-lo de forma desconexa às outras disciplinas do curso, sem contextualização, torna o aprendizado cansativo e sem propósitos. Alie-se a esse fato a forma desestimulante com que muitos professores da disciplina ministram seus cursos, apresentando problemas prontos e acabados que exigem do aluno apenas a aplicação de alguma técnica previamente decorada ou memorizada e não o raciocínio crítico em torno do problema que está sendo proposto, eliminando do processo de ensino-aprendizagem um fator fundamental: a criatividade e o prazer. (MURTA, 2004, p.8)

Segundo Murta (2004, p.1), os alunos apresentam uma dificuldade geral em aplicar o aprendido em situações- problemas reais. Não conseguem associar as ferramentas matemáticas à Engenharia.

3 O aluno

Segundo Stewart (2010, p. 7, prefácio) "os alunos normalmente têm mais dificuldades naqueles problemas em que não há um único procedimento bem definido para chegar à solução". Observamos em sala de aula que exercícios que exigem mais de um artifício para resolução geram grandes dificuldades. A matemática não é uma disciplina acabada. Seus procedimentos são complementares. Por isso, exigem do aluno um conhecimento amplo.

Segundo Godoy (2001, p.1): "[...] no decorrer do curso os professores têm a expectativa de que os alunos já detenham os conhecimentos matemáticos necessários, para a compreensão dos novos conteúdos, o que muitas vezes não é verdadeiro." Com isso, é frequente os professores terem de retomar assuntos que os alunos já deveriam dominar, o que lhes consome um tempo precioso. Para Stewart (2010, p. 13): "O sucesso no cálculo depende em grande parte do conhecimento da matemática que precede o cálculo: álgebra, geometria analítica, funções e trigonometria."

Uma das possíveis causas para esse "esquecimento" é uma aprendizagem muito mecânica. O aluno recebe a fórmula, aplica em uma lista de exercícios, e realiza a prova. Depois de um período, parece nunca ter visto o assunto. Ou seja, temos um aprendizado momentâneo, insuficiente. Por não refletir sobre o que recebe, até mesmo por não ser desafiado, o aluno não assimila os conteúdos. Assim, apesar de aprovado, muitas vezes não possui os conhecimentos suficientes para o decorrer do curso. O que lhe causará sérias dificuldades nas disciplinas subsequentes.

> Como possíveis causas para o desenvolvimento do cenário insatisfatório do ensino-aprendizagem de Cálculo, estão causas de natureza cognitiva, ou seja, os alunos não apresentam estruturas cognitivas capazes de compreender as complexidades do Cálculo, como exposto por Tall (2002); as de natureza didática, as dificuldades estão segundo esta concepção, em encontrar a metodologia mais adequada ao ensino e por último, as dificuldades de natureza epistemológica. Segundo esta última, as deficiências do ensino de Cálculo são anteriores ao espaço-tempo local do ensino de Cálculo (MACHADO, CUNHA, 2003, p. 317).

Isso nos remete aos modelos do conhecimento. O modelo cartesiano e positivista e a teoria crítica do conhecimento. No primeiro modelo, a ciência:

> [...] Limita-se a calcular, prever, classificar e inventariar dados empíricos, ou seja, o conhecimento é estruturado independente da história e dos processos sociais. Dessa forma, o sujeito assume uma posição passiva diante dos fatos e acontecimentos.

> Num modelo de conhecimento baseado na teoria crítica, a ciência é discutida de forma integrada ao contexto social no qual ela se encontra. (MURCA apud LAUDADES e RIBEIRO, 2004, p.2)

Assim, é fundamental desenvolvermos o conhecimento crítico em nossas graduações. Ele promove a criatividade. Para Stewart, a criatividade vem do prazer durante a realização de uma atividade. Segundo o autor (2010, p. 8, prefácio): "[...] para gerar algo novo, nosso cérebro necessita de um banco de dados e o respectivo domínio sobre ele, adquirido através de vários e constantes aprendizados. E o aprendizado está ligado ao prazer naquela atividade." Com isso, os alunos serão capazes de resolver problemas mais complexos, como os que serão encontrados no dia-a-dia da profissão.

4 Referencias teóricas

Segundo Anton (2014, p.18) as atuais aplicações de cálculo têm raízes em Arquimedes, mas suas bases fundamentais estão em Newton e Leibniz. Os problemas que os motivaram foram:

> - Encontrar a reta tangente a uma curva arbitrária num dado ponto.
> - Encontrar a área de uma região, o comprimento de uma curva e o volume de um sólido arbitrários.
> - Encontrar os valores máximo e mínimo de uma quantidade- por exemplo, as distâncias máxima e mínima de um planeta ao sol ou o alcance máximo possível de um projétil variando o ângulo de disparo.
> - Dada uma fórmula para a distância percorrida por um objeto num certo tempo especificado, encontrar a velocidade e a aceleração desse objeto num dado instante [...]. (ANTON, 2014, p.13)

Assim, cabe aos professores mostrar que o cálculo está realmente presente nos conteúdos. Isso proporcionará maior interesse por parte dos acadêmicos, que acabam vendo o cálculo como algo difícil e por não dizer inútil.

> Como a Engenharia e o Cálculo nasceram de necessidades reais do homem, o ensino dessas ciências precisa levar em consideração esses aspectos históricos ao formular os currículos a serem seguidos nas universidades, ou seja, é preciso propiciar ao aluno de Engenharia um aprendizado real, com significado, que evidencie o caráter aplicado dessa ciência. E o Cálculo Diferencial e Integral precisa ser articulado de forma a possibilitar o alcance deste objetivo. (MURTA, 2004, p.10)

Ao observar as bibliografias da universidade, em todas, percebemos já no prefácio e introdução dos livros, a preocupação dos autores com a aplicabilidade do cálculo. Na maioria, a seções do livro destinadas a prática, exemplos reais ou algo do tipo. Por exemplo, no livro de cálculo de Laurence D. Hoffmann temos a aplicação do cálculo em:

ENGENHARIA E ARQUITETURA
-Área de um jardim
-Custo de materiais de construção
- Custo de um edifício
- Custo de uma caixa sem tampa
- Custo de uma janela
- Espaço de circulação
- Forma de um arco
- Produção de madeira
- Projeto de embalagens
- Projeto de uma cerca (HOFFMANN, BRADLEY, 2010, SUMÁRIO)

Sobre esses temas, os autores desenvolveram exercícios que podem ser resolvidos a partir das técnicas de cálculo aprendidas. Cabe aos professores utilizarem exercícios em suas aulas, pois eles saem do apenas teórico, estimulam o aluno.

5 Considerações Finais

Diante do exposto podemos observar que é possível melhorar significativamente o ensino de cálculo. Aproveitando mais as seções de exemplos práticos, é possível despertar o interesse nos alunos pela disciplina, os quais muitas vezes veem o cálculo como algo complicado e sem aplicação em sua profissão.

É claro que muitos problemas podem ser resolvidos por métodos simplificados, sem necessidade de técnicas de derivação e integração. Mas entender a origem das fórmulas, das teorias, ajuda a estimular o raciocínio do estudante. Não se trata de apresentar métodos difíceis. E sim, desafiar o acadêmico, desenvolver seu conhecimento, tirar a ideia de estudo para prova e imbuir o estudo para a vida.

THE PURPOSE OF CALCULATION IN CIVIL ENGINEERING COURSE

Abstract: This article intend to present the applicability of the calculation in the Civil Engineering course, its importance in professional life for which the courses prepare the academic. There was a considerable number of productions related to the subject, highlighting

the deficiencies in teaching, reproof rates and improvement ideas. Therefore, this article intend to contribute to area studies, addressing the idea of assimilation of the contents of calculation subjects, which is necessary for more effective learning. For this, a literature review and interviews with teachers of the course was conducted.

Keywords: Calculation. Civil Engineering. Improvements in teaching. Applications.

REFERÊNCIAS

ANTON, Howard; BIVENS, Irl; DAVIS, Stephen. **Cálculo.** 10. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2014. 2. V.

ANTON, Howard. **Cálculo**: um novo horizonte. 6. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2000. 1. V.

BATHELT, R. E; CEOLIN, G. M. (2001). Transformações Educacionais na Virada do século XXI: Implicações para o ensino da Matemática. Disponível na página da web:<< http://www.ufsm.br/adeonline/regina.html>> em 21/06/2016.

GODOY, Luiz; FARIA, Wellington. O cálculo diferencial e integral e suas aplicações no ensino da Engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 2011, Minas Gerais. Anais Eletrônicos do XXIII Congresso Brasileiro de Engenharia. Ouro Preto: Associação Brasileira do Engenharia – ABENGE, 2011.

GONÇALVES, M. B. e FLEMMING, D. M., Cálculo B: funções de duas variáveis, integrais curvilíneas e da superfície. 2. ed. Makron Books do Brasil, São Paulo, 2007.

HOFFMANN, Laurence D; BRADLEY, Gerald L. Cálculo: um curso moderno e suas aplicações. 10. ed. Rio de Janiero: LTC, 2011.

LEITHOLD, L. O cálculo com geometria analítica. V. 1-2. São Paulo: Harbra, 1994.

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 320p.

MORETTIN, Pedro A.; HAZZAN, Samuel; BUSSAB, Wilton O. Cálculo: funções de uma e várias variáveis. São Paulo, SP: Atual, 2003.

MURTA, Jorge; MÁXIMO, Geovane C. Cálculo diferencial e integral nos cursos de engenharia da UFOP: Estratégias e desafios no ensino aprendizagem**.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 2004, Brasília. Anais Eletrônicos do XXIII

Congresso Brasileiro de Engenharia. Ouro Preto: Associação Brasileira do Engenharia – ABENGE, 2004.

STEWART, James. Cálculo. 6 ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2010. 2. V.

VIANA, Marger da Conceição; Menezes, Márcia. A prática de Engenharia Civil nas disciplinas iniciais de matemática. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 2001, Ouro Preto. Anais Eletrônicos do XXIII Congresso Brasileiro de Engenharia. Ouro Preto: Associação Brasileira do Engenharia – ABENGE, 2001

"OS DELÍRIOS DE CONSUMO DE BECKY BLOOM": UM FILME PARA MOTIVAR O APRENDIZADO DOS NÚMEROS INTEIROS

Rosangela Silveira da Rosa[1]
Élcio Shuhmacher[2]
Mauro José da Rosa[3]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir a importância de alternar estratégias de ensino visando uma melhoria no processo de aprendizagem de Matemática. Neste contexto, buscou-se aqui explicitar, alguns resultados de uma experiência intraclasse, realizada em uma turma de 7º ano, de uma escola Pública Municipal de Florianópolis, Santa Catarina. A didática tinha como objetivo o ensino do conceito de Números Inteiros (Z), assim como relacionar os algoritmos da adição e subtração destes números, com o uso feito no cotidiano, do que seja débitos e créditos. O trabalho embasado na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, no qual foi elaborado um organizador prévio, do tipo expositivo, com recortes de cenas do filme "Os Delírios de consumo de Becky Bloom" (2009), visto que este roteiriza a história de uma jovem que realiza as mais variadas peripécias com seus cartões de crédito. O material instrucional foi elaborado e apresentado na forma de slides, enquanto que os recortes das cenas consideradas relevantes para o estudo foi realizado por meio de editoração do filme. Os resultados apontaram uma evolução no conhecimento dos alunos tanto no que se refere ao reconhecimento dos Números Inteiros quanto ao desenvolvimento dos algoritmos de adição e subtração desses números.
Palavras-chave: Filmes cinematográficos. Números Inteiros. Aprendizagem Significativa

1 Introdução

A interpolação de práticas pedagógicas buscando atingir melhores resultados no desempenho dos alunos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática deveria ser prioridade ao realizar-se o planejamento anual da disciplina nas escolas, haja vista que o desinteresse e a falta de estímulo dos alunos para aprender os conteúdos matemáticos preocupam tanto educadores quanto educandos.

Neste contexto, o interesse pelo tema proposto, surgiu das angústias e necessidades de propor aos alunos um método diferente de ensino dos tradicionalmente utilizados no ensino

[1] Mestre. Universidade Regional de Blumenau (FURB). rosangelasilveira_31@hotmail.com
[2] Doutor. Universidade Regional de Blumenau (FURB). elcio@furb.br
[3] Mestre. Universidade do vale do Itajaí (UNIVALI). maurojr@univali.br

da Matemática. Assim, conhecendo-se o fato de que a maioria dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, apresentam dificuldades para entender o conteúdo de Números Inteiros, buscou-se no entorno vivencial dos aprendizes um recurso tecnológico que pudesse de alguma forma facilitar o processo de ensino do tema, tornando mais atrativo e motivador o exercício de aprender a matéria.

Desta forma, fizemos nossa opção pela utilização de filmes cinematográficos e escolhemos o filme "Os Delírios de Consumo de Becky Bloom" (2009), para ser apresentado como organizador prévio para a introdução do conteúdo de Números Inteiros.

De acordo com Moreira & Massini (1982- p.12), os organizadores prévios "são materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido", cuja finalidade é a de servir de âncora para o conteúdo a ser trabalhado e/ou também a de estabelecer ligações entre os conceitos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. (MOREIRA, 2008)

Explicitar conceitos acerca de débitos e créditos associando-os à Números Inteiros por meio organizadores prévios, seria nosso ponto de partida para a abordagem do conteúdo proposto, pois, a regra de sinais destes números, bem como a ideia de tirar um número maior de um número menor sempre foi uma barreira para os alunos do ensino fundamental.

Nesta perspectiva a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, explicita que para o sucesso da aplicação do organizador prévio é necessário que se parta de um nível mais alto de abstração, fazendo uma ponte entre aquilo que o aluno já sabe sobre o assunto e o que ele precisa saber (MOREIRA & MASSINI, 1982).

Isto posto, fixamos em nosso material de aprendizagem, que serviria como organizador prévio o título: "*Como utilizar o cartão de crédito"* visto que este tema já era familiar para o aluno. Posteriormente, abordaríamos o conteúdo específico dos Números Inteiros construindo assim uma ponte cognitiva entre os assuntos.

Assim, o presente trabalho relata a trajetória de uma experiência intra-classe, vivenciada por uma turma de 7º ano de uma escola pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina, onde se utiliza recortes de cenas do filme "Os Delírios de Consumo de Becky Bloom, (2009), para a introdução do conteúdo de Números Inteiros.

2. Metodologia:

A priori, consideramos pertinente dividir a estratégia de ensino em três etapas distintas para que assim pudéssemos ter um maior controle das necessidades que pudessem surgir no decorrer do trabalho. Desta forma, a didática ficou assim organizada:

1ª Etapa: Elaboração do material de aprendizagem;

2ª Etapa: Apresentação do material elaborado - Ação

3ª Etapa: Análise e discussão dos resultados da estratégia

2.1. Elaboração do material de aprendizagem:

Nesta primeira etapa, foram realizadas leituras acerca da Teoria cognitiva da Aprendizagem Significativa, para que assim pudéssemos ter aporte teórico para realizar a elaboração, bem como a aplicação do material de aprendizagem.

Na sequência, definido o tema deveria ser ancorado ao subsunçor (conhecimento prévio disponível na estrutura cognitiva) para introduzir o conteúdo de Números Inteiros: "*Como utilizar o cartão de crédito"*, pesquisamos um pouco da história do surgimento do cartão de crédito, tais como: inventor, ano da invenção, finalidade, modelo de extrato, etc.

A fim de ilustrar e significar o material de aprendizagem que ora estavámos construindo, escolhemos o filme: "Os Delírios de Consumo de Becky Bloom" (2009), para ser utilizado como organizador prévio para o estudo dos Números Inteiros e como um tema introdutório para a abordagem de conceitos acerca de débito, crédito, limite e saldo bancário.

O material foi organizado e apresentado em slides, enquanto que para realizar os recortes de cenas consideradas relevantes para o aprendizado utilizamos um programa de editoração de imagem. A apresentação, bem como elaboração do material de aprendizagem seguiu os princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa, sendo necessário realizar inicialmente uma verificação acerca dos conhecimentos prévios dos alunos.

Entre um recorte e outro, foram organizadas pequenas falas com informações introdutórias da cena seguinte ou explicativas da cena anterior, ressaltando aspectos importantes do conteúdo específico, porém sem explicitá-lo.

Foram necessários em média 15 dias para a organização do material de aprendizagem, incluindo escolha do filme, recorte das cenas relevantes para a abordagem do conteúdo, elaboração dos questionários, plano de aula e adequação ao tempo disponibilizado (90min.), que seriam 2 aulas consecutivas da disciplina.

Buscando realizar uma avaliação acerca da metodologia aplicada, foram realizadas duas coletas de dados, sendo uma anteriormente ao material de aprendizagem e outra posteriormente, haja vista que ambas foram elaboradas com intuito de realizar uma comparação de resultados.

A primeira coleta de dados, denominada (Q1), questionava inicialmente sobre a preferência dos alunos por filmes cinematográficos, bem como se estes gostariam de aprender Matemática utilizando-se de filmes, nosso principal recurso tecnológico.

Na sequência, questionou-se sobre o conhecimento dos educandos acerca dos cartões de débito e crédito enfocando conceito e finalidade. A escolha deste tema se deu pelo fato de que o organizador prévio deve partir de um nível mais alto de abstração (MOREIRA, 2008) ou seja, o organizador prévio deve ser definido como (a) um texto conciso com um nível de abstração maior do que será ensinado; (b) o mesmo deverá der ser apresentado antes da instrução, (c) conteúdo não detalhado em relação ao tema principal, (d) conexão lógica entre o que se sabe (conhecimento prévios (subsunçores) e o que será aprendido (conhecimento novo) e (e) o material tem de ter o potencial de influenciar o processo de codificação do aluno.

As questões que investigavam os conhecimentos dos alunos acerca dos Números Inteiros solicitavam que estes realizassem comparações entre este tipo de número e desenvolvimento dos algoritmos de adição e subtração de Números Inteiros.

A segunda coleta de dados, realizada após a apresentação do material de aprendizagem, consistiu em elaborar questões similares as da primeira coleta, contudo para uma melhor análise acerca das respostas, algumas perguntas foram abertas para serem analisadas posteriormente. Por exemplo: O cartão de crédito foi criado em 1950, você saberia dizer qual a principal função do cartão de crédito? Desta forma, nosso objetivo era de que o aluno explicitasse suas ideias e assim poderíamos verificar que tipo de aprendizagem ocorreu: conceitual, representacional ou proposicional.

A título de esclarecimento quanto aos tipos de aprendizagem (MOREIRA,2011, p.38-39), apoiado na teoria da Aprendizagem Significativa, assim os definiu:

> "Aprendizagem representacional é a que ocorre quando símbolos arbitrários passam a representar em significado determinados objetos ou eventos em uma relação unívoca." (...)
> "Aprendizagem conceitual ocorre quando o sujeito percebe regularidades em eventos ou objetos e passa a representa-los por determinado símbolo e não mais depende de um referente concreto do evento ou objeto. (...)
> "Aprendizagem Proposicional implica dar significados a novas ideias expressas na forma de uma proposição".(...)

Para realizar a tabulação e análise dos dados foram necessários mais 10 dias, tomando por base o atendimento aos objetivos propostos no plano de aula e a análise cuidadosa acerca da evolução dos aprendizes com a metodologia utilizada.

2.2 Ação:

Nesta segunda etapa, que denominamos "Ação", ocorre a apresentação do material elaborado para uma amostra de 26 alunos de 7º ano de uma turma com 32 alunos matriculados.

A estratégia deveria ser aplicada em aproximadamente 90 minutos ficando assim estruturada:

ORDEM	TEMPO (min.)	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1º	15	Aplicação do questionário pré-organizador prévio.
2º	45	Apresentação do material de aprendizagem
3º	15	Diálogo com a turma e resposta a questionamentos sobre o tema.
4º	15	Aplicação do questionário pós-organizador prévio

Organização temporal da aula
Fonte: a autora

Conforme tempo pré-estabelecido, dirigimo-nos a instituição de ensino com antecedência de 15 minutos, para que pudéssemos organizar a sala informatizada. Testamos o

Datashow e levamos o nosso *noteboock*, mas para garantir também salvo-guardamos nosso material de ensino em um *pendrive.*

A organização temporal da aula aparentemente, fluiu muito bem, os alunos estavam muito atentos nas cenas e nos comentários que ora realizávamos entre um e outro recorte.

Após a apresentação dos recortes do filme, bem como das falas acerca do tema: "Como utilizar o cartão de crédito?", foi abordado um tema bastante comentado na contemporaneidade que refere-se ao comportamento compulsivo por comprar descontroladamente.

Por conseguinte, explicitamos conceitos básicos de Números Inteiros e demonstramos através de um extrato de movimentação bancária como calcular o saldo da conta, associando os créditos a números positivos e débitos a números negativos. Este exercício possibilitou o entendimento do algoritmo de adição e subtração desse tipo de número.

Para finalizar distribuímos questionários que denominamos de (Q2), para serem respondidos e para que assim pudéssemos realizar uma comparação com os dados coletados anteriormente a apresentação do material de aprendizagem avaliar a didática e suas contribuições para uma aprendizagem matemática Significativa.

2.3 Discussão e Resultados:

Ao realizar a didática obtivemos as seguintes respostas que nos serviram como parâmetro para a análise dos dados que ora apresentamos.

Com relação ao tema "Como utilizar o cartão de crédito?", realizamos o seguinte questionamento no Q1:

Questão 3. Atualmente, a utilização do dinheiro de plástico está cada vez mais superando outras formas de pagamento. Um tipo de dinheiro de plástico muito utilizado no comércio para acesso a diversas atividades tais como: parques, restaurantes, shoppings Centers e até mesmo algumas clínicas médicas é o:

( ) talão de cheques
( ) cartão de crédito
( ) Realizar matrícula na escola
( ) realizar ligações telefônicas no orelhão

Através deste questionamento foi possível verificar que o tema escolhido já era familiar para os aprendizes, haja vista que 100% da turma respondeu corretamente a questão demonstrando que já conheciam o cartão de crédito.

Nesta perspectiva, Moreira (2012, p.23) ressalta:

> O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel, a variável isolada mais importante para a Aprendizagem Significativa de novos conhecimentos. Isto é, se fosse possível isolar uma única variável como sendo a que mais influencia novas aprendizagens, esta variável seria o conhecimento prévio, os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Ainda no Q1, quando questionados, acerca da finalidade do cartão de crédito, identificou-se que aproximadamente 76% dos alunos assinalaram a alternativa correta, que indicava como finalidade do cartão, adquirir bens e serviços. 12% responderam que o cartão de crédito substituía a carteira de identidade e os outros 12% responderam que o cartão de crédito serve para realizar ligações telefônicas nos orelhões. Ressalta-se aqui que a questão era de múltipla escolha.

Já no Q2, a questão foi elaborada para ser respondida de forma dissertativa, para que assim pudéssemos categorizar o tipo de aprendizagem adquirido e desta forma foi possível verificar que 85% dos alunos obtiveram algum tipo de aprendizagem quando questionamos: **Questão 1**. O cartão de crédito foi criado em 1950, você saberia dizer qual a principal função do cartão de crédito?

Para esta questão, 54% dos alunos apresentaram indícios de aprendizagem representacional; 23% apresentaram indícios de aprendizagem proposicional e 8% apresentaram indícios de aprendizagem conceitual.

De acordo com Praia (2000, p. 125), a aprendizagem representacional é uma aprendizagem de símbolos individuais ou do que estes representam. A de conceitos corresponde "[...] à aprendizagem do que significam os conceitos, objetos e acontecimentos [...]". Por fim, a aprendizagem proposicional se define pela compreensão dos significados das ideias expressas por grupos de palavras e não somente o que representam palavras isoladas.

Apresentamos aqui algumas das respostas que apresentaram indícios de aprendizagem representacional:

Aluno (22): "*Para fazer contas ou dívidas."*

Aluno (25): "*Pagar as contas."*

Algumas respostas que apresentaram indícios de aprendizagem conceitual:

Aluno (19): *"Para facilitar a compra dos consumidores."*

Aluno (15): *"A função do cartão de crédito, era ter mais facilidade na hora da compra".*

Algumas respostas de alunos que apresentaram indícios de aprendizagem proposicional:

Aluno (10): "*Comprar coisas, mas com moderação."*

Aluno (14): "*Para pagar alguma coisa quando temos saldo."*

Dando sequência à analise , com relação a comparação de Números Inteiros pudemos observar que quando os educandos realizaram uma atividade onde deveriam realizar uma comparação através de saldo bancário (débitos e créditos), 19% dos alunos conseguiram acertar a questão inteira, sendo que 81% apresentaram grandes dificuldades para realizar a atividade comparativa. Tal demanda desprezou o sinal negativo dos valores, tal como explicitaram que R$ -68,00 seria maior que R$ 25,00. Para melhor compreensão abaixo destacamos a questão 5 do questionário prévio (Q1):

Questão 5. O saldo da conta bancária de Ricardinho é de R$ -50,00. O de Marcelo é de R$ 25,00 e o de Rodrigo é de R$ -68,00. Qual deles tem o maior saldo? Quem tem o saldo menor?

Já no Q2, foi possível verificar que houve progresso dos alunos, tendo em vista que agora, 27% responderam corretamente a questão, observando-se um aumento de percentual de 42% tomando-se o percentual de 19% observado no Q1.

Apesar do progresso, 57% ainda mantiveram a condição inicial de ignorar o sinal negativo, fato compreensivo, pois sabe-se que este tema é de difícil entendimento para os

alunos e necessita de mais tempo para que o aluno assimile o conteúdo. 8% dos estudantes deixaram em branco a questão levando-nos a crer que, ainda não internalizaram o conteúdo.

Para a análise da questão que solicitava a resolução de algoritmos de adição e subtração de Números Inteiros, verificou-se que: No Q1, nenhum dos alunos acertou a questão inteira; 50% dos alunos acertaram apenas a alternativa "a"; 8% erraram a questão inteira e 42% deixaram a questão em branco.

Tomemos como exemplo a questão do Q2, elaborada com a mesma abordagem:

Questão 2. Elimine os parênteses e calcule:

a) (-2) + (-3) + (+4)+ (+5)=

b) (+7) + (-8) + (-3) =

No Q2, pode-se observar que 31% dos aprendizes acertaram a questão inteira, demonstrando ter internalizado os algoritmos de adição e subtração; 4% acertou apenas a alternativa b; 38% deixaram a questão em branco e 27% erraram a questão inteira.

Apesar de 38% dos estudantes terem deixado a questão em branco, ficou nítida a evolução dos alunos neste ítem, tomando por base que no Q1, nenhum dos alunos acertou a questão inteira, demonstrando total desconhecimento acerca de números negativos, enquanto que no Q2, 31% dos aprendizes responderam corretamente a questão.

Os alunos também foram questionados acerca das contribuições do filme:"Os Delírios de Consumo de Becky Bloom" (2009), para o entendimento do conteúdo de Números Inteiros, sendo que 74% da turma respondeu que o filme contribuiu para o entendimento do conteúdo, enquanto 8% desta amostra comentou que o filme não teria sido útil. 18% não respondeu a questão, acreditamos que alguns dos motivos para que não respondessem esta questão foi o tempo que estava se esgotando para iniciar o recreio e outra situação seria de que esta questão foi deixada por último e os alunos já estavam cansados, por isso não optaram.

Explicitamos aqui, algumas das respostas dos educandos quanto ao uso de filmes como organizador prévio para o ensino da Matemática:

Questão 5. Você acredita que o filme "Delírios de consumo de Becky Blomm" contribuiu para o entendimento de Números Inteiros (Z), bem como serviu para a introdução de aspectos importantes para o controle de créditos e débitos financeiros?

Aluno (1): *Sim, porque é uma forma divertida de aprender então fica mais fácil*

Aluno (10*): Pelo cartão podemos entender até quanto podemos gastar e entendermos sobre o uso do cartão de crédito.*

Aluno (15)*:Porque o filme representou bem a matéria além de ser uma aula diferente.*

3. Considerações Finais:

Numa análise geral da estratégia utilizada, foi possível perceber sinais que apontaram para prováveis modificações ou ampliações nos subsunçores de alguns alunos. Ao nosso ver o material foi potencialmente significativo para os alunos, visto que houve progresso no estudo dos Números Inteiros.

Este fato pode ser facilmente percebido tanto no desenvolvimento de uma atividade comparativa no Q1, onde solicitou-se que o aluno apontasse o maior e o menor saldo, quanto nas atividades que envolvem os algoritmos da adição e subtração de Números Inteiros, sendo que na primeira 81% dos alunos apresentaram grande dificuldade para realizar a atividade comparativa quando envolve-se números negativos e após a utilização do organizador prévio ocorreu um aumento de 42% dos alunos que conseguiram realizar corretamente a atividade. Já nas atividades que envolviam os algoritmos de adição e subtração, na primeira coleta, nenhum dos alunos realizou a atividade corretamente e na segunda coleta 31% destes conseguiram realizar a atividade proposta.

Desta forma, ensinar Matemática levando-se em conta o cotidiano dos alunos, tal como o uso de filmes cinematográficos, transforma a aula num ambiente mais prazeroso de aprendizagem e resulta em melhores resultados no desempenho destes na disciplina. O que pode-se concluir que a utilização do filme "Os Delírios de Consumo de Becky Bloom" (2009), apresentado como organizador prévio para a introdução dos Números Inteiros, foi potencialmente significativo para os alunos.

Nesta perspectiva, além de o professor estar contribuindo com a realização de práticas educativas inovadoras no espaço escolar utilizando-se das mídias para o ensino da Matemática, é possível estar contribuindo com o conhecimento matemático sugerindo este tipo de estratégia para outros educadores da área que objetivarem realizar uma prática educativa na perspectiva da Aprendizagem Significativa.

"CONFESSIONS OF BECKY BLOOM CONSUMPTION": A FILM TO MOTIVATE LEARNING NUMBERS WHOLE

Abstract: This study aims to discuss the importance of alternating teaching strategies to an improvement in mathematics learning process. In this context, we sought to explain here, some results of an intraclass experience held in a 7th grade class, a municipal public school in Florianopolis, Santa Catarina. The didactic aimed to teaching the concept of whole numbers (Z), as well as list the algorithms of addition and subtraction of these numbers with the use made in daily life, of what debits and credits. The work grounded in the theory of David Ausubel meaningful learning, which was prepared prior organizer of the exhibition type, with scenes from the movie clippings "Confessions of consumer Shopaholic" (2009), since this roteiriza the story of a young woman who performs the most varied adventures with their credit cards. The instructional material was prepared and submitted in the form of slides, while the cuts of scenes considered relevant for the study was carried out by publishing the movie. The results showed an increase in students' knowledge both as regards the recognition of whole numbers as the development of addition and subtraction algorithms of these numbers.
Keywords: Cinematographic film. Integers. Meaningful Learning.

4. Referências:

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. **Organizadores prévios e aprendizagem significativa.** Revista Chilena de Educatión Científica, vol.7, nº 2, p. 23-30, 2008.

MOREIRA, M. A. & MASSINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

PRAIA, J. F. **Aprendizagem Significativa em David Ausubel:** contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. Teoria da Aprendizagem Significativa: contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Peniche, 2000. Cap. 5, p. 121-134.

O USO DE FILMES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Keiti Suelen de Azevedo Florencio[1]
Jéssica Avila da Silva[2]
Luana Fussinger[3]
Mateus François Wahllerinck[4]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: A utilização de filmes pedagógicos permite o trabalho com uma grande diversidade de conhecimentos, possibilitando uma visão mais ampla e correspondente com a realidade. Refletir sobre questões educacionais, metodologias de ensino, contexto escolar e, principalmente, sobre a docência, são aspectos que podem ser discutidos, quando apresentados pela ficção dos filmes. Deste modo, ao compreender uma metodologia de caráter qualitativo e de cunho bibliográfico e experimental, o presente trabalho objetiva fazer um relato de experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Curso de Pedagogia/URI-FW, buscando identificar as contribuições dos Filmes Pedagógicos para a formação acadêmica dos alunos envolvidos. Este introduz mecanismos de valorização ao ensino, podendo ser considerado uma ação pedagógica indispensável à formação docente, pois atua tanto no contexto da escola básica, quanto nas atividades desenvolvidas no âmbito universitário. Através da necessidade de proporcionar uma formação sólida e saberes necessários para a atuação profissional, que o PIBID atua na universidade por meio das Semanas Formativas do Curso de Pedagogia, nos quais são oferecidos Grupos de Estudos e Pesquisa que envolve as áreas de formação e possibilitam a discussão problemas cotidianos da sala de aula, potencializando questionamentos e desencadeando processos reflexivos.
Palavras-Chave: Formação Docente. PIBID. Filmes Pedagógicos.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: keitiflorencio@outlook.com.
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: jessicka.avila@hotmail.com.
[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: luana_fussinger@hotmail.com.
[4] Acadêmico do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-Rs. Email: mateusfw@outlook.com

1 Introdução

O presente artigo procura demonstrar os saberes construídos a partir dos filmes pedagógicos e sua importância para a formação inicial do professor, instigando e provocando através de atividades que desenvolvam a promoção do ato crítico de compreender a valorização e visão de mundo diferenciada. A partir dos trabalhos realizados no PIBID, surgiram à referente proposta de elaboração de um artigo com a intenção de fundamentar a importância dos filmes para a formação, bem como a contribuição dos pibidianos na formação docente e de forma dialógica com o objetivo de mobilizar os saberes construídos promovendo saberes diferentes, capazes de problematizar o fazer pedagógico e a construção de novos aprendizados.

Os filmes pedagógicos foram promovidos na universidade, sendo esse trabalho desenvolvido pelos bolsistas PIBID, no intuito de que pudessem realizar uma prática diferenciada na mesma. Diante das contribuições esperadas a partir da análise dos filmes estão o empenho e comprometimento para com o desenvolvimento pessoal e profissional e a construção do saber, frente aos novos desafios encontrados na carreira docente.

Realizamos esta atividade com três encontros cada filme, eram dois filmes para cada grupo. No primeiro encontro foi somente para a apresentação dos pibidianos, mostra da proposta de trabalho e assistir o filme. No segundo encontro foram realizadas diversas atividades referentes ao filme, com intuito de proporcionar um diálogo e uma interação com o grupo. E o terceiro encontro ficou para ser construída uma produção sobre o filme e as atividades realizadas.

Nesse sentido, espera-se a conscientização dos educadores, uma vez que seu desempenho está relacionado ao saber-fazer-bem, ao desenvolvimento de suas funções com qualidade e eficiência. Isso exige, entre tantos desafios que envolvem a vida do educador, compreender que o querer, o dever, o saber e o poder articulam-se no desenvolvimento de sua prática docente, das competências, da profissionalidade e da ética profissional.

1. A ATUÇÃO DO PIBID NA UNIVERSIDADE

Com o intuito de descobrir e valorizar novos saberes o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dispõe aos bolsistas a oportunidade para desenvolverem atividades pedagógicas na universidade e na escola campo, sendo que esta atenda suas necessidades, assim somando como incentivo para os alunos desde a graduação para seguir a docência, desse modo de acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, são objetivos do PIBID:

> a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; d) inserir os licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a7superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (p. 3).

Neste sentido, a atuação dos pibianos tem como objetivo trabalhar as realidades das escolas públicas e refletir a docência em suas mais variadas formas e possibilidades, de uma maneira cada vez mais dinâmica e dialogada. O PIBID vem acrescentando à formação novas vivências e possibilidades de um olhar mais concreto sobre a docência, para que assim possam-se realizar as atividades com a orientação dos professores e coordenadores da aérea do ensino superior, contanto com uma construção de novos conhecimentos e promovendo maior interação entre a teoria e a prática.

> Nessa perspectiva, o diálogo e a interação entre licenciando, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla em que, tanto a escola, quanto a universidade (através de seus professores e alunos), aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática. (CANAN, CORSETTI, 2015, p. 05)

Por meio de atividades supervisionadas por professores e coordenadores, os acadêmicos e os pibidianos destacam elementos que ali se encontram o papel desempenham pelos professores, visando um aprender em ver a atuação pedagógica em outras formas de linguagem. A importância de trazer para a sala de aula recursos tecnológica que visão a construção de conhecimentos, possibilita aos acadêmicos e também aos bolsistas uma socialização de diferentes pontos de vistas sobre referido filme, sendo assim:

Portanto estas são essenciais para todos do curso de Pedagogia, como bolsista, como acadêmico, pois experiências diversas faz-se um olhar mais amplo sobre a aprendizagem em sala de aula, que não apenas aprende-se com livros, mas sim com filmes educativos de cunho pedagógico, gerando mediação, socialização, reflexão que são necessárias para futura profissão com qualificação e gerando mudanças positivas para a educação e o ato aprender-ensinar.

2. A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Nos dias atuais, muito se discute acerca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Na tentativa de melhorar as práticas de ensino, surgem novas propostas metodológicas que visam aprimorar os procedimentos que ainda prevalecem na educação. Desta forma, ao iniciar a contextualização das tecnologias na sociedade atual, considera-se relevante questionar porque a presença destes meios não se dá efetivamente no processo de ensino-aprendizagem e sua utilização ainda é restrita ou limitada?

As novas tecnologias são ferramentas que vem sendo implementadas no sistema de ensino, como uma possibilidade para facilitar a ação pedagógica, pois promovem a qualidade do ensino, bem como, a motivação na busca pelo conhecimento. Por isso, investigar de que forma elas proporcionam maior desenvolvimento cognitivo, poderá contribuir na melhoria da ação pedagógica do professor e, principalmente, na busca de estratégias para a promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

> As mídias e as tecnologias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na

> produção e socialização de conhecimentos e na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. (FANTIN E RIVOLTELLA, 2010, p.4).

Contudo, introdução dos recursos tecnológicos no ambiente escolar não deve restringir-se a utilização de determinados equipamentos. As tecnologias devem ser aliadas do professor, como uma alternativa para ressignificação do fazer pedagógico que, consequentemente, influenciará a aprendizagem. Por isso,

> A renovação na prática docente pode ser constatada, não pelo uso puro e simples desses recursos tecnológicos em seu cotidiano, mas, a partir do momento em que esses equipamentos modifiquem de forma significativa o olhar do professor diante de sua prática, suas concepções de educação, seus modelos de ensino-aprendizagem [...]. (FREITAS; LIMA, 2015, p.4).

O atual avanço das tecnologias repercutiu tanto, que hoje se requer a utilização das mesmas para fins didáticos. A expansão do recurso audiovisual trouxe também novas possibilidades para as práticas pedagógicas. Mais especificamente, o filme pode ser considerado um recurso de comunicação audiovisual que possibilita ao professor desenvolver suas aulas de maneira mais didática, porém exige do docente uma análise detalhada do material que irá expor aos alunos. Contudo, o filme é um recurso de comunicação audiovisual que possibilita ao professor desenvolver suas aulas de maneiras mais atrativa para o educando.

A utilização de filmes pedagógicos permite o trabalho com a uma grande diversidade de conhecimentos, possibilitando uma visão mais ampla e correspondente com a realidade. Refletir sobre questões educacionais, metodologias de ensino, contexto escolar e, principalmente, sobre a docência, são aspectos que podem ser discutidos, quando apresentados pela ficção dos filmes. Da mesma forma, este recurso também amplia o acesso a informações, que são significadas de uma maneira subjetiva, mas que são capazes de provocar mudanças.

> A combinação de inúmeras imagens e sons provoca um estado de intensa excitação no cérebro humano, atingindo-o nas áreas sensorial, afetiva e racional. A imagem mostra, a palavra explica, a música sensibiliza, o ritmo entretém. A linguagem cinematográfica enriquece pensamentos e abre portas para a linguagem global,

> ajudando a dar mais sentido às próprias experiências porque ele apresenta a realidade do passado, do presente e do futuro com toda a capacidade de ação humana. Coloca as pessoas em contato com as mais variadas culturas, com suas filosofias, pensamentos histórias, modos de vida e costumes favorecendo conhecê-las, compreendê-las, aceitá-las e respeitá-las, com a esperança de conviver com as diferenças de uma sociedade onde valores como tolerância, solidariedade, cidadania possam se tornar efetivos. (DANCOSKY; FOLTRAN, 2008, p.25)

Não é por nada que os recursos audiovisuais têm sido utilizados como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Assim, diante do trabalho com os filmes pedagógicos buscou-se favorecer a formação docente interagindo com imaginação, a intuição, a colaboração e os impactos emocionais, pois proporcionam correspondências com as vivencias já realizadas e interagem com os sentidos, os sentimentos e com a razão. Acredita-se que os filmes pedagógicos garantem uma forma mais eficaz de promover a melhoria da qualidade de ensino através da formação de futuros professores.

É possível assegurar que existem muitos filmes capazes de proporcionar boas discussões sobre a educação, favorecendo inclusive que as cenas visualizadas sejam identificadas no cenário real. Assim, é importante possibilitar a formação docente, o contato com produções audiovisuais que protagonizam entre outros temas, vivências escolares e experiências pedagógicas.

Atribui-se um grande desafio à formação de pedagogos, pois esse processo não deve pautar-se só na profissionalização docente, mas apresentar qualidade, fornecendo conhecimentos tanto no âmbito profissional quanto nas habilidades que envolvem a competência docente. Por isso, como afirma Imbernón (2006, p.61) os processos de formação "devem ser em instituições 'vivas', promotoras da mudança e da inovação".

Através da necessidade de proporcionar uma formação sólida, capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções para a educação escolar, não escolar e popular, podendo assim, desenvolver múltiplas competências e saberes necessários para a atuação profissional, o curso de Pedagogia apresenta 3200 horas, sendo que dessas, 2800h são para Atividades Formativas, envolvendo Assistência a Aulas e Aprofundamento de Estudos, 300h para a prática de Estágio Supervisionado nas áreas de habilitação do Curso e 100h de Atividades Complementares. Conforme essa organização, para permitir uma experiência de

aprofundamento de estudos diversificada e significativa para o aluno, às atividades é dividida em: 120h de visitas de estudos a instituições educacionais e culturais, 120h de participação em pesquisa, 120h de participação em grupos de estudos, 60h de organização/realização de seminários e 40h de Consultas a Bibliotecas e Centros de Documentação. (PPC, 2013).

Os Grupos de Estudos e Pesquisa ocorrem no decorrer de cada semestre, quando são oferecidas temáticas que envolvem as áreas de formação, nas quais os alunos poderão se inserir conforme seu interesse. As ações realizadas nos grupos de estudos deverão ser registradas a cada encontro, tendo que gerar obrigatoriamente o relatório do aluno e até uma divulgação de resultados. Este aprofundamento de estudos realizado no Curso de Pedagogia, semestralmente, pode enfocar e aproximar a realidade, através dos Filmes Pedagógicos. Essa ação permitiu explorar problemas cotidianos da sala de aula, potencializando questionamentos e desencadeando processos reflexivos.

Por fim, reforça-se o pressuposto de que às tecnologias podem desenvolver habilidades cognitivas importantes pelo fato de que quando bem exploradas podem auxiliar e, muito, na educação. Seu poder atrativo e sua presença poderão contribuir para esse processo e proporcionarão um trabalho mais significativo, dinâmico e atual.

Sem dúvida as tecnologias de modo geral, representam, mediam e possibilitam que se esteja em contato com o mundo. Diante desta perspectiva, se o professor não interagir com as inovações em seu processo de ensino estará correndo o risco de ficar ‘falando sozinho’ na sala de aula. Por isso, nunca o professor teve o papel mediador da aprendizagem tão relevante como hoje, ele precisa saber ensinar, utilizar pedagogicamente bem as tecnologias e direcioná-las a construção do conhecimento. Somente assim sua prática se transformará em algo mais interativo e dinâmico que conte, sobretudo, com a participação dos alunos.

Entende-se, que a formação do Pedagogo deve ser enriquecida com o maior número de atividades necessárias à profissionalização, pois somente o ensino não dá conta de atender todas as peculiaridades da formação, o professor necessita de algo que possibilite e dê sentido à aprendizagem. Surge então, a importância do PIBID, que se configura como um programa formativo e que através dos Filmes Pedagógicos, pode contribuir para a formação de professores mais autônomos e protagonistas, capazes de construírem uma prática que abranja

o diálogo entre diferentes espaços e a compreensão das estruturas sociais e culturais que acabam influindo na educação.

3. FILMES PEDAGÓGICOS COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Trabalhou-se com dois filmes que retratam a vida do profissional docente abrangendo as dificuldades que o professor enfrenta durante sua jornada e as dificuldades dos alunos a aprender e sua vida na realidade.

O filme O líder da classe, retrata a experiência de um menino com uma síndrome chamada síndrome de Tourette, que fazia com que ele emitisse sons involuntários e que ainda não era conhecida. Brad era um menino inteligente que se dedicava aos estudos, porém seu pai não gostava dos sons que ele fazia e seus professores pensam que ele fazia os barulhos para chamar atenção por isso o tratavam mal, fazendo com que os demais alunos também o tratassem da mesma maneira, até que um dia um diretor resolveu expor para os alunos a síndrome de Brad fazendo que eles o vissem de maneira diferente. Foi à maneira como seus ele o tratou que fez o menino decidir ser um professor para poder ser um bom profissional.

Durante sua vida passou por varias situações onde era excluído por causa da síndrome, no entanto nunca desistiu dos seus sonhos e sempre lutou por eles com o carinho e apoio de sua mãe e seu irmão, já adulto formado iniciou a procura por um emprego, deixou currículo em várias escolas, mas nunca era bem recebido nas entrevistas, pois quem o entrevistava criava um preconceito a seu respeito e não lhe dava a oportunidade de mostrar se era capaz de dar aula, até que depois de tantas, uma escola lhe deu uma chance ele se mostrou um excelente professor que se destacou pela forma como ensinava, mais nem tudo foi fácil, pois apesar de a maioria dos pais o aceitarem teve um que pediu para trocar sua filha de turma por causa do professor.

Muitas vezes os professores acabam rotulando seus alunos, sem procurarem conhecê-lo, mas é importante lembrar que os alunos precisam da atenção dos professores, quando o professor olha para o seu aluno de uma forma diferente lhe dando mais atenção, faz com que

o aluno sinta-se incluído e realmente acolhido. Pois cabe aos professores não permitir que seus alunos tonem-se adultos marcados por um professor que maltrata que não busca fazer a diferença que esta sempre fazendo as mesmas coisas mesmo sabendo que não funcionam mais, pois os tempos são outros e os professores precisam buscar sempre novos conhecimentos e novas metodologias, que possam atrair o seu aluno para a aula tornando assim a sala de aula um ambiente mais atraente, onde os alunos possam interagir uns com os outros e com o professor, o que resultará em um aprendizado maior e mais proveitoso.

A sociedade exclui as pessoas com deficiência, por pensar que uma pessoa com deficiência não é capaz, é fácil fechar os olhos para as diferenças, mas não é isso que devemos fazer, é preciso aceitá-las, afinal todos somos diferentes, pensamos e agimos diferente e é isso que nos torna humano, a inclusão não é fácil, mas é aos poucos que ela acontece.

As pessoas devem entender que aquela imagem da pessoa com deficiência como alguém incapaz que deve ser desmistificada. A escola é o reflexo da sociedade e é por isso que é lá que deve se começar a incluir, pois devemos enquanto professor/humanos fazer com que estas pessoas sejam incluídas verdadeiramente e possam fazer parte da vida em sociedade sem serem discriminadas.

No filme mentes perigosas é retratado a história de uma professora, que é apaixonada pela sua profissão, mas esta professora começa a trabalhar em uma escola de periferia onde um amigo seu já trabalha, a professora recebe algumas orientações de como deve proceder em suas aulas. No início ela fica feliz e empolgada para começar, porém seu primeiro dia é bem diferente do que imaginava e decepcionada e assustada com a realidade que acabou de presenciar ela pensa em desistir e chama seu amigo que lhe aconselha a continuar, decide então tentar, mas para isso precisava chamar a atenção dos alunos, e para isso planejava suas aulas de acordo com a realidade deles.

A professora apresentada no filme era uma professora que estava sempre preocupada em incentivar seus alunos a estudarem e terem uma formação, pois ela sabia que só assim eles poderiam ter uma vida melhor, ela conseguia enxergar o potencial que cada um dos seus alunos tinha e sabia que eles podiam aprender muito mais do que a escola estava ensinando. Por isso buscava sempre mostrar para seus alunos que ao contrário do que eles pensavam, não

estavam na escola por que eram obrigados estavam lá por que escolheram estar lá, que eles podem escolher o que querem para suas vidas e que estas escolhas decidem como será seu futuro. A professora era apaixonada por sua profissão, e fazia com amor e dedicação, buscando sempre melhorar sua metodologia mesmo que muitas vezes precisasse entrar em conflito com a escola por isso levava coisas diferentes para estimular seus alunos a estudarem e aprenderem mais e melhor, lutava pelo que acreditava, e queria fazer a diferença, pois via muitas coisas na escola que não estavam certo e tentava modificá-las, e foi lutando por seus alunos e pelo que acreditava que ela conseguiu transformar a realidade deles.

Ao contrario da professora o professor era despreocupado com seus alunos, não se importava com o que estava ensinando tão pouco com o que eles estavam aprendendo, sabia o que fazer na teoria, no entanto na prática fazia diferente, era um incentivador de sua colega professora sempre a aconselhava. Era um professor que sabia se impuser diante de seus alunos, porém em alguns momentos fazia exatamente o contrário daquilo que aconselhava sua colega a não fazer, em suas avaliações usava métodos inadequados, não dando à devida importância a avaliação de seus alunos, tendo em vista que o ato de avaliar serva não apenas para saber o que seus alunos aprenderam como também para o professor rever sua metodologia e poder modificar sua forma de dar aula se necessário.

Muitas vezes os professores acabam não dando a devida importância para seus alunos, pois estão preocupados em demasia com os conteúdos e em cumprir aquilo que o currículo pede, mas não é isso que deve acontecer passar os conteúdos é sim importante, mas os professores também precisam compreender que para que a aprendizagem aconteça é preciso haver sensibilidade, é preciso mudança, pois a escola é um lugar de partilha de conhecimentos, é um lugar de troca, de ensinar e aprender. Para que os alunos possam aprender e se desenvolver verdadeiramente, o professor precisa ir além do que esta no currículo, precisa se envolver se dedicar, for aquele professor que marca seus alunos positivamente.

Isso é um grande exemplo, pois se percebe que para se tiver êxito com procedimento didático é preciso que a ação pedagógica faça uma abordagem com a realidade dos educandos, ou seja, a escola, os professores, tem que buscar parcerias com a família, com a

comunidade. O professor precisa ter proximidade com seus alunos para poder ver quais são suas dificuldades, facilitar a aprendizagem e saber relacionar a teoria com a prática.

Trabalhamos com dois filmes pedagógicos que retratam a vida do profissional docente de dois modos, um mostrando a dificuldades que o docente enfrenta ao lecionar, e a realidade dos alunos em diferentes espaços.

No primeiro encontro assistimos o filme "Mentes perigosas" com a finalidade ressaltar a importância da ação pedagógica no contexto educacional, a fim de promover a melhoria do ensino, bem como, atender as necessidades existentes na realidade escolar. No segundo encontro realizamos atividades referentes ao filme, começamos com uma mensagem "O velho pote rachado" discutimos sobre o mesmo fazendo a ligação com o que o filme nos trazia. Logo após propomos algumas reflexões através do jogo de velha gigante, no qual os grupos deverão responder às perguntas para que possam preenchê-lo. Vence o grupo que completar o jogo primeiro ou acertar o maior número de perguntas. Depois desta atividade concluída, solicitamos a criação de uma charge que seja contextualizada com o filme e com as palavras relação professor x aluno, motivação, ética, responsabilidade, diálogo, estratégias, persistência, obstáculos, coragem. Também com essa palavra, uma frase deverá ser feita e incluída junto à charge. Pra finalizar este encontro realizamos a dinâmica da teia: com uma linha, ir passando de mão em mão até se formar uma teia, a primeira segura e vai assim sucessivamente. Ao formar a teia cada um fala um pouco como era a turma, como foi o inicio da carreira da professora ao se deparar com aquela turma, completamente diferente do que ela pensava. No momento em que a linha estiver sendo desenrolado cada um fala como um bom professor deve conduzir sua aula, para que seja de grande importância e que faça a diferença na vida de uma criança.

No filme "O líder da classe" trabalhamos com o objetivo refletir sobre a história da vida do professor Bred Cohen, que luta para superar as dificuldades da Síndrome de Tourette, a fim de, gerar contribuições para a profissão docente. Realizamos a dinâmica dos rótulos onde os alunos se organizam em roda e fecham os olhos. Enquanto isso se fixa um rótulo na testa de cada um. Ao sinal, podem-se abrir os olhos e andar pela sala. Quando encontram um colega, leem (mas não dizem) o que está escrito em sua testa e agem de acordo com suas

instruções. Por exemplo, se o acadêmico lê "Sou prepotente. Tenha medo!", ela deve expressar receio e fugir do colega. Depois de um tempo, quanto todo olharam os rótulos dos colegas, podem retornar ao seu lugar. Logo em seguida será questionado se descobriram o que estava escrito na sua testa e poderá ser conferido se eles acertaram. Incentive cada um a contar como se sentiu e, depois, peça para compararem a experiência com situações reais. Buscar-se-á também associar a dinâmica com a profissão docente. Logo após essa dinâmica foi assistido o trailer do filme, com o propósito de relembrar as partes mais importantes do filme. Para concluir foi realizado o jogo de perguntas e respostas que onde que de um lado da cartela tem a pontuação que o jogador poderá obter e do outro lado à pergunta que deverá ser respondida. Os pontos válidos são 2, 3 e 5 e variam conforme o grau de dificuldade das perguntas. O jogo pode ser feito em uma disputa entre dois grupos e as cartelas deverão estar dispostas na mesa de modo que os jogadores só vejam a pontuação. Caso o jogador não acerte a pergunta, outro o outro grupo poderá responder e obter a pontuação da carta. O jogo prossegue até acabarem as 16 cartelas. Todos somam o valor de pontos obtidos e quem acumular maior número de pontos é o vencedor.

Ao trabalhar com os dois filmes obtivemos conhecimentos válidos para a formação como profissional, pois aprendemos que cada ser humano é diferente, cada um tem um jeito de aprender, que a deficiência não é um defeito, mas sim uma maneira de ser. Levamos como profissional que devemos saber respeitar todos os tipos de pessoas, somos seres inacabados que cada dia é um novo aprendizado.

O ser humano precisa estar consciente do seu inacabamento, pois só assim buscará sempre novos conhecimentos, até tornar-se mais completo, nunca acabado. Essa visão para a educação representa a formação permanente do professor, pois a primeira graduação deve ser o inicio da formação e não o fim. Buscar sempre novos estudos e reconstruindo os já adquiridos, saindo da acomodação indo ao encontro de um novo aprendizado.

Para ocorrer uma grande mudança devemos começar com os mais simples atos do nosso dia a dia. Se optarmos em mudar a escola em que trabalhamos o importante é começamos a mudar a nossa sala de aula, só assim partiremos para o todo. Muitos falam em

mudar o mundo, esta mudança até seria possível se ao invés de pensar em primeiro mudar o mundo, começar mudando sua forma de pensar e agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização e discussões dos trabalhos, foi possível perceber o papel fundamental do professor, de que um professor nunca pode desistir de seus sonhos, os obstáculos devem ser vencidos, nunca deixar o medo, vergonha vencer. Procurar sempre refletir suas ações, estudar muito, pesquisar, procurar métodos, dinâmicas passar o conteúdo. O professor deve estar em constante aprendizado.

Pensar na formação de professores é dialogar com diversos caminhos a serem seguidos. O trabalho com os filmes pedagógicos, certamente, trouxe bons exemplos a serem seguidos na carreira docente. Compreender a realidade dos alunos, promover o gosto pelo estudo, incentivar a pesquisa e a busca por novas aprendizagens e, principalmente, ter paixão por aquilo que exerce, são características que não podem se passar despercebidas durante a ação pedagógica. Ser professor é muito mais do que lidar com as diferenças, mas é fazer a diferença no trabalho que realiza.

Quando se fala em formação de professores é importante lembrar que para ser um professor devidamente qualificado é necessário, estar em constante formação buscando sempre novos conhecimentos que lhe auxiliem em sua pratica pedagógica, estar disposto a modificar sua metodologia sempre que necessário, tornando-se um professor reflexivo, que realmente se importa com a educação.

THE FILMS FOR USE AS EDUCATIONAL STRATEGY FOR TEACHER TRAINING

Abstract: The use of educational films allows you to work with a wide range of knowledge, allowing a broader view and correspond with reality. Reflecting on educational issues, teaching methods, school environment, and especially on education are aspects that can be discussed and presented by fiction films. Thus, to understand the qualitative methodology and bibliographic and experimental nature, this study aims to give an experience report the

Programa Institucional de Iniciação à Docência the Pedagogy Course / URI-FW in order to identify educational film contributions for the academic training of the students involved. This introduces mechanisms to improve teaching and can be considered a pedagogical action necessary for the training of teachers, because it acts both in the primary school, and the activities at the university. Through the need to provide a solid background and knowledge necessary for professional practice, PIBID operates the university through training weeks pedagogy course, they are offered studies and research groups involving the areas of training and allow the daily problems of discussion classroom, questions increase and triggering reflexive processes.
Keywords: Teacher Training. PIBID. Pedagogic movies**.**

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União.*

CANAN, Silvia Regina. CORSETTI, Berenice. **O professor em formação:** o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. Disponível em: <http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2015.

DANCOSKY, Marli Aparecida Ferreira; FOLTRAN, Elenice Parise. **O pedagogo e a formação em serviço do professor:** roteiros para cine-fórum com análise na perspectiva Histórico-Social. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/30-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Interfaces da docência (des) conectada:** usos das mídias e consumos culturais de professores. Disponível em: <www.anped.org.br>, 2010. Acesso em: 09 dez. 2015.

FREITAS, Renival V.; LIMA, Magneide S. **As Novas Tecnologias na Educação:** Desafios Atuais para a Prática Docente. Disponível em: < http://dmd2.webfactional.com/media/anais/AS-NOVAS-TECNOLOGIAS-NA-EDUCACAO>. Acesso em: 10 dez. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2006. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

_____. **Portaria normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010:** Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.unifalmg.edu.br/pibid/files/file/Portaria260_PIBID2011_Nor. pd>. Acesso em: 15 de abr. 2015.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. 2013. Disponível em: <http://www.reitoria.br/ >. Acesso em: 20 mar. 2015. União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

O USO DE FILMES EDUCATIVOS: ANÁLISE SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PIBID PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DO CURSO

Rejane Souza da Silva[1]
Letícia Zanella[2]
Natana Fussinger [3]
Édiga Raiana Borges Locatelli[4]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: Este trabalho tem por finalidade relatar as experiências adquiridas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID no Curso de Pedagogia/URI-FW, e busca identificar as contribuições do mesmo para a formação acadêmica dos alunos envolvidos. O PIBID em seus objetivos visa o fortalecimento da formação docente ainda enquanto licenciando, e o melhoramento das escolas de Educação Básica, mas o foco principal deste escrito volta-se as atividades desenvolvidas também no âmbito universitário. Objetiva-se descrever como o PIBID atua nas Semanas Formativas do Curso de Pedagogia, através de grupos estudos que neste ano, o foco do trabalho deu-se por meio dos Filmes Educativos: Como Estrelas na Terra e O Som do Coração. Os Grupos de Estudos e Pesquisa fazem parte das atividades complementares do referido curso e ocorrem no decorrer de cada semestre, com duração de duas semanas alternadamente, nas quais os alunos poderão se inserir conforme seu interesse. O relato compreende uma metodologia de caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e experimental, onde os bolsistas planejam e executam tais atividades. E é exatamente esta ligação que propõe o aprimoramento teórico e prático do graduando, abarcando competências, habilidades e uma aprendizagem mais direcionada ao saber fazer docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Filmes Educativos. PIBID.

[1]Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: rejanesouzadasilva0707@gmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: letciazanella@yahoo.com.br
[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: natanafussinger@hotmail.com
[4] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: edigablocatelli@gmail.com

1 Introdução

Deste modo a atividade desenvolveu-se ao longo de dois dias na primeira semana, com a apreciação do filme no primeiro dia e no segundo dia desenvolvimento de atividades para melhor compreender o mesmo.

Neste pequeno espaço, quer-se refletir acerca da importância do Programa Institucional de Iniciação à Docência PIBID, através das práticas desenvolvidas pelo mesmo, com o olhar voltado à formação de professores, aliando as contribuições do Grupo de Estudo e Pesquisa desenvolvido na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, com os acadêmicos do Curso de Pedagogia.

A grande necessidade de formar alunos autônomos e reflexivos é o que se pretende alcançar com as práticas desenvolvidas pelo PIBID na universidade. Percebe-se a grande necessidade de dar uma atenção especial aos primeiros anos da profissão docente e de comprometer-se profundamente com a formação inicial. (Nóvoa, 2009).

Quando se pensa em educação de qualidade é necessário refletir sobre a formação dos professores, sendo então, necessário ter professores capacitados para trabalhar no meio educacional. Sendo assim, essa formação deve ocorrer desde cedo.

O PIBID surgiu como uma nova proposta de incentivo que possibilita aos futuros professores um contato direto com a realidade escolar sob uma nova perspectiva de atuação diferenciada e inovadora, preparando-os para seu futuro campo de atuação e permitindo um amadurecimento como docente ao longo de sua formação.

Os bolsistas PIBID estão envolvidos em práticas que buscam a inovação e assim, por meio das atividades propostas, o projeto procura mostrar aos licenciandos que é preciso enfrentar as adversidades da profissão docente, visando melhores condições no campo profissional, fazendo ligação entre teoria e prática. O projeto proporciona diversas atividades que tem como objetivo promover a construção de conhecimentos, pois é através da prática que percebemos os aspectos positivos desenvolvidos durante o projeto.

2 Desenvolvimento

2.1 O PIBID como programa de incentivo a docência

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de formação financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca incentivar alunos desde a graduação, como forma de seguir para a docência. Através de bolsas remuneradas para alunos bolsistas do Curso de Pedagogia da URI/FW, professores coordenadores da universidade e professores supervisores das escolas da educação básica, o subprojeto do Curso de Pedagogia trabalha no âmbito de:

> [...] ações que possibilitem aos bolsistas, desenvolver as habilidades e competências necessárias à formação de professores, através da realização de estágio de iniciação à docência nas disciplinas pedagógicas, buscando conhecer as práticas docentes, as necessidades didáticas e as dificuldades de aprendizagem existentes nesse universo educacional. (PACHECO et al. 2012, p. 260)

Portanto, o PIBID introduz mecanismos de valorização do ensino como uma ação pedagógica indispensável à formação docente. O Programa foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro do ano 2007, cuja finalidade é a articulação das políticas públicas para desenvolvimento da educação básica. Dessa forma, a atuação dos pibidianos na universidade e nas escolas campo deve contemplar a realidade das escolas públicas, para que possam desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a direção dos professores coordenadores de área do ensino superior e dos professores supervisores das escolas de educação básica, configurando-se assim, como promotores de docentes, articulando teoria e prática. Além disso, o aluno bolsista fica a par das responsabilidades que irá assumir futuramente, além de ir pensando, criando e colocando em prática novas metodologias de ensino. De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, são objetivos do PIBID:

> a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de

> escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a7superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (p. 3).

Em diversos estudos realizados por Canan (2012, p. 4), pontua-se que foi por meio de medidas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante Pareceres e Resoluções, que houve uma "reforma no campo da educação e da formação de professores no Brasil".

Neste sentido, houve maior importância pela aquisição de competências para esta profissão, como saber fazer, dominar os conteúdos e ter habilidade pedagógica, não sendo, portanto, um mero transmissor de conhecimentos. Segundo Imbernón (apud PACHECO et al. 2012, p. 260) "A formação acadêmica deve estar diretamente ligada aos diferentes ambientes educacionais, a fim de propiciar uma formação diversificada e, ao mesmo tempo, qualificada ao trabalho em espaços escolares e não escolares."

O bolsista terá a oportunidade de aprender, adquirir experiência, pesquisar novas metodologias, lidar com indivíduos de diferentes realidades, construir sentido entre o que estuda na universidade e o que condiz verdadeiramente na prática. Por fim, poderá contribuir-se significativamente na valorização da docência, até mesmo dentro da universidade, como, através dos grupos de estudos, onde é possível trabalhar de forma coletiva, trazendo exemplos de práticas, modelos metodológicos, opiniões, experiências, dentre outros. Portanto:

> Nessa perspectiva, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla em que, tanto a escola, quanto a universidade (através de seus professores e alunos), aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática. (CANAN, CORSETTI, 2015, p. 05)

O PIBID contribuí ativamente com a construção dos saberes dentro da universidade. Através dele, os futuros professores têm a oportunidade de refletir a docência em suas mais

variadas formas e possibilidades, de uma maneira cada vez mais dinâmica e dialogada, acrescentando à formação novas vivências e possibilidades de um olhar mais concreto sobre a docência.

É nesse sentido e amplitude que o trabalho desenvolvido oferece suporte para que o futuro professor possa criar e inovar momentos de aprendizagem, conhecendo e reconhecendo sua metodologia, construindo saberes e desenvolvendo suas competências e habilidades para o ato de ensinar. Percebe-se também, que a ação do professor vai muito além de ensinar conteúdos, construindo, desta forma, momentos de diálogo e novos conhecimentos.

2.2 O papel do Curso de Pedagogia para uma formação qualificada

A formação qualificada deve fazer parte do processo de profissionalização docente, sendo este, o alicerce da profissão. Para tanto, deve fornecer um preparo pautado em conhecimentos que levem o aluno em formação a ter uma participação efetiva, não somente na construção do conhecimento profissional, mas também em todos os aspectos que envolvem a profissão docente. Por isso, como afirma Imbernón (2006, p.61) os processos de formação "devem ser em instituições 'vivas', promotoras da mudança e da inovação".

> A formação [...] deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (IMBERNÓN, 2006, p.66).

Compreende-se como é importante uma formação que seja bem fundamentada, que tenha não só competência científica, mas que assuma o compromisso que a docência exerce dentro da sociedade. Sabendo da relevância da formação docente, serão abordadas as concepções provenientes do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen (URI/FW), que se apresenta como um curso de licenciatura, tendo como base para a Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, a formação Pedagógica do Profissional Docente e a Gestão Educacional. Diante desta

abordagem, tomamos como referência o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC, 2013).

O Curso de Pedagogia tem como ponto de partida o momento vivido, bem como a prospecção do futuro e as necessidades que acabam envolvendo a formação de professores. Diante disso, busca-se o desempenho do papel social do Curso, através da promoção do ensino, da pesquisa, da extensão, da avaliação e da gestão, bem como da articulação direta com a Pós-Graduação. Neste sentido, procura-se "[...] a formação do profissional da educação que atenda aos desafios colocados pela realidade atual, com capacidades/habilidades/condições de formação". (PPC, 2013, p. 31).

De maneira geral, o Curso de Pedagogia, objetiva formar um pedagogo habilitado para atuar na perspectiva dos citados anteriormente. Nesta ótica, evidencia-se a necessidade de proporcionar uma formação sólida, capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções para a educação escolar, não escolar e popular, podendo assim, desenvolver múltiplas competências e saberes necessários para a atuação profissional.

No âmbito curricular, a Pedagogia apresenta 3200 horas, sendo que dessas, 2800h são para Atividades Formativas, envolvendo Assistência a Aulas e Aprofundamento de Estudos, 300h para a prática de Estágio Supervisionado nas áreas de habilitação do Curso e 100h de Atividades Complementares. Conforme essa organização, para permitir uma experiência de aprofundamento de estudos diversificada e significativa para o aluno, as atividades são divididas em: 120h de visitas de estudos a instituições educacionais e culturais, 120h de participação em pesquisa, 120h de participação em grupos de estudos, 60h de organização/realização de seminários e 40h de Consultas a Bibliotecas e Centros de Documentação. (PPC, 2013)

Os Grupos de Estudos e Pesquisa ocorrem ao longo de cada semestre, quando são oferecidas temáticas que envolvem as áreas de formação, nas quais os alunos poderão se inserir conforme seu interesse. As ações realizadas nos grupos de estudos deverão ser registradas a cada encontro, tendo que gerar obrigatoriamente o relatório do aluno e até uma divulgação de resultados. Este aprofundamento de estudos realizado no Curso de Pedagogia,

semestralmente, por meio das atividades formativas, proporciona a iniciação à pesquisa por parte de todos os acadêmicos.

Dessa forma, buscou-se partir desses pressupostos para destacar, que os Grupos de Estudo e Pesquisa, contam com a atuação do PIBID em algumas propostas desenvolvidas. Entende-se assim, que a formação deve ser enriquecida com o maior número de atividades necessárias à profissionalização dos docentes, pois somente o ensino não dá conta de atender todas as peculiaridades da formação, necessita de algo que possibilite e dê sentido à aprendizagem. Surge então, a importância do PIBID, que se configura como um programa formativo que busca valorizar a docência e formação do graduando de licenciatura.

2.3 Análise dos filmes educativos na formação acadêmica de Pedagogia da URI/FW

As práticas do PIBID são direcionadas neste momento para o desenvolvimento dos grupos de estudos com os filmes educativos[1]. Através de seus planejamentos, os bolsistas organizaram formas dinâmicas e lúdicas, para que depois de assistir o filme possam aprofundar teoricamente o mesmo. A utilização destes recursos se faz necessária para a construção de conhecimentos mais significativos e para que a aprendizagem ocorra de maneira mais contextualizada e consistente.

> A linguagem cinematográfica enriquece pensamentos e abre portas para a linguagem global, ajudando a dar mais sentido às próprias experiências porque ele apresenta a realidade do passado, do presente e do futuro com toda a capacidade de ação humana. Coloca as pessoas em contato com as mais variadas culturas, com suas filosofias, pensamentos histórias, modos de vida e costumes favorecendo conhecê-las, compreendê-las, aceitá-las e respeitá-las, com a esperança de conviver com as diferenças de uma sociedade onde valores como tolerância, solidariedade, cidadania possam se tornar efetivos. (DANCOSKY; FOLTRAN, 2008, p. 25).

[1] Foram ofertados oito grupos de estudos para o semestre I/2015, com o objetivo de assistir a 2 filmes que trazem como tema central a educação. Neste intuito fez-se uso dos seguintes filmes: O menino do Pijama Listrado; Escritores da liberdade; A escola da vida; O Sorriso da Monalisa; O Clube do Imperador; Adorável Professor; Entre os Muros da Escola; Gênio Indomável; Meu Mestre Minha Vida; O grande Desafio; O Som do Coração; Como estrelas na Terra; Sociedade dos Poetas Mortos; O triunfo; O Líder da Classe; Mentes Perigosas; os quais servem como aporte teórico para as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio Curso Normal.

Diante disso, este trabalho tem o objetivo de fazer um relato de experiências, ressaltando os Grupos de Estudo e Pesquisa organizados pelos bolsistas PIBID e que, eventualmente são realizadas na universidade. A realização desta ação consiste na compreensão e reflexão de temas relevantes para a formação inicial de professores e, posteriormente, sua ação principal pauta-se na socialização dos conhecimentos construídos com os demais colegas.

Atividades como essas, de Leituras Pedagógicas e Filmes Educativos, são um diferencial dentro do curso e vinculam-se à proposta que o mesmo contempla aos acadêmicos. Estas proporcionam momentos de reflexão, integração e compartilhamento de saberes, que só ocorrem através da parceria formada pelo PIBID e o Curso de Pedagogia, contribuindo para a formação docente mais qualificada e capaz de prover a mudança e a melhoria do sistema educacional.

Na busca por uma qualificação mais ampla e dinâmica no Curso de Pedagogia, os bolsistas PIBID Pedagogia planejaram e desenvolveram Grupos de Estudo e Pesquisa ao longo de duas semanas formativas que aconteceram em meses diferentes. As atividades foram pensadas para ocorrer em duas noites de cada semana. Primeiramente, foi trabalhado o filme "O som do coração", onde primeiramente ocorreu à sessão fílmica e no segundo dia, desenvolveram-se atividades e reflexões referentes ao filme. Já na segunda semana, num primeiro momento assistiu-se ao filme "Como estrelas na Terra", realizando-se breves análises e reflexões ao seu final. No segundo e último dia, trabalhou-se atividades que envolveram retrospectivas sobre o filme, análise crítica da realidade, possíveis soluções para os problemas apontados e outras atividades escritas e dialogadas. Após o término de cada filme e de suas respectivas atividades, realizava-se o preenchimento da ficha para validar as horas de estudo realizadas pelos acadêmicos.

Os alunos do Curso de Pedagogia tiveram a oportunidade de escolher o grupo de bolsistas do PIBID e seus respectivos filmes determinados previamente, na qual desejavam realizar seu grupo de estudo, já que os bolsistas PIBID estavam divididos em grupos, onde cada um recebeu dois filmes pedagógicos para estudar e planejar os encontros. Os acadêmicos

também puderam vivenciar momentos de diálogo com outros alunos de turmas distintas do curso, pois era de livre escolha.

O objetivo deste trabalho com filmes pedagógicos pauta-se na realização de atividade práticas, bem como, reflexões e discussões sobre o mesmo, a fim de criar relações com o fazer pedagógico da profissão professor a ser exercida futuramente pelos alunos. De maneira geral, diversas foram as atividades realizadas, sendo elas:

● Filme "O Som do Coração": história musicalizada, onde cada aluno ao longo da história deveria fazer sons determinados anteriormente pelos bolsistas, conforme a história; vídeo *(trailer)* retomando as partes principais do filme; dinâmica das imagens, na qual os alunos poderiam retomar partes, porém tiveram que ficar atentos, pois sem saber, chegaria sua vez de fazer colocações; dinâmica dos sons, na qual divididos em dois grupos, tiveram um minuto para escrever o maior número de sons que apareceram no filme; e por fim, a dinâmica quebra-imagens, que juntamente com frases, as imagens são divididas e cada um retira um pedaço e sai ao encontro do outro, formando uma imagem e uma frase que será socializada e discutida com o grupo.

● Filme "Como Estrelas da Terra": vídeo para rever alguns pontos marcantes do filme; dinâmica juntando perguntas, onde cada um recebeu meia pergunta e deveria encontrar o outro pedaço, a fim de juntar, ler e formular uma opinião, e ao final, deveriam escolher uma das imagens coladas em um cartaz, a que mais se identificava com a pergunta, para colar ao lado; mensagem de reflexão, e vídeo com uma música para finalizar todas as atividades referentes ao grupo de estudo e pesquisa.

Através deste breve relato sobre as atividades concretizadas, pode-se afirmar que todos souberam colaborar com suas ideias e reflexões, tendo em vista que houveram grandes socializações, promovendo o lado crítico e autônomo dos acadêmicos. Os relatos oriundos dos alunos ao final de cada noite, comprovou a eficácia deste momento de formação e o êxito em oferecer os dois filmes pedagógicos como proposta de análise, reflexão e realização de todas as atividades mencionadas no texto.

"Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar

um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias" (FREIRE, 1983, p.30). Reconhecendo a importância da socialização realizada, acredita-se que somente quando as ideias subjetivas forem compartilhadas, uma educação democrática poderá ser construída. Tendo como ponto de partida, o princípio de que "[...] numa profissionalidade docente [...] não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor." (NÓVOA, 2009, p.12).

CONCLUSÃO

Tendo em vista os argumentos apresentados, podemos afirmar que a implementação e o trabalho que o PIBID desenvolve, no curso de Pedagogia é de grande valia, não apenas como forma de buscar maior conhecimento e aprendizado, mas também como crescimento profissional docente.

Mediante as atividades realizadas, através dos grupos de estudo com filmes educativos, foi possível analisá-lo como um recurso didático-pedagógico na sala de aula, aliando criatividade, dinamismo e conhecimento, proporcionando uma melhor inserção no curso de pedagogia e integração com os alunos do mesmo, possibilitando a construção de uma postura de docente, mais sólida com teoria e prática.

Portanto para que o trabalho seja bem construído, precisamos de uma formação qualificada, que atenda os desafios da realidade atual e a necessidade da escola. Por este motivo é necessário cada vez mais repensarmos a prática pedagógica, para que se possa ter um ambiente de ensino e aprendizagem mais significativo.

Dessa forma, sabendo que os saberes não se constroem sozinhos, mas, sim no coletivo, o PIBID por meio das práticas descritas anteriormente, direcionadas aos alunos da escola campo e os demais acadêmicos do curso. Nesta visão, vem contribuindo para o Curso de Pedagogia, como forma de maior desenvolvimento nas práticas e nas construções de novos conhecimentos, assim, concluímos que estas práticas são necessárias para nossa docência, pois geram momentos de reflexões, interação e compartilhamento de saberes e aprendizados, aonde não vamos apenas ensinar, mas sim aprender e melhorar a nossa prática docente.

THE EDUCATIONAL FILM USE: ANALYSIS OF EXPERIENCE PIBID PEDAGOGY IN INITIAL TEACHER TRAINING COURSE

This study aims to report the experience gained in the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching - PIBID in Education Course / URI-FW, and seeks to identify the contributions of the same for the academic training of the students involved. The PIBID in its objectives aimed at strengthening teacher training while still licensing, and the improvement of schools in basic education, but the main focus of this written back to the activities also developed in the university. The objective is to describe how the PIBID operates in Weeks Formative Pedagogy course through group studies this year, the focus of the work was given by the Educational Movies: Like Stars on Earth and The Heart Sound. Studies and research groups are part of the complementary activities of that course and take place in the course of each semester, lasting two weeks alternately, in which students will be able to insert as your interest. The report includes a qualitative methodology, bibliographic and experimental nature, where the stock plan and carry out such activities. And it is precisely this link which offers the theoretical and practical improvement of the student, covering skills, abilities and a more targeted learning to learn to teaching.

Keywords: Teacher Training . Educational films. PIBID .

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União.

_____. **Portaria normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010:** Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.unifalmg.edu.br/pibid/files/file/Portaria260_PIBID2011_Nor. pd>. Acesso em: 15 de abr. 2015.

CANAN, Silvia Regina. CORSETTI, Berenice. **O professor em formação:** o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. Disponível em: <http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2015.

_____. **Política nacional de formação de professores**: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_13_58_905-7174-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 de fev. 2015.

DANCOSKY, Marli Aparecida Ferreira; FOLTRAN, Elenice Parise. **O pedagogo e a formação em serviço do professor:** roteiros para cine-fórum com análise na perspectiva histórico-social. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/30-2.pdf>. 2008. Acesso: 14 mar. 2015

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 6 ed. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2006. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

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

PACHECO, Luci Mary. **A práxis na formação de professores:** a experiência do programa PIBID Pedagogia – Ensino Médio na URI – Frederico Westphalen. RODRIGUES, Rosane Vontobel (Org). O PIBID na URI II. Frederico Westphalen: Frederico Westph, 2013. p. 259-274.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. 2013. Disponível em: <http://www.reitoria.br/ >. Acesso em: 20 mar. 2015. União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE SOCIOEDUCATIVA PARA O TERRITÓRIO DO MÉDIO ALTO URUGUAI/RS

Vanessa Dal Canton[1]
Luci Mary Duso Pacheco[2]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O presente estudo pretende discutir a pedagogia da alternância como possibilidade socioeducativa para o Território do Médio Alto Uruguai/RS a partir de uma análise das dificuldades enfrentadas pelos agricultores familiares. O Território é constituído por trinta e quatro municípios de características comuns apresentando similaridades em suas dificuldades na agricultura familiar. A formação em alternância surgiu em 1935 na França a partir de uma necessidade dos agricultores de uma comunidade local. Compreende momentos na família/propriedade e momentos na escola articulando teoria e prática de maneira constante na perspectiva de formar o jovem integralmente e contribuir para o desenvolvimento do meio. O estudo configura-se como uma pesquisa exploratória quanto ao seu objetivo, de campo e bibliográfica quanto a fonte de dados utilizando como procedimento para a coleta o levantamento. Baseou-se em estudos bibliográficos, entrevistas com jovens alternantes da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, entrevistas com jovens egressos da instituição e visitas aos municípios do Território. Em face disso, a proposta pedagógica da alternância apresenta-se como uma possibilidade socioeducativa que contribui de forma significativa para o enfrentamento das dificuldades dos agricultores familiares do Território, possibilitando o desenvolvimento desse espaço de maneira a garantir a renda, a qualidade de vida e a sustentabilidade.
Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Agricultura Familiar. Território do Médio Alto Uruguai.

1 Introdução

O presente estudo configura-se como sendo parte da monografia intitulada "Pedagogia da Alternância e Agricultura Familiar: possibilidades socioeducativas para o Território do Médio Alto Uruguai/RS" elaborada no ano de 2015 como requisito para conclusão do curso de Pedagogia da URI Câmpus de Frederico Westphalen. Neste sentido,

[1]Pedagoga. Pós-graduanda em Desenvolvimento Rural e Agricultura Familiar. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação GPE. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com.
[2]Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação GPE. E-mail: luci@uri.edu.br.

busca contribuir na discussão da proposta pedagógica da alternância como possibilidade socioeducativa para o Território do Médio Alto Uruguai sob uma análise das dificuldades enfrentadas pelos agricultores familiares.

É importante destacar que a "educação rural" assim como se conhece, constituiu-se num mecanismo de assimilação de valores e saberes distanciados da realidade e muitas vezes de incorporação desqualificada ao mundo do trabalho urbano, não agregando valor, tampouco melhorias nas formas de trabalho e de cultura das comunidades rurais. (PACHECO, 2010). Em face disso, discute-se a pedagogia da alternância como proposta educativa adequada à formação de jovens rurais com vistas ao desenvolvimento do meio em que estes se situam.

O movimento das escolas rurais nasceu em 1935 com a iniciativa de alguns agricultores da França que observaram o desinteresse de seus filhos em frequentar a escola da época. A partir disso, o processo de institucionalização da proposta configurou-se em bases associativas no propósito de formar jovens agricultores integralmente que permanecessem no campo desenvolvendo o espaço local junto à família e à comunidade. Com a expansão por outros países e continentes, a proposta é organizada comumente nos CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância abrangendo uma modalidade de educação diferenciada aos moradores e produtores do campo.

A pedagogia da alternância chega ao Brasil nos anos 60 primeiramente no Estado do Espírito Santo e logo após espalha-se pelo território nacional por inserir-se em um movimento de aprendizagem que parte da realidade do jovem agricultor e busca ampliar seus conhecimentos estruturados em bases socioeducativas de desenvolvimento do meio, formação integral, associação de famílias e profissionais, tendo a alternância como o método pedagógico.

Para a discussão da temática utilizou-se de dados apresentados em relatórios de pesquisas de Iniciação Científica do ano de 2013. Dessa forma, apresentam-se dados provindos de entrevistas com jovens alternantes da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen (CFR/FW), com jovens egressos desta mesma instituição e de grupos focais e/ou entrevistas com agricultores familiares dos municípios do Território do Médio Alto Uruguai.

A Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen pertence aos CEFFAs e recebe jovens do Território do Médio Alto Uruguai. Território este composto por trinta e quatro municípios de características semelhantes tendo como base a agricultura familiar. Nesse sentido torna-se importante analisar que contribuições a instituição, a partir da pedagogia da alternância, tem demonstrado à região, haja vista, os pilares que sustentam um CEFFA articulam-se entre uma formação integral e o desenvolvimento do meio.

Nesse contexto é que se revelou a grande necessidade e importância dos debates e reflexões referentes à pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural, para que a mesma, ao se construir, tenha sentido e significado real na busca de soluções dos problemas enfrentados pelo trabalhador do campo e, ao mesmo tempo seja um indicador para a qualidade de vida, pois a educação desempenha um papel fundamental na formação dos sujeitos, se a mesma for útil e aplicável ao cotidiano por eles vivenciado.

2 Contexto de dificuldades dos agricultores familiares da realidade estudada

Durante as visitas aos municípios do Território do Médio Alto Uruguai foi perguntado aos agricultores sobre a dificuldade em acessar créditos, tendo a maior ocorrência em relação à burocracia, seguida a este fator a falta de informações. Sobre o acesso ao crédito é possível destacar que parte dos agricultores familiares dos municípios visitados afirma que o acesso ao crédito é facilitado pelas agências bancárias, inclusive há bastante oferta de linhas de crédito para o agricultor, não havendo, assim, dificuldade para acessar estes benefícios. Em contrapartida, para acessar esses créditos é necessário possuir uma conta bancária em movimento sem pendência alguma com o Banco e também com o Sindicato.

Correlacionando a pesquisa de Arboit e Pacheco (2013), observa-se que os jovens egressos da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen se posicionaram de modo semelhante aos agricultores do Território do Médio Alto Uruguai. Na pesquisa, os dados a respeito das condições de viabilidade do crédito rural para o trabalho do agricultor familiar representam 71% e a não viabilidade representa 29%.

Para demonstrar a maior percentagem apresenta-se a argumentação de um jovem ao manifestar que os financiamentos são viáveis: “hoje as políticas implantaram vários

programas que dependendo da renda do agricultor viabilizam a oferta de financiamentos, com baixos juros, taxas e seguros que facilitam o investimento na propriedade" (JOVEM 2, 2013). Contraditoriamente à posição, outro jovem afirma que:

São viáveis, porém, o que é difícil é que a gente faz o financiamento, investe e na hora de vender o preço não ajuda. Dinheiro pra financiamento qualquer Banco dá por aí, mas é a famosa política dos preços, não adianta empurrar dinheiro, a gente precisa é ter condições para pagar os financiamentos e sobrar para a manutenção da casa (JOVEM 8, 2013).

Em face disso, Leite (2012) aborda a importância do crédito e a sua conceituação:

> O crédito, [...] pode ser compreendido como uma antecipação monetária (empréstimo) entregue ao tomador (produtor) dos recursos, que fará uso do financiamento. Assim, na ausência de recursos próprios que permitam custear a produção, dispor de um programa de crédito para um setor específico tem sido uma estratégia importante para sustentar a produção e, consequentemente, a oferta de um bem e/ou serviço (p. 170).

Nas palavras de Leite (2012), disponibilizar de um programa de crédito, neste caso, rural, torna-se uma estratégia interessante para os agricultores quando não detém de recursos próprios para sustentar a produção e continuar de maneira plena suas atividades agrícolas. Neste sentido, o Ministério da Agricultura explica brevemente o crédito rural:

> [...] abrange recursos destinados a custeio, investimento ou comercialização. As suas regras, finalidades e condições estão estabelecidas no Manual de Crédito Rural (MCR), elaborado pelo Banco Central do Brasil. Essas normas são seguidas por todos os agentes que compõem o Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR), como bancos e cooperativas de crédito.

O Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF[1] enquadra os agricultores e produtores rurais como beneficiários de linhas de crédito rural que compõem as

[1] O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) destina-se a estimular a geração de renda e melhorar o uso da mão-de-obra familiar, por meio do financiamento de atividades e serviços rurais agropecuários e não agropecuários desenvolvidos em estabelecimento rural ou em áreas comunitárias próximas. (Banco Central do Brasil – Crédito Rural, 2013).

unidades familiares de produção rural e que comprovem seu enquadramento mediante apresentação da Declaração de Aptidão ao PRONAF – DAP[1]. As finalidades dos créditos – custeio, investimento e/ou comercialização – estão asseguradas em linhas de programas com objetivos e requisitos específicos. Cada uma das linhas de programas de crédito rural possui requisitos de enquadramento para os agricultores familiares. Além destes, possuem juros específicos, prazo de pagamento e tempo de carência, quando for o caso.

De acordo com o Ministério da Agricultura os créditos de custeio ficam disponíveis quando os recursos se destinam a cobrir despesas habituais dos ciclos produtivos, da compra de insumos à fase de colheita. Já os **créditos de investimento** são aplicados em bens ou serviços duráveis, cujos benefícios podem durar muitos anos. Os **créditos de comercialização** asseguram ao produtor rural e as suas cooperativas os recursos necessários à adoção de mecanismos que garantam o abastecimento e levem o armazenamento da colheita nos períodos de queda de preços. O agricultor pode acessar as três modalidades do crédito.

Não se detém a explicar minuciosamente as linhas de crédito oferecidas aos agricultores familiares, nem mesmo as diferenças existentes entre a oferta destes para pequenos e grandes agricultores. Pode-se dizer a partir do que foi percebido na pesquisa, que as agências bancárias têm a liberdade para escolher o valor básico por cultura (VBC) e a exigência de avalistas ou não, podendo haver desse modo diferença nas exigências quando necessário acessar uma linha de crédito.

Neste sentido, confirma-se a oferta de várias linhas de crédito para os agricultores familiares observando que o elemento da burocracia citado em alguns dos municípios do Território, faz parte dos procedimentos legais necessários para o acesso a essas linhas. Algumas agências bancárias exigem uma documentação mais rebuscada enquanto outras podem não exigir tanto assim, o que se configura em uma política interna da própria agência sendo que não há uma regra geral para todas, a não serem as taxas de juros.

[1] Representa um documento que comprova a questão fundiária da família, suas atividades e a renda agregada com tais atividades, que podem ser agropecuárias ou não. A DAP pode ser associada à originalidade da agricultura familiar, a qual garante o direito dos agricultores em acessar créditos previstos pelo PRONAF conforme suas normativas para o enquadramento.

A política do crédito rural está atrelada à política monetária, pois, depende das taxas de juros praticadas pelo sistema financeiro e, em especial, definidas pelas autoridades monetárias, no caso do Brasil, o Banco Central.

> Num contexto de política monetária que vise à contenção da inflação por intermédio de uma frenagem da capacidade de gasto, o aumento da taxa de juros geral da economia certamente influenciará as condições de operação de programas específicos de crédito, podendo torná-los mais "caros" aos interessados em recorrer a esse tipo de recurso. Assim, podemos deduzir que, para o tomador dos empréstimos (o produtor), o uso do financiamento somente será interessante quando a expectativa de retorno e a rentabilidade da sua produção compensarem o custo (juros, administração, seguro, etc.) de fazer uso do dinheiro emprestado. Caso contrário, a capacidade de pagamento das dívidas contraídas com esses empréstimos ficará seriamente comprometida (LEITE, 2012, p. 171).

As palavras do autor remetem às situações explicitadas pelos agricultores familiares dos municípios do Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai quando afirmam (não de forma geral) que os juros são muito altos em relação ao preço oferecido pelo produto vendido pelo agricultor. As falas dos presidentes dos Sindicatos confirmam as ofertas, muitas vezes aparentemente facilitadas, dos créditos rurais. O que por vezes pode não ser percebido pelo agricultor que se enquadrando nas linhas de crédito, assume um compromisso com as mesmas que pode não ser interpretado como deveria e afirma não ter informações suficientes sobre o valor financiado. Sabe-se também, que as linhas de crédito não estão isoladas, mas pertencem a uma política de crédito que supostamente inclui-se no sistema monetário do país que influencia nas condições de operação dos programas conforme os seus interesses.

Outra dificuldade destacada pelos jovens egressos da CFR/FW e também pelos demais agricultores familiares do Território do Médio Alto Uruguai é o clima. Enfatizam as condições climáticas como fatores que inviabilizam a produção em tempos prolongados de estiagem e/ou em períodos de enchentes. A agricultura, de modo geral, está condicionada ao clima e sofre com suas oscilações, porém, foi percebido que os agricultores se organizam com variadas atividades garantindo a renda e o sustento da família.

A organização dos agricultores familiares do Território a partir de várias atividades constitui-se caracterizado pela pluriatividade. Conforme Schneider (2005, p. 4):

> A pluriatividade refere-se a um fenômeno que se caracteriza pela combinação das múltiplas inserções ocupacionais das pessoas que pertencem a uma mesma família. A emergência da pluriatividade ocorre em situações em que os membros que compõem as famílias domiciliadas nos espaços rurais combinam a atividade agrícola com outras formas de ocupação em atividades não-agrícolas. Ou seja, a pluriatividade resulta da interação entre as decisões individuais e familiares com o contexto social e econômico em que estas estão inseridas.

Segundo o autor, a pluriatividade caracteriza-se pela combinação de duas ou mais atividades, sendo pelo menos uma delas a agricultura. A interação entre atividades agrícolas e não agrícolas tende a ser mais intensa à medida que mais complexas e diversificadas forem as relações entre os agricultores, o ambiente social e econômico em que estiverem situados. A partir disso, a pluriatividade configura-se em um fenômeno heterogêneo e diversificado ligado a dois fatores: às estratégias sociais e produtivas que são adotadas pelos membros da família, e às características do contexto em que estiverem inseridas.

É importante destacar a diferença entre pluriatividade e atividade não-agrícola. As famílias rurais são pluriativas quando uma das atividades refere-se à agricultura havendo a combinação de inserções profissionais por parte de algum dos indivíduos que a compõem. Já as atividades não-agrícolas são tipos de ocupações em ramos e setores de atividades econômicas e produtivas classificadas como não-agrícolas (SCHNEIDER, 2005). Isso significa que uma família pode residir no meio rural e envolver-se em diferentes atividades que não estejam ligadas à agricultura, configurando-se assim como uma família com atividades não-agrícolas.

Observou-se que as famílias do Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai inserem-se em um contexto bastante diversificado e heterogêneo quanto à constituição do grupo familiar e da organização quanto às atividades na propriedade. Pode-se delinear: propriedades em que somente o casal reside e trabalha no meio rural; propriedades em que os filhos moram próximo à propriedade dos pais ou na mesma trabalhando conjuntamente; propriedades em que residem casais de aposentados; entre outras. Quanto à organização das atividades observa-se que há a combinação de atividades ligadas diretamente à agricultura e atividades não-agrícolas.

A combinação de diferentes atividades nas propriedades rurais garante o sustento e a renda das famílias mediante a dificuldade das oscilações climáticas no Território. Segundo o relato dos agricultores familiares entrevistados acompanha-se nos últimos anos a uma desregularização nas estações do ano, podendo-se notar o calor excessivo no verão e o frio intenso no inverno não se conseguindo claramente diferenciar o outono e a primavera. Ocorre também durante o ano o excesso de chuvas, o que pode ocasionar tempestades, e a falta desta que ocasiona a estiagem (popularmente "seca"), fenômenos estes caracterizados como naturais. A partir dessa realidade, a pluriatividade constitui-se como fator importante para o enfrentamento dessa dificuldade afirmada pelos agricultores familiares do Território.

Em face do contexto da pluriatividade no Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai, relaciona-se a ênfase da dificuldade de mão-de-obra nas propriedades rurais em todos os municípios visitados. De maneira geral, o número de pessoas que residem na propriedade e trabalham na mesma é insuficiente para a quantidade de atividades que são desempenhadas. Sabe-se que esta não é apenas uma dificuldade enfrentada nesse Território, a falta de pessoas para trabalhar na agricultura é muito recorrente em todo o território nacional. A área urbana parece ter se apresentado muito mais "atrativa" para os jovens que precisam decidir o seu futuro profissional.

Concomitante à falta de pessoal para trabalhar na agricultura, a pesquisa de Arboit e Pacheco (2013) e a entrevista com jovens alternantes da CFR/FW reafirmam o que disseram os agricultores familiares do Território do Médio Alto Uruguai. Percebe-se o maior registro da ocorrência da falta de mão de obra na propriedade como sendo uma das principais dificuldades enfrentadas na agricultura familiar. Decorre depois dessa, a falta de assistência técnica e a dificuldade financeira como sendo as mais frequentes. A menor ocorrência apresentada nas respostas foi a geografia da propriedade e o ataque de pragas nos diferentes cultivos. (DAL CANTON e PACHECO, 2013).

As respostas tanto dos jovens quanto dos agricultores de cada município podem ser associadas configurando-se à similaridade das realidades encontradas no Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai. A maioria dos agricultores dos municípios afirma que a

propriedade é constituída apenas pelo casal que ainda reside no campo, sendo muitas vezes de idade já avançada.

Entretanto, é preciso destacar que há propriedades em desenvolvimento constante onde os filhos residem próximo aos pais contribuindo nas atividades da mesma, fazendo desse modo, a sucessão rural. Há de se dizer que em todos os municípios visitados, foi salientada a ausência de pessoas que poderiam prestar serviços na propriedade, já que não haveria mão-de-obra suficiente para atender as necessidades. Sem conseguir a ajuda de terceiros na propriedade, os agricultores organizam-se trocando serviços em épocas de mais trabalho, ou seja, os familiares que moram perto ou até mesmo os vizinhos ajudam-se em épocas de plantio, colheita ou de preparo do alimento para animais.

De modo geral, a incidência das dificuldades relatadas pelos jovens que estudam na Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen é a mesma que aparece nos municípios visitados. A instituição recebe jovens de alguns municípios[1] da região, para tanto, o que os jovens externalizam é o reflexo do que está acontecendo no interior de cada município pertencente ao Território.

3 A percepção da contribuição da pedagogia da alternância pelos jovens egressos e alternantes

O espaço rural tem demonstrado o seu potencial seguido de avanços acompanhado de resultados caracterizados pela qualidade de vida, sustentabilidade e geração de renda. Um elemento contribuinte para que esses avanços vêm acontecendo é a proposta pedagógica da alternância desenvolvida na Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen. A sua contribuição para o enfrentamento das dificuldades na propriedade foi externalizada pelos jovens alternates da instituição quando 90% destes afirmaram positivamente que as atividades desenvolvidas na CFR/FW contribuem neste processo e 8% afirmou contribuir um pouco enquanto 2% não responderam a questão. (DAL CANTON e PACHECO, 2013).

[1] Os municípios de abrangência da CFR/FW são: Frederico Westphalen, Vicente Dutra, Caiçara, Pinheirinho do Vale, Palmitinho, Taquaruçu do Sul, Vista Alegre, Seberi, Erval Seco, Jaboticaba, Pinhal, Cristal do Sul, Iraí e Rodeio Bonito (ZONTA, 2014).

Além dessa primeira informação procurou-se descobrir de que forma tais atividades contribuem para o enfrentamento das dificuldades na propriedade. A constatação feita a partir das respostas foi que as atividades ministradas na CFR/FW contribuem para a ampliação e construção de novos conhecimentos que podem ser aplicados na propriedade. Também outras formas de contribuição podem ser verificadas nas respostas, como por exemplo: por meio da relação entre o jovem e a família havendo o diálogo; por meio da construção e implementação de projetos e também pelo apoio e incentivo recebido na e da CFR/FW.

Às respostas dos jovens alternantes da CFR/FW pode ser associada à formação integral. É percebida nas colocações dos jovens a presença de aspectos que ultrapassam conteúdos científicos, que se remete a um ambiente de troca, de diálogo constante, de desenvolvimento da autonomia e responsabilidade. A realidade familiar está muito presente no sentido de "colocar a vida na escola e a escola na vida. *Levar em conta e gerir os diferentes meios de vida dos adolescentes como fontes de saber, de aprendizagens e como espaços educativos aglutinadores* e não somente o campo da escola" (GIMONET, 2007, p. 124. *Grifos do autor*).

A realidade familiar pode ser extraída e contemplada por meio do diálogo entre monitor e jovens; por meio das visitas de estudos, nas quais são observadas realidades diferentes e levadas em consideração a partir da que se vive, promovendo a discussão de atividades alternativas para a propriedade do jovem; diálogo entre jovem e família para posterior explanação na Casa Familiar Rural e atividades diversas que partem desse diálogo, visto aqui como um levantamento da realidade de cada jovem.

A estas questões podem ser acrescentadas as opiniões dos jovens egressos da CFR/FW quando responderam sobre os conhecimentos construídos no período em que frequentaram a instituição, se estes poderiam ser aplicados à vida cotidiana da propriedade e de que forma. Foi possível identificar que todos os jovens relataram a importância dos conhecimentos construídos e a aplicabilidade constante nas tarefas da propriedade, ao que pode ser observado na resposta seguinte:

> Sim, sempre. Todos os conhecimentos construídos na CFR foram importantes para minha estabilidade hoje na propriedade. Desde os conhecimentos mais simples, de

> como, por exemplo, realizar o preparo do solo, posterior adubação, até as técnicas mais eficientes para o plantio. Seguidamente recordo-me quando realizo alguma atividade na propriedade, dos tempos vividos na Casa Familiar Rural (JOVEM 4, 2013).

Com esse questionamento os jovens egressos expressaram a validade e a importância dos saberes mobilizados na CFR/FW para o desempenho das atividades pretendidas na propriedade, salientaram as técnicas de produção, os métodos mais adequados, a utilização de tecnologias apropriadas que são aprendidas e fortalecidas na prática, junto a família e a comunidade.

Todos os jovens egressos entrevistados responderam que foi por meio do Projeto de Vida, que fortaleceram sua prática. Neste sentido, Jara (1998) destaca que o trabalho agrícola e a educação escolar inserem-se na dimensão histórico-dialética de apontar para o trabalho na perspectiva de emancipação, é aí que se inclui a pedagogia da alternância, como proposta socioeducativa de enfrentamento das situações-problema da agricultura familiar.

A construção do Projeto Profissional de Vida[1] durante o período de formação no CEFFA permite aos jovens que aliem educação e trabalho, que visualizem o contexto real em que vivem e os conhecimentos científicos estudados fazendo um confronto de ideias que possibilita a preparação de um futuro no campo enquanto profissional. A relação entre educação e trabalho foi uma das respostas enfatizadas em entrevista com jovens egressos da CFR/FW. Além disso, a relação entre teoria e prática e a grande capacidade de envolvimento entre os membros da família fizeram parte do quadro de respostas acerca da significação da Pedagogia da Alternância nas atividades realizadas na propriedade.

Dessa forma, ilustra-se o posicionamento: “Para o pequeno agricultor alternar dias de aula, tendo a teoria e a prática, entendendo, conhecendo como é o funcionamento da propriedade e dias de aplicação podendo perceber os resultados, é muito bom. O que a gente aprende lá ninguém tira” (JOVEM 4, 2013).

[1] Ao iniciar os estudos no CEFFA, o jovem é orientado a construir o seu Projeto de Vida. É um meio de o jovem concretizar as pesquisas dos Planos de Estudo e começar a pensar no futuro como profissional; buscando a inserção no mundo do trabalho, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem e sua família. Com este instrumento, o CEFFA pretende proporcionar aos jovens uma alternativa de futuro para o campo, garantindo a permanência do jovem nesse espaço (UNEFAB, DOSSIÊ III, 2003).

[...] o "saber" adquirido pelo homem do campo em relação ao trabalho, é realizado cotidianamente, no plantio, na criação de animais e demais atividades próprias do sistema produtivo rural. Saber e trabalho se alinham em um sentimento único de sobrevivência material e dos valores rurais [...] o trabalho é um dos processos mais dinâmicos através do qual o conhecimento é difundido, proporcionando meios para que as crianças, através das experiências tradicionalmente comunicadas, recebem informações a respeito dos fenômenos da natureza do cotidiano da vida social etc. [...] além das técnicas de trabalho propriamente dito (CALAZANS *apud* LEITE, 2012, p. 53).

Na agricultura familiar, o trabalho representa muito mais que seu sentido propriamente dito, é mais do que atividades desempenhadas para visar exclusivamente o sustento da família, mas sim representa a dinâmica organizacional dos membros que se articulam sob um modo de vida com costumes e uma cultura própria. O conhecimento fica evidente em cada uma das ações que se configuram na prática diária reinventada constantemente.

A relação próxima entre trabalho e educação está muito presente na pedagogia da alternância e pode ser notada no itinerário que compreende os diferentes espaços e tempos. Assim também pode ser aliada a teoria com a prática observada na aplicação dos instrumentos pedagógicos que captam a realidade do jovem para preparar conteúdos sistematizados que garantem uma formação integral. Por conseguinte, o envolvimento da família no processo educativo do jovem acontece naturalmente num processo paulatino em que se verifica o desenvolvimento do meio em que vivem e produzem.

4 Considerações Finais

Em face do exposto, pode se dizer que o espaço rural apresenta-se como um espaço de possibilidades. Sobre isto, Arroyo *et al* (2004, p.15) diz que:

> Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à educação do campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das

> populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade.

A educação do campo precisa ser pensada a partir das singularidades de cada espaço valorizando os saberes populares e a cultura dos seus sujeitos. Enfatiza-se a partir disso, o trabalho desenvolvido com a pedagogia da alternância nos CEFFAs, em especial na CFR/FW. Esta metodologia de trabalho e de ensino evidencia a realidade do jovem que é contextualizada de acordo com a realidade regional e trabalhada sob conhecimentos científicos teóricos que possibilitam o confrontamento de ideias que ao voltar à propriedade constituem-se como princípios basilares para que a mudança aconteça.

Consistentemente, a pedagogia da alternância vem acrescendo aos seus princípios um aparato de instrumentos pedagógicos e organizacionais que são imprescindíveis à sua concretização, favorecendo a aprendizagem multifuncional, a relação homem-natureza, o desenvolvimento de práticas agrícolas que sejam efetivas nas propriedades e a vivência teórico-prática que o jovem irá construir durante esse processo de aprendizagem. (ARBOIT; PACHECO, 2013). Assim, a proposta pedagógica da alternância configura-se como uma prática educativa adequada aos sujeitos do campo, pois, torna-os atores e autores do próprio processo educativo relacionando seus conhecimentos empíricos com saberes científicos que impulsionam a transformação do espaço onde vivem e produzem.

Quando há uma verdadeira interação entre escola e família, o que é proposto pela pedagogia da alternância, o desenvolvimento do meio torna-se uma consequência das ações praticadas pelo jovem e pela família, já que um dos objetivos desta metodologia é que o alternante permaneça no espaço rural não precisando procurar alternativas fora desse espaço, o que talvez estivesse sendo conduzido para um êxodo rural. Para tanto, o desenvolvimento do jovem deve andar junto com o desenvolvimento do meio, visto que este deve primar por uma melhoria de vida das pessoas que ali moram e também daquelas que um dia poderão morar, por isso, a importância de ser em prol da sustentabilidade.

Com isso, firma-se a compreensão de que os conhecimentos construídos na pedagogia da alternância significam a formação emancipatória e integral desses jovens, que serão

responsáveis por validar na prática cotidiana e, consequentemente, esses saberes irão fornecer subsídios para a (re)elaboração das técnicas de modernização agrícola, de acordo com as necessidades da propriedade.

A título de conclusão, pode se reafirmar que a proposta de educação trabalhada nos CEFFAs estruturada sob a associação e a pedagogia da alternância visando à formação integral e o desenvolvimento do meio é uma proposta que favorece os agricultores no momento em que vem ao encontro de sua realidade com suas singularidades. Os municípios do Território do Médio Alto Uruguai possuem características semelhantes, o que demonstra que as dificuldades enfrentadas na agricultura familiar também serão parecidas quando não forem as mesmas. Para tanto, a amostragem de dados sinaliza a possibilidade socioeducativa da pedagogia da alternância trabalhada na Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen.

PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA: UNA POSIBILIDAD SOCIOEDUCATIVA PARA EL TERRITORIO DE MEDIO ALTO URUGUAY/RS

Resumen: Este estudio tiene como objetivo discutir la pedagogía de la alternancia como posibilidad socioeducativa para el Territorio Medio Alto Uruguay/RS partiendo de un análisis de las dificultades que enfrentan los agricultores familiares. El territorio se compone de treinta y cuatro municipios de características comunes que presentan similitudes en sus dificultades en la agricultura familiar. La formación en alternancia surgió en 1935, en Francia, a partir de una necesidad de los agricultores de una comunidad local. Se compone de momentos en familia/propiedad y momentos de la teoría y la práctica de articulación en la escuela, constantemente, objetivando la formación de los jóvenes y contribuir plenamente al desarrollo del medio. El estudio aparece como un estudio exploratorio acerca de su objetivo, el campo y bibliográfica en relación a la fuente de datos, utilizando como un procedimiento de coleta el levantamiento. Se basó en estudios bibliográficos, entrevistas con los jóvenes de la Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, entrevistas con los jóvenes graduados de la institución y las visitas a los municipios del territorio. Ante esto, la propuesta pedagógica de la alternancia se presenta como una posibilidad socioeducativa que contribuye de manera significativa para ayudar con las dificultades de los agricultores familiares del Territorio, lo que permite el desarrollo de esta área con el fin de garantizar los subsidios, la calidad de vida y la sostenibilidad.
Palabras-Clave: Pedagogía de la alternancia. Agricultura familiar. Territorio del Medio Alto Uruguay.

5 Referências

ARBOIT, Anilce. Angela. **Relatório de Pesquisa**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Crédito Rural**. Sistema de Operações do Crédito Rural e do Proagro, SICOR. Brasília, DF: CMM. Disponível em: http://www.bcb.gov.br/?credrural. Acesso em: 03 out. 2013.

BRASIL, MAPA, Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento. **Crédito Rural.** Disponível em: http://www.agricultura.gov.br/politica-agricola/credito-rural. Acesso em: 02 mai. 2015.

DAL CANTON, Vanessa. **Relatório de Pesquisa**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2013.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural:** a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen**.** São Leopoldo. 2010. 207f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

SCHNEIDER, Sergio. **As novas formas sociais do trabalho no meio rural:** a pluriatividade e as atividades rurais não agrícolas. Revista Redes, Santa Cruz: RS, v. 9, n. 3, p. 75-109, 2005.

UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Histórico.** Disponível em: http://www.unefab.org.br/p/historico.html#.VYn-YPlViko. Acesso em: 13 out. 2014.

ZONTA, Elisandra Manfio. **A influência da pedagogia da alternância no processo emancipatório dos jovens agricultores familiares.** Frederico Westphalen. 2014. 168 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA DO SUJEITO

Henriqueta Alves da Silva[1]
Elisandra Manfio Zonta[2]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O texto busca refletir a Pedagogia da Alternância como uma prática inovadora, no qual busca formar pessoas que vivem no meio rural e que necessitam sentirem-se sujeitos críticos, ativos e motivados a permanecer na propriedade com técnica e conhecimento integral para gerir os afazeres do campo. As Casas Familiares Rurais nascem com o intuito de possibilitar formação de sentido para famílias de pequenas propriedades rurais que muitas vezes sentem-se desassistidas e excluídas do meio social por sua condição no campo. A Pedagogia da Alternância é sistema de formação que se caracteriza por alternar a formação do jovem entre, propriedade, escola e propriedade. A proposta é desenvolver um ensino-aprendizagem contínuo. Um ciclo, uma dialética em que o conhecimento é tido e construído junto com os jovens, uma mola propulsora de novas concepções e transformações da realidade. Assim caracteriza-se numa prática emancipatória em que os sujeitos estão diretamente envolvidos no seu processo de construção de conhecimento.

Palavras-Chave: Casa Familiar Rural. Pedagogia da Alternância. Prática Emancipatória.

1 Introdução

As Escolas de Ensino Médio Casas Familiares Rurais possibilitam uma nova metodologia de educar, formar pessoas que vivem no meio rural e que necessitam sentirem-se sujeitos críticos, ativos e motivados a permanecer na propriedade com técnica e conhecimento integral para gerir os afazeres do campo. Desta, forma essas escolas familiares rurais nascem com o intuito de possibilitar formação de sentido para famílias de pequenas propriedades

[1] Licenciada em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen.
[2] Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen.

rurais que muitas vezes sentem-se desassistidas e excluídas do meio social por sua condição no campo.

A Escola de Ensino Médio Casa familiar Rural tem como modo de formação a Pedagogia da Alternância, que se caracteriza por alternar a formação do jovem entre, propriedade, escola e propriedade. A proposta é desenvolver um ensino-aprendizagem contínuo. Sendo que esta prática se divide em três atos: No primeiro momento, na propriedade o jovem busca observar, pesquisar, descrever a realidade do contexto no qual se encontra. No segundo momento, o jovem vai à escola, onde socializa, analisa, reflete, interpreta os conteúdos identificados no primeiro ato. E no terceiro momento o jovem volta a propriedade para aplicar os conteúdos construídos e refletidos com o objetivo de modificar a sua realidade sócio profissional, de modo que novas dúvidas e questionamentos vão surgindo, possibilitando ser trabalhados na escola. Desta forma, a pedagogia não se caracteriza apenas por fazer alternâncias na formação, mas por utilizar-se de instrumentos variados que possibilitam uma formação específica e integral do ser humano. A Pedagogia da Alternância é um ciclo, uma dialética em que o conhecimento tido e construído junto com os jovens é uma mola propulsora de novas concepções e transformações da realidade.

2 Desenvolvimento teórico

A Pedagogia da Alternância busca dar sentido ao que é estudado para que o jovem sinta-se autor do conhecimento e que este possa modificar a realidade de sua família, pois muitas são as tentativas de pensar em uma educação prático social, que não esteja relacionada a uma educação tradicional em que o ensino é centrado no professor, e/ou uma educação escola novista em que o ensino é centrado no aluno, mas acabam por ser estéril por não conseguir pô-las em prática ou ser efetivadas.

A Pedagogia da Alternância é uma das teorias críticas emancipatórias que realmente tem sentido teórico, prático e funcionalidade efetiva, no qual modifica a realidade de cada jovem que tem contato com essa forma de conduzir o conhecimento. Talvez, sua efetiva prática seja por ser criada e organizada pedagogicamente de tal forma que todos os seus

instrumentos pedagógicos tem uma forte relação com a realidade do meio rural. Desta forma, por ser uma pedagogia relacionada com a vida das pessoas do campo, não advém de realidades distantes ou distintas, que é o que muitas vezes acontece de teorias não ter sentido por não condizer com a realidade do meio social.

Na Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural, todo o sistema que rege a pedagogia parte do contexto social e busca uma formação que verdadeiramente emancipa, faz com que os jovens do meio rural sintam-se sujeitos autônomos, ativos, reflexivos e líderes de sua comunidade, uma vez que preocupa-se com a formação integral, técnica e interdisciplinar.

De maneira geral, a Pedagogia da Alternância, trabalha com a experiência concreta do jovem, partindo do senso comum e evoluí para o conhecimento científico que possibilita a transformação real da família e do social. A comunidade escolar esta vivenciando uma intensa necessidade em aperfeiçoar e buscar conhecimentos que tenham como princípios a formação integral do educando e o desenvolvimento sustentável, uma filosofia que acredita que o ser humano é capaz de criar seu próprio conhecimento através da própria experiência e singularidade.

Assim, a Pedagogia da Alternância, tem como essência a construção e reconstrução do conhecimento a partir dos saberes individuais e coletivos, que se formam com a troca de experiências da cada indivíduo.

Sendo assim, a organização curricular reside numa metodologia progressista onde acredita-se que é o caminho norteador para a realização de uma educação solidária, ética e comprometida com a construção coletiva onde há relação intrínseca entre teoria e prática. Assim, o currículo é discutido, debatido e refletido a partir de temas geradores, acontecendo assim, a interação entre contexto social vivido e os objetivos educacionais almejados, numa relação interdisciplinar. É através de áreas de conhecimentos, que são as Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e a área de formação técnica de Ciências Agrárias, que os conteúdos são selecionados, construídos e organizados pela equipe de educadores. Desta maneira, as aulas são construídas a partir da ligação dos conteúdos do tema gerador com os conteúdos das áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

Sendo assim, os instrumentos utilizados para dinamizar o processo de construção do conhecimento são o diálogo, problematização, reflexão crítica, vivência grupal e coletiva, visitas de estudos etc. Nesse processo os instrumentos pedagógicos próprios da alternância devem ser colocados em prática para que de fato aconteça e são eles que trabalham no processo emancipatório dos jovens, juntamente com a preocupação em relação a formação integral, pois o ensino através da alternância, não tem um foco específico, mas sim que o jovem adquira uma formação para sua vida em todos os âmbitos social, econômico, ambiental, politico, dentre outros e que essa formação possibilite a eles o desenvolvimento.

Todas essas práticas caracterizam a Pedagogia da Alternância, que nada mais é do que uma pedagogia do concreto que deu e dá certo, pois é responsável pela modificação da realidade do jovem, o qual constrói e se constrói com o outro.

A Pedagogia da Alternância nada mais é do que uma formação humanística que contribui para ultrapassar a concepção racionalista de aprendizagem para uma racionalidade emancipatória. Acredito ser essencial refletir sobre essa forma metodológica, através desse método podemos ensinar com mais rigorosidade, o ensinar lida com dois momentos: um em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e outro em que se trabalha a produção do conhecimento que ainda precisa ser construído. (FREIRE, 2001).

A oportunidade de relação com a Pedagogia da Alternância possibilitou-me um novo olhar para a educação contemporânea que passa por mudanças de paradigmas. Minha preocupação enquanto educadora é: Como ensinar, em um contexto que produz constantemente ciência e que todos os dias somos bombardeados com as mais variadas informações? Qual nosso papel enquanto educadores diante de uma sociedade que preza muito mais por uma formação utilitária, unitária do que uma formação integral para viver a vida com sabedoria e inteligência?

A Pedagogia da Alternância possibilita trabalhar de forma interdisciplinar o qual tornou-se um desafio para muitos de nós educadores que fomos instruídos e diplomados com uma metodologia técnica, instrumental e disciplinar. Uma vez que, uma aula interdisciplinar exige, não apenas domínio do conteúdo, mas adequação deste com os diversos enfoques a ser dado devendo contemplar objetivos amplos do tema gerador de forma que aja compreensão

integral do jovem. Essa experiência individual e coletiva foi e é constantemente discutida e refletida com todos os educadores da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural o qual resultou em ações efetivas para a prática em sala de aula com os jovens.

O planejamento de aulas em busca de formação integral para nosso estudante possibilita trabalhar de forma integrada e coletiva o qual permite aos educadores saírem da zona de conforto e buscar novas formas de trabalhar. Assim, ao ter contato com a Pedagogia da Alternância nós educadores tivemos a oportunidade de nos adaptar e nos motivar em busca de novas posturas para qualificar a educação.

O nosso desafio enquanto educador é proporcionar acesso a educação de qualidade aos jovens, uma vez que muitos jovens não veem sentido em permanecer na escola por estar muitas vezes desmotivados em permanecer na agricultura e também por ser constantemente atraídos a abandonar a propriedade e ingressar no mercado de trabalho com propostas de bons salários. Segundo o professor Azevedo,

> Embora a ampliação do acesso à escola de Ensino Médio tenha sido potencializada nos últimos anos, o desafio da permanência e da garantia de aprendizagem tem se mostrado agravado. Principalmente em decorrência da inexistência de uma escola sintonizada com os anseios da juventude atual [...]. (AZEVEDO, 2014, p. 23).

Para que a educação assuma um papel de transformação social, e não de permanecer na neutralidade, é preciso que cada membro da comunidade escolar assuma sua responsabilidade e passe a compreender a educação como possibilidade integradora, transformadora de caráter social e ético, e não apenas repassar conhecimentos já dados.

O conhecimento não pode estar dissociado do contexto social. A interdisciplinaridade é inerente em nossa sociedade marcada pela complexidade, em que o conhecimento, só adquire sentido, quando visto como o todo. Pela sua própria natureza, e também pela própria natureza humana, que é marcada pela coletividade, é necessário que o saber seja interdisciplinar. Dessa forma, a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber, como expressão da prática simbolizadora

dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente. (SEVERINO, 2007, p. 40).

Para que haja uma educação crítica, a interdisciplinaridade é um elemento indissociável, não de forma redentora, mas como forma de interação social, que contribua na formação da cidadania, e para que haja uma melhor distribuição do poder. Através da interdisciplinaridade é possível buscar uma educação essencialmente libertadora. Desta forma, a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural está no caminho certo, pois toda a sua pedagogia de ensino está fortemente construída a partir da interdisciplinaridade das áreas de conhecimento.

Trabalhar de forma interdisciplinar não é uma prática simples, necessitamos estar abertos a aprender o novo e modificar nossa forma de dar aula. Para isso, também é necessário participarmos de cursos de formação para que tenhamos a oportunidade de pensar o ensino de forma crítica e reflexiva, suscitando formação integral para nossos jovens. E assim, fazer com que nossos estudantes sejam pessoas ativas e reflexivas e que tenham consciência da realidade em que vivenciam. Devemos auxiliar o jovem para que pense e reflita sobre o sentido da educação que recebe e que esta possa contribuir para a transformação tanto da pessoa enquanto sujeito de conhecimento como também no desenvolvimento de melhores condições no mundo do trabalho.

Em primeiro lugar precisamos reconhecer que o outro é alguém, um ser que esta aí e que deve ser considerado um sujeito com potencial de ser, e que está se descobrindo em diversos aspectos de sua vida. E não considerar como um não ser, um pseudo-adulto. A juventude precisa ser ouvida. Mas percebe-se que há certa discriminação do jovem por ser jovem e esta é representada pela mídia que muitas vezes passa uma imagem de que o jovem é indeterminado, relapso e que é imaturo e, com isso, os próprios jovens acabam acreditando que são irresponsáveis e insignificantes o qual acabam se retraindo e assumindo uma postura asujeitada sem autonomia diante da sociedade em que vivem.

Há muitas inversões atuais sobre o papel da escola, todos nós sabemos qual o papel dela, mas existem outros meios que acabam por discriminar a escola, taxando como

ultrapassada, mas isso não deve ser acreditado por inteiro, pois precisamos refletir e entender melhor os conceitos de saberes que temos na atualidade.

Se de um lado temos instituições que dizem educar com informações em uma sociedade efêmera que preza pelo fugaz e que parece eficiente, de outro há instituições que defendem que precisamos de conhecimentos, atitudes reflexivas, ativas na sociedade e que o conhecimento não deve servir apenas como instrumento, mas como possibilidades de emancipação. Por isso, a escola que trabalha com a Pedagogia da Alternância, busca perceber como os jovens estudantes constroem o seu modo próprio de ser jovem, sendo assim, compreende suas experiências, necessidades e expectativas.

Os jovens dos tempos anteriores eram mais autônomos, talvez pelo respeito motivado pelo medo, mas tinham menos liberdade para realizar algumas ações na sociedade. Os valores eram mais explícitos e humanizados. Hoje há uma inversão de valores. Antes eram mais espiritualizados. Onde anda a espiritualidade do jovem atual? Eram menos pragmáticos e mais orientados. Atualmente os jovens são pragmáticos, desorientados, contemplam muitos espaços de liberdade. Antes não tínhamos outros meios para acessar as informações, hoje os jovens têm acesso e acham que dominam e sabem, mas muitas vezes não tem o conhecimento necessário da tecnologia para o seu próprio benefício.

Para podermos ser parceiros de nossos jovens temos que primeiro conhecermos a sua realidade e depois buscar ouvi-los e quando necessário orientar, mostrar possibilidades, saídas para a construção de sua vida e a realização de seus sonhos. Ter um profissional na escola especificamente para fazer orientação educacional com os jovens do Ensino Médio é uma oportunidade essencial para melhor compreendê-los. Outra estratégica que penso ser importante é incentivar nossos jovens a ter um projeto profissional de vida para seu futuro, método este que a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural tem como principal instrumento pedagógico de sua formação.

Nós enquanto educadores, precisamos “encarnar” posturas ativas e reflexivas para contribuir para uma formação do pensamento mais aprofundado sobre a verdadeira intenção das diferentes visões de conhecimento que muitas vezes se apresentam como solucionadores dos problemas atuais, mas que na verdade tem uma visão mercadológica e dominante numa

sociedade consumista de ideias e objetos que não o satisfazem por inteiro e que preza apenas pelo ter em detrimento do ser.

As mudanças sociais orientam-nos para um novo caminho. "É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo e reconstruir sobre o velho". (IMBERNÓN, 2009, p.18).

A Pedagogia da Alternância é uma forma de conhecimento que está associada ao trabalho, a pesquisa é o instrumento de articulação entre o saber acumulado e construído com o jovem a partir da relação propriedade, escola e propriedade. Desta forma, penso que os estudantes têm maiores razões de se motivarem e se sentirem autores do processo de ensino aprendizagem, pois estará integrando sua realidade vivenciada fora da sala de aula para com os currículos oficiais, assim o ensino terá mais sentido e aproximará os estudantes da escola, possibilitando que este seja um sujeito transformador e ativo na sociedade. Pois, quando apenas se segue o currículo padronizado, a educação é muito mais controlável e estará reproduzindo a estrutura da autoridade social. "O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos". (SHOR, 2003, p. 21). Muitas vezes o ato de conhecer é reduzido a uma mera transferência do conhecimento, que são a capacidade crítica, a curiosidade, o questionamento e a inquietação que são indispensáveis para a construção do conhecimento.

A formação integral do ser deve provocar a mudança social, possibilitar uma nova forma de conhecer o mundo e de se relacionar com ele, sem que sejamos apenas passivos, mas sujeitos críticos, capazes de ir contra a cultura de massa, sendo sujeitos do conhecimento e transformadores da realidade social. Pois se permanecermos apenas na prática da educação tradicional, com certeza perderemos nossa autonomia, pensamentos e inquietações e nos transformaremos em marionetes do sistema depreciativo de sujeitos críticos e criativos do conhecimento emancipador.

Precisamos entender a natureza sistemática da educação para atuar eficientemente na escola. Pois, "a educação não modela a sociedade, mas ao contrário, a sociedade é que modela

a educação segundo os interesses dos que detém o poder" (FREIRE, 2003, p. 49). É tarefa do professor denunciar a ideologia dominante, pois ele sonha em favor da libertação dos estudantes da classe dominante, seu sonho é reinventar a sociedade e ocupar o espaço da escola para desvendar a realidade que esta sendo ocultada.

Sabemos que tanto o educador tradicional como o libertador não tem o direito de desconhecer que os estudantes devem receber uma formação profissional e adquirir habilitação para o trabalho, nem negar os aspectos técnicos da educação. O educador libertador não nega os empregos, carreiras ou trabalho, mas coloca questões críticas à medida que os ensina. As qualificações para o trabalho devem ser criticadas e aprendidas para impedir que os estudantes ingressem num mercado de trabalho predatório.

A tarefa do professor libertador é levantar questões criticas sobre o próprio ensino que estamos proporcionando, devemos intervir para despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também para a formação profissional. Induzir os jovens a se tornarem leitores críticos dos textos e da realidade e de assuntos não tradicionais ao mesmo tempo é uma forma de transformar a educação em pesquisa em sala de aula.

Segundo Moura, Filho e Silva, o Ensino Médio ideal para o Brasil seria aquele que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana e integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (*apud* AZEVEDO, 2014, p. 39).

Por isso, a Pedagogia da Alternância busca a integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo tendo por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação.

3 Considerações finais

Tornou-se perceptível repensar qual a autêntica função da educação e a contribuição que o professor pode possibilitar para ressignificar as práticas pedagógicas em busca de um paradigma que proporcione autonomia para o crescimento cognitivo do sujeito e, neste caso a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural busca emancipar o jovem para que este sinta-se autor de seu próprio conhecimento, permaneça na propriedade e a veja como uma alternativa de renda.

Desta forma, a Pedagogia da Alternância vivenciada nas Casas Familiares Rurais é uma prática educacional intrinsicamente emancipatória e interdisciplinar que possibilita que nossos jovens tenham acesso a uma educação de qualidade e de sentido.

Por isso, buscar conhecer e entender a Pedagógica da Alternância a partir de uma racionalidade que provoque a emancipação humana e possibilite ruptura com o paradigma dominante é o melhor meio para o aperfeiçoamento do conhecimento humano, é essencial pensarmos a educação na perspectiva da racionalidade emancipatória que busca ampliar a forma de conhecer e aprender, pois ela promove o empoderamento do sujeito possibilitando conhecimentos significativos e possíveis de proporcionar além da formação para o trabalho uma formação crítica, ativa e cidadã.

Abstract: The text seeks to reflect the Pedagogy of Alternation as an innovative practice, which seeks to train people living in rural areas and they need to feel-critical subjects, active and motivated to stay on the property with technical and thorough knowledge to manage the affairs of the field . The Rural Family Homes are born in order to allow formation of sense to small farms that families often feel neglected and excluded from the social environment by their status in the field. The Pedagogy of Alternation is training system that is characterized by alternating the formation of the young between property and school property. The proposal is to develop a continuous teaching and learning. A cycle, a dialectic in which knowledge is had and built with the young people a springboard for new concepts and transformations of reality. Thus characterized an emancipatory practice in which the subjects are directly involved in their knowledge construction process.

Keywords: Rural Family House. Pedagogy of Alternation. Emancipation practice.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, José Clóvis et al. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática.** São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática.** In: FAZENDA, Ivani (org.). Didática e interdisciplinaridade. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 31-44.

SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2003.

ZONTA, Elisandra Manfio. TREVISAN, Francisco. HILLESHEIM, Luis Pedro. **Pedagogia da Alternância e Agricultura familiar. Poesias.** Frederico Westphalen/RS: URI, 2010.

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: TRAJETÓRIA DA POLÍTICA PÚBLICA

Fabiane Grike[1]
Marlize Rubin-Oliveira[2]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: A etapa final da Educação Básica no Brasil é o nível de ensino que provoca uma série de discussões e controvérsias, seja nos embates do acesso, permanência e qualidade de ensino, seja também pela discussão da própria identidade do Ensino Médio. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo compreender o contexto de inserção da Proposta do Programa Ensino Médio Inovador. O estudo teve como subsídio metodológico a pesquisa documental e princípios de análise de conteúdo. As análises ocorreram a partir dos sete documentos que compõe a trajetória de construção do Programa Ensino Médio Inovador e de uma entrevista semi-estruturada. A partir dos estudos realizados foi possível observar que o Programa surgiu com a perspectiva de direcionar uma nova identidade para a etapa final da Educação Básica a partir de Documentos Orientadores e Planos de ações para uma nova organização curricular do Ensino Médio.
Palavras-chave: Programa Ensino Médio Inovador. Educação Básica. Organização Curricular.

1 INTRODUÇÃO

O chamado Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, tem como estratégia do Governo Federal ampliar o tempo dos alunos na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2009a). Diante de todo esse contexto ao qual o Programa pretende agir, a escola também deverá organizar-se realizando algumas mudanças, dentre elas está à integração das disciplinas em macrocampos do conhecimento e a construção de um Projeto de Redesenho Curricular. Assim, este artigo tem como objetivo compreender o contexto de inserção da Proposta do Programa Ensino Médio Inovador.

[1] Mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco. GEU/UTFPR. E-mail: fabianegrike@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. GEU/UTFPR. E-mail: rubin@utfpr.edu.br.

Os dados foram analisados a partir dos sete documentos que compõe a trajetória de construção do Programa Ensino Médio Inovador (quadro 1), assim como uma entrevista semi-estruturada realizada com uma professora da Universidade Estadual de Londrina – UEL. O objetivo central da entrevista foi buscar compreender alguns dos questionamentos referentes ao processo de construção do Programa Ensino Médio Inovador não explicitados nos documentos. Mesmo compreendendo os limites de trabalhar com uma entrevista apenas, esta foi elucidativa para os objetivos aqui propostos. Cabe salientar, que nesse processo, inúmeras tentativas de entrevistas foram realizadas, entretanto, foram também inúmeras as dificuldades em encontrar interlocutores que fizeram parte da trajetória de construção do Programa.

Assim sendo, este artigo está organizado em três seções que buscam organizar as ideias e as discussões propostas no objetivos do artigo. Na primeira seção, introdução, contextualizar o objetivo e a metodologia da pesquisa. Na segunda seção, busca-se compreender o processo de construção do ProEMI por meio de seus documentos orientadores. E por fim, as considerações finais acerca da pesquisa.

2. PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: TRAJETÓRIA DA POLÍTICA PÚBLICA

O Ensino Médio no Brasil que está situado entre o término dos estudos na Educação Básica e ingresso no Ensino Superior vêm sendo discutido por meio das políticas públicas, principalmente no que se refere ao seu papel de origem, histórico na sociedade, suas características e contribuições para o desenvolvimento dos estudantes nesta etapa do ensino. As transformações sociais e políticas ao longo da história tornaram as reformas no âmbito educacional necessárias, pois configuravam o reflexo, as necessidades e as ideologias da sociedade de um determinado tempo.

É justamente nesse processo de debater as questões da modernidade que nasce o Programa Ensino Médio Inovador, exatamente porque o Ensino Médio até hoje busca criar uma identidade para essa etapa, consolidando-se entre o término da Educação Básica e ingresso no Ensino Superior ou mercado de trabalho. E frente a essa busca de consolidar-se intermediário entre essas etapas de ensino do sujeito, o Ensino Médio apresenta-se em crise de seus objetivos, diante de um modelo de desenvolvimento de ciência focado na especialização

de cada campo do conhecimento e que hoje necessita ser discutido, a partir dos diferentes olhares disciplinares.

Em 27 de abril de 2009, a Secretaria de Educação Básica juntamente com a Coordenação Geral do Ensino Médio, divulgaram o primeiro documento intitulado "Ensino Médio Inovador", com o objetivo de propor um Programa para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas fomentando mudanças de organização curricular, e de singularidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Tal documento ressaltava que o Programa buscava contribuir "para o enfrentamento da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico; entre trabalho intelectual e trabalho manual na busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos" (BRASIL, 2009a, p. 14). Percebe-se que o Programa pode ser mais um elemento que ajude a tencionar o modelo de produção de conhecimento formal por meio do diálogo com diferentes conhecimentos, pois se propõe a trabalhar a partir de quatro eixos estruturantes do Ensino Médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Com base no documento "Ensino Médio Inovador - 2009" foi elaborado um Parecer CNE-11/2009, pela câmara da Educação Básica, na qual analisou o mérito da Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Esta foi aprovada pela câmara em 29 de junho de 2009, e demonstrou o interesse que vem sendo dado "a pontos sensíveis que aguardavam novos encaminhamentos e soluções, pois o Ensino Médio apresenta deficiências crônicas que vêm sendo desnudadas de forma contundente, pelos últimos resultados do SAEB, do ENEM e da PISA" (BRASIL, 2009b, p. 7) e que refletem na produção em sala de aula.

Outra característica do Parecer é o destaque a dois pontos que ganharam maior repercussão com a Proposta do Programa. Um no que se refere à organização do ensino baseada na perspectiva interdisciplinar, "com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio" (BRASIL, 2009b, p. 8). Outro aspecto diz respeito ao aumento da carga horária dos alunos na escola com o Programa, permitindo que estes "construam e percorram itinerários formativos de seu maior interesse e

que possam responder mais proximamente à diversidade de seus anseios, condições e projetos de vida" (BRASIL, 2009b). O aumento do tempo do aluno na escola pode possibilitar que este vivencie conteúdos e informações que necessariamente com o Ensino Médio tradicional ele não teria contato, como por exemplo, atividades de iniciação científica, um maior acompanhamento pedagógico do aluno perante os conteúdos de maior dificuldade, além do que, pode possibilitar que o processo ensino-aprendizagem possa ser construído mais próximo da realidade e interesse dos alunos, uma vez que passam a dialogar mais de perto com a equipe pedagógica.

Assim, com as considerações do Parecer CNE nº 11/2009 favoráveis a Proposta do Programa, em setembro de 2009, a fim de efetivar a sua implementação foi (re)elaborado um novo Documento Orientador do ProEMI, no qual se daria início ao processo de implementação do Programa nas escolas do Brasil. Este Documento Orientador indicava a necessidade de políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, adequadas às perspectivas da sociedade moderna e ao contexto em que a escola está inserida (BRASIL, 2009c).

Foi então que em 13 de outubro de 2009, no Diário Oficial da União nº195, a portaria 971 institui oficialmente no âmbito do Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador, "com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de Propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional" (BRASIL, 2009d).

Para Moehlecke, (2012 p. 45) a pretensão do ProEMI visa à promoção do desenvolvimento de "inovações pedagógicas" suscitando mudanças estruturais no currículo escolar reconhecendo a "singularidade dos sujeitos a que atende". O processo ensino-aprendizagem torna-se mais atrativo visto que os conteúdos escolares passam a ser assimilados de maneiras diferentes, contextualizando a realidade local do aluno.

O Programa Ensino Médio Inovador têm como estratégia do Governo Federal ampliar o tempo dos alunos na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo assim às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio. O ProEMI traz como foco principal a perspectiva interdisciplinar capaz de integrar quatro eixos norteadores: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. As ações no Programa são elaboradas, a partir de áreas

do conhecimento, trabalhando de maneira interdisciplinar, as disciplinas deixam seus espaços disciplinares e passam a agregar-se num bem comum (BRASIL, 2009b).

A partir do relato da professora entrevistada, percebe-se que o Programa surge em 2009, é institucionalizado em 2010, porém acaba iniciando nas escolas somente no ano de 2011. Percebe-se que o ProEMI surge na realidade "como uma resposta do Ministério da Educação para o trabalho em conjunto com os estados, para dar resposta àquilo que estava colocado naquele momento em relação aos problemas que o Ensino Médio estava enfrentando" (ENTREVISTADA). Ou seja, naquele momento o resultado do IDEB indicava números muito negativos em relação à aprendizagem dos alunos no Ensino Médio e o Programa surge justamente como uma resposta para a resolução de tais problemas.

Nesse contexto, a professora destaca que embora o Programa nasça em 2009, ele na verdade surge por meio de um movimento iniciado no ano de 2003, mais em específico no Seminário organizado pela antiga Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC. Esse seminário teve por objetivo "discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho" (BRASIL, 2007, p. 6).

"Então é um movimento que foi se constituindo, do qual o Programa Ensino Médio Inovador ele foi uma das ações que foram criadas que culminou nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio" (ENTREVISTADA). No quadro (01) abaixo é possível visualizar a trajetória de construção do Programa por meio de seus documentos oficiais, desde o lançamento do ProEMI em abril de 2009 até o último Documento Orientador publicado em 2014.

Quadro (01) Trajetória da construção do ProEMI.

Documento	Data de criação/local de divulgação	Objetivo
Ensino Médio Inovador	27 de abril de 2009 – Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de concepções e orientações curriculares parra a Educação Básica/ Coordenação Geral de Ensino Médio	Propor um Programa para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas fomentando mudanças de organização curricular e de singularidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio – Parecer CNE N.11	30 de junho de 2009 – Parecer CNE/CP Nº 11/2009 Conselho Nacional de Educação	Analisar o mérito do ProEMI sintetizando aspectos essenciais da Proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio
Programa Ensino Médio Inovador – documento orientador 2009	Setembro de 2009 – Secretaria da Educação Básica/Diretoria de concepções e orientações curriculares para a educação básica/ Coordenação geral de Ensino Médio	Informar às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal sobre a formulação de Propostas compatíveis com as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador
Portaria 971 – Institui o Programa Ensino Médio Inovador	13 de outubro de 2009 – Diário oficial da União nº195	Instituir no âmbito do Ministério da Educação o ProEMI
Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador 2011	Ano de 2011 – Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral/ Coordenação Geral do Ensino Médio	Orientar os sistemas de ensino e as escolas selecionadas para a formulação de seus Projetos de Redesenho Curricular, considerando as bases legais constituídas pelos Sistemas de Ensino.
Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador 2013	Ano de 2013 – Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral/ Coordenação Geral do Ensino Médio	Orientar os sistemas de ensino e as escolas selecionadas para a formulação de seus Projetos de Redesenho Curricular, considerando as bases legais constituídas pelos Sistemas de Ensino.
Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador 2014	Ano de 2014 - Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral/ Coordenação Geral do Ensino Médio	Orientar os sistemas de ensino e as escolas selecionadas para a formulação de seus Projetos de Redesenho Curricular, considerando as bases legais constituídas pelos Sistemas de Ensino.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

É possível verificar na construção e análise do quadro (01) que desde 2009 o ProEMI passou por modificações que podem ser destacadas por meio de seus Documentos Orientadores, elaborados nos anos de 2009, 2011, 2013 e 2014.

No ano de 2009, percebe-se que a Proposta do Documento Orientador direcionava a organização curricular por meio de Planos de Ação Pedagógicos (PAPs). O PAP compunha um documento que serviria de suporte para a necessidade de ajustes ou de complementos desenvolvidos pelas unidades escolares, pois esse plano seria um "piloto de referência, estabelecendo prioridades para melhoria da qualidade de ensino nas unidades" (BRASIL, 2009c) e posteriormente no Ensino Médio.

O desenvolvimento da Proposta curricular inovadora indicada no Documento Orientador de 2009 estabelecia linhas de ações que deveriam ser contempladas nos PAPs "possibilitando que as instituições possam apresentar Propostas que contemplem os diversos componentes de intervenção do projeto, como instrumento de garantia de eficácia no alcance das metas Propostas" (BRASIL, 2009c). Essas linhas de ações estavam articuladas em sete eixos que contemplavam: I) o fortalecimento da gestão estadual do Ensino Médio; II) o fortalecimento da gestão escolar; III) melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada; IV) participação juvenil; V) apoio às práticas docentes; VI) infraestrutura física e recursos pedagógicos e VII) estudos e pesquisas relativos a juventude.

Dessa maneira, o currículo inovador proposto pelo Documento Orientador de 2009 apontava a nova organização curricular construída a partir de princípios epistemológicos e metodológicos. O PAP iria compor o documento que nortearia a prática pedagógica dos professores em sala de aula, uma vez que as quatro esferas da Proposta inovadora deveriam dialogar entre si, compondo um currículo de forma coletiva e de acordo com o contexto praticado na escola.

Em 2011, o Documento Orientador propõe a organização curricular por meio da elaboração de Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) para o currículo do Ensino Médio com a ideia de macrocampos[1] (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica, Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento). Organizadas a partir de quatro eixos integradores:

[1] O Documento Orientador do ProEMI (2011) define macrocampo como sendo o conjunto de atividadesdidático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar (BRASIL, 2009a, p. 14).

trabalho, ciência, cultura e a tecnologia. A equipe pedagógica deveria participar da organização da reestruturação do currículo juntamente com um professor intitulado articulador que faria o papel de articular, promover e desenvolver estratégias para a elaboração do PRC.

As análises dos documentos orientadores permitiram perceber que os Projetos de Reestruturação Curricular poderão apresentar ações em diferentes formatos aos alunos, como oficinas, projetos interdisciplinares, disciplinas diferenciadas e outras atividades. A construção também acontece de maneira coletiva com a participação da equipe pedagógica e da realidade local da escola, sendo composta pelas seguintes etapas: análise do contexto da unidade escolar, avaliação estratégica, com análise do contexto sociopolítico, articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola e com outras instituições, assim como definições de estratégias para acompanhamento das ações Propostas.

No ano de 2013, um novo Documento Orientador do Programa foi publicado, incorporando ao seu discurso as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesta nova versão, a estrutura curricular passou a se organizar a partir do Projeto de Redesenho Curricular, na perspectiva de integrar não apenas por meio dos macrocampos (como proposto em 2011), mas também em Áreas do Conhecimento. Além disso, o PRC deveria contemplar o interesse da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar e principalmente dos jovens que compõem a Educação Básica.

Dentro desses macrocampos do conhecimento que o PRC deve contemplar observa-se que a escola deverá ofertar o macrocampo obrigatório (Integração Curricular) e pelo menos três a sua escolha (Leitura e Letramento, Iniciação Científica e pesquisa, Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil) (BRASIL, 2013a).

A construção de um PRC de forma coletiva e participativa contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes pode possibilitar um projeto mais solidário e comprometido com o contexto social escolar. Nesse sentido, verifica-se que alguns aspectos devem ser relevantes na construção desse projeto, tais como: análise do contexto escolar; avaliação estratégica; articulação com as ações sistêmicas que compõem a política

para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político Pedagógico da escola; articulação com outras Instituições; definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações e elaboração do PRC para dois anos.

Já no ano de 2014, uma nova versão do Documento Orientador do ProEMI (em vigor até o momento) é publicada, porém esta com poucas mudanças em relação a versão 2013. É possível notar que a estrutura curricular continua sendo orientada para a construção do Projeto de Redesenho Curricular integrando macrocampos e áreas do conhecimento. Porém, nesta versão de 2014, o documento orienta que a escola deverá contemplar três macrocampos obrigatórios, sendo Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, ciências Humanas e Ciências da Natureza), Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento; e pelo menos mais dois macrocampos a sua escolha (Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil), totalizando assim ações em no mínimo cinco macrocampos.

Percebe-se que na trajetória de construção do ProEMI diferentes documentos orientaram a construção do currículo "inovador" ao qual o Programa busca como objetivo, passando por Planos de Ações Pedagógicos, Projeto de Reestruturação Curricular e chegando ao que temos hoje, Projeto de Redesenho Curricular.

As disposições contidas nos Documentos Orientadores dos anos 2009, 2011, 2013 e 2014 explicitam a importância que o Programa Ensino Médio Inovador pretende regulamentar por meio de ações que promovam a melhoria da qualidade da educação, a partir da construção de uma nova identidade para a etapa final da Educação Básica. Além disso, nota-se que promover a participação dos jovens e a inserção destes como agentes modificadores da sociedade permite que os alunos passem a compreender os fenômenos sociais, culturais e que englobam a sua vida como um todo.

Pelo relato da professora entrevistada é possível perceber que num primeiro momento nem todos os estados fizeram adesão ao Programa: "há registros que no início eram 350 escolas, um número muito pequeno em relação ao número de escolas que o Brasil tinha" (ENTREVISTADA). Nota-se também que o Programa surge de maneira tímida em relação à demanda que estava colocada. "Por mais que tenham ocorrido mudanças significativas de

2010 para 2011, principalmente 2012, quando aparecem os macrocampos, a intenção sempre foi de que a escola de forma autônoma pudesse rediscutir o seu currículo" (ENTREVISTADA). E então, o recurso disponibilizado pelo Governo Federal viria para dar materialidade ao currículo que a escola estava propondo.

Outros dois aspectos cabem ser destacados na trajetória de construção do Programa Ensino Médio Inovador. Um diz respeito à parceria privada entre as secretarias do estado da educação de cinco estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, e Piauí e o Instituto Unibanco por meio do Programa Jovem do Futuro (ProEMI/JF).

A partir do ano de 2012, o Programa Jovem do Futuro passou a articular com o Programa Ensino Médio Inovador, com o intuito de proporcionar uma gestão escolar mais participativa e estruturada promovendo o redesenho curricular, a fim de melhorar a qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.

Embora essa parceria ocorra somente com cinco estados brasileiros, de acordo com a entrevistada:

> [...] não é uma parceria público-privada. Do governo do estado não, porque ele não passa recurso. Agora o estado, eles passam a responsabilidade da gestão em relação ao Programa, não só ao Programa na verdade eles utilizam o Programa a escola acaba utilizando o recurso para o ensino médio inovador a partir da perspectiva que o instituto Unibanco vem trabalhando com os estados (ENTREVISTADA).

A entrevistada ainda salienta que foi elaborado um termo de compromisso por parte do Ministério da Educação dizendo que iria acompanhar o trabalho desenvolvido pelo Instituto Unibanco (Programa Jovem do Futuro) nesses cinco estados:

> [...] basicamente o que o instituto Unibanco faz? Ele faz formação de professores e de gestão e isso é muito grave porque o estado passa a responsabilidade para o instituto Unibanco de fazer todo o processo de gestão da escola, com premiações com tudo que você possa imaginar em relação ao que o setor empresarial pensa em relação a educação. A questão da meritocracia, da premiação, dos melhores é muito grave porque o estado se desobriga do seu papel de fazer a gestão da educação, então nesses estados eles acabam colocando Proemi barra instituto Unibanco ou Jovem do Futuro (ENTREVISTADA).

Nessa perspectiva, o Instituto Unibanco, assim como outras instituições privadas disputam as políticas públicas para o Ensino Médio, muitas vezes com Propostas "mirabolantes, aquilo que o estado quer ouvir de alguém que vai se responsabilizar para resolver o problema que ele tem" (ENTREVISTADA), e os estados como possuem autonomia

acabam aceitando essas Propostas, passando toda a responsabilidade do ensino e da formação para esses institutos.

Nota-se que o caminho da privatização por dentro do estado acaba acontecendo muitas vezes porque justamente como os estados possuem autonomia para isso, acabam transmitindo a responsabilidade de administrar e gestar a educação do seu estado a instituições privadas, e na trajetória do Programa Ensino Médio Inovador isso é perceptível nesses cinco estados.

Outro aspecto que compõe a trajetória do Programa diz respeito ao Pacto Nacional para fortalecimento do Ensino Médio que representa uma política para elevar o padrão de qualidade desse nível de ensino brasileiro. Instituído pela Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 do Ministério da Educação, o Pacto juntamente com o MEC e as Secretarias de estado da Educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que trabalham nas escolas de Ensino Médio (BRASIL, 2015b).

De acordo com a entrevistada, o PACTO foi bem aceito pelas secretarias de estado da educação e a adesão logo no início foi de 100% das escolas (ENTREVISTADA). É possível verificar que "o PACTO veio para poder dar materialidade ao conjunto de ações que realmente mudassem lá no chão da escola o trabalho e também as próprias secretarias de estado da educação" (ENTREVISTADA).

Assim, nota-se que embora o Programa Ensino Médio Inovador tenha sido desenvolvido no ano de 2009, é somente em 2013 que o Governo lança um Programa para capacitar a atuação dos docentes nas escolas de Ensino Médio. Percebe-se que existe uma parceria privada juntamente com o Instituto Unibanco, porém esta se desenvolve apenas em alguns estados das regiões Centro-Oeste e Nordeste, dos quais repassam ao Instituto Unibanco as responsabilidades de gestão do Ensino Médio, pois cada estado possui autonomia para isso.

Portanto, o Programa Ensino Médio Inovador surge com a perspectiva de direcionar uma nova identidade para a etapa final da Educação Básica através de Documentos Orientadores e Planos de ações para uma nova organização curricular do Ensino Médio. Percebe-se que existe um caminho que parte para a privatização, ou seja, instituições privadas

são incumbidas de conduzir a etapa final da Educação Básica, mas também existe um caminho pelo qual o Programa Ensino Médio Inovador perpassa que é justamente de investir numa política pública que busque o diálogo de saberes, e direcione a construção do currículo do Ensino Médio por meio da autonomia e da necessidade na qual a escola está inserida.

3CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo compreender o contexto de inserção da Proposta do Programa Ensino Médio Inovador. Percebeu-se que o Programa na realidade surgiu por uma série de discussões que se iniciaram no ano de 2003, mais em específico no Seminário organizado pela antiga SEMTEC, posteriormente houve a elaboração do primeiro documento orientador no ano de 2009 e a publicação oficial da Portaria no mesmo ano.

Ao longo dos anos diferentes documentos orientaram a construção do currículo "inovador" ao qual o Programa busca como objetivo, passando por Planos de Ações Pedagógicos, Projeto de Reestruturação Curricular e chegando ao que temos hoje, Projeto de Redesenho Curricular. O Programa surgiu com a perspectiva de direcionar uma nova identidade para a etapa final da Educação Básica, elencando Documentos Orientadores e Planos de ações para uma nova organização curricular do Ensino Médio.

Percebeu-se que o Programa transita por dois caminhos: um que parte pela privatização, ou seja, alguns estados brasileiros estão transferindo a gestão do Ensino Médio para instituições privadas; e outro caminho pelo qual o Programa Ensino Médio Inovador perpassa que é justamente de investir numa política pública que busque o diálogo de saberes, e direcione a construção do currículo do Ensino Médio por meio da autonomia e da necessidade da qual a escola está inserida.

HIGH SCHOOL PROGRAM INNOVATOR : TRAJECTORY OF PUBLIC POLICY

Abstract: The final stage of basic education in Brazil is the level of education that causes a lot of discussion and controversy, whether in conflicts of access, retention and quality education, is also the discussion of the very identity of high school. In this scenario, this article aims to understand the insertion context of Proposed High School Program Innovator. The study was methodological subsidy document research and principles of content analysis. The analysis took place from the seven documents that make up the construction path of High School

Program Innovator and a semi-structured interview. From the studies it was observed that the program came up with the prospect of directing a new identity for the final stage of basic education, listing Documents Guiding Plans and actions for a new curricular organization of secondary education.
Keywords: Innovative Program School. Basic education. Curricular organization.

REFERÊNCIAS

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, n.248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 10 abril 2014.

_____. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio – Parecer CNE N.11, 2009b. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf>.Acesso em: 14 abril 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador, 2009c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038>. Acesso em: 10 abril 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador, 2011. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador, 2013a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador, 2014. Disponível em: <

http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC000000000053794.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2015b.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Disponível em: < http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp>. Acesso em: 10 dez. 2015c.

MOEHLECK, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes nacionais: entre recorrências e inquietações. In: Revista Brasileira de Educação. v.17, n.49, jan/abr 2012. P. 39 – 58. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf >. Acesso em: 10 dez. 2015.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Angela Machado Tavares [1]
Rute Elena Alves de Souza [2]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: Este trabalho faz parte do Projeto, em desenvolvimento, de Intervenção do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão. A pesquisa tem o objetivo de analisar percepções dos profissionais do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental sobre a escola de tempo integral e formação integral, partindo da adesão da escola ao Programa Mais Educação. Esta pesquisa propõe promover um ciclo de formação pedagógica para os professores, monitores e gestores da escola, ampliando o debate acerca da escola de tempo integral e educação integral na busca de uma escola emancipadora, que propicie ao aluno uma oportunidade de ocupar com dignidade seu lugar no mundo e onde ele possa exercer sua cidadania plena. É uma pesquisa caráter qualitativo e sua metodologia consiste em análise diagnóstica, onde serão utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário, a observação e diário de campo. Após a coleta e análise destes dados, teremos a intervenção, embasada pelos dados da análise diagnóstica. Na intervenção serão utilizadas as rodas de formação, como espaço de trabalho coletivo do grupo convidado a fazer parte desta pesquisa. Por ser um projeto em andamento, ainda não temos os resultados e as conclusões.

Palavras-chave: Educação.Tempo Integral.Pesquisa.Cidadania

1 Introdução

Este projeto tem origem nas observações realizadas ao longo da minha jornada profissional em acompanhamento in loco a escolas públicas das cidades de Pelotas e do Capão do Leão – RS e nas análises de relatos de professores dessas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação (PME), como coordenadores e docentes que trabalham com os estudantes neste programa. Salienta-se que no momento ainda não temos a autorização de

[1] Licenciada em Ciências, em Matemática e em Física. Especialista em Educação Matemática e em Educação de Surdos. Mestranda do PPGEDUC – UNIPAMPA – Campus Jaguarão. E-mail: ngella_tavares@yahoo.com.br.
[2] Licenciada em História, Licenciada em Sociologia, Especialista em História, Mestranda do PPGEDUC – UNIPAMPA – Campus Jaguarão. E-mail: rutehelena10@hotmail.com

divulgação dos nomes das escolas, por se tratar de um projeto em andamento. O Mais Educação é um programa do Governo Federal e constituiu-se a partir da Portaria Interministerial nº 17/07 e pelo Decreto nº 7083/10, com objetivo de promover oferta de educação integral a crianças e jovens através de atividades socioeducativas desenvolvidas no período de jornada escolar ampliada. É incentivado pelo Ministério da Educação, em parceria com Estados e Municípios, visando à ampliação de horas que os estudantes permanecem na escola, envolvidos com sua formação, na perspectiva da educação integral no Ensino Fundamental. Seu foco é a progressiva reorganização da escola nessa perspectiva.

2 Breve histórico sobre a educação no Brasil

A educação no Brasil sofreu, nas últimas décadas, diversas modificações na sua estrutura, no seu conteúdo e no sentido social e filosófico de constituir-se. Há algumas décadas o ensino público respondia por absorver uma grande parte da população em idade escolar e cumpria, dentro das características da sociedade em que se desenvolvia, um papel importantíssimo na medida em que seus alunos eram preparados (conforme Paro, 1997)[1] para as ocupações médias no mercado de trabalho (contadores, burocratas, professores, entre outros) ou para entrarem na Universidades. Com o crescimento da população brasileira e suas consequentes demandas, houve uma democratização do acesso à Escola Pública, o que, juntamente com todas as mudanças sociais e políticas, fez com que houvesse uma mudança de eixo, onde o aluno-usuário dessa nova escola pública já não se identificava com a escola que lhe era oferecida. Ou seja, os alunos das classes mais abastadas 'deixam' a Escola Pública para o povo, que agora também procura a Educação, "já que a maioria da população brasileira – os trabalhadores, os desempregados, os subempregados, os mais pobres –, para ter um nível mínimo de educação, precisa do sistema público de ensino" (Cf. CIAVATTA & RAMOS, 2012)[2].

[1] PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo, Ática, 1997
[2] A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. MARIA Ciavatta & Marise Ramos.

Segundo Paro (1986)[1], a função social da escola deve ser o de agente de socialização da cultura e da contribuição para a democratização da sociedade. E o ponto de partida para essa reflexão deve ser a aceitação de que a apropriação do saber como um valor universal coloca-se como um direito constitucional de toda a população e não apenas de alguns grupos. Norberto Bobbio também afirma que é necessária a democratização da sociedade e sugere, para tanto, "incluir a ocupação de novos espaços, isto é, de espaços até agora dominados por organização do tipo burocrático ou hierárquico" (Bobbio, 1989, pg 55)[2]. Uma das maneiras que vemos para esta democratização da sociedade é a possibilidade de uma educação realmente pública e de qualidade. Uma proposta coerente com este pensamento e que já existiu no Brasil, de forma positiva e bem sucedida, é a Educação Integral, já lá na década de 1950 com a implantação da Escola-Parque, como ficou conhecida, na periferia de Salvador-Ba, "idealizada pelo educador Anísio Teixeira cuja estrutura era composta por quatro "escolas-classe" e uma "escola-parque" e visava a atender jovens das classes populares em regime de período integral" (PARO et al, 1986, p.191).

3 O Início do Processo de Implementação Legal da Educação Integral no Brasil

O processo que iniciou a implantação da educação integral no Brasil veio com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007[3] que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB[4], e que, ao determinar diferentes valores de repasses de verbas para a educação de tempo parcial e de tempo integral, aponta para um projeto de Estado que implementa a educação integral. Fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira - Lei nº 9.394, de 20 de

[1] PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.
[2] BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989
[3] Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
[4] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

dezembro de 1996, na Lei nº 10.172[1], de 09 de janeiro de 2001 e na Lei nº 11.494/2007, foi criado o Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação[2], do qual trataremos posteriormente. O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que, através da Emenda Constitucional 059/2009, mudou sua condição de disposição transitória da LDB (Lei 9394/96) para uma exigência constitucional de periodicidade nacional, visa trazer contribuições para a transformação da realidade excludente e para a eliminação das desigualdades que são históricas no país. O documento que apresenta o Plano Nacional de Educação (Conhecendo o PNE – Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE, 2014) defende que

> Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. (Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, pg. 9, 2014).

Neste momento, então, dentro do Plano Nacional de Educação, cabe-nos discutir a Meta número 6 que determina:

> Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. (Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, pg. 28, 2014).

E, nesta Meta 6, mais precisamente o Programa Mais Educação, que foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7.083/2010, que **integra** o Plano de Desenvolvimento da Educação, surge o aparato legal que foi organizado para implementar a Educação integral e diz que

[1] Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
[2] O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

> O **Programa Mais Educação**, ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes.
> As atividades de educação integral compreendem estratégias para o acompanhamento pedagógico diário da aprendizagem dos estudantes quanto às linguagens, à matemática, às ciências da natureza, às ciências humanas; bem como quanto ao desenvolvimento de atividades culturais, da cultura digital, artísticas, esportivas, de lazer e da abertura das escolas aos finais de semana.[1]

O Plano Nacional de Educação configura a educação integral como forma de atender ao desafio de vincular a aprendizagem à vida, compreendendo o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de seus direitos e

> "...define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, pg. 28, 2014).

Seguindo um pouco adiante, temos que

O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos:

> Para escolas urbanas:
> Acompanhamento Pedagógico (obrigatório);
> Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
> Cultura, Artes e Educação patrimonial;
> Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica;
> Educação em Direitos Humanos;
> Esporte e Lazer e,
> Promoção da Saúde.
> Para as escolas rurais, os macrocampos disponíveis são:
> Acompanhamento Pedagógico (obrigatório);
> Agroecologia;
> Iniciação Científica;
> Educação em Direitos Humanos;
> Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
> Esporte e Lazer e,
> Memória e História das Comunidades Tradicionais.

[1] http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao acessado em 28 de abril de 2016 às 22 horas.

Partindo do pressuposto que O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para a indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, a intenção deste trabalho é provocar na escola o debate sobre formação em tempo integral, seus desafios e perspectivas, e proporcionar a integração dos envolvidos no processo de consolidação da escola de tempo integral como uma nova perspectiva curricular, partindo dos debates que os professores e a equipe gestora da escola trazem suas perspectivas, seu olhar sobre a temática e dessa forma avançar na possibilidade de implantar na escola o aumento de tempo escolar, com qualidade de tempos, espaços e formação dos discentes.

4 Procedimentos Metodológicos:

A proposta dessa pesquisa surge a partir de um conjunto de observações realizadas em escolas nas cidades Pelotas e do Capão do Leão – RS e dos referenciais teóricos dos meus estudos. Ela busca contribuir para que na escola se efetive uma política de ampliação da jornada escolar com qualidade e aproveitamento das atividades desenvolvidas com os alunos para a sua formação integral humana.

> "Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais". (MINAYO, 2013, p. 16).

Esta pesquisa trata-se de um estudo de cunho social, tendo assim uma abordagem de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O projeto possui uma abordagem do tipo intervenção e busca atuar de forma positiva visando o atendimento de necessidades identificadas, trazendo algum benefício e/ou inovação para os indivíduos envolvidos.

O projeto foi elaborado partindo do pressuposto que:

> As intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado. (DAMIANI, 2012, p.2).

A autora também refere que as intervenções e interferências propositadamente utilizadas por professores e pesquisadores em suas práticas pedagógicas:

> São planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem. DAMIANI (2012, p. 3)

É a esse objetivo que o projeto de intervenção aqui descrito se propõe: partir do conhecimento dos professores e debater, discutir e ampliar os conhecimentos já existentes por parte desse grupo e/ou inseri-los no debate acerca do tema. Os sujeitos participantes desta pesquisa serão a equipe gestora, composta por 4 pessoas, entre diretora e equipe pedagógica, 4 monitores e os 4 professores que atuam com as turmas de 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Capão do Leão, que atende 262 estudantes, em sua maioria oriundos de classes populares, moradores dos arredores da escola.

O diagnóstico para a proposta de intervenção se dará através do uso dos seguintes instrumentos de coletas de dados: Observação: "Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado". (Lüdke; André, 1986, p. 26). Questionário (GIL, 2002) com os sujeitos da pesquisa. As perguntas do questionário serão do tipo abertas, em número de 4 a 5, e a elaboração das questões a serem propostas, estará relacionada a cada item da pesquisa que está sendo feita e a hipótese verificada. (PÁDUA, 2012, p. 72). Também será feita análise documental: "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos.." (Lüdke; André, 1986, p. 38). Após a coleta dos dados do diagnóstico, será proposto uma intervenção a partir das rodas de conversas trazidas por Warschauer (2001). Segundo a autora, as rodas são espaços para o trabalho coletivo na escola, onde é aberto um espaço para que os sujeitos da escola estabeleçam diálogo e interação

ampliando suas percepções sobre si e sobre os outros. Como forma de qualificar os registros dos encontros com o grupo será proposto o uso das escritas de metacognição. A proposta inicial traz a Caderneta de Metacognição como uma estratégia que visa criar condições que favoreçam a reflexão sobre a ação docente. Nesse sentido, ao produzir uma escrita a partir de três questões propostas (O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi?). O uso da caderneta de metacognição foi definido para que os encontros não tenham enfoque apenas na informação da pesquisadora, mas sim otimizar a internalização de diferentes entendimentos que apareçam no decorrer da intervenção, desenvolvendo também a visão crítica acerca dessas concepções. (Damiani, Gil, Protásio, 2006). A intervenção se dará em duas etapas: 1° passo: 3 (três) reuniões separadas com professores/monitores/coordenadores, pais/alunos e membros da comunidade para avaliar os espaço, locais e cursos/oficinas que torne mais completa a aprendizagem, apropriação de saberes e conhecimentos. 2° passo: A realização para professores e monitores das oficinas propostas para a formação. Produção de documentação, por parte de professores e alunos, em forma de relatórios, textos, poesias, músicas, fotos, teatros e/ou outras linguagens sugeridas que demonstrem que a proposta foi positiva (ou não) e que os objetivos foram atingidos (ou não) e a apresentação ao grupo que esteve envolvido no processo inicial da intervenção.

5 Considerações Finais

Ao concluir o trabalho espera-se ampliar na escola a reflexão e o debate sobre a escola em tempo integral e encontrar resultados positivos dos alunos que participam do programa, tanto na sua vida escolar como na sua formação humana e que os professores percebam a oportunidade de desenvolvimento de diferentes habilidades nesses alunos a partir das propostas oferecidas na escola, dentro do programa em integração com os estudos regulares. Espera-se que este grupo de trabalho perceba na escola o potencial para a escola em tempo integral e possam criar categorias e estratégias para a implantação dessa política na instituição.

PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA APLICACIÓN DE TIEMPO COMPLETO EN LA ESCUELA

Resumen Este trabajo forma parte del proyecto de intervención, en desarrollo, en el Programa de Posgrado de la Maestría Profesional en Educación de la Universidad Federal de Pampa - Campus Yaguarón. La investigación tiene como objetivo analizar las percepciones de los profesores de 1º a 5º grado en la escuela primaria a tiempo completo y la formación integral, a partir de la adesión de la escuela al Programa Más Educación. Esta investigación propone promover un programa de formación pedagógica para maestros y directores de escuela, ampliando el debate acerca de la escuela a tiempo completo y la educación integral en la búsqueda de una escuela emancipadora que proporciona al estudiante la oportunidad de tener un lugar con dignidad en el mundo y que pueda ejercer su ciudadanía plena. Se trata de una investigación cualitativa y su metodología consiste en el análisis de diagnóstico, en la que se utilizan las siguientes herramientas de recolección de datos: cuestionario, la observación, diario de campo. Después de la recogida y el análisis de estos datos, vamos a tener la intervención, en base a los datos de análisis de diagnóstico . En la intervención ruedas de entrenamiento serán utilizados como un espacio de trabajo colectivo del grupo invitado a ser parte de esta investigación. Para ser un proyecto en curso, no tenemos los resultados y conclusiones.
Palabras clave: Educação.Tempo Integral.Pesquisa.Cidadania

Referências

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Visualizado em 31 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.494/2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Visualizado em 31 de março de 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Visualizado em 31 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao. Visualizado em 31 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Passo a passo Programa Mais Educação**. Brasília, 2009.

BRASIL. SEB/MEC. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral com jornada ampliada.** Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Visualizado em 31 de março de 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Passo a passo Programa Mais Educação**. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de abr. 2007.

BRASIL. SEB/MEC. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral com jornada ampliada.** Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise: A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Câmara de Educação Básica). Resolução n 7, de 14 dez. 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em 31 de março de 2016.

DAMIANI, Magda. **Sobre pesquisas do tipo intervenção.** XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- UNICAMP- Campinas-2012.

DAMIANI, Magda; GIL, Robledo Lima; PROTÁSIO, Michelle Reinaldo. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. IN: **Unirevista**. V.1, n.2, Abril, 2006. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/unisinos-2005-1.pdf. Acesso em 01/02/2016

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO: RECONTEXTUALIZAÇÃO, HIBRIDISMO E TRADUÇÃO

Clenio Vianei Mazzonetto[1]
Luis Pedro Hillesheim[2]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo Este artigo pretende apresentar aspectos históricos da origem do currículo, bem como, formas de sua implantação no meio escolar. Pretendemos elucidar alguns questionamentos sobre a questão curricular à luz dos curriculistas Stephen J. Ball, através da noção de recontextualização por hibridismo, passando por Bernstein, e por fim a proposta derridiana de tradução do currículo, apropriando-se da teoria do discurso de Laclau. Buscamos discutir o processo de criação do currículo bem como estratégias para sua implantação.
Palavras- Chave: Currículo. Tradução. Recontextualização.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a concepção de currículo tem sua formação através de várias correntes do conhecimento. O currículo deve contemplar discussões de ordem filosófica, sociológica, teorias de aprendizagem de ensino e deve estar socialmente comprometido. Não entendo as discussões curriculares como um estudo pronto, mas sim um "corpo" em constante construção e de caráter conflitante, dialético, principalmente devido às várias correntes teóricas, nas quais se embasa.

> O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se

[1] Doutorando em Educação da UNISINOS; Mestre em educação pela URI-FW; Professor da URI-FW. E-mail:
[2] Doutorando em Educação da UNISINOS; Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pelo Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS; Professor da URI-FW; Coordenador da área de conhecimento de Ciências Agrárias e do curso de Tecnologia em Agropecuária. E-mail:

> configuram e através do qual se expressam em práticas educativas. (SILVA, 2006, p. 2).

A concepção curricular é marcada por decisões, que têm entre outros objetivos, tornar racional a gestão curricular, para adequar os mesmos às exigências de sua época sejam elas culturais econômicas ou sociais, se estruturar para fornecer elementos possíveis de elaborar críticas ao modelo de escola capitalista competitiva, propor alternativas de escola, ou até mesmo fazer uma autorreflexão do próprio currículo.

1 ORIGEM DO CURRÍCULO

A palavra currículo ligada aos meios educacionais começa a aparecer no século XVI, ligada à ideia de "ordem como estrutura" e ordem como sequência, no sentido de alcançar determinada eficiência social nos moldes culturais vigentes.

> Assim, na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que "*tendo completado o curriculum de seus estudos"* o certificado era concedido ao aluno. "Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o curriculum referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas". (HAMILTON, 1992, p. 10).

A terminologia currículo está intimamente ligada à ideia de sequência, de terminar algo, de completude, em que a princípio eram as Universidades que atribuíam o título a alguém que cumprisse as exigências de um percurso, uma trajetória, neste caso, acadêmica. Essa visão contempla a ideia de que um curso educacional seja ele de nível superior ou não deva ser tratado de forma global e sequencial, levando-se em conta os fatores históricos.

Entre os séculos XV e XVIII, período de transformações, transição entre o sistema Feudalista para o capitalismo, irão ocorrer transformações que atingem a sociedade como um todo, em que a educação se incumbirá da formação do homem para uma nova sociedade. É neste período que começam a surgir as escolas organizadas em classes, pois até então, o ensino era individualizado. A partir desta realidade se fez necessário que as diversas classes de uma escola passassem pelo mesmo percurso, semelhante à ideia de um circuito atlético.

> Tal como o atleta, que conseguiu passar por todos os caminhos e obteve o prêmio, os alunos que conseguissem passar por todo curriculum recebiam o diploma, pelo qual a escola se responsabilizaria, atestando formar homens necessários às exigências da sociedade da época. (SILVA, 2006, p. 3).

Alguns pesquisadores levantam a ideia de haver relação entre protestantismo, calvinismo e curriculum. Hamilton (1992) descreve sobre isso "de fato, Leiden foi fundada em 1575 especificamente com o propósito de treinar pregadores protestantes, e a reconstituição de Glasgow na mesma década ocorreu para atender propósitos similares". Outra pergunta a respeito, é com relação ao uso da palavra latina que significa "corrida" e quais eram as intenções educacionais com o uso da palavra currículo.

Ainda com relação a isso o autor disserta:

> Assim, falar de um 'curriculum Pós-reforma [Protestante] é apontar para uma entidade educacional que exibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um 'curriculum' deveria também ser 'completado. Enquanto a duração, sequência e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertas à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou só por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de 'curriculum' trouxe (...) um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem. (HAMILTON, 1992, p. 43).

É claro que o padrão de conduta moral entre aluno e professor, em tempos de ensino individualizado, é diferenciado do ensino em classes, em que a relação passa a ser vivenciada de forma coletiva, pois o ensino em classes ocorre com um maior número de interesses e pontos de vista divergentes, sendo necessárias negociações mais hábeis. Com a emergência do capitalismo, a partir do século XVI, se faz necessário uma nova moral aos cidadãos. Uma moral condizente com o "homem" de negócios que agora se forma. Esse novo "homem" deverá ser moldado na escola, e diante disto a necessidade da reorganização do trabalho escolar. Nesta reorganização, o currículo terá papel fundamental, acabando por sofrer ingerências.

A partir dessas comprovações, pode-se observar que o currículo é algo produzido dentro de um tempo e espaço, não está à margem dos acontecimentos sócios econômicos.

Como toda vez que se define o currículo está se delineado situações concretas da própria escola, e definindo um modelo educacional.

O período que corresponde ao século XX também conhecido como a segunda Revolução Industrial, é marcado pela competitividade intercapitalista, tendo como base a produção padronizada e em série, que seria destinada para o consumo em massa. Levando-se em conta que o sistema capitalista visa lucro, se faz necessário acima de tudo racionalizar a produção.

Neste contexto, é concebido o Taylorismo, que tem como finalidade a organização racional do trabalho, que tem como um dos expoentes, F. W. Taylor. O Taylorismo busca nos fundamentos das ciências humanas, tais como psicologia e sociologia, racionalizar a divisão de trabalho com o objetivo de uma separação rigorosa do trabalho manual e do trabalho intelectual, na forma de concepção e execução do trabalho, e na atuação rigorosa de seus elementos gestuais, na cadeia produtiva.

O Fordismo, caracterizado pelo trabalho em série na esteira rolante, se caracteriza como uma "evolução" da organização científica do trabalho, que implica em uma divisão de tarefas e dos gestos, em que se destacam a economia de espaço e tempo distribuídos de um modo mais racional, onde a máquina dita o ritmo, dos próprios gestos e de seu próprio trabalho. O Fordismo prioriza habilidades como flexibilidade, rapidez, resistência nervosa, a docilidade e a passividade. Nesse tipo de trabalho não é exigido maiores conhecimentos do operário, pois um operário superior detém esse conhecimento.

Dentro desses princípios da Administração Científica do Trabalho, tendo como princípio a produção capitalista, o autor descreve o currículo como um meio de desenvolver a "grande consciência de grupo", em que não se concebe lugar para pensamentos ou formas de agir diferente ou divergente da moral vigente.

Nesta perspectiva curricular, este se estrutura no sentido da preservação do consenso cultural, e ao mesmo tempo destinar aos indivíduos o seu lugar numa sociedade industrial. Neste contexto, os surgimentos de outras concepções curriculares passam a ser criticadas, como é o caso das correntes acadêmicas ou humanistas, pois os currículos propunham um enfoque tecnicista, atendendo as exigências do desenvolvimento econômico da base

industrial, pois do contrário era considerado um distanciamento da realidade. Segundo o educador americano Dewey (1965), defensor do currículo tradicional, este seria melhor, pois:

> A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de 'lições' marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola. (DEWEY, 1965, p.34).

A partir dos anos de 1960, o currículo tomou um viés tecnológico, enfocando o sistema tecnológico de produção, propondo a mudança curricular em comportamentos específicos voltados para a operacionalização tecnológica, sendo a escola usada como parte do aparelho ideológico do estado.

Este formato de currículo tecnicista sofreu muita crítica, destacando-se a corrente dos pensadores franceses bem como dos movimentos sociais também franceses os quais protestavam contra essa forma curricular por ser seletiva, excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem esvaziado de conteúdos críticos e vitais.

Neste período de ênfase tecnicista, irão surgir duas grandes linhas de pesquisa e estudos sobre o currículo. A primeira linha de tendência conteudista, que ficou conhecida como Pedagogia crítica dos conteúdos, e a segunda com ênfase nas experiências de lutas de classes dos trabalhadores, denominada por alguns pensadores sem uma maior profundidade, como sendo "educação popular". Foram férteis as ideias de Gramsci (1891 – 1937) nesse período, este defende uma escola socialista, também denominada por ele como única ou unitária com propostas alternativas juntamente com outros educadores que se posicionavam a favor da construção de um currículo, voltado para a formação da classe trabalhadora.

Os teóricos desta linha concebem, que:

> a escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-se e emprestando-lhe um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p. 118).

Para esta corrente de pensamento, as classes trabalhadoras devem dominar os saberes elitistas, dominá-los para pode usar os mesmos como instrumento de luta. Sendo assim, o currículo deve englobar tantos conhecimentos clássicos como na formação para o trabalho. A consciência de classe passa a ser o foco pedagógico a ser desenvolvido com a incorporação dos avanços tecnológicos utilizados pela burguesia.

Já a segunda corrente seiscentista, tem como fundamentação teórica o materialismo dialético marxista, em que as reflexões sobre o currículo assumem como pressuposto Marxista de que "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência". Esta corrente de pensamento tem sua vertente na historiografia inglesa. Esta corrente parte das experiências da classe trabalhadora, como construtores da história. As propostas curriculares neste sentido estariam voltadas para as histórias de lutas da classe trabalhadora e de suas experiências emancipatórias.

Os acontecimentos da década de 1980, como a queda do socialismo real, o esgotamento do modelo Taylorista-fordista como forma de produção, as transformações ocorridas que irão interferir no mundo do trabalho, a teoria Toyotista com a introdução de novas tecnologias de produção, o desaparecimento de algumas formas de trabalho, e a crescente corrente do neoliberalismo, passou a questionar o currículo vigente, e instigou o surgimento de novas correntes curriculares.

2 RECONTEXTUALIZAR OU TRADUZIR

Exposto o histórico do currículo passaremos a discutir as noções de recontextualização por hibridismo proposta por Stephen J. Ball[1] e Bernstein[2], frente a tradução desenvolvida por Derrida[3] embasada na teoria do discurso de Laclau[1].

[1] Stephen J. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde é "Karl Mannheim Professor" da Faculdade de Política e Sociedade.
[2] Eduard Bernstein foi um político e teórico político alemão. Foi o primeiro grande revisionista da teoria marxista e um dos principais teóricos da social-democracia.
[3] Jacques Derrida foi um filósofo franco-magrebino, que iniciou durante os anos 1960 a Desconstrução em filosofia.

O sentido de política como possibilidade de transcrever, rompendo com a verticalidade de leitura políticas e determinações de mercado do capital. No desenvolvimento local os atores sociais possuem interesses diferentes dos interesses dos atores globais, portanto para Ball, citado pelos autores do texto, acredita que será necessário valorizar o estudo das políticas nacionais de educação curricular compreendendo a influência e a interdependência e que resultam na interconexão, multiplexidade e hibridização, melhor dizendo sempre a especificidades locais que são múltiplas e diversas, jamais deixaram de ser tensionadas a partir dos atores sociais existentes em seus locais de origem.

No processo de recontextualização, Bernstein (1996, 1998) interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

As regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto. Tais regras fazem parte de um conjunto mais amplo, constituído também pelas regras distributivas e regras avaliadoras, que compõe a gramática intrínseca do discurso pedagógico. Cabe às regras de recontextualização fixar os limites externos e internos do discurso legítimo.

A discussão se articula nas pesquisas de currículos, buscando desvendar a complexidade instaurada entre o currículo e a implantação do mesmo no âmbito escolar.

3 RECONTEXTUALIZAÇÃO POR HIBRIDISMO

O escrito, esta sujeito ao contexto, a princípios regulados pela cultura social existente no espaço e opera de forma ideológica e quando passa de um para outro contexto perde sua argumentação e consequentemente os sentidos. Permanecem laços de crença na sua forma original de produção, deturpando os sentidos e que é a manifestação dos interesses políticos e que tomam nova forma, novos contextos.

[1] Ernesto Laclau foi um teórico político argentino, frequentemente considerado pós-marxista. Pesquisador e professor da Universidade de Essex recebeu o título de Doctor Honoris Causa de várias.

Salientar que a recontextualização é vertical e estruturalista. O hibridismo representa um esforço para enriquecer evitar que a recontextualização seja tão ortodoxa.

Para Ball as políticas nacionais são como bricolagem, a partir de fragmentos a partir de modelos, de modismos, transferindo de um contexto específico para outro contexto.

Foucault diferencia texto e discurso, no qual o discurso operaria como uma estrutura reguladora das possibilidades de produção dos sentidos e de reação pela própria linguagem. Enquanto o texto expressaria a possibilidade de um escape ao discurso, portanto na visão foucaultiana que impregna a produção de Ball é de pensar o poder localizado que é também externo ao discurso e que reforça a visão sobre o sujeito da política.

A política educacional é constituída por negociações e disputa de grupos e que estão separados, um de produção e outro de implementação e que o próprio contexto da política visa separar. A linguagem de produção é ilimitada, porém precária, é apenas uma realidade e que precisa ser implementada, mas impossível de ser compreendida como o reflexo de uma vontade constituída em outro espaço a não ser aquele onde o processo de produção se desenvolve.

Para Derrida, filósofo da desconstrução, chama a atenção para o pode ilimitado da linguagem na recontextualização, que através dos jogos de linguagem, pode não significar transparência nas referências, pois a linguagem é impura.

4 OPERANDO A TRADUÇÃO

A tradução opera de forma que a política cria sentido, pois a repetição da novos sentidos, impossibilita de que o sentido se repita a cada re/inscrição, inviabilizando o sentido exato, entende-se por lógica de equivalência a existência da política.

Ambos os autores citados no texto Laclau e Derrida sustentam a ideia de que a interação e a negociação se colocam por meio da tradução na tentativa de entender o outro que escapa, texto e discurso, podemos então considerar a leitura/significação de toda a política e sendo a tradução dos supostos sentidos.

Toda a tradução é uma produção original, que se reconcilia com o texto anterior e que já o corrompeu. Reconhecer a tradução é acenar para a concepção e acesso da significação da política. Em oposição a perspectiva de Austrin, que acredita que o indivíduo tem consciência do que é capaz de atribuir, Derrida considera que para um contexto ser saudável, determinável precisa atuar como diretriz dominante, e que o colocaria frente a obrigatoriedade de fato impossível de ser absolutamente presente e transparente, isto é, significação da política.

Para Derrida a escrita trai a intenção a tentativa de sustentação. Isso ocorre por meio da filosofia da desconstrução, pois são símbolos, vinculados entre a essência e o ser. Por mais próxima que seja a tradução, podendo trair sua originalidade, porém mesmo assim é necessário arriscar a tradução.

5 TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

O contexto é o necessário para encontrar a significação que não tem origem e nem fim é processo incessante. Assim as politicas de currículos devem ser discutidas, investigadas em vista de identificar as demandas curriculares necessárias na construção de uma estrutura interpretativa. Sempre que a política de currículos tenta controlar a politica instituinte do currículo, estão supostas a mudanças constantes no próprio ato de serem aplicadas com isso, a objetividade não essencial e nem obrigatória, passa a ser decorrente de decisões do contexto, da realidade.

A tradução como possibilidade de resistência a alteridade, aquilo que faz a política curricular acontecer e deixar de ser qualquer coisa, não possui fidelidade a origem, mas responsabilidade de traduzir o intraduzível.

A política de currículo diz respeito ao controle político na implantação do currículo, PIS estas sofrem constantes mudanças no ato de serem aplicadas.

O discurso como prática de linguagem, ou seja, o sujeito que decide, habitam o imaginário sócio-político, em que não cessam as intenções, nem bloqueiam possibilidades de que nos sentidos sejam disseminados.

A política curricular se instala no cuidado com a tradução do currículo, pois mesmo cada um falando sua língua existe a possibilidade de vários idiomas.

CONCLUSÃO

A recontextualização por hibridismo é a possibilidade de apresentar a representação, ou seja com maior grau de possibilidade com o chão da escola.

A tradução viabiliza os sentidos sobre os objetos da educação. Operar com a tradução nos leva a entender a produção da pesquisa e do conhecimento, como possibilidade de significá-lo e de existir nele, porém para Derrida, as ideias logocêntricas nunca são acabadas, totalizantes, sempre escapa um texto e sempre há disseminação, a transmissão ocorre de forma horizontal.

Portanto mesmo na tradução existe a possibilidade de desconstrução, da não fidelidade, da alteridade, de traduzir o intraduzível.

Abstract This article aims to present historical aspects of the curriculum origin, as well as ways of its implementation in schools . We intend to clarify some questions about the curriculum issue in the light of curriculistas Stephen J. Ball , through the notion of recontextualisation by hybridity , through Bernstein, and finally the derridian proposed curriculum translation , appropriating the Laclau's discourse theory . We discuss the curriculum creation process as well as strategies for its implementation.
Keyboards: Curriculum. Translation. Recontextualisation.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **Educação e democracia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1968.

HAMILTON, D. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, 1992.

LOPES, Alice Casimiro. CUNHA, Érika Virgilio Rodrigues da. COSTA, Hugo Heleno. Da recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

SILVA, M. A. da. **História do Currículo e currículo como construção histórico-cultural**. Universidade Federal de Minas Gerais --Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, 2006.

PROPOSTAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS: O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E TRABALHO

Anilce Angela Arboit[1]
Luci Mary Duso Pacheco[2]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: À luz das constantes mudanças ocorrentes no cenário educacional brasileiro, esta pesquisa discute e analisa duas modalidades de ensino que estão sendo implementadas, com a finalidade de visualizar objetivos, metas, desafios e perspectivas na efetivação das propostas. Objetiva-se, para tanto, conhecer os princípios e linhas norteadoras que estão presentes na Pedagogia da Alternância e no Ensino Politécnico que apresentam similaridades a fim de analisar como estas modalidades de ensino contemplam as discussões sobre o trabalho como princípio educativo e de emancipação dos sujeitos. O percurso metodológico traçado, estabelece a pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo na forma de estudos exploratórios, com coleta, análise e interpretação de dados buscando melhor interpretar a realidade pesquisada. Dado o quadro teórico e a análise dos dados apresentados, o texto questiona o trabalho como princípio educativo e de emancipação como proposta de uma estratégica político-educativa que tenha uma perspectiva emancipatória, considerando as propostas analisadas. Os tensionamentos levantados comprovam que a Pedagogia da Alternância e o Ensino Médio Politécnico são experiências educativas que articulam teoria e prática, diferentes espaços e tempos educativos, ensino e pesquisa, trabalho e educação, escola e comunidade, visando garantir uma educação comprometida com a integralidade dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico; Pedagogia da Alternância; Educação e trabalho e Emancipação.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de um trabalho monográfico intitulado “Ensino Médio Politécnico e Pedagogia da Alternância: o trabalho como princípio educativo e de

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anilcearboit@hotmail.com
[2] Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

emancipação" cujo objetivo consistia em conhecer os princípios e linhas norteadoras presentes na Pedagogia da Alternância e no Ensino Politécnico que expressem similaridades a fim de analisar como essas modalidades de ensino contemplam as discussões sobre o trabalho como princípio educativo e de emancipação dos sujeitos.

Ambos os processos educativos têm em vista o trabalho como princípio educativo e buscam relacionar as atividades profissionais com os conhecimentos escolares, fazendo com que os sujeitos sejam autores de suas próprias histórias. A pesquisa, portanto, é de caráter bibliográfico e descritivo na forma de estudos exploratórios, com coleta, análise e interpretação dos dados, buscando uma melhor compreensão da realidade investigada.

Coaduna-se a estas reflexões, a compreensão do trabalho como processo coletivo e social mediante o qual o homem produz as condições gerais da existência humana, sendo fonte de produção de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo. As conexões entre trabalho e educação são essenciais para organizar a escola na perspectiva da transformação social e da emancipação humana.

Esta junção entre trabalho e educação pleiteada pela Pedagogia da Alternância e pela proposta da Politecnia se faz essencial compreender, de modo, que se permita fomentar esta apreciação, considerando o desafio educacional proposto em nosso tempo. Neste intento, acredita-se que a Pedagogia da Alternância e o Ensino Médio Politécnico são propostas qualitativas, que vem a promover a oxigenação de práticas educativas emancipatórias e por consequência o desenvolvimento social.

2. CONTEXTUALIZANDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A POLITECNIA: A ÊNFASE NA EDUCAÇÃO E TRABALHO

Na Pedagogia da Alternância, a relação entre trabalho e educação aparece como alternativa viável para os jovens do campo, em virtude desta categoria possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional. Tal modalidade trabalha na articulação de diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como foco

a formação profissional. Pode-se utilizar das palavras de Trindade (2011, p. 32) ao definir que:

> Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa, como por exemplo, a escola e a propriedade agrícola. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços, nos quais são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução. Dessa forma após um período de permanência na escola, que pode ser de uma semana a quinze dias em regime de internato, sobrevém um período equivalente de permanência na família trabalhando na propriedade, daí a alternância.

Essa experiência educativa articula teoria e prática, diferentes espaços e tempos educativos, ensino e pesquisa, trabalho e educação, escola e comunidade visando garantir aos sujeitos do campo, o direito à educação. Todavia, o CEFFA, na Pedagogia da Alternância representa bem mais do que um lugar-escola. Segundo Gimonet (2007, p.140) "ele é um espaço-tempo de encruzilhadas e de encontros, de trocas e de confrontos, de análise e de síntese, de organização e de regulação dos processos de alternância, mas, também, de personalização e de socialização".

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

Já a noção de Politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. O ponto de referência é a noção, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho.

Para manter-se vivo, o ser humano necessita produzir seus meios de vida, que são modificados historicamente pelas ações dos próprios homens, em relação com a natureza,

com os outros homens e consigo mesmo. Esta produção de meios de vida, que se consolida em bens materiais e imateriais, se da com base no trabalho humano que é, portanto, a condição da existência humana que para Marx (1999, p. 27) significa "o primeiro pressuposto de toda história humana", independente de qual seja a sociedade.

Em face de tais apontamentos, vem se desenhando a estrutura da proposta politécnica que fundamenta-se no aprofundamento das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos da Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasem e promovam a inserção social da cidadania. (RS/SE, 2011). A Politecnia constitui-se no domínio científico e técnico ou seja, tecnológico dos processos produtivos. Para o trabalhador significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. A omnilateralidade compreende todas as dimensões do ser humano para se alcançar o desenvolvimento integral do trabalhador.

A Educação e o Trabalho como princípio educativo e de emancipação, trata-se, portanto, de uma perspectiva que tem como foco o ser humano, entendido como produtor de sua realidade e, por isso, capaz de se apropriar dela e transformá-la. O sentido ontológico do trabalho é princípio e organiza a base unitária do ensino médio (BRASIL, 2007). A dimensão histórica do trabalho orienta na preparação para o exercício de profissões. O conhecimento sobre os múltiplos aspectos da dimensão histórica permite um posicionamento crítico e uma intervenção qualificada no mundo do trabalho.

3. CONTEXTUALIZANDO AS SIMILARIDADES

O universo da Pesquisa compreende a Escola Casa Familiar Rural e duas Escolas de Ensino Médio que estão enquadradas no Ensino Politécnico ambas do município de Frederico Westphalen – RS. Quanto à delimitação dos sujeitos, foi realizada uma pesquisa, através de entrevista com os gestores destas Instituições. Para compor o quadro teórico da pesquisa, utilizou-se de um estudo bibliográfico, acerca dos princípios e a metodologia do Ensino

Politécnico e da Pedagogia da Alternância, as linhas norteadoras e conceituais do trabalho como princípio educativo e a definição de emancipação dos sujeitos.

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e descritivo na forma de estudos exploratórios, com coleta, análise e interpretação dos dados que expressem a realidade pesquisada, buscando conhecer os princípios e linhas norteadoras que estão presentes na Pedagogia da Alternância e no Ensino Politécnico que expressem similaridades a fim de analisar como essas modalidades de ensino contemplam as discussões sobre o trabalho como princípio educativo e de emancipação dos sujeitos.

Na intencionalidade de verificar como estas duas propostas (Pedagogia da Alternância e Ensino Politécnico) estão sendo efetivadas e entender/reconhecer com maior profundidade as perspectivas e desafios na implantação dessas propostas, desenvolveu-se a técnica da entrevista com gestores de duas Escolas de Ensino Médio que estão enquadradas no Ensino Médio Politécnico e da Escola Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen.

Visualizou-se que em ambas propostas, os objetivos configuram-se à luz da práxis pedagógica e, em especial no Ensino Médio Politécnico, as ações estão ainda em fase de estudo e reconhecimento.

Principiando a análise, torna-se possível identificar que tanto na Pedagogia da Alternância como no Ensino Médio Politécnico, a relação entre trabalho e educação aparece como alternativa viável para os jovens, haja vista, estas categorias possibilitarem o desenvolvimento pessoal e profissional. Esta possibilidade de diálogo entre a área do trabalho e da educação implica uma prática docente diferenciada, bem como, uma reestruturação curricular, com o foco principal nas relações entre a realidade que cerceia a escola e sua prática educativa.

Abarcam-se, às aproximações e similaridades da Pedagogia da Alternância e do Ensino Médio Politécnico, questões ligadas a Pesquisa, a dinâmica curricular, a investigação da realidade, a participação da comunidade, as formas de socialização do conhecimento, a formação integral, o protagonismo e o trabalho como princípio educativo.

Apresentam-se a seguir, a pertinência destas questões para cada proposta de ensino e verifica-se que, em síntese, as duas modalidades expressam similaridades no que tange as formas de organização do ensino e o diálogo entre educação e trabalho. Ao que observa-se:

Pesquisa (Ensino Politécnico) – Projeto Profissional do Jovem (Pedagogia da Alternância).

Na Pedagogia da Alternância o principal instrumento pedagógico na articulação entre os conhecimentos empíricos e teóricos, é o Plano de Estudos. Este é elaborado conjuntamente, entre todos os envolvidos na alternância. É um processo de construção do saber e não apenas de apropriação de saberes já existentes, o que leva o jovem a buscar alternativas para melhor interpretar a realidade advinda.

Consiste em uma pesquisa sobre um "tema da vida real", (PACHECO, 2010, p.154) que engloba aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais. Gimonet (2007) afirma que é o instrumento-chefe da Pedagogia dos CEFFAS – como meio de exploração, de expressão e de formalização dos componentes de uma das entidades de formação. Assim:

> Elaborar o conteúdo do plano de estudo é provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos, as interrogações dos alternantes a respeito do tema. É convidá-los a procurar "o porquê e o como" das coisas, as circunstâncias das ações e sua razão de ser. É ainda leva-los a avaliarem, a darem seu ponto de vista como atores socioprofissionais (GIMONET, 2007, p.35).

Segundo (Dossiê III, 2003) o Plano de Estudo é um "caminho de mão dupla" que permite a realização de pesquisas, observações, questionamentos e análises sobre a prática fazendo oxigenar ideias/projetos de transformação social, por meio das práticas que podem ser avaliadas e re(elaboradas).

Neste sentido, ao ingressar seus estudos Casa Familiar Rural o jovem é orientado a construir o seu Projeto de Vida. É um meio do jovem concretizar as pesquisas do Plano de Estudos, buscando conhecer melhor a realidade socioeconômica, cultural, política e profissional. O Projeto é um meio de buscar a inserção no mundo do trabalho, ou seja, implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem e sua família. Com este instrumento o CEFFA pretende proporcionar aos jovens uma alternativa de futuro para o

campo. Por isso, os Planos de Estudo deverão ir nesta linha da orientação profissional de jovens empreendedores rurais.

Concomitantemente, tal proposta assemelha-se as ações desenvolvidas no Ensino Médio Politécnico, no que tange a Pesquisa, no Projeto Vivencial. A pesquisa na proposta politécnica integra-se ao cotidiano escolar garantindo a aproximação da realidade sociocultural, assim como, projeta possibilidades de intervenção. De igual forma, associa o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores (RS/SE, 2011).

Com efeito, a pesquisa direciona-se para possibilidades de construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade e projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade. (SEC/RS, 2014)

Dinâmica curricular adaptada à realidade

Na proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância, os jovens podem utilizar-se de conhecimentos científicos construídos e elaborados com aporte teórico para revalidar saberes já consolidados na implementação e desenvolvimento de seu trabalho, junto à propriedade e a família.Verifica-se que a dinâmica curricular para o ensino apoia-se na premissa do desenvolvimento local e sustentável, por meio da estruturação do Plano de Formação.

> O plano de formação é a organização geral da formação de um CEFFA. Ele representa uma estratégia de organização das alternâncias. É através dele que se articula, de forma mais coerente, os espaços e tempos de estudo na escola com os espaços e tempos na família, comunidade, enfim, no meio socioprofissional. Ou seja, o plano de formação organiza as atividades para cada espaço e tempo. Consequentemente, proporciona integração desses espaços, permite a realização de uma alternância integrativa, verdadeira, evitando a dissociação da prática com a teoria, do trabalho e das experiências da vida com o estudo e a reflexão na escola. Begnami (DOSSIÊ IV, p.15

Neste sentido, entende-se que o Plano de Formação fundamenta, organiza e sistematiza toda a estrutura curricular e pedagógica de um CEFFA e, é elaborado a partir da análise contextual do qual esses sujeitos (alunos) provém e participam, integralmente.

Pacheco (2010, p.142) afirma que "neste instrumento são abordados conteúdos ligados aos temas pertinentes à realidade, levantados com a pesquisa participante, com os quais o jovem e sua família buscam encontrar soluções para os problemas enfrentados na propriedade e na comunidade local, como também, na busca de novos horizontes para a produção". Em decorrência, o Plano de Formação, como estratégia de organização das alternâncias e de aprendizagens, precisa ser avaliado e reconstruído permanentemente, buscando atender sempre as reais necessidades dos educandos, suas famílias e comunidades.

No que diz respeito a concepção pedagógica que orienta a construção curricular no Ensino Médio Politécnico, a proposta apresenta que a centralidade das práticas sociais são origem e foco do processo de conhecimento da realidade e, o diálogo é mediação de saberes e de contradições, dessa forma, acredita-se que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos. (RS/SE, 2011).

A construção curricular fundamenta-se em uma concepção de conhecimento compreendido como

> [...] um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório; a produção do conhecimento tem origem na prática do homem e nos seus processos de transformação da natureza (SMED, 1999, p.34).

Com efeito, salienta-se que os conteúdos são organizados a partir da realidade e das necessidades de compreensão dessa realidade. Além disso, a proposta se constitui pelas bases epistemológica (que refere-se ao modo de produção do conhecimento que se dá pela relação entre sujeito e objeto em circunstâncias históricas determinadas, em decorrência desta relação, o homem é produto das circunstâncias, ao mesmo tempo e que as transforma); filosófica (compreensão das características próprias dos educandos nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores e o trabalho pedagógico será flexível para assegurar o sucesso do aluno); sócio-antropólogica (o currículo considera os significados socioculturais de cada prática, no conjunto das condições de existência em que ocorrem, esta dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem); sociopedagógica (o currículo considera as relações entre desenvolvimento e

aprendizagem, em evidência a compreensão da escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo). (RS/SE, 2011).

Cabe destacar, neste aspecto a fala do Professor 1 (2014), que em entrevista salientou sobre as mudanças da dinâmica escolar, a partir da nova proposta para o Ensino Médio, afirmando que "*O Ensino Médio Politécnico exigiu um olhar mais científico, voltado à pesquisa, a organização dos conteúdos por área do conhecimento sob a ótica da interdisciplinaridade".*

Diante dessas considerações, percebe-se que a ênfase dos conteúdos apresenta conexões com a realidade, permitindo a experienciação e transformação a partir dos conhecimentos elaborados em ambas propostas de ensino, articulando educação, conhecimento, trabalho e práticas sociais, interdisciplinarmente.

Seminário Integrado (Politecnia) – Colocação em comum (na Pedagogia da Alternância)

Na Pedagogia da Alternância a Colocação em Comum consiste em uma importante estratégia didática de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, na qual ocorre debates, problematizações, perguntas, síntese do conhecimento de cada jovem no conhecimento do grupo. É nestes momentos que eles conseguem expor seus problemas, suas dificuldades, os anseios e as soluções, que às vezes estão mais simples que parecem ser, este momento deve ser metodológico de forma que não fique nada para trás, tudo deve ser discutido, analisado e compartilhado. Assim:

> A CC permite a cada um relativizar seu próprio ponto de vista, flexibilizá-lo, repensá-lo, revê-lo e ratificá-lo, ou colocar dúvidas, problematizar e gerar perguntas que irão provocar respostas, gerando novas aprendizagens. Por estes motivos, a Colocação em Comum não tem fim em si mesma, mas componente de um processo maior. Possui uma função propedêutica: prepara para a continuidade, para uma outra fase. (Dossiê IV, 2003, p.138)

Nesta ótica, a Colocação em Comum permite o compartilhamento de saberes e experiências, analisados no contexto da práxis. Vale destacar, conforme Pacheco (2010) a existência de três pilares fundamentais, pelo qual é constituído o momento da Colocação em Comum: saber escutar, saber perguntar e saber ouvir, estes pilares fundamentam a

estruturação do diálogo e a construção coletiva do saber, entendendo que é em meio a estas conexões que se constrói e reconstrói o conhecimento.

Já na proposta do Ensino Médio Politécnico, está estruturada a realização dos Seminários Integrados. Estes se constituem em espaços profícuos de comunicação, socialização e planejamento entre professores e alunos no qual, juntos, executam e avaliam o desenvolvimento das vivências, levando em consideração os resultados ensaiados no projeto político pedagógico.

Consta, ainda, que o Seminário Integrado é realizado desde o primeiro ano e em complexidade crescente, utilizando-se de metodologias apropriadas a fim de viabilizar os estudos de temáticas transversais, entre as áreas do conhecimento, que aliam teoria e prática e possibilidades no mundo do trabalho. (RS/SE, 2011).

A ênfase na Educação Integral

A concepção de formação integral na Pedagogia da Alternância confere validade a educação inserida no contexto e se empenha por envolver e articular conhecimentos gerais das áreas humanas e científicas. A Pedagogia da Alternância acredita que a formação integral promove a educação da pessoa, pois considera o ser como um todo. Além da formação geral e profissional leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada jovem, num tratamento personalizado, através da tomada de iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida / Profissional junto com a família e o meio em que vive. (UNEFAB, 2014).

E no que diz respeito a Politecnia, esta atende aos princípios básicos de Formação Integral que trabalham pela relação com a realidade e a auto-organização dos educandos. A partir do estudo da realidade atual busca-se a construção do novo, e o objetivo da escola é formar trabalhadores completos, a partir de uma formação tecnológica e social. O trabalho ocupa lugar central, ou seja, "encontra-se no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação" (PISTRAK, 1981, p. 42).

Para a construção desse processo, no qual trabalho é elemento de importância sociopedagógica, a prática pedagógica visa tornar o ensino dinâmico, mostrar as mudanças e a ação recíproca dos fenômenos, proporcionar não somente o estudo da realidade, mas deixar que o educando se impregne dela.

Entende-se, diante disso que há semelhanças na forma como são conduzidos os estudos, a reflexão, a socialização das vivências e a construção conjunta de conhecimentos.

Neste sentido, pode-se considerar que ambas as propostas de ensino, tanto a Pedagogia da Alternância quanto o Ensino Médio Politécnico convergem nos aspectos ligados a organização curricular e a inserção na comunidade, apresentando similaridades consistentes e perspectivas inovadoras que despontam como possibilidades emancipatórias e promotoras de mudanças profundas na estrutura da Educação básica a partir de práticas educativas que formam o sujeito em sua integralidade. Os objetivos que norteiam tais propostas, extraem da realidade concreta, elementos significativos que mobilizam e movimentam a relação ensino-aprendizagem. Esses elementos passam por um processo de reflexão nas áreas do conhecimento, possibilitando a percepção de contradições existentes dentro de seu próprio meio.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa das considerações finais, torna-se importante recrudescer os aspectos principais deste trabalho.

A especificidade da organização pedagógica e metodológica dos CEFFAs, está ancorada, no princípio fundamental e norteador de seu projeto educativo: a Pedagogia da Alternância. Silva (2003) defende que tal princípio implica em um processo de formação do jovem agricultor que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. A ênfase na formação integral do jovem, na participação das famílias, na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva do

desenvolvimento local são outros princípios que, articulados a alternância sustentam o projeto pedagógico dos Centros Familiares de formação por Alternância.

Sob este viés, a prática pedagógica alternante vem a apontar possibilidades de reversão da lógica puramente capitalista e democratizar o ensino voltado as necessidades da população do campo. Por ser referência de educação qualitativa que estabelece entre os sujeitos envolvidos uma relação dialética, a Pedagogia da Alternância emerge em meio aos anseios de uma Educação que oferece condições aos jovens do campo, para dar continuidade as lides (trabalho) dos pais.

No que diz respeito ao Ensino Médio Politécnico, busca-se reconhecer a dimensão pedagógica, que esta proposta vem a apontar, considerando o conjunto de processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Em consonância, Kunzer (1997, p.3) afirma sobre a "necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, uma vez que o fim da educação é preparar o cidadão para se constituir como humanidade participando da vida política e produtiva".

Coaduna-se a estas reflexões, a compreensão do trabalho como processo coletivo e social mediante o qual o homem produz as condições gerais da existência humana, sendo fonte de produção de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo.

> O ser social que trabalha, o trabalhador, é sujeito da construção do mundo, tanto de sua produção material, quanto intelectual. A educação, tendo o trabalho como princípio educativo, é processo de humanização e de socialização para participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos[...]. (GARCIA; LIMA FILHO; 2004, p. 30)

Estas conexões entre trabalho e educação são essenciais para organizar a escola na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. Traça-se, assi entendimento de que: "Não basta que o trabalho entre na escola, que se alterne trabalho e ensino. É preciso muito mais que isso. É preciso que o trabalho e a educação sejam a expressão de um projeto estratégico de transformação social". (TRINDADE, 2011, p.44).

Neste intento, acredita-se que a Pedagogia da Alternância e o Ensino Médio Politécnico são propostas qualitativas, que vem a promover a oxigenação de práticas

educativas emancipatórias e por consequência o desenvolvimento social. Entende-se, ainda que o maior desafio para a implementação dessas propostas diz respeito à qualidade da formação dos agentes desse processo, que devem ser exímios conhecedores da leis, diretrizes e fundamentos que regem a organização curricular destas propostas, para que assim, saibam promover os princípios e metodologias, de forma coerente, dinâmica e contextualizada.

Há, contudo, a necessidade de espaço e especificidade da formação técnico-profissional articulada a um processo de desenvolvimento sustentável, porém, nunca separada da Educação Básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de projetos sociais, democráticos e equalitários.

PROPUESTAS PARA A EDUCACIÓN EMANCIPADORA: POLITÉCNICA DE EDUCACIÓN DE MEDIO Y PEDAGOGÍA ROTATIVO Y SUS RELACIONES CON EDUCACIÓN Y TRABAJO

Resumén: A la luz de los constantes cambios que se producen en el escenario educativo brasileño, esta investigación discute y analiza dos tipos de educación que se están implementando, con el fin de visualizar las metas, objetivos, retos y perspectivas en la efectividad de las propuestas. El objetivo es, por lo tanto, conocer los principios y líneas maestras que están presentes en la pedagogía de la alternancia y la Politécnica de Educación que tiene similitudes analizar cómo estos métodos de enseñanza incluyen discusiones sobre el trabajo como principio educativo y la emancipación de los sujetos . El camino metodológico seguido, el establecimiento de la investigación cualitativa, bibliográfico y descriptivo en forma de estudios exploratorios con la recogida, análisis e interpretación de datos en busca interpretar mejor la realidad estudiada. Teniendo en cuenta el marco teórico y el análisis de los datos presentados, el texto cuestiona el trabajo como principio educativo y la emancipación como una propuesta de una estrategia política y educativa que tiene una perspectiva emancipatoria, teniendo en cuenta las propuestas analizadas. Las fuertes tensiones muestran que la pedagogía de la alternancia y la Escuela Politécnica son experiencias educativas que enlazan teoría y la práctica, diferentes lugares y tiempos educativos, la enseñanza y la investigación, el trabajo y la educación, la escuela y la comunidad, para garantizar una educación comprometida con la integridad de tema.

Palabras clave: Escuela Politécnica; Pedagogía de la alternancia; La educación y el trabajo y la emancipación.

Referências

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

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

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

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

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

BRASIL, **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, dez 2001

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 1/2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, abr 2002

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados, acessado em 05 de fevereiro de 2013.

BRASIL. MEC/INEP. **Resultados IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/000001 3798.pdf Acesso e janeiro de 2013.

DIAS, Regina Arruda. **Pedagogia da alternância:** participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã. In: QUEIRÓZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa; PACHECO, Zuleica (Orgs.) Pedagogia da Alternância: Construindo a educação do campo. Goiânia: UCG e UNIVERSA, 2006.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politecnia ou educação tecnológica**: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª. Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2004). Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf. Acesso: 24/10/2013.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neo liberal. São Paulo, Cortez, 1997.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa: Estampa. 1999.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**: a Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen.2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.

PISTRACK, **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

RIO GRANDE DO SUL/ SE – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Novembro de 2011.

SILVA, L.H. As experiências de formação do jovens do campo: alternância: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

TRINDADE, Glaudemir Alves. **A relação trabalho e educação na pedagogia da alternância**. Revista HISTEDBR, Campinas. 2011.

UMA METODOLOGIA NA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA PARA ENGENHARIA CIVIL A PARTIR DA TEORIA DE VERGNAUD

Ricardo HubertoTimm[1]
Antônio Vanderlei dos Santos[2]
Graciela Paz Meggiolaro[3]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: Considerando que a matemática é disciplina indispensável para a formação do profissional que atua na área da engenharia civil e que não existe uma metodologia específica para o ensino dessa disciplina. Esse artigo tem por objetivo sugerir uma nova metodologia na disciplina fundamentos da matemática. Essa metodologia é voltada para os graduandos da Engenharia Civil a partir da Teoria dos campos Conceituais de Gerard Vergnaud, tendo em vista a necessidade de aprimorar os conhecimentos em fundamentos matemáticos. Uma vez que, nem todos os alunos de cursos de graduação, de Engenharia Civil possuem como disciplina curricular fundamentos da matemática. O artigo contribui para que os alunos tenham uma maneira diferenciada na aquisição de conhecimento na área matemática, sendo de grande valia possibilitando o aprendizado de uma diferente metodologia da atividade docente, contribuindo na formação como educador.

Palavras-chave: Engenharia Civil. Campos conceituais. Mapas conceptuais. Matemática.

1 Introdução

Esse artigo visa sugerir uma metodologia específica nas disciplinas de introdução à matemática nos cursos de Engenharia Civil, utilizando a teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud.

Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, que visou encontrar quais os elementos necessários para desenvolver uma metodologia específica para a introdução à matemática nos cursos de graduação de Engenharia Civil.

[1]Mestrando em Ensino Científico e Tecnológico. Departamento de Ciências Exatas e da Terra na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Santo Ângelo). thth1937@hotmail.com.
[2]Doutor em Física.Departamento de Ciências Exatas e da Terra na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Santo Ângelo). vando@urisan.tche.br.
[3]Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (ULBRA). Departamento de Ciências Exatas e da Terra na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Santo Ângelo). gracipmdalmolin@gmail.com.

Também, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica para constatar a pouca incidência ou quase inexistência de disciplinas de introdução à matemática nas Universidades e Faculdades de Engenharia Civil dos Estados do Sul do Brasil.

Nos Cursos de Engenharia Civil, em algumas Universidades do Brasil, existem disciplinas que tem por objetivo revisar o conhecimento básico dos alunos na área da Matemática.

Existem alguns indicadores que mostram não ser eficaz a metodologia utilizada nestas disciplinas. É grande a procura dos graduandos dos Cursos de Engenharia por auxílio para resolver questões matemáticas, que geralmente parecem ser de fácil solução. A metodologia de ensino aplicada nos cursos de graduação na área das Ciências exatas não sofre grandes mudanças se comparada com a metodologia utilizada no ensino fundamental e médio. Os erros mais comuns, encontrados na resolução de problemas cometidos pelos alunos do ensino superior, são relacionados com os fundamentos da matemática.

Sendo assim, este artigo tem por objetivo responder a seguinte questão: Através dos conceitos estabelecidos na teoria dos campos conceituais de Vergnaud, quais elementos são necessários para desenvolver uma metodologia específica para a introdução à matemática nos cursos de Engenharia Civil?

Utilizando a teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud, pode-se sugerir uma nova metodologia de ensino dos fundamentos da matemática, específica para os Cursos de Engenharia Civil.

2 A matemática

A matemática é uma ciência estudada durante todo o período escolar, inclusive nas séries iniciais. Ao longo dos tempos várias metodologias de ensino foram utilizadas para aprendizagem da disciplina. Sendo assim, foram criadas metodologias específicas para o ensino nas séries iniciais, ensino fundamental, ensino médio.

A motivação para desenvolver uma pesquisa voltada para uma nova metodologia no ensino dos fundamentos da matemática na Engenharia Civil, vem do fato de que a disciplina em questão merece maior atenção, no que tange a uma metodologia de ensino eficaz. Um dos

motivos que levou a busca de um novo modelo é a frequência com que alunos da Engenharia Civil procuram ajuda para resolver problemas matemáticos, inclusive, após terem cursado disciplinas de introdução à matemática.

A matemática é uma ciência exata muito utilizada em várias disciplinas de graduação, entre elas, podemos citar a de fundamentos da matemática, matemática básica, introdução à matemática ou matemática fundamental. Porém, poucos cursos de graduação de Engenharia Civil possuem em sua grade curricular alguma dessas disciplinas.

O tema é de grande importância para o meio acadêmico, pois a ciência matemática é a base em várias disciplinas que compõe a grade curricular da Engenharia Civil.

Segundo Lorenzato (2006, p. 53) "A matemática está presente em todos os campos de conhecimento e se faz necessária em qualquer atividade humana, e consequentemente, oferece à escola inúmeros exemplos de aplicação".

Para ter condições de sugerir uma nova metodologia para a grade curricular nos cursos de graduação de Engenharia Civil é necessário entender o que é currículo.Para D'Ambrósio (1932, p. 68) "Currículo é a estratégia para a ação educativa".

Existem três componentes que fazem parte de um currículo que são: objetivos, conteúdos e métodos. É possível mostrar a interligação entre esses três componentes fazendo uma análise do que ocorreu com a matemática moderna. O fracasso da mesma ocorreu porque foram utilizados conteúdos sem uma adequada reformulação de objetivos e métodos. O ato de implementar a utilização de computadores e calculadoras nas escolas falhou porque não se alteraram conteúdos e objetivos tradicionais (D'AMBRÓSIO, 1932).

Conforme D'Ambrósio (1932, p. 61) "Medidas dirigidas ao professor, tais como fornecer-lhe novas metodologias e melhorar, qualitativa e quantitativamente, seu domínio de conteúdo específico, são sem dúvida importantes, mas têm praticamente nenhum resultado apreciável".

Para Silva, Rocha, Amaral e Duro (2005, p. 4), a educação tem sérios problemas no que diz respeito à formação básica dos futuros estudantes nas escolas de engenharia, deixando um alto ônus porque a formação acadêmica deixa para os cursos de aperfeiçoamento conteúdos anteriormente específicos da graduação. Ainda, o mercado profissional é cada vez

mais exigente, mas o profissional na grande maioria das vezes apresenta deficiência, em geral, fruto de formação básica inadequada.

Portanto, a matemática é uma ciência que está em vários campos do conhecimento fazendo parte de várias atividades humanas. As disciplinas de introdução à matemática ou fundamentos da matemática devem fazer parte do currículo nas ciências exatas. Currículo é uma estratégia para educar que deve ter objetivos conteúdos e métodos. O planejamento faz parte do currículo e deve conter análise de conceitos. Esses conceitos podem ser analisados utilizando-se mapas conceptuais.

3 Campo Conceitual

Gerard Vergnaud nasceu na França em 08 de fevereiro de 1933. Considerado também um dos pais da psicologia Francesa realizou seu Doutorado em Educação Matemática com Jean Piaget. Recebeu o título de Doutor honoris causa pela Universidade de Genebra. Em 1977 elaborou a teoria sobre Campos Conceituais.

Conforme Vergnaud*apud* Barros, Souza, Nascimento e Jófoli (1982, p. 40), o conhecimento está organizado em campos conceituais cujo domínio, por parte do sujeito, ocorre ao longo de um largo período de tempo, através de experiências, maturidade e aprendizagem.

Campo conceitual é, para ele, um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição (ibid.).

> O objetivo desta teoria é o de fornecer um referencial que permita compreender as continuidades e rupturas entre conhecimentos, nos aprendizes, entendendo-se como conhecimentos tanto o saber como o saber expresso (VERGNAUD *apud* BARROS, SOUZA; NASCIMENTO; JÓFOLI, 2010).

Vergnaud*apud*Moreira (2002, p. 8), coloca queteoria dos campos conceituais é uma teoria cognitivista neopiagetiana que pretende oferecer um referencial mais frutífero do que o piagetiano ao estudo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem de competências

complexas, particularmente aquelas implicadas nas ciências e na técnica, levando em conta os próprios conteúdos do conhecimento e a análise conceitual de seu domínio.

A teoria dos campos conceituais propõe a construção de princípios que articulam competências e concepções construídas em situação diante de problemas práticos e teóricos.

Também pode ser considerada uma teoria cognitivista que indica que o desenvolvimento ocorre através da conceitualização do real.

Campo conceitual pode ser um conjunto de situações nas quais o domínio depende de vários conceitos, representações e procedimentos. Também é considerado um conjunto de problemas, situações, conteúdos e operações do pensamento, ligados entre si durante o processo de aquisição.

A teoria dos campos conceituais é um quadro teórico que torna possível analisar do ponto de vista psicológico preocupações como a relação dos processos de aprendizados em situação a longo prazo e o desenvolvimento cognitivo, a dialética entre o cognitivo em termos de competências e esquemas e de concepções expressas, e também o processo de mediações linguísticas.

Sendo assim, pode-se entender campo conceitual como uma teoria psicológica cognitivista, onde o domínio por parte do aprendiz ocorre em longo período de tempo. O campo conceitual é resultado de um tripleto: conjunto de situações; conjunto de esquemas; representações linguísticas.

Gerard Vergnaud definiu conceito como resultado da soma de três itens, C = (S, I, R) em que: S é o conjunto de várias situações que poderão gerar um determinado conceito; I que são os invariantes (objetos, propriedades e relações) utilizados na resolução de um problema; e R que são as representações simbólicas utilizadas para trabalhar os invariantes.

Segundo Vergnaud*apud* Moreira (2002, p. 4) “Por tudo isso, é necessário falar-se em campos conceituais. Mas se os conceitos tornam-se significativos através de situações decorre, naturalmente, que as situações e não os conceitos constituem a principal entrada de um campo conceitual.”

Existem três argumentos que possibilitaram a elaboração da teoria dos campos conceituais. Um conceito não se forma em relação a uma única situação. Uma situação não se

observa através de um só conceito. A apropriação e um conceito ou construção de um conceito ocorre em longo prazo, com analogias e mal entendidos entre concepções, procedimentos e significantes.

A ideia de situação para Vergnaud não é didática, porém situação de tarefa. Toda situação deve ser entendida como uma combinação de tarefas onde se deve entender as naturezas e dificuldades das mesmas. A maior dificuldade de uma tarefa é o desempenho em cada subtarefa (MOREIRA, 2002, p. 4).

Conforme Vergnaud*apud* Moreira (2002, p. 4) as respostas do sujeito dependem das situações com as quais é confrontado. Em um campo conceitual existe uma grande variedade de situações e conhecimentos dominados progressivamente, ou seja, nossas concepções têm a ver com as primeiras situações que dominamos ou quando tentamos modifica-las. Situações é que dão sentido a um conceito e um conceito é significativo através da variedade de situações.

Em um campo conceitual existe grande variedade de situações que podem gerar diversas classes de situações quando o conhecimento dos alunos ocorre através de situações que eles enfrentam e dominam progressivamente.

Gerard Vergnaud ainda afirma “que o esquema é de suma importância na resolução de problemas através da teoria de campos conceituais”.Chama de esquema a organização invariante do comportamento para uma determinada classe de situações. Segundo ele, é nos esquemas que se devem pesquisar os conhecimentos-em-ação do sujeito, isto é, os elementos cognitivos que fazem com que a ação do sujeito seja operatória. (VERGNAUD apud MOREIRA, 2002).

Os esquemas se referem a situações ou classes de situações, a onde o sujeito, poderá dar o tratamento necessário imediato à situação ou não terá disponíveis as competências necessárias para resolver a situação, sendo preciso um tempo de reflexão e exploração.

Os esquemas podem ser geralmente eficazes, mas nem sempre efetivos. Os esquemas poderão sofrer alterações conforme as situações a que se aplicam. Muitos esquemas podem ser utilizados sucessivamente ou simultaneamente em uma determinada situação. Tudo vai depender da quantidade de esquemas que o sujeito dispõe.

Conforme Vergnaud*apud* Moreira (2002, p. 6) "a relação entre situações e esquemas é a fonte primária da representação e, portanto, da conceptualização".

A articulação entre a teoria e a prática depende dos invariantes operatórios uma vez que as informações estão ligadas diretamente aos conceitos-em-ação, disponíveis para o sujeito.

Vergnaud*apud* Moreira (2002, p. 6) explica que "Teorema-em-ação é uma preposição considerada como verdadeira sobre o real, conceito-em-ação é uma categoria de pensamento considerada como pertinente" (ibid.)

Os esquemas utilizados podem ser muito mais elaborados, mas sem dúvida o esquema é a forma estrutural da atividade, é a organização invariante do sujeito diante de uma situação e possui conhecimentos-em-ação.

Para Vergnaud os esquemas são compostos por invariantes operatórios (conceitos em ação e teoremas em ação), antecipação do objeto a atingir e de efeitos a esperar, regras em ação de tomadas de informações e de controle.

Invariantes operatórios são teoremas-em-ação e conceitos-em-ação que fazem parte dos esquemas. Podemos entender o teorema-em-ação quando propomos para os alunos a resolução de um problema matemático que envolve razão e proporção.

O exemplo a seguir é descrito por Vergnaud*apud* Moreira (2002, p. 7):

> Vejamos exemplos de teoremas-em-ação. Consideremos a seguinte situação proposta a alunos de 13 anos (1994, p. 49): O consumo de farinha é, em média, 3,5 kg por semana para dez pessoas. Qual a quantidade de farinha necessária para cinquenta pessoas durante 28 dias? Resposta de um aluno: 5 vezes mais pessoas, 4 vezes mais dias, 20 vezes mais farinha; logo, 3,5 x 20 = 70 kg. É impossível, segundo Vergnaud (ibid.) dar conta desse raciocíno sem supor o seguinte teorema implícito na cabeça d aluno: f(n1x1, n2x2) = n1n2 f(x1,x2), ou seja, Consumo (5 x 10, 4 x 7) = 5 x 4 Consumo (10, 7).

O teorema descrito no exemplo acima funciona porque as razões (pessoas e dias) são simples e evidentes. Esse teorema também pode ser expresso em palavras ou por fórmula, não alterando o mesmo raciocínio, apenas expressando o mesmo de maneiras diferentes. (VERGNAUD *apud* MOREIRA, 2002, p. 7).

Conceito-em-ação é um objeto ou uma categoria de pensamento pertinente, relevante (VERGNAUD *apud* MOREIRA 2002, p. 7).

Vergnaud*apud* Moreira (2002, p. 7) exemplifica conceito-em-ação assim:

> A: Janete tinha 7 bolinhas de gude. Ela jogou e ganhou 5 bolinhas. Quantas bolinhas ela tem agora?
> B: Paulo tinha 12 bolinhas de gude. Ele jogou e perdeu 5 bolinhas. Quantas bolinhas ele tem agora?
> C: Hans tinha 9 bolinhas de gude. Ele jogou com Rute. Ele tem agora 14 bolinhas de gude. O que aconteceu no jogo?
> D: Rute jogou bolinhas de gude com Hans e perdeu 5 bolinhas. Ela tem agora 7 bolinhas de gude. Quantas ela tinha antes de jogar?
> Há vários conceitos-em-ação distintos implícitos na compreensão dessas situações: número cardinal, ganho e perda, aumento e diminuição, transformação e estado, estado inicial e final, transformação positiva e negativa, adição e subtração.

"Existem alguns conceitos-em-ação utilizados com mais frequência pelos alunos: grandeza e magnitude, valor unitário, razão e fração, função e variável, taxa constante, dependência e independência, quociente e produto de dimensões" (VERGNAUD *apud* MOREIRA 2002, p. 8).

A teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud sugere a utilização de Mapas Conceptuais como estratégia de ensino e aprendizagem.

Segundo Moreira e Buchweitz (1993, p. 13) "mapas conceptuais são diagramas hierárquicos indicando os conceitos e as relações entre esses conceitos".

Os referidos diagramas refletem uma organização de conceitos que são estruturados a partir de algum tipo de situação ou problema. Esses mapas também podem surgir da própria estrutura da fonte a que se referem. Eles também podem variar de acordo com as ideias de quem os constroem, devido as diferenças cognitivas de cada indivíduo.

Segundo Moreira e Buchweitz (1993, p. 18) "Os mapas conceptuais podem ter sua fundamentação teórica na teoria de aprendizagem de David Ausubel".

Como a teoria de Ausubel é cognitivista ela procura aplicar o aprendizado através da ideia do cognitivismo. O cognitivismo procura mostrar o que ocorre quando o ser humano tenta se organizar.

Os mapas conceptuais podem ser utilizados na aprendizagem para mostrar conceitos de uma aula, de unidades ou de um curso completo. É bom lembrar que os mapas conceptuais

não dispensam a explicação por parte do professor. Os mapas também podem ser usados antes da explicação do professor para que o aluno possa ter uma visão geral prévia dos conteúdos. Eles devem ser usados preferencialmente quando o aluno já tem certo conhecimento do assunto. As linhas que ligam os conceitos em um mapa conceptual não possuem significado, a não relação existente entre esses conceitos. (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993).

A utilização dos mapas conceptuais no ensino apresentam algumas vantagens como demonstrar de forma eficaz a estrutura de uma disciplina, mostrar que os conceitos de uma disciplina são diferentes e apresenta-los em ordem hierárquica facilitando a aprendizagem e memorização, promover visão integrada e listar assuntos abordados.

Como desvantagem, podemos citar que se os alunos não entenderem o mapa poderão encara-lo apenas como mais um conteúdo a ser memorizado. Se forem complexos ou confusos podem prejudicar a aprendizagem. Os alunos podem deixar de construir suas próprias hierarquias se o professor entregar as estruturas prontas conforme a sua própria percepção.

Portanto, pode-se entender que mapas conceptuais são estruturas que mostram relações entre conceitos que possuem um diagrama hierárquico e refletem uma organização conceptual de uma fonte de conhecimento.

Um mapa conceptual pode ser considerado um instrumento de ensino, avaliação e de planejamento de currículo.

3 Considerações finais

Esse artigo foi realizado com o intuito de sugerir uma forma de solucionar a deficiência do conhecimento da matemática fundamental por parte dos graduandos dos Cursos de Engenharia Civil, uma vez que não existe metodologia específica para os mesmos.

Através da pesquisa bibliográfica realizada ficou claro que é possível criar uma nova metodologia para solucionar a referida questão, utilizando a Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud. A utilização dos mapas conceptuais poderá auxiliar os alunos no aprendizado dos fundamentos da matemática de forma organizada e facilitando a memorização dos conteúdos.

A METHODOLOGY FOR THE FUNDAMENTALS OF MATHEMATICS DISCIPLINE BASED ON VERGNAU'D THEORY

Abstract: Whereas mathematics is indispensable discipline for the training of professionals working in the field of civil engineering and that there is no specific methodology for teaching this discipline. This article aims to suggest a new methodology in the discipline foundations of mathematics. This methodology is geared towards graduate of Civil Engineering from the Theory of Conceptual Fields Gerard Vergnaud, in view of the need to improve the knowledge of mathematical foundations. Since not all students of undergraduate courses in Civil Engineering have as a curricular discipline foundations of mathematics. The article helps students to have a different way in the acquisition of knowledge in mathematics area, great value and enabling learning a different methodology of teaching activity, contributing to the training as an educator.

Keywords: Civil Engineering. Conceptual fields. Conceptmaps. Mathematics.

Referências

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratã. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1932.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para Trabalho Científico.** 15. Ed. Porto Alegre: 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade**. Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. rev. e Ampl. São Paulo: Atlas S.A, 1992.

MOREIRA, Marco Antônio; BUCHWEITZ, Bernardo. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem.** 2 edição. Lisboa: Plátano edições técnicas, 2000.

PLAISANCE, Éric; VARGNAUD, Gérard. **As Ciências da Educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

UMA PROPOSTA DE UEPS ACERCA DA DUALIDADE DA MATÉRIA E DA RADIAÇÃO ELETROMAGNÉTICA UTILIZANDO UMA FERRAMENTA HIPERCULTURAL: A TMC COMO APORTE TEÓRICO

Graciela Paz Meggiolaro[1]
Robson Trevisan[2]
Agostinho Serrano[3]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: Este trabalho busca apontar uma proposta de estudo para facilitar a aquisição de significados de conceitos e interpretações acerca do fenômeno da dualidade da matéria e da radiação eletromagnética em uma disciplina de Introdução à Tópicos de Mecânica Quântica (MQ) de um curso de Licenciatura em Física, sugerindo a utilização de uma ferramenta hipercultural (simulação computacional) direcionada experimentos da dupla fenda de Young e do Interferômetro de Mach-Zehnder disponível no PhET. Dessa forma, planejou-se os passos para a organização de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa UEPS, voltada a simulação computacional, sob o aporte teórico da Teoria da Mediação Cognitiva, TMC utilizada como meio de análise no desenvolvimento e evolução do ensino e aprendizagem do aluno no domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.
Palavra-chave: Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS). Física Quântica. Teoria da Mediação cognitiva (TMC).

1. Introdução

O uso do computador em sala de aula através de softwares educativos ou materiais institucionais é uma ótima metodologia no sentido de ajudar o aluno na aprendizagem, favorecendo a compreensão de fenômenos que somente podem ser visualizados através de instrumentos apropriados e raramente disponibilizados nas escolas. Esse material, conhecido como Objetos de aprendizagem, pode ser confeccionado pelo professor, ou adquirido em sites

[1]Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Santo Ângelo) e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (ULBRA), gracielapmdalmolin@gmail.com
[2]Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (ULBRA), robisontrevi@gmail.com
[3] Professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (ULBRA), asandraden@gmail.com

disponíveis, como RIVED (Rede Internacional Virtual de Educação) e PhET (Physics Education Technology).

Diante das ferramentas pesquisadas, optou-se por utilizar as simulações disponíveis no PhET (2015), devido a alguns quesitos, como disponibilidade (on-line e off-line), portabilidade para diferentes sistemas operacionais e pela qualidade das simulações. As simulações do PhET reproduzem de forma clara e entendível os componentes utilizados para a exploração dos fenômenos de interferência, efeito foto elétrico, entre outros.

Agregado a simulação também apontamos a utilização das UEPS - Unidade de Ensino Potencialmente Significativa, como metodologia em sala de aula, uma vez que, proporciona desenvolver com os alunos atividades em que o professor possa verificar em um primeiro momento os conceitos prévios dos mesmos, a partir de uma determinada situação-problema, ou uma atividade na qual organize os conceitos, reestruturando os mesmos com um aprofundamento teórico e uma determinada complexidade, possibilitando neste aluno uma aprendizagem significativa, através da verificação de situações com avaliações da aprendizagem.

Dessa forma, nossa proposta está centrada no incentivo da utilização da simulação computacional disponível no PhET, voltada aos fenômenos da dualidade da matéria e da radiação eletromagnética, através do uso das UEPS, sob o aporte teórico da TMC, utilizada como meio de análise no desenvolvimento e evolução do ensino e aprendizagem do aluno no domínio dos princípios científicos e tecnológicos para uma disciplina de Introdução à Tópicos de Mecânica Quântica (MQ) do curso de Licenciatura em Física. Os tópicos que farão parte da proposta descrita nesta UEPS estão relacionados a Física Quântica, através da discussão de fenômenos relacionados à luz e da Mecânica Quântica.

2. UEPS - Unidade de Ensino Potencialmente Significativa

Segundo Moreira (2011b, p. 43) as UEPS, "são sequências de ensino fundamentadas teoricamente, voltadas para a aprendizagem significativa, não mecânica, que podem estimular a pesquisa aplicada em ensino, aquela voltada diretamente à sala de aula". Uma vez que, só

terá aprendizagem quando for significativa e para auxiliar é necessário que se trabalhe com materiais que busquem essa aprendizagem.

Moreira (2011) determina os passos que devem ser seguidos para a organização de uma UEPS, no qual primeiramente deve-se definir os tópicos abordados identificando os seus procedimentos; na sequência propor situações para que o aluno externalize seus conhecimentos prévios; depois propor situações-problema que levem em considerações os conhecimentos prévios dos alunos podendo também ser utilizado simulações computacionais, vídeos ou problemas do cotidiano; após ter trabalhado as situações o professor deve propor atividades colaborativas e discussões em grupos; em continuidade realizar uma breve exposição oral em um nível mais complexo com outros exemplos ou propor outra atividade colaborativa que leve os alunos a interagirem socialmente, tendo o professor como mediador concluindo assim o estudo; e por fim, uma atividade individual com questões que impliquem a compreensão e principalmente evidenciem a captação de significados; para a verificação e avaliação referente ao desempenho dos alunos em relação a UEPS o professor deve realizar análises através das evidencias levantadas sobre a aprendizagem constatando se a mesma foi significativa.

Nesse sentido, a utilização da UEPS favorece o Ensino de Física na Educação Básica, uma vez que na atividade que estamos propondo neste trabalho, um dos objetivos é fazer com que o sujeito compreenda os fenômenos e o mundo tecnológico por ele vivenciado. E, na escola é possível fazer essa discussão sobre os aparatos tecnológicos através da tematização dos conhecimentos que estão envolvidos no processo de criação científica do século XX, como no caso a microscopia eletrônica baseia-se no comportamento ondulatório dos elétrons.

Dessa forma trabalhar com os conceitos de Física Quântica, bem como a discussão da natureza ondulatória dos elétrons e a experiência de De Broglie, proporciona ao aluno o conhecimento que partículas ou corpos minúsculos também seriam ondas de matéria, isto é o comportamento dual também se aplicaria à matéria (WEBER e RICCI, 2006). Ou seja, a radiação pode revelar um duplo caráter: não pode ser descrita puramente nem pelos fenômenos ondulatórios e nem pela teoria corpuscular.

Isso porque, nem a teoria ondulatória e nem a corpuscular explicam sozinhas os aspectos e comportamentos da radiação observados na natureza, pois em determinadas circunstâncias a luz se comporta como onda e em outras como partículas. Segundo Tipler (1978) todos os fenômenos como elétrons, átomos, a luz, o som possuem características de partículas e de ondas.

Paulo (2013) realizou um estudo com o a utilização das UEPS, com sequências didáticas voltadas ao Ensino Médio em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma Moodle, a atividades consistia na utilização de uma simulação computacional do Portal Interactive Simulation – PheT, o autor trabalhou com o tema sobre a física do voo através dos conceitos dos princípios de dinâmica e o princípio de Bernoulli, o autor através das UEPS e da AVA observou o aumento do rendimento em comparação com os bimestres anteriores e os professores conseguiram estabilizar uma relação com a ocorrência da aprendizagem significativa através de uma postura dialoga, aberta, indagadora. Também constatou que os estudantes através destas atividades são sujeitos ativos na construção dos seus próprios conhecimentos, uma vez que esta metodologia permite a interação do aprendiz com os conteúdos, desafiando os mesmos e principalmente os ajudando no desenvolvimento intelectual.

Bayer, Nunes e Manassi (2015) também trabalharam com a metodologia de UEPS, em relação a elaboração desse material com o objetivo de auxiliar o aluno na construção de uma aprendizagem significativa, através da discussão da estatística na matemática em uma turma do ensino médio. A proposta pelos autores também se deu para servir de base na construção de novos materiais e na assimilação dos estudantes entre o conhecimento já adquirido, ou seja, os prévios dos alunos pelos novos conhecimentos sendo estudados.

3. Teoria da Mediação Cognitiva - TMC

A Teoria da Mediação Cognitiva (TMC) é uma teoria contextualista, construtivista, que estuda o processamento da informação da inteligência humana e visa proporcionar uma

abordagem ampla para a cognição, a partir de conceitos e pesquisas de diversos autores e escolas de pensamento, como Jean Piaget, Gérard Vergnaud, Lev Semenovich Vygotsky, David Chalmers e Robert James Sternberg, assim como Charles Darwin e a Teoria da Evolução (SOUZA et al 2012).

A TMC é fundamentada e referenciada em cinco premissas relativas à cognição humana e ao processamento de dados:

> [...] 1) A espécie humana tem como maior vantagem evolutiva a capacidade de gerar, armazenar, recuperar, manipular e aplicar o conhecimento de várias maneiras; 2) A cognição humana é efetivamente o resultado de algum tipo de processamento de informação; 3) Sozinho, o cérebro humano constitui um finito e, em última instância, seu recurso de processamento de informação é limitado; 4) Praticamente qualquer sistema físico organizado é capaz de executar operações lógicas em algum grau; 5) Seres humanos complementam o processamento da informação cerebral por interação com os sistemas físicos externos organizados. (SOUZA et al., 2012, p.2321, tradução nossa).

Devido à expansão atual da era digital, a TMC busca explicar os impactos das tecnologias digitais no pensamento humano. Souza (2004) evidência que o cérebro humano isolado apresenta-se como insuficiente para explicar a maior parte do desempenho cognitivo, conclui a existência e envolvimento de outros mecanismos de processamento de informações.

Dessa forma, alguns elementos no ambiente têm potencial para o processamento de informação, esses são observados e lhes é tirada vantagem pelos seres humanos. De acordo com Souza et al (2012):

> [...] aspecto fundamental da Mediação Cognitiva é o conjunto individual de mecanismos internos, o qual torna possível a utilização de estruturas externas, como auxiliares de dispositivos de processamento de informações, mas também trabalham como "máquinas virtuais" internas, que fornecem novas funcionalidades cognitivas (ferramentas lógicas, técnicas e estratégias), acrescentando benefícios que duram para além do tempo da "conexão" a um mecanismo externo, tendo um papel importante na definição da forma como o pensamento ocorre (SOUZA, 2004, 2006, SOUZA e ROAZZI, 2000 apud SOUZA et al 2012).

A mediação digital é um processamento extracerebral bastante presente atualmente, devido à explosão digital dos últimos anos. Dentro da tecnologia da informação, os

computadores destacam-se dos demais objetos passíveis de uso para a mediação externa devido à sua extrema plasticidade lógica e programabilidade.

Logo, é possível afirmar que, na atual Revolução Digital, testemunha-se a emergência de uma Hipercultura, onde os mecanismos externos de mediação passam a incluir os dispositivos computacionais e seus impactos culturais, enquanto os mecanismos internos incluem as competências necessárias para o uso eficaz de tais mecanismos externos (SOUZA, 2004, p. 85).

A TMC interpreta *driver* como dispositivos que trabalham como "máquinas virtuais" internas, que possuem um papel importante na definição do pensamento humano no contexto da mediação e vão para além da "conexão" com o mecanismo externo:

> É razoável supor que os mecanismos internos de mediação funcionem através da produção de um shell, ou seja, de uma "máquina virtual" que "espelha" ou "representa" o mecanismo externo. Trata-se de um processo necessário para o estabelecimento de uma interface entre o cérebro e o mecanismo extracerebral, mas também permite, até certo ponto, uma "emulação" ao menos parcial dos mecanismos externos em questão. Isso implica, portanto, numa internalização parcial dos mecanismos externos, o que ajuda a explicar por que as habilidades permanecem aumentadas mesmo quando os mecanismos externos estão ausentes (SOUZA, 2004, p. 81-82).

O surgimento da hipercultura é visto pela TMC como consequência de novas formas de interação, envolvendo grupos sociais e as tecnologias no nível do indivíduo. Portanto, simuladores virtuais atuam como mediadores digitais com a finalidade de criar novas representações mentais (teoremas-em-ação) e *drivers* no cognitivo do indivíduo, com a finalidade de proporcionar uma aprendizagem significativa dos conceitos abordados através do efeito fotoelétrico.

Dada a natureza das representações mentais, a sua mera existência dota o indivíduo com um conjunto de ferramentas lógicas que aumenta a sua competência em domínios específicos, mesmo na ausência do sistema externo físico correspondente (SOUZA et al 2012). A partir dessa mediação, adquire um ganho de processamento de informações que se mantém mesmo que a conexão com o mecanismo externo seja interrompida. Esses *drivers* são originados dos mecanismos de mediação externa utilizados pelo indivíduo, que podem ser de

natureza psicofísica (quando o indivíduo utiliza de objetos do ambiente como mecanismo de processamento extracerebral), social (devido à conexão social com outros indivíduos por meio da linguagem), cultural (devido à utilização de ferramentas culturais, como livros, etc) ou hipercultural (utilização das TIC).

Diante disso, julga-se ser competência do professor propor aos seus estudantes atividades que façam uso de *softwares* (laboratórios virtuais e simulações computacionais) e materiais pedagógicos para o ensino, bem como ambientes virtuais no qual forneçam representações que serão utilizadas para resolver e interpretar situações/problemas. Visto que essas representações serão internalizadas na estrutura cognitiva do aluno, acessadas sempre que necessário.

4.Desenvolvimento da proposta

Objetivo: Facilitar a aquisição de significados de conceitos e interpretações acerca do fenômeno da dualidade da matéria e da radiação eletromagnética em uma disciplina de Introdução à Tópicos de Mecânica Quântica (MQ) de um curso de Licenciatura em Física.

Sequência:

4.1 Situação Inicial – Os alunos serão conduzidos à elaboração de um mapa mental sobre os tópicos fundamentais da MQ, buscando relacioná-los com o fenômeno da dualidade. Serão instruídos a citar os pontos de interseção entre os principais conceitos quânticos e a dualidade, utilizando seus conhecimentos prévios e ainda incipientes. No mapa mental, os alunos terão a liberdade para fazer associações entre seus conhecimentos, suas representações, suas cognições, a partir de uma palavra-chave ou uma imagem central. Os mapas mentais serão entregues ao professor, o mesmo distribuirá os mapas entre os alunos e proporcionará um debate levantando as primeiras concepções dos estudantes acerca do tema. A atividade terá duração prevista de 2 horas-aula.

4.2Situações-problema iniciais: Através da mediação do professor, discutir com os alunos questões no grande grupo, no intuito de fazer com que os alunos reflitam sobre os conceitos, estimulando a curiosidades sobre os assuntos. As questões abordadas não necessariamente precisam estar finalizadas, pois elas servem para verificar as concepções prévias dos estudantes acerca dos conceitos. Para este UEPS recomendamos as seguintes questões: a) Quais foram os assuntos que você já leu ou ouviu sobre o assunto "Mecânica Quântica"? b) Quais são os principais fenômenos relacionados à luz? c) Quais são as principais diferenças entre as características de um grão de areia e as características de um elétron? d) O que difere a Física Quântica das outras áreas da Física? e) Você já ouviu falar na palavra "fóton"? Se sim, o que ela representa?

Os alunos serão reunidos em grupos para a elaboração de um mapa conceitual que deverá buscar a interligação entre as respostas elaboradas, procurando articular possíveis conceitos emergentes ao longo do processo da atividade. Após a elaboração do mapa conceitual, cada grupo terá a incumbência de apresentá-lo ao restante da turma, será estabelecido um debate mediado pelo professor durante as explanações dos mapas com a intenção de ouvir a opinião do grupo, estimular a curiosidade sobre o assunto, sem a necessidade de chegar a uma resposta final. A atividade terá duração prevista de 2 horas-aula.

Verificar o conhecimento prévio dos estudantes, um diagnóstico

4.3 Aprofundando Conhecimentos – Nesta etapa, serão estudados em primeiro plano os conceitos de interferência e difração, na sequência serão apresentados os experimentos da dupla fenda de Young e do Interferômetro de Mach-Zehnder. É neste momento que os principais fundamentos acerca da dualidade serão analisados e discutidos, para tanto fazer-se-á o uso de uma apresentação de slides juntamente com a utilização da lousa. Ao longo deste processo, serão utilizados as seguintes referências – consideradas sólidas no estudo deste tópico da MQ:

MONTENEGRO, R.L.; PESSOA JR., O. Interpretações da Teoria Quântica e as Concepções dos Alunos do Curso de Física. *Investigações sobre Ensino de Ciências*, v.7, n.2, 2002.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H; PRADO, S. D.; RICCI, T. S. F. Fundamentos da Física Quântica à luz de um interferômetro virtual de Mach-Zehnder. *Revista Electrónica de Enseñanza de lãs Ciencias*, v. 8, n. 3, 2009.

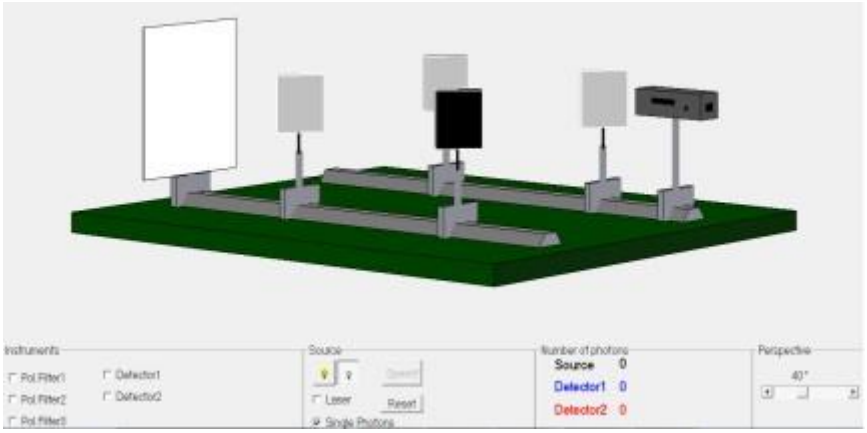
Nesta fase, com duração prevista de 3 horas-aula, será dada ênfase na abordagem conceitual dos fenômenos observados ao longo da explanação do conteúdo e debates posteriores.

Introdução dos conceitos em um panorama geral

4.4 Nova Situação – Nesta fase, com duração prevista de 3 horas-aula, será entregue aos alunos um roteiro de atividades para conduzir a utilização de dois softwares propostos e que haviam sido trabalhados "teoricamente" na aula anterior. Os simuladores serão empregados segundo a abordagem P.O.E. (predict-observe-explain), na qual os estudantes são chamados a predizer o comportamento de uma situação-problema, ou de um experimento, observar a simulação e, após essas etapas, explicar possíveis diferenças entre suas concepções e o observado (WU et al., 2001).

O software A - Interferômetro Virtual de Mach-Zehnder (Figura 1) disponível em:https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/category/physicspermite ao usuário observar o fenômeno de interferência produzido por um feixe de luze por fótons individuais

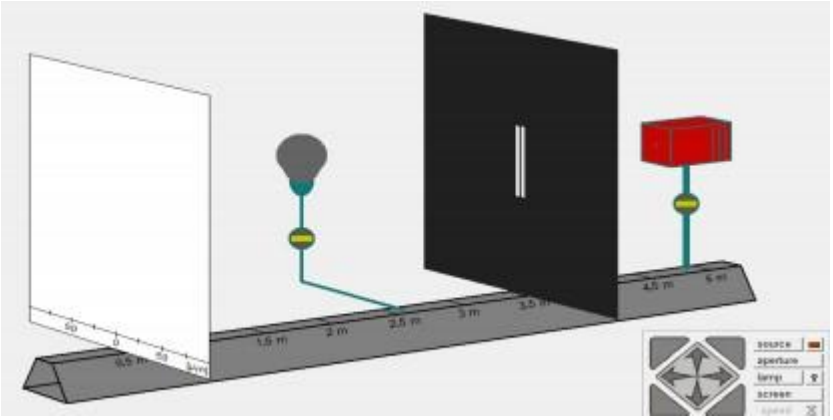
Figura 1 - Interferômetro Virtual de Mach-Zehnder



Fonte: O software

O software B - Fenda Dupla de Young (Figura 2) disponível em: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/category/physicspermite observar o comportamento de objetos clássicos e quânticos ao passarem por fendas estreitas e muito próximas.

Figura 2 – Arranjo experimental virtual da Fenda Dupla de Young



Fonte: O Software

Neste momento o aluno confrontará com situações que exploram "condições de contorno" do fenômeno da dualidade, proporcionando ao aluno visualizar e manipular os arranjos experimentais, observando os resultados instantâneos fornecidos pelas simulações computacionais. Diferenciando progressivamente/comparando mapas.

Na aula seguinte será desenvolvida uma atividade com os mapas mentais e conceituais elaborados em momentos anteriores as explanações teóricas e "práticas" através do uso dos

softwares em forma de bancadas virtuais. Os alunos serão conduzidos à construção de um novo mapa conceitual que será comparado com os anteriores. Essa comparação servirá como pauta para uma discussão de fechamento dos principais conceitos assimilados ao longo das atividades propostas. Esta ação terá duração prevista de 2 horas-aula.

Estreitar, aumentando a complexidade dos conceitos

4.5 Avaliação Individual –A avaliação individual ocorrerá através de uma avaliação com questões abertas e de múltipla escolha envolvendo os conceitos discutidos nesta unidade de ensino potencialmente significativa. Discussão com os alunos sobre comentários referentes os assuntos abordados, bem como a fala dos alunos em relação ao seu envolvimento nas atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula. Estes relatos serão todos registrados para análises referente a utilização desta metodologia de ensino.

O professor também deve levar em conta todo o processo em que os alunos estiveram interagindo nas atividades. Esta atividade terá duração prevista de 2 hora-aula.

Avaliação, no qual o estudante deve aplicar os conceitos apreendidos

4.6 Avaliação da UEPS – Análise qualitativa, por parte do professor, sobre as evidências que percebeu, ou não, de aprendizagem significativa dos conceitos da unidade, na avaliação individual e na observação participante, bem como da avaliação da UEPS feita em sala de aula pelos alunos em comentários ao longo dos encontros.Previsão de total de aulas: 14 hora-aulas

Análise do professor referente a aprendizagem significativa

5.Considerações Finais

Com as sequências didáticas de uma UEPS através de um bom planejamento através dos estágio de consolidação do conhecimento possibilitarão uma boa formação do sujeito. Uma vez que, a relação dialogada estabelecida entre o professor e aluno viabiliza a ocorrência da aprendizagem significativa, possibilitando aos alunos o seu desenvolvimento intelectual, por serem sujeitos ativos do próprio conhecimento.

Acredita-se que com o uso desta metodologia UEPS fundamentada na TMC, alcançaram os objetivos traçados neste trabalho, relacionados aos conceitos levantados e discutidos em Física, mais especificamente em Física Quântica. Esta sequência didática quando utilizada em sala de aula auxiliará o aluno no rendimento e na compreensão destes fenômenos.

A PROPOSAL FOR UEPS ABOUT DUALITY OF MATTER AND ELECTROMAGNETIC RADIATION USING A TOOL HIPERCULTURAL: TMC AS APORTE THEORETICAL

Abstract: This work seeks to identify a study proposal to facilitate the acquisition of meanings of concepts and interpretations duality of phenomenon about the matter and electromagnetic radiation in a subject Introduction to Quantum Mechanics Topics (MQ) hum degree in physics, suggesting the use of a cultural hyper tool (computer simulation) directed Experiments double slit young and make Interferometer Mach-Zehnder available at the PhET. Thus, planned If the Steps to a Teaching Unit a Potentially Significant UEPS. Organization, focused on computational simulation, sobbing the theoretical framework used of the Theory of Cognitive Mediation, TMC. How analysis medium no development and evolution of teaching and student learning no domain of scientific principles and technological que preside modern production.
Keywords: Unit Potentially Significant Education (UEPS). Quantum physics. Theory of Cognitive mediation (TMC).

Referências

BAYER, Arno; NUNES, Camila; MANASSI, Norton. Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) para o Ensino de Estatística na Educação Básica. *XIV CIAEM-IACME*, Chiapas, México, 2015 Disponível em: http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/1316/514 Acesso em 27 Fev. 2016.

MOREIRA, M. A. (2011). Unidades de Enseñanza Potencialmente Significativas. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1, 43-63. Recuperado em 15 agosto, 2014 de http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID10/v1_n2_a2011.pdf Acesso em: 27 fev. 2016.

PAULO, David. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) em ambientes virtuais de Aprendizagem (AVA) como instrumento de Aprendizagem Significativa de Física no Ensino Médio. *Dissertação Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade Federal de São Carlos*. São Carlos. 2013. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7328 Acesso em 28 fev. 2016

SERWAY, Raymond; JEWETT JR, John. *Princípios de Física 4*: óptica e Física Moderna. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SOUZA, B. C. DE. A Teoria da Mediação Cognitiva: Os impactos cognitivos da Hipercultura e da Mediação Digital, 2004. *Universidade Federal de Pernambuco.* Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040617095205.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2015.

_____; SILVA, A. S.; SILVA, A. M.; ROAZZI, A.; SILVA, S. L. C. Putting the Cognitive Mediation Networks Theory to the test: Evaluation of a framework for understanding the digital age. *Computers in Human Behavior*, v. 28, n. 6, p. 2320–2330, 2012. Elsevier Ltd. Disponível em: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0747563212002026>. Acesso em: 27 de agosto de 2015.

TIPLER, Paul A. *Física 2.* Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1978.

WEBER, Marcia. RICCI, Trieste. Relatividade: Inserção de mecânica quântica no ensino médio: uma proposta para professores. *Texto de Apoio aos professores de Física***.** v.17, nº 5. Porto Alegre. 2007. Programa de pós graduação no Ensino de Física. UFGRS.

WU, H.-K.; KRAJCIK, J.S.; SOLOWAY, E. Promoting Understanding of Chemical Representations: Students' Use of a Visualization Tool in the Classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, v.38, n.7, p. 821-842, 2001.

RESUMOS

AS APROXIMAÇÕES POSSIVEIS ENTRE O ENSINO POLITÉCNICO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARTINDO DE UM OLHAR REFLEXIVO PERANTE O TRABALHO EDUCATIVO

Jéssica Avila da Silva[1]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O presente trabalho procura mostrar as aproximações possíveis entre o ensino politécnico e a pedagogia da alternância partindo de um olhar reflexivo perante o trabalho educativo com o objetivo de conhecer os princípios e linhas norteadoras que estão presentes na Pedagogia da Alternância e no Ensino Politécnico que expressem similares a fim de analisar como essas modalidades de ensino contemplam as discussões sobre o trabalho como princípio educativo e de emancipação dos sujeitos. Por meio de uma pesquisa qualitativa primeiramente foi escrito o aporte teórico bibliográfico que descreve a importância entre o diálogo da prática do profissional do professor e a relação com sua prática docente diferenciada por meio da politécnia e sobre a alternância, resgatando um breve histórico que se refere à educação dando inicio desde a década 60 até a atualidade, trazendo suas peculiaridades e seus aspectos principais. Com o intuito de se aproximar de forma explícita o funcionamento da prática da Pedagogia da Alternância e como ocorre o andamento do Politécnico, desse modo à pesquisa ocorreu por meio de análise de dados em cinco escolas do Município de Frederico Westphalen aproximadamente com cem sujeitos as escolas que praticam estas modalidades. Por meio desta análise foi possível compreender as possibilidades destas aproximações, suas aparências e também suas diferenças, por meio do relato dos alunos, infere-se qual a importância do ensino para a educação, quais são os desafios e as necessidades que ainda precisam ser sanadas. Portanto ao longo é descrito como a Pedagogia da Alternância e o Ensino Politécnico podem mudar suas práticas partindo do diálogo e também resguardando a necessidade da realidade de cada sujeito e as transformações que ocorrem nestes locais em virtude das mesmas.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância. Ensino Politécnico. Prática Docente.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen- URI-FW.
Email: jessicka.avila@hotmail.com

BINGO: UMA ALTERNATIVA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Jilvana Barbara Walter[1]
Samuel Fernandes Pimenta[2]
Sandra Inês Adams Angnes[3]
Edneia Durli Giusti[4]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), apontam um conjunto de habilidades e competências relacionadas à representação e a comunicação a ser desenvolvido no âmbito da Química. Dentre tais habilidades e competências, algumas estão diretamente interligadas a escrita e a leitura, tais como: (I) traduzir a linguagem química simbólica em discursiva e vice-versa; (II) Descrever transformações químicas em linguagem discursiva; (III) Identificar fontes de informação e meios pelos quais novas informações importantes para o conhecimento químico podem ser obtidas. Nesta perspectiva, as atividades lúdicas, são práticas privilegiadas para a aplicação de uma educação que visa o desenvolvimento pessoal do aluno e a atuação em cooperação na sociedade, não havendo como negar a importância dos jogos educativos como ferramenta pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, alunos do PIBID/IFPR desenvolveram um Bingo sobre hidrocarbonetos e aplicaram em uma turma de 25 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública de Palmas/PR, tendo como objetivo estreitar o diálogo, o interesse e a motivação pelo objeto de estudo. O trabalho foi aplicado durante 4h/a, onde se desenvolveu aulas expositivas e dialogadas sobre os hidrocarbonetos e temáticas: Xisto, GLP, Naftaleno e Biogás; Aplicação do Bingo, para tal, os estudantes foram separados em grupos, cada grupo ficou com uma cartela. Durante o jogo questionou-se os estudantes sobre a estrutura do composto sorteado, nomenclatura, aplicação e onde poderia ser encontrado. O primeiro grupo que completasse a cartela ganhava o jogo. Ao final do Bingo propôs-se uma roda de conversa para verificar a compreensão destes sobre o tema e avaliar os aspectos positivos e negativos da metodologia aplicada. Nesta etapa do trabalho, os alunos apresentaram seu entendimento e conclusões sobre o estudo dos hidrocarbonetos: “Os hidrocarbonetos se dividem-se em alcanos, alcenos e alcinos”; “Hidrocarbonetos são compostos moleculares que contém apenas carbono e hidrogênio em sua composição”; “O gás liquefeito de petróleo é conhecido popularmente como gás de cozinha, proveniente da separação das frações mais leves do petróleo, constituído por propano e butano”; “O butano é um combustível gasoso à pressão e temperatura ambiente, inflamável e inodoro”; “ O naftaleno é comercialmente conhecido por

[1]Acadêmica. Instituto Federal do Paraná-Campus Palmas. CAPES. Jilvanawalter@live.com
[2]Acadêmico. Instituto Federal do Paraná-Campus Palmas.CAPES.Samuelpimenta1992@hotmail.com
[3] Mestre. Instituto Federal do Paraná-Campus Palmas.CAPES.Sandra.angnes@ifpr.edu.br
[4]Mestre. Instituto Federal do Paraná-Campus Palmas.CAPES.Edneia.durli@ifpr.edu.br

naftalina, é um hidrocarboneto aromático, cuja molécula é constituída por dois anéis benzênicos condensados, com fórmula molecular $C_{10}H_8$"; "O biogás é um biocombustível, pois é considerado uma fonte de energia renovável"; "Os hidrocarbonetos estão presente no cotidiano", além das citações apresentadas os alunos ainda puderam relacionar as regras de nomenclatura aos compostos orgânicos. A atividade desenvolvida permitiu concluir que os jogos utilizados para a fixação do conteúdo de química, motivam o interesse e fortalecem a aprendizagem dos alunos, lhes aproximando dos saberes científicos. A concepção de que o processo de ensino/aprendizagem é uma unidade dialética entre a instrução e a educação está associada a ideia de que igual característica existe entre ensinar e aprender, deve-se estar atento a necessidade de envolver o aluno com as diferentes práticas educativas propostas para sua formação, de modo que todos percebam o por que de se estar realizando cada atividade.

Palavras chaves: Ensino e aprendizagem. Jogos Educacionais. Bingo.

O JOGO DO PASSADO: UM ESTUDO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E LUDICIDADE

Maria Carolina M Santos[1]
Vania Lisa F Cossetin[2]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: O presente trabalho refere-se a uma pesquisa que está sendo realizada no curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. A pesquisa tem por objetivo central investigar e buscar como a ludicidade pode auxiliar na qualificação do Ensino de História no Ensino Médio, e além disto, pesquisar de que forma a condição de *Ludens* no ser humano pode auxiliar nos processos de aprendizagem dos jovens no espaço escolar. A pesquisa vem sendo desenvolvida a pouco tempo, e motivou-se em meu trabalho docente no Ensino Médio. O estudo está sendo realizado de forma bibliográfica e qualitativa, a qual leva em conta o espaço escolar, mais especificamente as aulas de história. A mesma vem pensando na ludicidade, que iria muito além de um simples jogo, de uma brincadeira, tornando-se um momento prazeroso, que crie relações entre as pessoas envolvidas. Neste contexto, uma aula lúdica, pode ser uma dramatização, um jogo, uma gincana, um seminário sobre um livro, enfim, algo que faça com que a metodologia e a didática sejam diferenciadas do convencional e tradicional. Também vem sendo necessário aqui denominar o jogo, elemento este que em parte se mostra ligado a ludicidade. Porém devemos destacar sempre que é voluntário, e quando há uma obrigatoriedade perde seu contexto de diversão. Na pesquisa considerara-se que o jogo é livre, é complexo (sendo assim, o jogo é divertido e entediante, cria ordem e é ordem), situa-se fora do pensamento simplificador, sendo de um irrealismo por vezes e ainda é tradição, uma vez que passamos os jogos entre gerações. Ainda, vemos como importante levar em conta que atualmente o ensino de História nas escolas está passando por uma transformação, assim como as demais áreas do conhecimento. Diante de jovens cada vez mais ativos, munidos com ferramentas tecnológicas cada vez mais refinadas, com acesso fácil e imediato a uma multiplicidade de informações, resta aos professores a busca por alternativas, caminhos e metodologias que possam contribuir na orientação e formação destes jovens considerando-se este seu atual perfil. Por ser uma pesquisa recente e atual, as conclusões são preliminares e vão ser desenvolver ao longo de nossos estudos nos próximos dois anos.

Palavras-chave: Ensino de História. Ludicidade. História.

[1] Mestranda em Educação nas Ciências pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Licenciada em História pela UNIJUÍ. E-mail: mariacarolina1617@yahoo.com.br
[2] Doutora em Filosofia pela UFRGS. Orientadora.

O PROJETO PROFISSIONAL DE VIDA (PPV) COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA DISCIPLINA DE SEMINÁRIO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO

Luiza Carolina Dalcanton[1]
Arminda Almeida da Rosa[2]
Clariana Maria Werkauser Bressiani[3]
Ivanete do Carmo Gambin[4]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: Construir um Projeto de Vida consiste em organizar os sonhos, metas, objetivos, desejos e ambições dos jovens em relação ao seu futuro, sendo um planejamento que as práticas necessárias são realizadas a partir do momento que há a decisão de mudança. Conscientizar-se da importância de um projeto de vida pessoal, bem como refletir os benefícios deste para uma vida mais digna e humana, tem sido crucial para a qualidade de vida das pessoas. Este trabalho consiste em refletir sobre a elaboração de Projeto Profissional de Vida (PPV) no ensino médio politécnico em escola pública do estado do RS, ao mesmo tempo em que apresenta uma experiência prática de uma estudante. A pesquisa partiu de uma abordagem quali-quantitativa, com análise do processo metodológico, da organização curricular pela disciplina de Seminário Integrado, e a elaboração do PPV, no primeiro ano de experiência. A análise do processo metodológico do PPV consistiu em duas modalidades, sendo que a primeira delas reuniu, além das características de um projeto de pesquisa básico[5], metas, diagnóstico da família, fatores socioeconômicos, além de estudo vocacional, fortalecendo a investigação no meio rural[6]. A segunda modalidade apresentou, também, além do projeto básico, aspectos relacionados às saúdes: física, espiritual, intelectual, familiar, social, financeira, profissional e, ecológica. Os resultados desta análise apontam que houve o conhecimento pelos jovens de suas famílias, tanto de ordem genealógica como socioeconômica, além das políticas públicas a nível nacional e local. Dos relatos

[1]Ensino Médio. Instituto Estadual de Educação 22 de Maio – Palmitinho/RS. E-mail: luizadalcanton@hotmail.com
[2] Licenciatura em Química (UNIJUI); Especialização em Química Ambiental (URI); Especialização em Pedagogia da Alternância para a Agricultura Familiar (URI); Mestrado em Desenvolvimento Regional (UTFPR). Instituto Estadual de Educação 22 de Maio. E-mail: ararminda@yahoo.com.br
[3] Graduação em Administração Rural (FACEPAL); Especialista em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável (UFSC); Especialista em Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável (UTFPR); Mestrado em Desenvolvimento Regional (UTFPR). Centro de Educação Profissionalizante do Sudoeste do Paraná. E-mail: clarianawb@yahoo.com.br
[4] Licenciatura em Letras-Inglês (URI); Especialização em Interdisciplinaridade (EST-SL/RS). Instituto Estadual de Educação 22 de Maio – Palmitinho/RS. E-mail: ivanetegambin@hotmail.com
[5] Considera-se Projeto básico o roteiro que contempla: tema, problema de pesquisa, justificativa, objetivos, referencial teórico, metodologia, cronograma e referências.
[6] Fortaleceu-se a ideia de sucessão rural, através da elaboração do PPV em escolas públicas.

apresentados, observou-se que aproximadamente 80 % dos estudantes considera importante a elaboração do PPV no primeiro ano, enfatizando a possibilidade de autoconhecimento, pelo diagnóstico e histórico da família, e a possibilidade de interagirem com seu entorno, nos aspectos sociais, econômicos e ambientais, de acordo com cada PPV elaborado. Conclui-se que a experiência levou os estudantes a refletir sobre seu futuro profissional a partir de seu perfil ou gosto vocacional, além de estabelecer o autoconhecimento, maior diálogo com a família, além da importância de exercer o seu protagonismo na sociedade.

Palavras-chave: Projeto Profissional de Vida. Prática Educativa. Protagonismo.

O USO DO *GEOGEBRA* COMO FERRAMENTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO DE MATEMÁTICA E FÍSICA

Carlos Daniel Ofugi Rodrigues[1]
Alan Vicente Oliveira[2]
Cintia Fernandes da Silva[3]
Lucilene Dal Medico Baerle[4]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: Dentre os três anos de formação do Ensino Médio, o primeiro se configura como um ponto crítico no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes do Instituto Federal Catarinense *Campus* Videira, porque a origem deles aponta para diferentes realidades. Esse aspecto, ressalta ao final do primeiro trimestre com o baixo rendimento escolar, principalmente na Matemática e na Física. Atualmente, existem poucas atividades que possibilitam uma compreensão mais aprofundada da relação entre essas duas disciplinas. Para muitos professores, uma boa base Matemática no Ensino Fundamental garantiria um desempenho satisfatório na Física do Ensino Médio, sobretudo no conteúdo da Cinemática, em que a descrição do movimento pressupõe entendimento das funções Afim e Quadrática. No entanto, essa crença está equivocada, pois o tratamento dado à Matemática por ela mesma (abstração) é diferente daquela empregada na Física. A última está associada a grandezas e interpretação de fenômenos, enquanto a primeira empresta sua própria estruturação ao pensamento científico para compor os modelos físicos sobre o mundo. Assim, como existem línguas diferentes, existem matemáticas diferentes, com sintaxe, gramática e ortografias diferentes. Essas diversas matemáticas, em termos de conteúdos, propriedades e métodos, são utilizadas na articulação dos conceitos físicos. Segundo Bunge (1974), essas ciências se articulam e estabelecem laços estreitos num processo de modelização, na conquista teórica da realidade. Almouloud (1998) define o uso de ferramentas como algo privilegiado para a avaliação somativa, formativa e diagnóstica. Segundo ele, o microcomputador possibilita tornar os estudantes autônomos na gestão de sua aprendizagem e integrar numerosas informações multidimensionais. Dentre as ferramentas disponíveis, optamos pelo ***GeoGebra.*** Esse software permite a construção e transformação de gráficos, e favorece o processo que caracteriza o pensar matematicamente dos estudantes. Dessa forma, esse projeto objetiva

[1] Mestre em Educação e Ciências. Docente do Instituto Federal Catarinense - Campus Videira. Integrante do GEPEFIC – Grupo de Pesquisa em Ensino de Física do IFC. E-mail: carlos.rodrigues@ifc-videira.edu.br
[2] Mestre em Modelagem Matemática Docente do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Videira. Integrante Grupo de pesquisa: Análise de Imagens aplicadas em pesquisas ambientais. E-mail: alan.oliveira@ifc-videira.edu.br
[3] Doutora em Física. Docente do Instituto Federal Catarinense - Campus Videira. Integrante do GEPEFIC – Grupo de Pesquisa em Ensino de Física do IFC. E-mail: cintia.silva@ifc-videira.edu.br
[4] Mestre em Ensino de Matemática. Docente do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Videira. Integrante Grupo de pesquisa: Análise de Imagens aplicadas em pesquisas ambientais. E-mail: lucilene@ifc-videira.edu.br

investigar, no ambiente informático, a integração de conteúdos de Física e Matemática do 1º Ano do Ensino Médio, utilizando o *software* educacional ***GeoGebra***. Para execução desse projeto utilizamos elementos da metodologia denominada Experimento de Ensino, ou *Design Experiment*. Segundo Cobb (2003), essa metodologia se destina à construção e ao desenvolvimento de uma "engenharia" de tipos singulares de aprendizagem, inseridos em contextos definidos pelos meios que lhes dão suporte. O contexto está sujeito a um ciclo de revisões e testes que produzem um produto aprimorado. Ao longo desse ano (2016), o ***GeoGebra*** está sendo explorado por três turmas do primeiro ano, suas ferramentas conhecidas, assim como os applets já existentes. Ao final desse ano, os alunos serão subdivididos em equipes e terão que ir à campo e caracterizar determinadas ruas da cidade. No ano que vem, eles desenvolverão um *applet* que retrate o movimento de um veículo, apresentando as equações paramétricas com seus respectivos gráficos de posição, velocidade e aceleração em cada direção. Como essas equipes já estarão no segundo ano do Ensino Médio, elas poderão orientar os novos alunos do primeiro ano na exploração dos *applets* desenvolvidos, e esses últimos receberão o desafio de implementar o produto final. Num momento posterior, o projeto pode continuar num ciclo de aproximação, desenvolvimento e aplicação de *applets*, inclusive envolvendo outros assuntos.

Palavras-chave: Modelização. *Geogebra*. Cinemática.

REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS EM VÍDEO: RESULTADOS PARCIAIS

Lucilene Dal Medico Baerle[1]
Carlos Daniel Ofugi Rodrigues[2]
Carlos Roberto da Silva[3]
Flávia Caraíba de Castro[4]

GT 28: Práticas educativas inovadoras no espaço escolar e não escolar

Resumo: Análises preliminares mostram a importância do raciocínio da visão geométrico espacial como um fazer matemático. Enquanto os fundamentos teóricos revelam a importância de tratamentos e conversões entre os diferentes registros de representações semióticas de um dado objeto como fator primordial para o seu entendimento. Nehring e Pozzobon (2009), destacam que é necessário um agir do professor na busca por propor situações que potencializem as atividades de conversão entre os diferentes registros de um objeto, para o entendimento matemático. Andrade e Kaiber (2010), complementam essa ideia afirmando que, o papel do professor, no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, é ser um intermediário, procurando estabelecer situações de aprendizagem, em que é preciso, primeiro, representar, em seguida tratar e, por fim, converter. Nesse sentido, o presente trabalho está sendo desenvolvido no Instituto Federal Catarinense – Campus Videira, por parte dos alunos dos segundos anos das turmas dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Ensino Médio Integrado em Agropecuária, Eletroeletrônica e Informática, no ano 2016. Tem como objetivo geral "Analisar vídeos produzidos por alunos do segundo ano do Ensino Médio, buscando evidências de diferentes registros de representações semióticas de sólidos geométricos que, por sua vez, explicitam um aprendizado significativo da geometria espacial e suas aplicações, como comprimento, superfície e volume". Assim, o diferencial do tratamento proposto consiste em iniciar a abordagem partindo da geometria espacial, operacionalizando representações no plano e voltar para o âmbito tridimensional e evidenciar todas as conversões realizadas. Na investigação dos vídeos produzidos pelos alunos, utilizaremos a metodologia quali-quantitativa denominada análise de conteúdo, segundo a qual, o objeto de estudo é o registro em si, presente em um texto, um documento, uma fala ou um vídeo. Para tanto, estão sendo estabelecidas unidades de análise, ou seja, os elementos

[1] Mestre em Ensino de Matemática. Docente do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Videira. Integrante Grupo de pesquisa: Análise de Imagens aplicadas em pesquisas ambientais. E-mail: lucilene@ifc-videira.edu.br
[2] Mestre em Educação e Ciências. Docente do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Videira. Integrante do GEPEFIC – Grupo de Pesquisa em Ensino de Física do IFC. E-mail: carlos.rodrigues@ifc-videira.edu.br
[3] Doutor em Educação Matemática. Docente do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Videira. Integrante do Análise de Imagens aplicadas em pesquisas ambientais. E-mail: carlos.silva@ifc-videira.edu.br
[4] Mestre em Educação Científica e Tecnológica. Docente do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Videira. Integrante Grupo de pesquisa: Análise de Imagens aplicadas em pesquisas ambientais. E-mail: flavia.castro@ifc-videira.edu.br

básicos, relativo às palavras, fórmulas e/ou diagramas. Quando os alunos apresentarem o produto final, esses elementos serão identificados e classificados no sentido de correlacionar aquilo que foi apresentado pelos alunos e as diversas representações semióticas. Através dessa investigação, pretende-se promover avanços significativos na aprendizagem dos estudantes, superando o nível alcançado com o ensino tradicional da Matemática e da Física. Apesar dessas disciplinas possuírem vínculos com a realidade que nos cerca, ao serem trabalhadas sem a contextualização e o aprofundamento teórico necessários, dificilmente resultam numa aprendizagem significativa e que expresse a multidimensionalidade dos saberes. Esperamos que os estudantes interpretem relações entre objetos no espaço e estimem comprimentos, áreas e volumes sem medição direta; produzam e interpretem representações planas de objetos espaciais, como os sólidos geométricos definidos por prismas, pirâmides e cilindros.

Palavras-chave: Geometria espacial. Representações Semióticas. Vídeos.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 29

PRÁTICAS INOVADORAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO PELO VIÉS DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Elisângela Bertolotti[1]
Marinês Ulbriki Costa[2]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: A relação estabelecida entre língua-sociedade é o pilar de integração entre os cidadãos. À vista disso, é fundamental que desde o primeiro contato escolar, as pessoas tenham intrínseco que a importância do domínio de nossa língua é incomensurável. Assim, estudar os gêneros textuais, neste caso, o gênero textual canção, é instigar a leitura das músicas que apresentam características verbais e musicais, além de uma natureza mais viva e atrativa do ensino/aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Isso posto, neste texto objetivamos analisar aspectos referentes ao gênero textual e à variação linguística na letra da canção *Um pito*, composta por Nenito Sarturi, Cláudio Patias e Nelcy Vargas, em 1985. No que tange aos gêneros textuais, observaremos a construção composicional, propósito comunicativo, estilo e o conteúdo temático, pois, segundo Bakhtin (1997) os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas inseridos nas situações de interação, representando a língua em seu constante uso. Quanto à variação linguística, adotaremos os estudos de Bagno (2007), a partir da variação fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical, origem geográfica, além das variações específicas, como: diafásica, diastrática, diatópica, diamésica e diacrônica. Nesse sentido, o diálogo desse gênero com as diversas esferas, tem papel fundamental quando tratamos de construção da aprendizagem, haja vista que, segundo Kock (2002) o gênero textual canção é reconhecido como uma modalidade que auxilia no desenvolvimento da mente humana, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio.
Palavras-chave: Gênero Textual Canção. Variação Linguística. Análise.
.

1 Introdução

A língua é o principal instrumento utilizado pelos seres humanos na sua interação com o outro. À vista disso, o ensino da nossa língua é, acima de tudo, um dos principais obstáculos para os professores, haja vista as diversas modificações que esta sofre em virtude das necessidades de comunicação. Assim, neste texto, objetivamos analisar aspectos referentes ao

[1] Acadêmica do V semestre do Curso de Letras – Língua Portuguesa na URI- Câmpus de Frederico Westphalen e Bolsista PIIC\URI - elisangelabertolotti@gmail.com
[2] Professora orientadora do trabalho, docente do curso de graduação de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen – marines@uri.edu.br

gênero textual e à variação linguística na letra da canção *Um pito*, composta por Nenito Sarturi, Cláudio Patias e Nelcy Vargas, em 1985. Dessa forma, pretendemos observar a utilização da variação linguística na canção, uma vez que estas variações, aliadas com as especificidades do gênero eleito, constroem um sentido à canção.

A relação de reciprocidade entre a variação linguística e os gêneros textuais, corrobora com a pluralização da língua e a sua continua construção em termos de variação e adequação ao gênero. Nesse sentido, no que tange ao gênero textual, com enfoque no gênero canção, iremos contemplar os aspectos relativos ao conteúdo temático, ao propósito comunicativo, ao estilo e construção composicional, que segundo Bakhtin (1192) são elementos essenciais no texto enunciado. Quanto à variação linguística, adotaremos os estudos de Bagno (2007), a partir da variação fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical, além das variações específicas, como: diafásica, diastrática, diatópica, diamésica e diacrônica.

Em virtude disso, é notório que o estudo do gênero textual e da variação linguística contribuem para a formação de indivíduos reconhecedores da diversidade linguística presente em nosso país. Dessa forma, a relação estabelecida entre o gênero textual canção e as variações linguísticas, corroboram significativamente para a adequação da língua, das variações e da seleção do gênero textual utilizado pelos falantes, uma vez que esses critérios devem estar pautados de acordo com contexto comunicativo.

2 Gêneros textuais

Os gêneros textuais são reconhecidos como fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, ou seja, são eventos textuais, dinâmicos e maleáveis que estão ligados às inovações tecnológicas e se apropriam diante do contexto de uso. Dessa forma, os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas inseridos nas situações de interação, ou seja, representam a língua em seu constante uso. Bakhtin (1997) é categórico ao afirmar que, todos nos comunicamos por um gênero, assim, é impossível não nos comunicarmos verbalmente a não ser em forma de texto.

Perante as necessidades de adequações linguísticas e da constante utilização dos gêneros, cada gênero textual possui peculiaridades diferenciadas, isto é, requer uma

linguagem específica, em função de que serve a objetivos, propósitos, contextos, interlocutores e função sociocomunicativa visando à compreensão. Isso posto, o papel da variação linguística é extremamente importante no estudo da compreensão leitora do gênero, pois possibilita um olhar diferenciado para texto que compõe o enunciado.

À vista disso, os gêneros não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Assim, segundo Bakhtin (1997, p. 271), os gêneros textuais se fundamentam em três elementos, os quais cada um é marcado por suas especificidades.

> "o primeiro é o conteúdo temático, que são os conteúdos que se tornam dizíveis através de diversos gêneros; segundo, o estilo verbal, que são recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais); e terceiro, a construção composicional, que são as formas típicas dos gêneros textuais."

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de diferentes atribuições de sentidos e de recortes possíveis para um dado gênero do discurso. Assim, cada gênero, se ocupa de um determinado domínio de sentido. No caso do gênero canção, este se ocupa de um leque variado de temas, haja vista que as composições podem ser construídas em diversas localidades.

Quanto à construção composicional, ela diz respeito ao modo de organizar o texto, de estruturá-lo, ou, até mesmo, de como ele é visivelmente reconhecido na sociedade. Cada gênero possui uma estrutura que é adequada às peculiaridades de seu propósito comunicativo. Nesse sentido, gênero canção é construído por versos, introdução e refrão.

Indissoluvelmente ligado a ele, está o estilo, que a seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado, é, portanto, uma seleção de meios linguísticos. Na canção, isso é observado na utilização das rimas e linguagem informal ou formal, dependendo da intenção do compositor.

É imprescindível citar também o propósito comunicativo, é ele que norteia a construção do gênero, uma vez que, primeiro temos um propósito, um objetivo que desejamos atingir com a nossa fala ou escrita, e então partimos para a escolha do gênero que será usado. Com o intuito de atrair o leitor\ouvinte para a música.

Em vista dessas significações, Marchuschi (2002), afirma que os gêneros se caracterizam por suas funções comunicativas e cognitivas, situando-se nas determinadas culturas em que se desenvolvem. Hoje, em plena fase de cultura eletrônica, percebemos uma grande explosão de gêneros e uma nova forma de comunicação, a qual necessitamos dominar tanto na oralidade como na escrita, em inúmeros objetivos. Através disso, a língua nos permite e nos auxilia nessa construção comunicativa, haja vista as variedades possibilidades que ela dispõe.

Com a presença da tecnologia, a interação com gêneros acontece no momento em que os locutores conseguem se ajustar e adaptar-se ao uso dos gêneros reconhecendo que são "mutáveis e flexíveis" e que exigem certa estabilidade em sua utilização. Dessa maneira, Bakhtin (2003, p. 282) denomina os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados". Afirma, também, que há controvérsias na solidez dos gêneros, pois os emissores têm que explorar sua criatividade, ou seja, ajustar o gênero de acordo com o seu estilo próprio, de forma inovadora colocando suas marcas pessoais.

> "... As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, e os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)".

Desse modo, relacionada às possibilidades de mudanças nos gêneros, às variações linguísticas têm papel fundamental quanto a esse processo de acomodação dos gêneros as necessidades de interação, haja vista que esta tem presença constante em nossas adequações textuais. Assim, cada gênero exige uma aprendizagem e uma bagagem de conhecimento pessoal, diferente e muitas vezes até distanciada da Língua Padrão, e sim, diretamente ligada às atividades de comunicação, que auxiliam no reconhecimento de diferentes variantes linguísticas e na melhor interpretação do texto.

3 Variação linguística

A construção do *português brasileiro* é baseado, principalmente, pela diversidade linguística existente entre os falantes. A presença das variações linguísticas auxilia na

construção e na modificação da nossa língua, uma vez que essas variedades são formadas através das necessidades de comunicação tidas pelos seus usuários. Assim, são visíveis as vastas possibilidades que uma só língua concede àqueles que se apropriam dela.

Partindo desse monitoramento linguístico, é visível a relação estabelecida entre língua-sociedade, haja vista que esta é o pilar de integração entre os cidadãos. À vista disso, é fundamental que desde os primeiros anos na escola, as pessoas já tenham intrínseco que a importância do domínio de nossa língua é incomensurável. Esse reconhecimento, parte da apresentação positiva e abrangente feita pelos professores, a qual deve contemplar a diversidade existente e prestigiá-la em toda sua dimensão.

Contudo, segundo Castro (2009, p.65), a língua é considerada uma entidade social que representa a nossa origem e a nossa inserção no país, tendo em vista a utilização dela por todos os brasileiros. Nesse sentido, a língua é composta por variações linguísticas que não devem ser consideradas estigmatizadas, pelo contrário, ela necessita de valorização e prestígio, pois apresenta diversas construções e possibilidades. Assim, esses traços predominantes nas diferentes configurações da língua, exprimem o que realmente chamamos de *português brasileiro.*

De acordo com Saussure (1997) "a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro". O lado social diz respeito à língua, e o individual à fala. Assim, a fala se torna um ato próprio, único e imprescindível, uma vez que os falantes têm a liberdade de moldá-la como lhes convém. Enquanto à língua, é apresentada através de fatores linguísticos que a compõe. Esses aspectos são representados por Antunes (2007, p. 104), no excerto:

> Tem-se em mente o mito de uma língua uniforme, sem variação, sem adequação à situação em que é usada e, lá no fundo, o outro mito de que a normal culta é inerentemente melhor que as outras. No entanto, a ciência linguística defende que *o bom uso da língua é aquele que é adequado as condições de uso.*

Diante desse sistema de regularização da língua em diversos momentos de uso, ratificamos o objetivo primordial da língua, a comunicação entre os seus usuários. Essas mudanças linguísticas são apresentadas por Bagno (2009, p.42) como "uma ação

impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar, de enriquecer palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos)". Dessa forma, as variações são compostas por fatores externos, sociais e culturais, e internos, que são nossos mecanismos cognitivos.

Isso posto, a variação linguística não se dá aleatoriamente, mas sistematicamente por meio de uma organização correlacionada a fatores sociais. Portanto, as variações são apresentadas em diferentes níveis, tais como: lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático. Estes possuem vínculo com fatores geográficos, sociais, socioculturais e contexto. Além desses motivos, Bagno (2010, p. 47) nos apresenta os principais fatores que influenciam na variação linguística, que são: origem geográfica, idade, sexo, nível escolar. Diante desses aspectos, Labov (2008, p.21), afirma:

> [...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. [...] as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto do passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo.

A partir disso, evidenciamos o papel que gêneros textuais e as variações linguísticas constituem, quando tratamos em revelar e adequar as diferentes personalidades linguísticas que convivem em determinado local. Por conseguinte, Bagno (2007, p. 48), caracteriza e discorre sobre os níveis das variações como: Variação fonética/fonológica: ocorre na pronúncia de alguns fonemas. Variação morfológica: palavras que apresentam a mesma ideia, mas em sua composição possuem sufixos diferentes. Variação sintática: percebe-se na organização das frases. Variação semântica: sentido ou no significado dado pelo falante para as orações construídas no ato da fala ou da escrita. Variação lexical: alguns termos se referem à mesma coisa. Variação histórica: maneira de falar varia de um lugar para outro.

Quanto às variações específicas, o autor apresenta-as: Variações diafásicas: representam as variações que se estabelecem em função do contexto comunicativo, ou seja, a ocasião é que determina a maneira como nos dirigimos ao nosso interlocutor, se deve ser formal ou informal. Variações diastráticas: ocorrem em virtude da convivência entre os grupos sociais. Variações diatópicas: são as variações ocorridas em razão das diferenças regionais. Pode se

relacionar à semântica ou a sintaxe. Variação diamésica: aparecem diferenciadas na pronúncia das palavras quando escritas ou faladas (veículo). Variações diacrônicas: dizem respeito à palavras que não são muito utilizadas no cotidiano.

Partindo dessas diferentes classes de variações linguísticas, as divergências na Língua Portuguesa são originárias das semelhanças e diferenças estabelecidas entre o português-padrão ou norma-padrão com o português não-padrão. Essa dicotomia é apresentada em virtude das características de ambas, uma vez que a norma-padrão possui dificuldades de aprendizagem por ser considerado mais conservador, artificial, oficial, prestigiada padronizada. Ao contrário do não-padrão que é inusitado, dispõe de tendências naturais e as regras são impostas automaticamente pelos falantes, isto é, não necessita de estudo ou policiamento quando utilizada.

Em suma, ao estudarmos as variações linguísticas presente em nosso cotidiano e claramente aplicadas nas escolas, observamos a importância do professor como mediador do conhecimento e como suporte para a formação leitora e intelectual do aluno. O docente deve auxiliá-lo na construção do conhecimento e, nesse caso, no discernimento da utilização da língua portuguesa e das suas variações, contribuindo para o desenvolvimento cidadãos que reconheçam respeitem sua língua. Por essa razão, é imprescindível que o professor permita e auxilie o aluno na compreensão da língua e nas suas diversas formas de utilização, haja vista que não existe um modelo de linguagem que possa ser classificado como padrão ou superior.

4 Gênero textual canção

Propiciar aos alunos momentos de leitura, a partir da diversidade de texto e variações, requer um olhar para o processo de compreensão e formação de sujeitos. Assim, instigá-los a ler e compreender as letras das canções que contem várias características em sua composição, apresenta-lhes uma natureza mais viva e atrativa do ensino/aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido de mediação do gênero eleito em sala de aula, Kock (2002), assevera que o gênero textual canção é reconhecido como uma modalidade que auxilia no desenvolvimento da mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável

de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio. Assim, esse gênero se torna indispensável quando se trata em construção da aprendizagem e de reconhecimento dos gêneros textuais.

Diante disso, Costa (2002, p. 107), postula que "A canção é um gênero *híbrido*, de caráter intersemiótico", pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Portanto, a canção deve ser composta por três competências, a verbal, a musical e a lítero-musical (capacidade de articular as duas linguagens). À vista disso, canção é uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Assim, para que ela seja executada, é necessária a composição de uma melodia, ainda que no momento da reprodução vocal não haja instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia pelo compositor musical. Quando à organização das canções, Ferreira & Dias (2006, p.326) afirmam:

> "Todo texto possui uma organização ou estruturação (superestrutura) mais ou menos estável, que constitui o gênero textual. A denominação dos gêneros é estabelecida em critérios heterogêneos, havendo variação das categorias em função do uso que se faz delas."

Diante disso, entende-se que o presente gênero, por nos remeter a contextos culturais de determinadas comunidades (sertaneja, moderna, rural, sertanejo romântico, universitário, gaúcha, forró, pagode, axé, etc.), coloca-nos diante de tendências musicais que os brasileiros veem assimilando. Isso leva-nos a concluir que a canção, pertencente originalmente à esfera artístico musical, ou seja, pode dialogar com outros campos da área.

Para Costa (2003) a materialidade formal da canção pode ser dividida em cinco momentos. Momento da produção, na qual a canção pode ser produzida apenas oralmente; escrita prévia ou simultânea à produção oral; realização gráfica tanto da letra quanto da melodia; recursos tecnológicos adicionais para ser produzida, como os instrumentos musicais. Momento de veiculação, a canção é reproduzida ou executada oralmente e através de recursos tecnológicos como *CDs*, e com auxílio de instrumentos musicais, aparelhos de som e microfone. Momento de recepção que ocorre através da audição e por multidimensionalidade

dos sinais percebidos. Momento do registro, a canção pode ser registrada através de discos e encartes do disco, partituras, catálogos, revistas ou folhetos, contudo o registro escrito não reflete satisfatoriamente sua realidade. E o Momento de reprodução, em que é feita através da declamação e do canto\leitura.

No gênero canção ainda encontramos a materialidade enunciativa ou pragmática que constrói a cena enunciativa dialógica, centrada na relação do interior da letra, que é produto de uma comunidade discursiva pouco definida, que tem identidade dividida entre a poesia e a música, exige a habilidade do canto e o conhecimento da melodia. Por isso, no gênero canção é extremamente permissiva a relação com outras linguagens como a dramática, a cênica, a cinematográficas entre outras.

Logo, a presença desse gênero em diferentes esferas comunicativas contribui e ampara para a identificação da presença dos gêneros em nossas vidas, haja vista que, como já mencionado, nosso cotidiano é composto por gêneros textuais. Em vista disso, quando pensamos em mediação dos gêneros e das variações em sala de aula, reiteramos que formar leitores capacitados para interpretar e não apenas decodificar palavras, é uma tarefa muito difícil que exige domínio dos aspectos textuais e uma intertextualidade para abranger todas as necessidades de interação e compreensão. Dessa forma, tendo em vista a magnitude que observamos na abordagem do gênero música e sua influência no comportamento humano, determinando modos de falar, de agir e de pensar, entendemos que um estudo sistematicamente organizado desse gênero trará contribuições relevantes para os trabalhos escolares. Estes irão auxiliar na assimilação e no reconhecimento da língua portuguesa numa perspectiva dialógica e inovadora que sege um olhar para as diferentes linguagens.

5 Análise da letra da canção *Um Pito*

A música “Um pito”, foi composta em 1985 por Nenito Sarturi, Cláudio Patias e Nelcy Vargas. A primeira apresentação ao público foi no Segundo Grito do Nativismo na cidade de Jaguarí, na região das missões (RS). Desde então, a música já obteve mais de 30 gravações por grandes nomes da música nativista, tais como: Grupo Os Minuanos, Osvaldir e Carlos Magrão, Wilson Pain, Dante Ramon Ledesma e tantos outros.

Reproduzida por grande parte dos gaúchos, a música é considerada por muitos como uma poesia do folclore gaúcho. Essa, por sua vez, apresenta um conteúdo temático com tema universal, o amor entre pais e filhos e o carinho e respeito pelo rancho, seja qual for à região. Ao lermos a canção, observamos o sentimentalismo e o apreço do pai ao se referir ao rancho e ao incentivar seu filho a conservar as raízes. Dessa forma, percebemos o destaque que a música dá à família.

Quanto ao estilo, a canção tem a proposição de, com variações próprias da região sul, enfatizar a importância da permanência afetiva pelo local de nascimento. Com esse intuito, os autores utilizam rimas e uma linguagem formal, apresentada na conjugação do verbo em 2º pessoa do presente do subjuntivo, como no exemplo: "E só te peço não te esqueças de tua gente" e na posição dos pronomes átonos, neste caso, apresentados no caso ênclise: "Passei-te um pito e continues remoendo", uma das principais características da Gramática Tradicional.

Dessa forma, objetivando atrair o ouvinte para as peculiaridades dessa região e desse gênero, os autores utilizaram como propósito comunicativo a tentativa de transmitir a importância da família, nesse caso composta de acordo com o modelo do sistema patriarcal, mãe, pai e filho. À vista disso, a canção apresenta em sua construção composicional, além de estrofes, versos, introdução e refrão, uma peculiaridade relevante, a utilização da palavra "pito" como símbolo familiar. No dicionário, a palavra "pito" significa cigarro (rolo de tabaco), mas na música, podemos perceber que esta significa os conselhos, um chamamento que o pai dá ao seu filho que pretende ausentar-se do racho.

No que tange à variação linguística, como já apresentado nesse artigo, ela está presente no gênero textual canção e em todos os níveis de formação e construção do conhecimento. À vista disso, é notório que na música *Um pito*, nosso objeto de análise, por ser de origem regionalista, apresenta variações linguísticas próprias do sul e demais variantes que compõe a música.

Ao ouvirmos a canção, é nítida a presença da variação diamésica, haja vista há transposição da escrita para a fala (letra escrita e cantada). Isso não ocorre somente pelos fenômenos que dizem respeito à forma das palavras, mas ao modo de planejamento. O texto escrito, de acordo com Basso e Ilari (2006, p. 181), "é previamente planejado, podemos

avaliar formulações alternativas", ou seja, o texto escrito dá liberdade de reformulação, podemos corrigi-lo e modificá-lo como bem entendermos. Já o texto falado, permite inúmeras reformulações sucessivas e sempre parciais de um mesmo conteúdo. Essa variação é visível quando na letra está apresentada a frase "Repares o que estás fazendo" e, quando ouvimos a música, alguns cantores reproduzem "Veja lá o que estás fazendo".

Diante dessa adequação feita para a língua oral, observamos a presença de variações próprias dos gaúchos que atualmente não são muito utilizadas, tampouco conhecidas. Essa característica é apresentada pela variação diacrônica, que diz respeito a expressões antigas, mas empregadas no cotidiano de outra maneira, "Aceite um pito e continues remoendo"; "Se acaso fores pega o zaino pra enfrenar"; "leva uns cobres de reserva". A expressão "um pito" é atualmente pronunciada "aceite um conselho"**,** "enfrenar" é dita como enfrentar algo ou alguém e "cobres" é respectiva a dinheiro.

Ao aliarmos as variações analisadas na classe diacrônica com as variações diastráticas, notamos as semelhanças que ambas apresenta, isto se dá uma vez que as variações diastráticas dizem respeito às palavras ou termos utilizados em um grupo específico, neste caso, os gaúchos. Essa constatação é exemplificada nas palavras "pito" e "enfrenar", além das demais palavras encontradas na letra da música que representam atributos peculiares do sul, tais como: "rancho", "guri", "zaino".

Partindo dessas constatações, podemos associas as variações observadas anteriormente, com a variação diatópica que corresponde à construção de sentenças que em diferentes localidades possui uma mudança na sintaxe ou na semântica. Assim, há um traço de mudança semântica na expressão "um pito", que, como já mencionado, tem relação com a variação diacrônica e, além de ser conceituada pelos gaúchos como um ato de aconselhar alguém, é vista por demais pessoas como um tipo de cigarro.

Os conselhos concedidos por um pai refletem uma maneira cuidadosa e carinhosa de conversar com o filho. Assim, compreendemos que o interlocutor faz uso de um vocabulário formal e rico, tanto em variações específicas do sul, como na conjugação dos verbos e na leveza, remetida pelo pai quando ouvimos a canção. Essa peculiaridade é tida como variação diafásica**,** pois representa as variações que se estabelecem em função do contexto

comunicativo, ou seja, a ocasião é que determina a maneira como nos dirigimos ao nosso interlocutor, se deve ser formal ou informal.

Isso posto, a presença das variações linguísticas na música *Um pito* enriquecem a sua composição, causando um bem-estar e auxiliando na reflexão manifestada na temática da canção, o convívio e relação de afeto com a família e o rancho. Diante dessa análise, concluímos e reiteramos o que o autor Bagno (2007, p. 43) menciona sobre nossa língua e a presença das variantes: "nada na língua é por acaso". Assim, concluímos que a linguagem apresenta variações em todos os níveis e estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e social. Logo, saber usar estes preciosos artifícios é uma arma poderosa, capaz de formam leitores conscientes que constroem sentido aos textos e são livres de preconceitos linguísticos.

Considerações finais

Os estudos sobre a variação linguística e os gêneros textuais representam uma evolução da Língua Portuguesa, pois favorecem a conscientização de que a língua não é um elemento homogêneo, ao contrário é dinâmica, multifacetada e variável em muitos aspectos, ampliando a percepção de que não há apenas a forma padrão de linguagem, existe diversos falares, dependendo da região, e diversas formas de usar linguagem. A diversidade linguística é individual, isto é, precisa ser respeitada, pois reflete a cultura, a geografia, a condição sócio-histórica, enfim, a identidade de cada povo.

Neste texto, apresentamos aspectos relacionados aos gêneros textuais e a variação linguística no gênero textual canção, especificamente na música *Um pito*. A partir disso, constatamos que as canções utilizam-se das variantes linguísticas com a finalidade de aproximar-se dos seus ouvintes e promover sentimentos agradáveis, haja vista que uma das principais características desse gênero é auxiliar no desenvolvimento da mente humana. Dessa forma, esse gênero é indispensável quando se trata em construção da aprendizagem.

Em suma, a análise possibilitou (re)conhecer a funcionalidade dos textos e a percepção de que os mesmos são produzidos em função de seu propósito comunicativo, meio de veiculação e interlocutores. Nesse sentido, fica cada vez mais explicita a necessidade do

domínio dos gêneros textuais para o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos, Isso posto, ressaltamos que os estudos possibilitaram a apreensão de conhecimentos variados, além da ampliação do repertório comunicativo e linguístico.

ANALYSIS OF THE TEXTUAL GENRE SONG BY THE BIAS OF LINGUISTIC VARIATION

Abstract: The relation established between language and society is the pillar of integration among citizens. In this view, it is essential that from the first school contact, people have intrinsic that the importance of our language is incommensurable. So, studying the textual genres, in this case, the textual genre song, is to instigate the reading of the songs that have verbal and musical features, as well as a more vivid and attractive nature of the teaching/learning inside and outside the classroom. That said, in this text it is aimed to analyze aspects related to the textual genre and language variation in the lyrics of the song *Um pito* by Nenito Sarturi, Claudio Patias and Nelcy Vargas, in 1985. In regard to textual genres, the compositional construction, communicative purpose, style and the thematic content are going to be observed, since according to Bakhtin (1997) the textual genres are socio-discursive entities inserted in situations of interaction, representing the language in its constant use. As for the linguistic variation, the studies Bagno (2007) are going to be adopted, from the phonological variation, morphological, syntactic, semantic, lexical, geographical origin, in addition to the specific variations, such as: diaphasic, diastratic, diatopical, diamesic and diachronic. In this sense, this genre dialogue with the different spheres, plays a key role when dealing with construction of learning, given that, according to Kock (2002) the textual genre song is recognized as a modality that helps in the development of the human mind, facilitates concentration and the development of reasoning.
Keywords: Song Textual Genres. Linguistic. Variation. Analysis.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: A novela** sociolinguística 15 ed., São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística.** 1. Ed. Brasil: Parabola 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo, SP / Cortez Editora. ISBN, 2005

BRONCKART, JeanPaul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionis mo sóciodiscursivo. São Paulo: Editora da PUCSP, EDUC, 1999.

ILARI, Rodolgo. BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela. P. et al. (org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. De. **Curso de linguística geral**. 20. Ed. São Paulo: Coltrix, 1997.

ARGUMENTATIVIDADE DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Claudia Maira Silva de Oliveira
Ana Paula Teixeira Porto

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar os modalizadores presentes na notícia "Dilma o mandato em jogo" publicada no site G1, também busca compreender de que forma o professor pode utilizar-se deste tipo de texto para ensinar a argumentação. O texto trata sobre o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, tema em destaque no primeiro semestre do ano de 2016. Serão identificadas qual a função e a importância desses modalizadores, bem como os efeitos de sentido que trazem aos textos, sinalizando como os pontos de vista são construídos. Para a realização deste trabalho, será realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da argumentação, dos modalizadores e do gênero reportagem, a qual dá subsídio às análises, fundamentadas na perspectiva da linguística textual, bem como a importância do estudo deste gênero nas escolas.
Palavras-Chave: Notícia. Modalizadores. Leitura. Argumentação. Ensino

UMA DISCUSSÃO SOBRE O GÊNERO NOTÍCIA

O artigo se propõe analisar de que forma os modalizadores de leitura contribuem para a compreensão e construção de sentidos dos textos. Para este estudo, foi selecionada uma notícia do mês de abril do corrente ano de 2016, momento histórico no qual circularam muitas notícias sobre o Impeachment da Presidente Dilma Rousseff. A notícia foi extraída do site G1, por ser um veículo de fácil acesso e de grande repercussão entre internautas.

É de extrema importância salientar que, através da Notícia, pode-se trabalhar o gênero argumentativo, pois este tipo texto mesmo tendo compromisso com a imparcialidade apresenta significativos operadores argumentativos. Dessa forma é possível considerá-lo um material expressivo para o trabalho com a argumentação, uma vez que o professor poderá selecionar as notícias e a partir delas identificar as argumentações presentes no texto, bem como suas funções.

Ainda pensando no trabalho da argumentação partindo da notícia, o professor poderá trabalhar com o conteúdo de forma contextualizada, sendo que a notícia é um texto publicado nos mais variados suportes. Marcuschi (2002, p.14) chama a atenção para o fato de os "gêneros textuais serem artefatos linguísticos concretos", nesse sentido, o autor afirma que trabalhar com o gênero, partindo do texto concreto, é mais eficaz do que somente chamar a atenção para seus aspectos formais. Sendo assim, o educador poderá mediar o processo de leitura e compreensão textual, selecionando textos e explorando-os da forma que acredita ser a mais adequada a realidade de seus educando, partindo de um texto real.

Os suportes virtuais são um dos maiores veículos de disseminação de informação, optou-se pelo estudo de textos publicados neste meio. Conforme explica Manguenau (2001, p. 71), citado por Marcuschi (2008) na obra *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, "é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como o seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, nos radiofônicos, na tela do computador etc".

A notícia foi considerada por muito tempo como um tipo textual narrativo que deve contemplar a exposição de fatos verídicos sem a interferência da posição do autor. Rossi e Ramires (2008) apontam que a notícia deve ter compromisso com a verdade e imparcialidade dos fatos, ou seja, não deve exprimir nenhum juízo de valor, precisa também deixar de lado a opinião e ponto de vista de quem escreve. Segundo os teóricos, se o jornalista tomar partido e direcionar o fato de acordo com suas ideologias, estará sendo incorreto para com o compromisso assumido em sua profissão:

> A notícia só será confiável se os fatos forem reproduzidos exatamente da maneira como eles são e para isso, as audiências acreditam haver técnicas jornalísticas que consigam extrair a verdade dos fatos. Não obstante a qualidade da notícia estar associada principalmente o conceito de imparcialidade e esta relação estar disseminada tambémo meio jornalístico [...] (ROSSI, RAMIRES. 2008, p. 5)

No que tange o estudo a respeito da imparcialidade e comprometimento com o fato descrito, Lustosa (1996), apud Boroni (2013), esclarece que a "notícia é a técnica de relatar um fato" ou, ainda, "notícia é o relato do fato, não o fato". Para Lustosa (1996) a notícia tem o objetivo de chamar a atenção do leitor para determinado acontecimento, precisa de uma

informação, do contrario é apenas um relato. É importante salientar que esse gênero textual também exige técnicas e redação jornalística e deve seguir uma estrutura e linguagem característica do gênero.

A notícia traz consigo características sócio históricas e culturais, exige que o jornalista pesquise e apure os fatos para posteriormente interpretá-los. Conforme defende o autor acima citado, a notícia segue características próprias e rígidas, principalmente quando se diz respeito à estrutura e à imparcialidade, ou seja, descrever somente o fato sem comprometer-se.Além de defender a mesma conceituação de narratividade e neutralidade em relação à notícia Vanilda Salton Köche (2012) destaca que os textos pertencentes a este gênero devem apresentar uma linguagem clara e objetiva, períodos curtos e diretos, além de não expor juízo de valor algum diante do assunto exposto.

De encontro às ideias já expostas no decorrer desse artigo, em relação à argumentação, Koch (2010) afirma que muitas modificações e alterações já aconteceram. Para Koch a língua é um processo interativo, sendo assim, o locutor, mesmo inconscientemente deixará suas marcas ideológicas no texto, o que se conduz a concluir que a notícia deixa de ser apenas narrativa e passa a ser um misto de informação e argumentação, que perpassará por toda a atividade discursiva. Logo, é pertinente pensar em como as notícias constroem esse posicionamento e como deixam ser apenas uma narração para revelarem também um argumentação.

Para Lucia Santaella (2005), a imagem contribui significativamente na construção de sentido visual, para a teórica esta linguagem é tão importante quanto a escrita, anexada intencionalmente à notícia tem como objetivo completar o sentido do que esta sendo tratado. Assim como a linguagem não é neutra, a imagem também carrega consigo aspectos ideológicos, uma vez que possibilita além de uma leitura mais expressiva, chamar a atenção do leitor para o que está apresentando.

> está longe de ser um aparelho inocente. Ela é fruto de um certo de desenvolvimento da visualidade no ocidente, trazendo consigo caracteres simbólicos consideráveis [...] Muitos tipos de imagens visuais fixas são produzidas artesanalmente, através da mão, o que dá a linguagem gestual um desempenho importante na produção dessas imagens. São, por isso mesmo, linguagens hibridas entre o visual e o gestual, ou

melhor, o visual guarda em si a marca do gesto de sua produção.(SANTAELLA, 2005, p. 382-383)

MODALIZADORES E OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Koch (2010) afirma que os modalizadores consistem em adjetivos, advérbios e locuções adverbiais como, por exemplo, (talvez, provavelmente, certamente, provavelmente e etc); Além dos verbos auxiliares como (poder, dever, entre outros); também existem a construção de auxiliar + infinitivo e por fim as orações modalizadas. A partir deste esboço serão esclarecidos: quais são os modalizadores de leituras? Que funções exercem em relação aos enunciados?

Após as discussões acerca do gênero notícia bem como suas implicações e especificidades, compreende-se que este tipo de texto não só tem o objetivo de descrever a respeito dos fatos, mas também argumentar e atribuir juízos de valor de acordo com as próprias opiniões de quem escreve. As intencionalidades e direcionamentos acontecem, segundo Koch (2010),por meio de "indicadores modais, também chamados de modalizadores, são igualmente importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito"(KOCH, 2010, p. 52). A autora defende que os modalizadores são responsáveis pelo sentido que se atribui ao texto, ou seja, determinam a compreensão do tema tratado, além da intencionalidade do enunciador.

Conforme destaca Fiorin (2000) é por meio dos elementos modais que o enunciador deixará pistas, as quais serão capazes de contribuir na construção de sentidos dos textos. Além disso, podem também apresentar incompatibilidades e compatibilidades modais, que poderão determinar a intensão e o direcionamento argumentativo e interpretativo de cada enunciado, proporcionando uma tomada de consciência e posicionamento do expectador.

A argumentação é um dos modos de organização textual que mais explicita e apresenta os modalizadores, sendo que através deles o leitor compreenderá as marcas de opinião do enunciador. Por isso deve-se preocupar-se com a função e a credibilidade de quem escreve, pois acabará por influenciar uma série de indivíduos que irão ler tal texto. É por meio de palavras simples e aparentemente inofensivasque o sentido de cada enunciado poderá

modificar-se, além disso, permitirá definir opiniões que em muitos casos poderão dirigir seu ponto de vista, como se pode visualizar no fragmento a seguir:

> A expressão do ponto de vista do enunciador em relação a um fato é o que chamamos de modalização. Podemos afirmar que a modalização é a projeção, no enunciado, de marcas explícitas da opinião do enunciador. Por ser frequente nos textos em que o enunciador deixa clara sua opinião a respeito do assunto tratado, ela é bastante comum em textos argumentativos (FARACO, 2011, p.182).

ENSINO DO GÊNERO ARGUMENTATIVO A PARTIR DA NOTÍCIA

Atualmente os sujeitos estão expostos as notícias *on line* praticamente de forma instantânea, porque os meios de comunicação e as redes sociais postam *links* de notícias publicadas em sites, os quais podem ser acessadas de forma imediata,como no caso da notícia, em análise, "Dilma O mandato em jogo" postada pelo site G1, a qual circulou além do site no Facebook. A facilidade de acesso do gênero pode ser usada a favor do ensino, pois o professor poderá explorar o conteúdo que desejar através deste texto.

Pensando no contexto do ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, é pertinente utilizar da notícia para se trabalhar com a argumentação, uma vez que o mesmo faz parte do plano de ensino e também consiste em um domínio que o aluno deve ter. Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, se referem à argumentação como eixo norteador para o ensino da língua portuguesas, ainda salientam que o educando deve dominar a argumentação, para assim poder expor suas ideias diante de situações que o exijam, nesse sentido é necessário,

> O propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no de-desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro (BRASIL, 1998, p. 37).

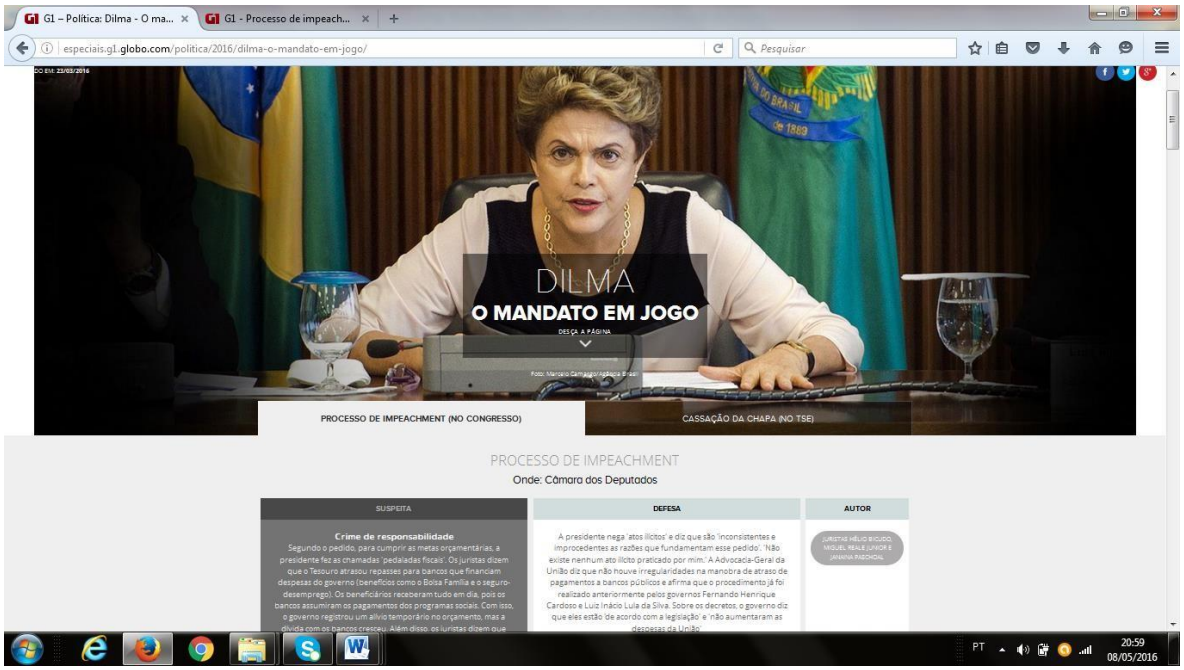
É responsabilidade do professor segundo Dolz e Schneuwly (2004) apud Segate (s.d), ensinar os gêneros de forma "integrada e não fragmentada" na sala de aula, ainda para os teóricos é necessário que o educador:

> construa com seus alunos, durante sua vida escolar, caminhos, com o objetivo de levá-los ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior mestria dos gêneros trabalhados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 apud SEGATE, s. d., p. 7).

Com base nas afirmações dos autores, compreende-se que a argumentação é uma tarefa que consiste em relacionar ideias e concepções, persuadir, informar criticar justificar entre outras funções. Além disso, o estudo do gênero argumentativo por meio de notícias é capaz de tornar os indivíduos críticos e reflexivos em relação ao que se pública diariamente nos meios de comunicação, assim entende-se que além dos conteúdos os textos são capazes de formar cidadãos conscientes capazes de questionar e posiciona-se sobre as problemáticas que assolam o país.

ANÁLISE DA NOTÍCIA

Notícia Nº 1:



Dilma

O mandato em jogo

Crime de responsabilidade

Para cumprir as metas orçamentarias a presidente realizouas "pedaladas fiscais".Os beneficiários receberam tudo em dia. Com objetivo de dar uma tregua nas dívidas a presidente utilizou deste dinheiro dos bancos públicos, porém as dívidas aumentaram.Houve a edição de seis decretos, em 2015, que, aumentaram osgastos em R$ 2,5 bilhões. O pedido também cita a Lava Jato e a situação da Petrobras.

Defesa

A presidente nega que houve atos ilícitos, e que as atitudes tomadas foram para amenizar as dívidas. Ela ainda destaca que os empréstimos foram feitos por outros presidentes, ainda ressalta que as medidas estão de acordo com a constituição.

(Publicado em: 23/03/2016)

Site:http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/dilma-o-mandato-em-jogo/

A análise da notícia Dilma O mandato em jogo publicada em 23 de março de 2016, no site :http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/dilma-o-mandato-em-jogo/, será dividida em três momentos: a) primeiramente será feita uma contextualização acerca da notícia; b) será analisado o conjuntodo texto: parte verbal, imagem e produção na construção de sentidos; c) por fim será feita a análise dos modalizadores e operadores argumentativos presente.

"Dilma O mandato em jogo", foi publicada pelo site G1 em pleno mês de efervescência da possibilidade de Dilma ser afastada da Presidência. Os respectivos créditos da notícia ficam a cargo de: Edição - Clara Velasco, Rosanne D'Agostino e Thiago Reis (Conteúdo), Leo Aragão (Infografia). Design - Karina Almeida, Roberta Jaworski e Juliane Monteiro. Desenvolvimento - Rogério Banquieri e Fábio Rosa e a foto foi feita por Marcelo Camargo. Ainda é importante destacar que este site é de propriedade da TV Globoque tradicionalmente é conhecida por contribuir na manipulação da opinião pública através das notícias que veicula e da forma como as noticia. É oportuno observar que, assim como a notícia em analise, várias

outras foram publicadas nesta mesma época e apresentam o mesmo teor crítico em relação ao mandato da presidente, e nas quais também se notam aspectos tendenciosos a favor do Impeachment.

A notícia extraída do site G1 apresenta uma fotografia Dilma, em que mostram claramente, através de suas feições, o desagrado e a indignação da presidente diante dos processos de acusações, os quais posteriormente lhe renderiam o processo de impeachment. Pode-se observar que a imagem funciona como um complemento ao título "Dilma O mandato em jogo", que permite a compreensão de que a presidente não está contente, mas sim indignada e furiosa diante das acusações.

Ao se pensar na imagem que integra a notícia, é possível inferir que ela tem uma função: a de mostrar o desagrado da presidente diante das acusações. Através das sobrancelhas elevadas da presidente, entende-se que ela está raivosa, e esse ângulo utilizado pelo fotografo a desfavorece, pois apresenta como um "monstro".Nesse sentido Santaella (2005), destaca que as fotografias anexadas aos textos buscam chamar a atenção do expectador, no caso das notícias em análise neste artigo, pode-se visualizar que a linguagem visual completa a escrita, sendo que a lente da câmera funciona como o olhar do narrador, que mostra a fúria da presidente.

Na primeira e na segunda linha da notícia podemos visualizar as palavras "fez" e "atrasou", (a presidente fez as chamadas 'pedaladas fiscais'. Os juristas dizem que o Tesouro atrasou repasses para bancos que financiam despesas do governo), estas palavras aqui sinalizam que a presidente já praticou as ações, os verbos "fez" e "atrasou" estão conjugados no pretérito perfeito, que indicam uma ação concluída. Através do tempo verbal das palavras fica explícito a intencionalidade de quem está narrando os fatos, ou seja, precisa-se analisar os verbos como categorias semânticas e discursivas que contribuem na construção de sentidos do enunciado Vargas (2010).

A notícia em análise é dividida em duas partes: a primeira destina-se à acusação ao mandato da presidente e a segunda, à defesa. No entanto é importante salientar que aprimeiraparte é maior, além de conter um maior número de argumentos. Na parte dedicada à "defesa" chama a atenção por não haver nenhuma autoridade nomeada, isso é importanteporque, se houvesse esse tipo de argumento,daria maior credibilidade à

defesa.Diferentemente da primeira parte, destinada à acusação, há presença do discurso dos juristas que acusam as ilegalidades cometidas pela presidente, o que confere ao "crime" um valor de confiabilidade.

A disposição das informações na notícia também é um fator importante que assinala a argumentatividade do texto. Também chama a atenção que a parte destinada à acusação do crime é maior, ou seja, há uma quantidade significativa de acusações, enquanto que a defesa é bem menor, com menos argumentos, mais uma vez o jornalista não é imparcial e toma partido em acusar.

A descrição presente na linha 3, (despesas do governo (benefícios como o Bolsa Família e o seguro-desemprego)), que o Bolsa-Família e Seguro-Desemprego são "despesas" e não investimento ou direito da população. Esses gastos chamados pelo jornalista de "despesas" assinalam que os direitos dos cidadãos brasileiros não são prioridades, mesmo que a sociedade contribua para esta finalidade, como no caso dos trabalhadores. A simples seleção do termo indica que a despesa é um gasto enquanto deveria ser um investimento, pois o Bolsa-Família é um auxilio que tem como finalidade ajudar as famílias carentes ascender socialmente e economicamente.

Por meio da conjunção "mas", na linha 7("Com isso, o governo registrou um alívio temporário no orçamento, mas a dívida com os bancos cresceu.") tem uma função importante. Nessanotícia funciona como a adição de umargumento e ideia mais relevantes, compreende-se o "mas", além de uma conjunção adversativa, como um operador argumentativo. No texto em análise o "mas" tem como função acentuar algo negativo do governo Dilma, pois a intenção do escritor é de afirmar que temporariamente a situação do Brasil melhorou, porém a dívida aumentou ainda mais, então se subentende que essa atitude não foi correta.

No decorrer da notícia, pode-se visualizar que o jornalista se utiliza do recurso das aspas em várias expressões, especialmente em: "pedaladas fiscais"; "atos ilícitos"; "de acordo com a legislação" e "não aumentaram as despesas da União". Na primeira expressão, "pedaladas fiscais", pode-se entender que o interlocutor objetiva chamar a atenção para o fato da presidente justificar os empréstimos de bancos públicos para pagar contas do governo, o que é expressamente ilegal, como se esta medida fosse necessária. Já na segunda expressão "atos

ilícitos", a presidente nega ter acontecido fatos errados e criminosos, no entanto, o jornalista as coloca entre aspas para chamar a atenção, pode-se ter o entendimento de que ele acredita que aconteceram coisas erradas.

Conforme as expressões, "de acordo com a legislação" e "não aumentaram as despesas da União", o jornalista sinaliza através das aspas uma crítica e até mesmo um tom irônico, pois o desvio de dinheiro dos bancos públicos é expressamente proibido pela constituição, além disso, dados de pesquisas apontam que o Brasil tem atualmente um índice de dívidas bastante significativo, além da crise que o Brasil encontra-se neste momento.

É importante destacar o verbo negar no inicio do segundo parágrafo antecedendo a expressão "atos ilícitos", de acordo com o dicionário online de português este verbo indica o mesmo que, afirmar que uma coisa não existe, não é verdadeira, além disso, apresenta como palavras de sentidos correspondentes: contestar, contradizer, desmentir, refutar, retratar, renegar. Sendo assim, na notícia em estudo o jornalista descreve que a presidente nega, ou seja, afirma que não praticou nenhuma atividade criminosa durante sua administração. No entanto, a escolha deste verbo nos possibilita enquanto leitores duvidar em relação ao discurso da presidente, nesse momento é possível identificar um posicionamento por parte do escritor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se inicialmente concluir que a notícia é "um gênero do discurso cuja principal característica semântico-discursiva é a presença da polifonia de locutores, atuando como uma estratégia modalizadora, algumas vezes acentuada" (NASCIMENTO, p.14, 2006). Diante dessa afirmação, constata-se que o gênero notícia apresenta um discurso carregado intenções, através de termos modalizadores nota-se o real objetivo do locutor, como na notícia que se analisou neste artigo.

Com base nos referenciais teóricos até então estudados, pode-se compreender que a língua pode ser considerada um instrumento de suma importância no que diz respeito à interação, também é claro que os elementos linguísticos têm como objetivo persuadir, transmitir informações e chamar a atenção para determinados fatos e acontecimentos. Diante

disso, compreende-se que a língua é uma arma poderosa quando pensamos em atingir o leitor e atraí-lo para determinado assunto.

Após a análise da notícia Dilma "O mandato em jogo - Crime de responsabilidade", a qual foi extraída do site G1 no dia 23 de março de 2016, pode-se identificar aspectos tendenciosos através dos modalizadores na notícia, para com a temática central - impeachment da presidente Dilma Rousseff. Também é importante destacar que todas as linhas de argumentações seguidas por este site se aproximam, isso nos leva à compreensão de que o fato de o site pertencer à TV Globo apresenta o mesmo ponto de vista, além de um posicionamento a favor do impeachment.

As reflexões acerca do papel do professor como mediador do ensino-aprendizagem de língua portuguesa é bastante pertinente, pois ele é responsável pela formação de sujeitos leitores capazes de compreender os mais variados tipos textuais. Essencialmente em relação à argumentação que é o centro das discussões neste artigo, é imprescindível que os alunos saibam identificar bem como argumentar quando necessário.

ABSTRACT: This work aims to analyze the modalizers present in the news "Dilma's mandate at stake," published in the G1 site also seeks to understand how the teacher can be used this type of text to teach argument. The text deals with the impeachment of President Dilma Rousseff, major theme in the first half of the year 2016. which the function and importance of modalizers will be identified, and the effects of sense to bring the texts, signaling how the views are built. For this work, a literature search on the argument of modalizers and gender report will be held which gives subsidy to the analysis, based on the perspective of text linguistics, and the importance of the study of this kind in schools.

Keywords: News. Modalizers. Reading. Argumentation. Teaching.

REFERÊNCIAS

BARONI, Daniela. *O Gênero textual Notícia: do jornal impresso ao on-line.* Disponível em: < http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/ >. Acesso em: 11 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais.

Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 39 p.

CORDEIRO, Isabel Cristina. SILVA. Paula Tatiana da.*A argumentação e leitura no discurso da propaganda***.** Disponível em: http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007_g/textos/02.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FIORIN. José Luiz. Modalização: da Língua ao Discurso**.** *Revista de lingüística*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2000. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/531>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KÖCHE, Vanilda Santos; MARINELLO, AdianeFogali; BOFF, Odete Maria Benetti. *Estudo e produção de textos:* gêneros textuais do relatar, narrar e escrever.Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos.*Coerência Textual*. São Paulo: Editra Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

_____*Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A Modalização no GêneroNotíciaJornalística (Themodalization in thediscoursegenrenews).*Revista do GELNE*, João Pessoa, v. 8 n.1/2 (2006)Vol. 8 - Nos. 1/2 – 2006. Disponívelem:<http://www.academia.edu/12491672/Revista_do_GELNE_Jo%C3%A3o_Pessoa_v._8_n.1_2_2006_>. Acessoem: 07 mar. 2016.

_____. A polifoniadelocutoresno gênero ata: estratégia semântico-argumentativa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*,v. 8 - n. 2 - p. 112-130 - jul./dez. 2012. Disponível em:<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/2918/1985>. Acesso em: 07 mar. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual Análises de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

PÊCHEUX. Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. São Paulo: Editora Unicamp, 1995.

ROSSI, Michelle; RAMIRES, Mário Marques. A Imparcialidade como Conceito de Qualidade Jornalística. *Comunicação & Mercado/UNIGRAN* - Dourados - MS, v. 01, n. 04, p. 77-83, jan-jul 2013. Acesso em:<http://www.unigran.br/mercado/paginas/arquivos/edicoes/4/7.pdf >. Disponível em:22 mar. 2016.

SEGATE, Aline. *Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa.Revista USP/Superintendência de Comunicação Social da Universidade de São Paulo*. São Paulo, n.01, mar/maio 2004. Disponível em: <http: www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/37333/40053>. Acesso em: 27de junho de 2016.

SANTAELLA. Lucia. *Matrizes da Linguagem e pensamento:* sonora visual verbal. São Paulo:Iluninuras, 2005.

VARGAS, MariaValriaAderson de Mello. Ensino do Verbo: tempo e aspecto como categoriassemântico-discursivas.**RevistaLinha d' Água.** SãoPaulo:v 23. n1. 2010. Disponívelem:<www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/62347/65151
>. Acesso em:10 maio 2016.

CULTURA AFRO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: A PERSPECTIVA DA PLURALIDADE ATRAVÉS DE MÚSICAS

Diego Bonatti[1]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: A autoafirmação do sujeito enquanto ser cultural perante a sociedade e a si mesmo é necessária, haja vista da presença cada vez mais frequente de contextos opressores que moldam o indivíduo com discursos ideológicos alienantes. A escola, local que estimula o pensamento crítico e questionativo perante a sociedade, deve proporcionar, no caso das aulas de Língua Inglesa, ao aluno, a chance de se ver representado nas aulas e sentir a importância do idioma em sua vida, de modo que a língua não seja apenas um instrumento técnico, mas sim um organismo dotado de ideologias e culturas que a modificam. Propõe-se, então a identificação da cultura afro no contexto do jovem através da música, produção cultural altamente popular, acessível e amplamente difundia entre o meio *teen.* Para a busca por elementos teóricos que enfocassem o ensino de língua através de músicas com o foco na cultura afro, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, a qual ressaltou a possibilidade de a Língua Inglesa abordar temas da realidade do aluno, bem como a promoção de cultura e fim do racismo através das músicas no contexto da sala de aula.
Palavras - chave: Língua Inglesa. Cultura. Afro. Música.

Introdução

Com um mundo cada vez mais miscigenado culturalmente, onde discursos, línguas e pessoas estabelecem, diariamente, novos modos de pensar e comunicar, então, é necessário refletir sobre esses novos fatos, sobretudo, pensando em possibilidades para melhorá-los e estimulá-los. Esses fatos refletem sobre a escola e interferem no processo de aprendizado dos alunos, portanto, tanto a cultura Afro, quanto a Língua Inglesa estão difundidas na sociedade brasileira e podem ser interligadas, a fim de propiciar a disseminação de boas práticas e a formação de um sujeito crítico e hábil a valorizar diferentes discursos sociais.

Entretanto, mesmo com a abordagem da temática afro nos livros didáticos e nos PCNs os professores de inglês não valorizam e não a usam cultura afro como ferramenta construtora de identidade social. Seu uso fica restrito à ilustração de diferenças geográficas dos países que

[1]Graduando em Letras – Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: diego.bonatti@bol.com.br

têm a Língua Inglesa como idioma oficial, sendo desconsiderada toda a carga cultural acompanhada desta etnia. Uma das alternativas propostas para resolução do problema é o uso de músicas nacionais e internacionais que enfocam não só a cultura afro, como também sua presença e importância social.

Negros: a minoria social construída

A cultura afro faz parte da constituição do Brasil, não só como força laboral para a construção do que chamamos hoje de nação, bem como para todo o desenvolvimento econômico e social que se originou dessa época. Deve-se, portanto, lembrar da exploração pela qual este povo passou, as mortes e a degradação cultural por resultantes, mas que por herança social branca e dominadora tenta-se apagar.

Quando vieram – obrigados – sob a condição de escravos para o Brasil, os negros trouxeram consigo vários aspectos culturais presentes ainda hoje em nossa sociedade, tais como a culinária, a religião, as danças, costumes em geral - aspectos que marcam sua presença na sociedade e hoje fazem parte do histórico de composição cultural nacional.

A população afro, mesmo com a maciça presença na sociedade, ainda hoje é vista como uma margem social. Mesmo quando se tenta representá-los, por exemplo, na literatura, estes são alvo de estereótipos e na maioria das vezes soba a visão de uma elite dominadora, o que os marginaliza, conforme Dalcastagné (2012). Outro ponto que comprova a presença negra na sociedade brasileira contemporânea é o dado, de que "os negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira em 2014, representando 53,6%" (UOL, 2015), são, dessa forma, a representatividade racial do país e grande influência na cultura.

Identidade afro-cultural nas aulas de Língua Inglesa

Por uma se tratar de uma questão legal, toda escola brasileira deve trazer temas relacionados aos temas afro e indígena para a sala de aula, de acordo com a **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Segundo esta Lei, portanto,**

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir

> desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Fica evidente, após a leitura do parágrafo 1º, o reconhecimento da contribuição do negro para a formação social brasileira, composta por contribuições de aspectos sociais, econômicos e políticos advindas da cultura afro. Este parágrafo da Lei **nº 11.645**merece destaque, haja vista que, o trecho "resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil" reconhece a situação de marginalização vivenciada pela população afro. Conforme dados da pesquisa divulgada pelo Mapa da Violência em 2013, no ano de 2011, do total de 49,3 mil das vítimas assassinadas, 71,4% eram negras, que equivaleria a 35,2 mil assassinatos. Os dados traduzem não só o contexto de marginalização no qual a população afrodescendente vive, bem como o grupo de risco que constituem, e que a educação, enquanto ferramenta de transformação social pode propiciar.

É na escola, também, que a criança – futuro cidadão – reconhece e afirma sua cultura, o que torna imprescindível a presença de vários discursos em sala de aula, e que propiciem, assim, uma visão ampla da sociedade. O uso da música como alternativa de identificação da cultura afrodescendente nas aulas de Língua Inglesa vai ao encontro da perspectiva de Vygotsky (1991) e nos pressupostos dos PCNs (2000), que permitem ao aluno identificar em discursos variados as realidades paralelas à sua e construir conhecimento através da sua interligação com o meio:

> [...] é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. (PCNs, 2000 p. 30)

Assim, já que o Brasil é composto por várias culturas, bem como o idioma oficial recebe diversas influências de outros países, os discursos que o compõe devem ser abordados em sala de aula, para que o aluno consiga expressar sua cultura e estar aberto a cultura do outro. Para isso, quando ele fizer o uso de um idioma diferente que o da sua língua materna,

ele consiga não só alcançar um objetivo determinado, como se apresentar para alguém, por exemplo, mas que consiga expressar sua cultura neste discurso, acima de tudo. Por isso,

> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Chama atenção, após a leitura do parágrafo **2º**que compõe esta Lei, o destaque dado às matérias como educação artística, literatura e história, quanto a possibilidade de integração do tema afro, no caso, ao currículo delas. Este aspecto da Lei se choca com o pressuposto da interdisciplinaridade, proposto nos PCNEM (2002, p. 11)

> [...] a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não devem ser independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras duas áreas. Aqui, tanto o ensino como a aprendizagem são vistos como ações de cunho interdisciplinar, que articulam o trabalho das disciplinas para promover competências. (grifos do autor)

Portanto, uma ação interdisciplinar com foco no ensino de cultura afro é um aspecto importante para a construção de identidade social, num ambiente escolar, propor,

> [...] de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano e de sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos sociais e minorias. (NEVES; MELO, 2015, p. 1)

Assim, ao introduzir reflexões e aspectos culturais nas aulas, extingue-se o método de ensino tradicional que ainda hoje vigora nas aulas de Língua Inglesa, focalizadas muitas vezes na "decoreba de regras", afastando, dessa forma, o interesse e a realidade do aluno sobre as aulas. Portanto, no caso da Língua Estrangeira Moderna, "Os estudos acerca de questões étnico-raciais, inter-relacionadas com o ensino de língua inglesa nos proporciona novas possibilidades de criar e inserir atividades com esse tema nas aulas de inglês além de discussões com os alunos." (NEVES; MELO, 2015 p. 1). Discussões estas que, quando

mediadas pelo professor com a intenção de valorizar a cultura do negro, sua presença e contribuição para a consolidação nacional, podem, entre outras coisas, promover o fim de preconceitos, ampliar a noção de aprendizagem voltando-se para o ensino significativo, além de tornar as aulas de Língua Inglesa o melhor caminho para integração com a sociedade.

Música e cultura: um discurso de várias línguas

O uso da música com fins de ajudar no ensino de Língua Inglesa pode ser observado na obra de Krashen (1982), que explicita o poder de relaxamento inerente às atividades que envolvem música em contexto escolar. Mas é em Cullen (1999) que os aspectos culturais propiciados pelo uso de músicas, vídeos, imagens, entre outros, são evidenciados. O uso de atividades envolvendo estes recursos exigem uma postura crítica do aluno, pois ao interpretar a letra, ele se depara com aspectos culturais e sociais refletidos, por exemplo, nas músicas. Temas estes que são extremamente relevantes para a construção de uma educação igualitária e valorizadora de discursos sociais oprimidos.

Ao usar as músicas como ferramentas para introduzir a cultura afro, o professor deve ter em mente de que este nível de ensino requer mais vocabulário por parte do aluno e mediação por parte do professor, já que o docente terá que guiar os alunos à questões de posicionamento e argumentação. Assim, estudar sobre cultura deve propiciar, aos educandos,

> [...] not to portray the culture as monolithic, nor to only teach the pleasant aspects. Activities and materials should portray different aspects of the culture. In other words, we need to 'sell' different views of the culture to our students. Introducing deliberate contrasts within a culture can be useful. Some different 'selling points' are contrasted below. (CULLEN, 1999, [s.p])

Os contrastes a que Cullen se refere podem estabelecer conexões imediatas com o ambiente em que o aluno convive, o que, portanto, resultará numa educação representativa culturalmente, e que propiciará a valorização da população negra e sua cultura, conforme já mencionado. Então, o aluno ao perceber que a variedade cultural do Brasil se assemelha a outros países Americanos, tais como o Estados Unidos e Canadá, mas que possuem a Língua Inglesa como idioma oficial, ele perceberá que ambos têm a população composta por

afrodescendentes. Este fato pode ser usado como tema de aula, através de um paralelo entre culturas estrangeiras e as culturas brasileiras, com fins que que o estudante

> [...] by personalizing activities and content can we hope to lead students to better cultural understanding. We can start off by talking about a distant country, but this will only result in stereotyping if we do not allow students to relate the same issues to their own lives. And as every language teacher knows, students love to talk about themselves. (CULLEN, 1999, [s.p])

É importante, sobretudo, que o aluno fale sobre a cultura do seu país, já que a finalidade de aprender outra língua é comunicar sentido e expressar, através do discurso, o resultado de suas interações com o meio. Além disso, o professor pode trabalhar a música sob a perspectiva da cultura afro de diversas maneiras, tais como ouvir uma música em português e traduzi-la livremente para o Inglês. Em determinados níveis de proficiência o professor, após ouvir uma música em Inglês com seus alunos, pode começar a investigar os argumentos, metáforas e imagens utilizadas para a construção da mesma, ressaltando, assim, os aspectos culturais presentes na composição. As atividades podem variar conforme o nível de conhecimentos dos alunos, mas sempre focando em perspectivas da pluralidade discursiva nas aulas.

Música e cultura afro em sala de aula: empoderamento cultural

Após a discussão em torno da música e sua perfeita combinação com o ensino de Língua Inglesa, insere-se um tema definitivo para a construção de uma formação cultural possível: a cultura afro.

Ouve-se cada vez mais a luta por direitos e representação na sociedade brasileira contemporânea, e os resultados dessas ações de luta por igualdade, no caso, racial, são canções que não só propiciam a reflexão, como auxiliam no fim de preconceitos e racismos. O exemplo da *Mc.* Soffia, uma menina que canta sua realidade através do *hip hop* pode ser observada na música “Menina pretinha”:

Vou me divertir enquanto sou pequena
Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana
Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor
Africana, como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor

Menina pretinha, exótica não é linda
Você não é bonitinha
Você é uma rainha

O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha
Canto rap por amor, essa é minha linha
Sou criança, sou negra
Também sou resistência
Racismo aqui não, se não gostou, paciência (MC SOFFIA, [s.a], [s.p])

Esta música não só reafirma a existência de problemas relacionados a estereótipos de beleza, como denuncia situações de racismo enfrentadas pela menina, mas que é voz ativa e representante de muitas outras que sofrem da mesma forma. Outra música possível para abordar a questão afro nas aulas de Língua Inglesa é "The Blacker The Berry" do cantor Kendrick Lamar, que traz o contexto de marginalização enfrentado pelos afro-norte-americanos:

Everything black, I don't want black
I want everything black, I ain't need black
Some white, some black, I ain't mean black
I want everything black

Six in the mornin', fire in the street
Burn, baby, burn, that's all I wanna see
And sometimes I get off watchin' you die in vain
It's such a shame they may call me crazy
They may say I suffer from schizophrenia or somethin'
But homie, you made me
Black don't crack, my nigga

[...]I'm African-American, I'm African
I'm black as the moon, heritage of a small village
Pardon my residence
Came from the bottom of mankind
My hair is nappy, my dick is big, my nose is round and wide
You hate me don't you?
You hate my people, your plan is to terminate my culture
You're fuckin' evil I want you to recognize that I'm a proud monkey
You vandalize my perception but can't take style from me
And this is more than confession
I mean I might press the button just so you know my discretion

I'm guardin' my feelins, I know that you feel it
You sabotage my community, makin' a killin'
You made me a killer, emancipation of a real nigga. (LAMAR, [s.a], [s.p])

A canção além de trazer o ódio e a repressão como elementos de composição, deixa claro o esquecimento da povo afro-descendente, através da autoafirmação de Lamar ([s.a]), que denuncia desigualdades sociais e o contexto de marginalização enfrentado por esse povo.

Outro importante cantor que lutou pelos direitos da população negra foi James Brown, ao escrever "Say It Loud, I'm Black And I'm Proud":

Now we demand a chance to do things for ourserlf
We're tired of beatin' our head against the wall
And workin' for someone else
We're people, we're just like the birds and the bees
We'd rather die on our feet
Than be livin' on our knees
Say it loud, I'm black and I'm proud (BROWN, [s.a], [s.p])

A canção não só revela o orgulho negro, como a união de forças para a luta contra sistemas opressores. Por fim, uma canção que revela a atual situação do negro na sociedade brasileira é "Boa Esperança" do *rapper* brasileiro Emicida. Esta música, além de ser muito popular, traz situações que a população negra enfrenta diariamente, passíveis reflexão:

Por mais que você corra, irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar
Esse é o xis da questão
Já viu eles chorar pela cor do orixá?
E os camburão o que são?
Negreiros a retraficar
Favela ainda é senzala, jão
Bomba relógio prestes a estourar

[Verso: Emicida]
O tempero do mar foi lágrima de preto
Papo reto, como esqueletos, de outro dialeto
Só desafeto, vida de inseto, imundo
Indenização? Fama de vagabundo
Nação sem teto, Angola, Ketu, Congo, Soweto
A cor de Eto'o, maioria nos gueto

[...]Com essa frase quase que os nazi, varre os judeu – Extinção!
Depressão no convés

Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir depois
Pique Jack-ass, mistério tipo Lago Ness, sério és
Tema da faculdade em que não pode por os pés

[...]Médico salva? Não! Por que? Cor de ladrão
Desacato invenção, maldosa intenção
Cabulosa inversão, jornal distorção
Meu sangue na mão dos radical cristão
Transcendental questão, não choca opinião
Silêncio e cara no chão, conhece?
Perseguição se esquece? Tanta agressão enlouquece
Vence o Datena, com luto e audiência

Ou seja, todas as músicas citadas têm em comum a luta de direitos do negro na sociedade atual, em diferentes contextos (países de Língua Inglesa) mas que apresentam aspectos em comum tais como: o preconceito, a exclusão social, a destruição e rejeição da cultura afro, bem como a humilhação que sofre diariamente toda a população afrodescendente. Todas estas adversidades são trazidas para o contexto escolar pelo aluno, e cabe ao professor, como promotor de mudanças, promover meios para solucioná-las.

Uma alternativa para mudar esta situação é abordar de fato a questão afro e todos seus aspectos em sala de aula, e dentro do contexto da aula de Inglês com destaque especial à identificação de realidades internacionais semelhantes à do Brasil através da Língua Inglesa como um instrumento de diálogo e conexão com o mundo.

Conclusão

Assim, com a proposta estabelecida por este trabalho, encontrou-se novas possibilidades para o ensino de Língua Inglesa no Brasil, com perspectivas de integrar o contexto social na sala de aula, ressaltando, dessa forma, a pluralidade de discursos existentes e as várias formas de apoderar-se deles. Também, a inovação do ensino trazida pelo uso de músicas será positiva, uma vez que elas são populares entre os jovens e podem ser usados, no caso para a formação crítica e intercultural do aluno de Inglês.

Fazendo o uso da cultura afro para o ensino de Língua Inglesa, o professor não só estará promovendo a valorização de grupos sociais apontados como “minorias”, mas também

inovando na maneira de ensinar, propondo usos diferentes da língua e promovendo a integração e autoafirmação cultural do aluno.

Portanto, pode-se assegurar que o ensino pautado nas diferentes culturas que compõe o contexto escolar é uma medida prevista em lei e que, quando mediadas por questões críticas e reflexão, podem promover um sujeito autônomo e crítico, um aluno cidadão, hábil para se apoderar de conhecimentos e transformá-los em vivências.

AFRO CULTURE IN ENGLISH CLASSES IN BRAZIL: THE PERSPECTIVE OF PLURALITY THROUGH SONGS

Abstract: The self-assertion of the person while being cultural in society and to yourself is necessary, in view of the increasingly frequent presence of oppressive contexts that shape the individual with alienating ideological discourses. The school, the place that encourages critical and inquirer thought throwthe society, must provide, in the case of English classes, the student, the chance to see represented in class and feel the importance of language in your life, so that the language is not just a technical instrument, but anorganism with ideologies and cultures that change it. Then it is proposed to identify the African culture in the context of the young through music, highly popular cultural production, affordable and widely diffused among the teen environment. To search for theoretical elements that focus the teaching language through songs with the focus on African culture, we conducted to a literature search, which highlighted the possibility of the English language to address issues of the reality of the student, and the promotion of culture and end racism through music in the context of the classroom.

Keywords: English. Culture. African. Music.

Referências

BRASIL. **Lei n.° 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. **Lei n.° 11. 645**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 24 jun. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3332256-Pcn-linguagens-codigos-e-suas-tecnologias-ensino-medio-orientacoes-educacionais-complementares-aos-parametros-curriculares-nacionais.html> Acesso em 27 jun. 2016

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil** - Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular.1 ed. São Paulo. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf> Acesso em: 21 jun. 2016.

BROWN, James.**Say It Loud, I'm Black And I'm Proud**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/james-brown/say-it-loud-im-black-and-im-proud.html> Acesso em: 28 jun. 2016

CULLEN, Brian et al.**Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom.** 1999. Nagoya: Institute of Technology (Nagoya, Japan). Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>Acesso em 27 jun. 2016.

DALCASTAGNÈ, Regina**. Literatura brasileira contemporânea:** um território contestado. Vinhedo – SP, Editora Horizonte, 2012.

EMICIDA. **Boa esperança.** Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/emicida/boa-esperanca.html> Acesso em: 28 jun. 2016.

FATEA. **A cultura afro-americana:** uma visão sócio-histórico-cultural do negro inserido nos diferentes discursos da história americana. Disponível em: http://fatea.br/fatea/letras/files/2010/03/Projeto-Pr%C3%A1ticas-em-Ingl%C3%AAs-A-cultura-afro-americana.pdf Acesso em: 10 maio 2016.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** 1982 California (EUA): University of Southern California.Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf> Acesso em:22 jun. 2016.

LAMAR, Kendrick. **The Blacker The Berry**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/kendrick-lamar/the-blacker-the-berry-traducao.html> Acesso em: 28 jun. 2016.

MC SOFFIA. **Menina Pretinha.** Disponível em : <https://www.letras.mus.br/mc-soffia/menina-pretinha/>Acesso em: 23 jun. 2016

NEVES, Júlio César Paula; MELO, Tânia Mayra Lopes de. Cultura e história afro-brasileira na aula de inglês: e a construção da identidade nacional na escola. In: IX SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 9, 2015. **Anais...** Belo Horizonte: PUC – Minas. 2015. Disponível em: <http://ich.pucminas.br/pged/simposio/pdf/STs/ST5/Poster/ST5_P2.pdf> Acesso em 20 jun. 2016.

UOL. Negros representam 54% da população do país, mas são só 17% dos mais ricos. **Uol.** 14 dez. 2015. Disponível em: <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm> Acesso em: 14 jun. 2016.

VYGOTSKY, Lev. **Formação social da mente.** 4 ed. Tradução: Monica Stahel M. da Silva São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1991 Disponível: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/forma%C3%A7%C3%A3o-social-da-mente-vygotski-l-s> Acesso em: 21 jun. 2016

ENSINO DE LITERATURA E INTERNET: UMA ANÁLISE DO *WEBSITE SÓ LITERATURA*

Luana Teixeira Porto[1]
Ana Paula Teixeira Porto[2]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: Em um contexto digital que favorece a leitura de textos literários disponibilizados integral ou parcialmente na internet, a busca por *websites* como fonte de pesquisa e aprendizado tanto por professores quanto por alunos tem sido facilmente observada tanto em espaços de educação básica quanto no ensino superior. Diante desse cenário, este trabalho busca investigar a potencialidade desses recursos para a leitura literária e mediação de leitura de literatura na sala de aula, centralizando a abordagem sobre a educação literária no Ensino Médio. Para isso, analisa-se, com base em estudos críticos sobre ensino de literatura, o *website Só literatura*, apontando-se elementos de caráter formal, temático e pedagógico que podem ser constituir em uma barreira para a leitura e interpretação de textos da literatura brasileira na escola.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Ferramentas tecnológicas. Sítio *Só Literatura*.

1 Introdução

O acesso ao livro impresso no Brasil está condicionado tanto a questões de ordem econômica, cultural e social quanto a estímulos para leitura nos espaços escolares e não escolares e, embora haja uma diversidade de políticas públicas para incentivo à leitura, dados de recentes pesquisas, como a conhecida *Retratos da leitura no Brasil*, mostram que o hábito de ler livros não está entre as primeiras preferências do brasileiro, já que ocupa a sétima posição segundo dados do estudo publicado em 2012 sob a organização de Zoara Failla.

Contudo, não podemos associar de forma direta a não leitura de livros à ausência leitura. Hoje, lê-se em outros suportes, como e-books e internet, e se estima que atividade de ler seja cotidiana para muitos brasileiros. Porém, que leitura e essa? Que habilidades são praticadas quando se lê? Não sabemos ainda a qualidade da leitura realizada através do meio

[1] Doutora em Letras. Professora da URI. E-mail: luana@uri.edu.br
[2]Doutora em Letras. Professora da URI. E-mail: anapaula@uri.edu.br

eletrônico nem os reflexos dessas diferentes formas de contato do leitor com os textos na sua formação e na construção do gosto pela leitura. Para isso, seria necessário investir em pesquisas de campo que pudessem mapear como a leitura se realiza na tela do computador e em que medida ele pode ser considerado um recurso eletrônico favorável ao desenvolvimento da competência leitora.

Nesse contexto digital que favorece a leitura de textos literários disponibilizados integral ou parcialmente na internet, convém ainda destacar que, além da leitura no computador e na internet, há a busca por *websites* como fonte de pesquisa e aprendizado tanto por professores quanto por alunos. Essa praxe tem sido facilmente observada tanto em espaços de educação básica quanto no ensino superior. É comum, por exemplo, entre adolescentes o hábito de ler literatura na tela do computador a partir da busca de um texto na internet, sem existir o talvez "antigo" método de visitar bibliotecas e suas estantes à procura de referências. O texto literário, assim, passa a ter outro suporte que não mais o livro físico, o que, por um lado, não impede o contato do leitor com o texto, mas, por outro, pode modificar a relação entre autor, livro e leitor, no sentido de essa aproximação se tornar mais mecânica e simplificada por não haver, por exemplo, o fácil manuseio de folhas, possibilidades de anotação ou "afeto" com o objeto.

Diante desse cenário, é importante destacar que a tecnologia não pode ser rotulada como algo essencialmente maléfico à criação do hábito de leitura, precisa ser compreendida como um dado contextual que interfere nas atividades de mediação de leitura e que precisa ser investigado de modo a se propor alternativas para seu uso que favoreçam não só o contato com textos e livros, mas também a habilidade de interpretar. Negar o acesso à plataforma digital para a leitura seria impor uma forma de isolamento cultural. Nesse sentido, compartilhamos a perspectiva de Sérgio Capparelli, quando diz que "marginalizar a escola sobre os novos formatos de leitura é aumentar ainda mais a exclusão cultural" (CAPPARELLI, 2002, p. 96). Tal visão é ratificada por Quevedo:

> Não é mais possível ignorar que essas tecnologias fazem parte ativa da vida da maioria das pessoas. O que se pode e deve fazer é trazê-las para o ambiente escolar de maneira a incorporá-las como aliadas, uma vez que também se constituem em

> suportes desencadeadores de processos que geram o interesse para a leitura da palavra escrita. (QUEVEDO, 2002, p. 73).

Considerando isso, este trabalho busca investigar a potencialidade desses recursos para a leitura literária e mediação de leitura de literatura na sala de aula, centralizando a abordagem sobre a educação literária no Ensino Médio. Para isso, analisa-se, com base em estudos críticos sobre ensino de literatura, o *website Só literatura*, apontando-se elementos de caráter formal, temático e pedagógico que podem ser constituir em potencialidade ou ainda barreira para a leitura e interpretação de textos da literatura brasileira na escola.

2 Literatura, ensino de literatura e internet

A leitura e o ensino de literatura na Educação Básica estão em crise nas últimas décadas e não faltam razões para justificá-la e elementos para apontar como determinantes para o afastamento dos livros e da literatura do horizonte de leitores, jovens e também mais maduros. Considerando o contexto formativo que se estende da Educação Básica ao Ensino Superior, basta recorrer a alguns dos principais estudiosos do tema, como Regina Zilberman, Tânia Rösing e Jaime Ginzburg, para constatar a fragilidade do sistema de ensino de literatura e a necessidade de revigoração dos suportes de leitura e metodologia de práticas leitoras.

Para Regina Zilberman (1988), dentre os fatores que acarretam crise de leitura da literatura na escola está a seleção de leituras literárias indicados ao público-leitor. Sem levar em conta gostos e preferências dos alunos, como a leitura de obras estrangeiras e de *best sellers*, as práticas de leitura são construídas na maioria das vezes com foco na leitura de obras clássicas que são apresentadas como "exemplaridade" literária aos estudantes e que muitas vezes destoam da adequação do texto à faixa etária e perfil dos receptores jovens. Assim, o leitor das escolas é apresentado à leitura de "nomes consagrados pela crítica e história da literatura porque são modelos a serem seguidos, seja quando se escreve (...), seja quando simplesmente se lê" (ZILBERMAN, 1988, p. 50), mesmo que a estrutura, o tema e a linguagem da obra estejam distantes dos horizontes de expectativas do leitor e de sua realidade circundante, o que pode ser uma motivação para o abandono da literatura pelo aluno.

Já Tânia Rösing (2012) atesta uma presença mais intensa não só de textos literários na escola através de programas de incentivo à leitura literária, mas também de materiais didáticos para práticas leitoras oferecidos a professores para fortalecer a formação cultural dos estudantes. Contudo, isso não assegura uma formação plena de leitores de literatura, já que, de um modo geral, a escola tem se mostrado "frágil na tarefa de formar leitores" porque há "Lacunas na formação dos professores enquanto leitores e a inconsistência dos raros programas de formação de mediadores de leitura desenvolvidos resultam numa inoperância da escola na direção de transformar o Brasil num país de leitores." (2012, p. 94) Em outras palavras, ter livros de literatura e recursos didáticos para mediação de leitura literária não garante exercício adequado de leitura da literatura nos espaços escolares brasileiros, o que ratifica a crise da leitura pro que o país atravessa.

Detendo-se mais nos processos de ensino de literatura, Jaime Ginzburg (2012) o define como fantasmagórico, já que não está voltado para a leitura da literatura e para o desenvolvimento do processo de interpretação literária, mas para uma aprendizagem sobre literatura voltada para a memorização de obras e autores, estudo de literatura para fins de avaliação, leitura parcial de textos estimulada também pelo uso de xerox e não do livro, dentre outros problemas que elenca para mostrar a baixa qualidade do ensino de literatura no país. Nessa perspectiva, a presencialidade do texto literário e o contato do aluno com as obras se perdem, tornando-se o texto um elemento inócuo, pois, sem leitura, não há debate e reflexão sorbe as obras entre aluno e professor. Isso, para o autor, determina uma visão pessimista em relação à leitura da literatura na escola e uma prática fantasmagórica de uso do texto na sala de aula. Para o crítico:

> A estrutura em vigor hoje, pautada pela leitura instrumental, pelas pastas de xerox, pelo conhecimento reprodutivo, por clichês, falta de entusiasmo, trabalhos acadêmicos comprados e copiados, é uma constituição fantasmagórica. Ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral. (2012, p. 219)

Diante desse cenário pouco animador, cabe pensar em como seria uma educação literária ideal, que fugisse de um ensino mecanicista e instrumental e que propiciasse uma efetiva leitura da literatura no espaço escolar. Ginzburg (2012) define os traços desse ensino que, a seu ver, seria o meio adequado para a formação do leitor de literatura. Para ele, mais do que compreender um texto, o leitor deveria ter condições de relacioná-lo a outros textos, estabelecendo uma atitude crítica sobre a matéria lida, o que provocaria uma maior compreensão sobre questões extraliterárias, como as históricas e sociais, a partir da leitura da literatura:

> Um ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais. Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros. Professores e estudantes poderiam, em escolas e universidades, estar ativamente envolvidos em um permanente debate sobre livros, discutindo não apenas suas opiniões, mas os critérios que as fundamentam e o impacto dos debates que realizam. Comunidades acadêmicas sustentariam com motivação a constante possibilidade de pensar em problemas complexos, e a discussão de perspectivas individuais e coletivas de entendimento desses problemas, articulando relações entre o presente e o conhecimento histórico. (2012, p. 211)

Não é difícil constatar que esse ensino ideal está longe da realidade brasileira da maioria dos educandários por diversas razões, dentre as quais o desprestígio da leitura da literatura no contexto atual, a baixa qualidade na formação de professores, o inadequado nível de leitura de alunos e docentes, a escassez de bons materiais para mediação de leitura à disposição das escolas, a concorrência de leitura aprofundada com práticas de leitura superficiais realizadas em espaços escolares e informais e, também e muito significativo, o interesse massivo de jovens leitores pelo contato com texto através da internet, que apresenta, em muitos casos, informações duvidosas sobre obras e autores. Neste último caso não é raro ver na rede trechos de textos literários erroneamente atribuídos a determinado autor, favorecendo um registro inapropriado em relação à autoria e compreensão das obras.

Afora isso, a leitura da literatura na internet tem acalentado discussões interessantes do ponto de vista acadêmico. Enquanto há aqueles que observam com entusiasmo o surgimento

de outros suportes de leitura, como a internet, os tablets e aplicativos de leitura e livros digitais, e que não veem essas plataformas como armas para determinar o fim do livro na sua forma tradicional, há outros que analisam com cautela as consequências da disseminação de texto literário e espaços para ensino de literatura na internet. O já citado Jaime Ginzburg, por exemplo, vê com receio a leitura e a discussão sobre literatura brasileira na internet, já que, segundo ele, isso pode afastar o aluno do contato com a biblioteca e os livros. Nas palavras dele, "É recente, no entanto, e também trágico, o fato de que o valor de livros impressos e de bibliotecas com acervo físico esteja sujeito a esvaziamento em escala ampla e sem precedentes" (2014, p.21). O autor defende também que alguns endereços eletrônicos voltados à apresentação de obras e autores da literatura brasileira podem ser prejudiciais, quando consultados como única fonte e sem uma efetiva intervenção docente, à aprendizagem literária e à construção de uma aprendizagem adequada sobre literatura. Ao comentar alguns *websites*, chega á conclusão de que talvez seja excesso de otimismo acreditar que a internet possa ser um profícuo instrumento para ampliação da qualidade de leitura e consequentemente da competência leitora e da reflexão sobre literatura, já que:

> talvez exista uma tendência a confiar quase cegamente em informações disponibilizadas online, levando a uma postura menos interativa e consciente do que passiva e submissa. Nesse caso, a médio prazo, o imediatismo e a facilidade ilusória de obter satisfação podem prevalecer com relação ao princípio de que a construção de saber é um trabalho estendido no tempo, um processo que só pode acontecer com a presença física de um professor. (GINZBURG, 2014, p.22)

Em perspectiva diferente da de Ginzburg, Regina Zilberman (2016) não se mostra resistente à disseminação de textos literários na internet e a um possível fim do conto dos leitores com livros físicos e bibliotecas tradicionais apesar de não se posicionar especificamente sobre sites que procuram informar sobre literatura e disseminar práticas leitoras. Embora reconheça e esclareça as diferenças de suportes dos textos (o livro, a internet, os aplicativos, os equipamentos eletrônicos), a pesquisadora entende que uma simples transformação de texto impresso em livro em arquivo em pdf disponível na rede, por exemplo, não provoca fim da leitura da literatura. Ao contrário, pode favorecê-la à medida que dessa forma, como fez o Google, os leitores podem ter à sua disposição "publicações

raras e praticamente inacessíveis fora dos locais onde estão armazenadas" (2016, p. 25). Além disso, ela destaca a existência de vários repositórios digitais, como o Domínio Público, que propiciam o contato e a leitura de obras raras aos leitores que podem, a um clique, ler todos os textos a seu alcance, o que propicia um duplo ganho: possibilidade real de leitura de textos até então difíceis de serem encontrados e resguardo do patrimônio e da memória literária brasileira. Nos dois casos, há a efetiva percepção daquilo que é capaz de ampliar o número de leitores, a saber, a democratização da leitura da literatura.

Como podemos notar, essa modalidade de leitura da literatura na internet não é consensual quando se consideram os seus efeitos e modos de operacionalização. Isso porque, se, por um lado, propicia a vivência do ato de ler e o registro e memorização de patrimônios literários, por outro, pode ser pouco produtiva para o desenvolvimento de uma suficiente habilidade de ler, uma vez que nem todos os materiais de sobre leitura e literatura disponíveis na rede são bem elaborados e indicativos de uma mediação de leitura capaz de propiciar o letramento literário. Por isso, a necessidade de observarmos de forma atenta a qualidade dos recursos de leitura da literatura dispostos em *websites*, por exemplo.

3 *Website* Só Literatura*:* potencialidades e fragilidades da plataforma

O site "Só Literatura", disponível em http://www.soliteratura.com.br, na sua apresentação veiculada no ícone "Sobre nós" (localizado de forma discreta ao final da página), deixa claro que "faz parte da rede educacional do Grupo Virtuous", especializado em produzir portais com fins educacionais que atendam a necessidades de diferentes áreas do conhecimento. Nesse intuito, produzem os sites "Só Literatura", "Só Português" e "Só Biologia", por exemplo. O enfoque do grupo também é mercantil, pois almeja ainda "comercializar produtos educacionais, como videoaulas, jogos divertidos e CDs com materiais didáticos, realizando uma união perfeita entre pedagogia, informática e entretenimento". Essa particularidade comercial é observada não apenas nessa apresentação, assim como nas propagandas publicitárias que estão nas páginas educacionais. Reforça-se o objetivo comercial na aba destacada "Produtos", localizada na primeira parte no menu

superior do site, onde é possível acessar diretamente o link de compra dos produtos ofertados, como CDs “divertidos” para literatura, como pode ser observado na imagem abaixo:

FIGURA 1 – Página de abertura do site

Fonte: http://www.soliteratura.com.br. Acesso em: 30 jun. 2016.

O apelo comercial é reforçado no menu à direita com a oferta de diversos CDs e DVDs não apenas de literatura, mas de língua portuguesa apesar de o site ser construído para abordagem da literatura e, em tese, ser do interesse daquele que quer informações sobre textos literários e/ou sobre seu ensino. Vê-se claramente a estratégia comercial do Grupo: oferecer produtos de áreas afins, projetando os possíveis interesses de quem acessa o site e consequentemente ampliando as possibilidades de venda. Facilmente notamos um apelo mercantil em detrimento de uma proposta educativa para a disseminação de práticas leitoras de literatura com fins à ampliação de horizonte cultural dos internautas que navegam no sítio, o que coloca a literatura como produto de consumo e objeto a ser ofertado para o lucro, não necessariamente para a exploração da dimensão formativa e humanizadora do texto literário ou o potencial para a percepção da literatura como fonte de conhecimento e compreensão do mundo.

Chama atenção também no sítio a facilidade de viajar pelos links e de saber das ofertas do site é ratificada pela organização da página. De simples acesso, objetiva e atrativa, possibilita que até mesmo um internauta pouco familiarizado com tecnologias pesquise, leia, jogue e compre sem dificuldades. Esse formato de apresentação visual e de interface

constitui-se em um fator positivo da ferramenta tecnológica digital à medida que nela são encontrados meios facilitadores de acesso à informação.

Além dessas particularidades formais, o site é dividido em seções. Na aba superior, são apresentados "Produtos", "Conteúdos", "Glóssário", "Jogos", "Exercícios" e "Professores" em uma divisão que também facilita o acesso e oportuniza a navegação de acordo com os eixos que se consideram oportunos para cada busca. Em "Produtos", são destacados CDS com público-alvo específico e a loja virtual do Grupo Virtuous; "Conteúdos", "Glossário", "Jogos" e "Exercícios" são seções voltadas à compreensão da literatura de uma forma geral, objetivando apresentar atividades que promovam a interação no internauta com obras e autores. Nesses links, os assuntos também são organizados por temas, como introdução ao estudo de literatura, biografias de autores, movimentos literários e alguns textos da biblioteca virtual. Cada um desses enfoques tem um link específico para acesso.

Apesar dessa organização clara com links para cada um dos enfoques, é preciso salientar algumas questões quanto aos aspectos pedagógicos do *website*. Nesse sentido, um dado importante relaciona-se ao dato de que as informações apresentadas em cada um muito pouco de diferenciam do que se lê nos tradicionais livros didáticos de literatura. Por que podemos afirmar isso? Primeiramente porque, por exemplo, na seção "Conteúdos" e na aba "Material de apoio" (localizada no menu à esquerda), um dos enfoques dados para educação literária está calcado na classificação de textos em períodos literários, como se o principal objetivo de leitura de uma obra literária fosse enquadrá-la em uma vertente estética específica. Para cada um dos movimentos, é disponibilizado um texto, cujas fontes são outros livros didáticos de ensino médio, no qual há uma contextualização histórica do movimento literária e apresentação das principais características que o distinguem.

Além disso, há poucos textos literários, que deveriam ser os principais objetos de uma aula de literatura ou de um material que se propõe a ensiná-la. A abordagem está restrita a uma contextualização de cada movimento, autores e obras, incitando o internauta a acreditar que, para saber literatura, basta apenas memorizar essas informações, sendo desnecessária a leitura literária. Essa perspectiva, já apontada por Ginzburg (2012), é um dos fatores que assinala entraves no processo de ensino de literatura no contexto brasileiro.

Esses traços singulares da plataforma *Só Literatura* são singularidades do contexto de inserção da literatura no ensino brasileiro. Ilustram um procedimento comum, instaurado no Brasil desde o século XVIII, ou seja, uma perspectiva bastante tradicional de ensino de literatura e, como já apontada por pesquisadores como Zilberman (1988), limitadora para a formação do leitor de literatura.

Além disso, as informações são apresentadas com linguagem bastante formal, com ênfase em detalhes sobre os temas específicos e com foco na exposição. Não há interação do navegador com o site no sentido de aquele ser estimulado a pensar e a chegar a conclusões, pois estas estão dadas, "prontas" para serem assimiladas por quem as lê. Isso assegura mais uma vez que o que difere o site de um livro didático tradicional limita-se ao suporte: enquanto o livro é impresso, o site é online e portanto com links que permitem a "virada de página" do leitor por meio de cliques.

Na aba da esquerda, há quatro pontos centrais que permitem a subseções: "Material de apoio", "Pratique", "Ajuda" e "Diversos". Todos reforçam as perspectivas avaliativas ressaltadas nos parágrafos anteriores. Para ilustrar ainda mais o que estamos propondo, destacamos a aba "Laifis de literatura", disponibilizada em "Material de apoio". Ao acessarmos os laifis, que consistem em ferramentas para organizar conteúdos de maneira gráfica e esquematizada, retomando a concepção de uma enciclopédia visual, constatamos que são novos exemplos de uma nova "roupagem" para um método antigo. Em outros termos, há uma evidente exposição criativa e tecnológica de conteúdos, explorando imagens associadas aos textos, o que garante certa atratividade do material, e oportunizando a interação à medida que o internauta pode escolher qual dos ícones de cada laifi quer acessar. No entanto, quando avaliamos a qualidade das informações e o seu aprofundamento, logo concluímos que elas percorrem os mesmos processos tradicionais de exposição sobre literatura: apresentação de dados sobre periodização literária sem enfatizar a leitura de obras literárias. Enfim, o foco da exposição é sobre a literatura e não sobre textos literários ou, em outras palavras, aborda-se sobre literatura e não a literatura propriamente dita, estratégia que parece resumir o ensino de literatura à sistematização de traços que singularizam tendências literárias e esquemas que explicam formas e temas de determinados autores e obras, notadamente os representativos do

cânone, excluindo-se autores e obras não pertencentes a esse conjunto historicamente apresentado como expoente da história literária nacional.

Para ilustrar essa discussão, selecionamos o laifi "Quinhentismo (Literatura Brasileira)". Nele podemos viajar por várias "janelas", cada uma criada para um fim específico. Ao clicarmos em "Literatura informativa", por exemplo, temos um texto de dois parágrafos que contextualizam dados dessa literatura sem incentivar a leitura dos textos literários que poderiam corresponder a essa categoria da literatura. Além de as informações serem bastante superficiais, ratificam que ler literatura não é relevante para ter uma educação literária, como comprova a figura a seguir.

FIGURA 2 – Laifi de Literatura

Fonte: http://www.laifi.com/laifi.php?id_laifi=1359. Acesso em: 30 jun. 2016

Em linhas breves, podemos constatar que o sítio configura-se muito mais como um repositório de informações sobre literatura, acentuando uma perspectiva conservadora e tradicional ao: a) reproduzir o modo de apresentação dos períodos literários e características de obras e autores; b) privilegiar a abordagem de autores pertencentes ao cânone no contexto das escolas literárias; c) enfatizar aprendizagem voltada a exames avaliativos vestibulares, haja vista a aba "Provas de vestibular", o que sinaliza o uso do texto como um pretexto para o alcance de objetivos maiores, o acesso ao ensino superior no lugar do desenvolvimento do letramento literário; d) propor "exercícios resolvidos" com atividades de leitura mais voltadas

à percepção de traços formais e temáticos dos gêneros e períodos literários do que à reflexão crítica sobre obras e autores, num processo que poderia levar o aluno a estabelecer um "debate vivo" com seus colegas e professores sobre os textos dispostos para leitura; e) apresentar fragmentos de textos literários em vez de obras integrais, incitando assim uma percepção parcial dos textos e compreensão por vezes incompleta dos livros em relação a contexto de produção. Tais traços, assim resumidos, podem, a nosso ver, ser prejudiciais a uma efetiva formação de leitor de literatura interessado no aprofundamento da discussão sobre os textos e, acima de tudo, na atribuição de sentido ao que se lê, o que, em tese, pode se configurar como fatos provocativo ao distanciamento da compreensão da litertura em sua dimensão formativa.

5 Considerações Finais

Se o formato do site apresenta particularidades positivas, quando se observam os enfoques dados à literatura enquanto instrumento de ampliação das possibilidades de leitura, compreensão e educação literária, as observações não são tão otimistas. Um primeiro ponto a destacar é a retomada dos processos tradicionais de ensino que são apresentados apenas com um novo suporte que traz a interação do aluno com o material através da internet e dos cliques no mouse. Um segundo mote é a atenção dada à exposição *sobre* literatura e não à leitura literária, o que reforça a perspectiva metodológica de: favorecimento da transmissão de conhecimentos; ensino da literatura como ensino da história da literatura; desprestígio da leitura literária enquanto possibilidade necessária para qualificação de leitores.

Ao fazermos uma avaliação final do *website Só Literatura*, reconhecendo que este mereceria uma análise de todas as suas seções embora não seja possível neste ensaio, concluímos que a plataforma dá fôlego ao ensino mecanicista e instrumental da literatura e assim apenas amplifica os problemas de ensino de literatura já identificados caso seja usado sem uma avaliação prévia do professor ou aluno. Ademais entendemos que o site ainda tangencia o que acreditamos ser o principal foco do ensino de literatura tanto da educação básica quanto no ensino superior: uma efetiva leitura da literatura.

Ainda podemos ressaltar que uma das principais potencialidades do sítio, além de ele ser de fácil acesso, é a democratização de informações *sobre* a literatura. No entanto, temos de observar que, como espectadores de novos e melhores recursos para a formação de leitores literários, esperaríamos que se constituísse em uma plataforma de "democratização da leitura da literatura". Isso em nosso entender estaria de fato atrelado ao letramento literário que inclui a ampliação de competências leitoras, tão necessárias quando pensamos em um leitor ideal, crítico, proficiente. Se assim o fosse, certamente as contribuições de *só Literatura* seriam muito mais significativas tanto para professores quanto para estudantes.

LITERATURE AND INTERNET EDUCATION: A REVIEW OF THE WEBSITE ONLY LITERATURE

Abstract: In a digital environment that allows the reading of literary texts available full or in part on the Internet, the search for websites as a source of research and learning both by teachers and by students have been easily observed both in basic education spaces as in higher education. In this scenario, this study aims to investigate the potential of these resources for literary reading and literature reading mediation in the classroom, centralizing approach to literary education in high school. For this, analyzes, based on critical studies of literature teaching, the website only literature, pointing to formal elements of character, theme and teaching that can constitute a barrier to the reading and interpretation of Brazilian literature texts in school.

Keywords: Teaching of literature. Technological tools. Site Only Literature.

Referências

CAPPARELLI, Sérgio. Novos formatos de leitura e internet. In: ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo (Orgs.). *Leitura e animação cultural:* repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 95-106.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Est. SP: Instituto Pró-Livro, 2012.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista Anpoll*, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/637>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Literatura brasileira na internet. *Travessias Interativas*, v. 8, p. 1-22, 2014. Disponível em: <http://www.travessiasinterativas.com/_notes/vol8/jaime.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

QUEVEDO, Hercílio F. Ler é nossa função essencial (ou não)?. In: ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo (Orgs.). *Leitura e animação cultural:* repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 95-106.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 93-106.

SÓ LITERATURA. Disponível em: <http://www.soliteratura.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2016.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* São Paulo: Contexto, 1988.

_____. Livros digitais para crianças e práticas de leitura. In: CHARTIER, Anne-Marie *et al.* (Orgs.). *Literatura e identidade na era da mobilidade.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 13-30.

ESTUDO COMPARADO EM MEDIAÇÃO DE LEITURA NA SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES LINGUAGENS

Luana Magalhães Siqueira[1]
Luana Teixeira Porto[2]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: Este trabalho ressalta a pertinência da Literatura Comparada para o ensino de literatura, tendo em vista proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito à leitura, as quais preconizam a interdisciplinaridade e a intertextualidade na formação leitora. Ao contemplar reflexões sobre o estudo comparado no ensino médio, entende-se que o método comparatista é um meio de promover as propostas dos PCN's para a educação na área das linguagens e de propiciar a inter-relação entre diferentes linguagens com a finalidade de promover o pensamento crítico e a reflexão na sala de aula. O objetivo deste trabalho é analisar as orientações dos PCN's acerca do ensino de leitura na Educação Básica, discorrendo sobre como a metodologia da literatura comparada pode ser explorada para o desenvolvimento da habilidade leitora e apresentar como sugestão de prática de leitura comparatista um estudo comparado do conto "A Bela Adormecida", dos Irmãos Grimm, e o filme "Malévola", dirigido por Robert Stromberg. O estudo tem como referenciais teóricos autores como Antonio Candido, Bruno Bettelheim, Tânia Carvalhal. Ao analisar os PCN's, constata-se a importância de desenvolver, na formação leitora, criticidade e aptidão para confrontar diferentes tipos de textos, confirmando, deste modo, a pertinência da literatura comparada como método para a mediação em leitura na sala de aula.
Palavras-chave: Literatura; Literatura Comparada; Ensino.

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo ressaltar a pertinência da Literatura Comparada para o ensino de literatura, a partir das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se referem à leitura, as quais preconizam a interdisciplinaridade e a intertextualidade como ferramentas essenciais à formação leitora. A fim de comtemplar o estudo comparatista no ensino médio, o qual é considerado um meio de promover as propostas dos PCN's para a educação na área das linguagens, este trabalho apresenta uma prática de leitura comparatista,

[1] Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa. Bolsista PIIC- URI. luanamagalhaes11@hotmail.com
[2]Doutora em Letras. Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.D esenvolve estudos sobre literatura brasileira contemporânea, atuando em temas como: narrativa, histórias e violência.luana@uri.edu.br

cotejando a inter-relação entre diferentes linguagens a fim de promover, por meio do exercício do comparatismo, o pensamento crítico e a reflexão do aluno-leitor.

Para o cumprimento destes objetivos, é elaborada uma análise das orientações dos PCN's referentes à área das linguagens, abordando sobre literatura comparada e ainda apresenta-se como sugestão uma prática de mediação de leitura comparatista. Para isso, propõe-se o cotejo do conto "A Bela Adormecida", dos Irmãos Grimm, e do filme *Malévola*, dirigido por Robert Stromberg.

2. Literatura Comparada e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): pontos de convergência

A Literatura Comparada, como disciplina acadêmica, surge pela necessidade de os estudos literários obterem um meio crítico, pelo qual fosse possível analisar e estudar obras em diferentes perspectivas, como a análise estética dos textos ou por uma perspectiva histórico-social. Neste caso, em um primeiro momento, segundo Antônio Candido (1993), o comparatismo parece deter-se ao estudo das relações entre cultura, autor e literatura de um país em relação a outros países. No entanto, em um "país caracterizado pelo cruzamento intenso das culturas" (CANDIDO, 1993, p.216), como é o Brasil, a Literatura Comparada apresenta papéis muito maiores, como o de integração cultural, reflexão, criticidade.

Ou seja, o estudo comparado não se detém apenas na comparação entre um texto e outro apenas com fins estéticos ou históricos. No Brasil, por exemplo, ao considerar suas origens indígenas, afro-descendente e portuguesa, a literatura comparada pode funcionar como um meio de resgatar e integrar essas culturas que são marginalizadas e excluídas do cânone literário, já que prevê o diálogo entre literatura e cultura e pressupõe um papel determinante para a identificação de uma nação.

O que se pretende constatar com esta afirmação é que a literatura comparada não pode ser entendida apenas como um sinônimo de comparação, pois exerce funções extremamente importantes no universo literário. Desta forma, é correto afirmar que o comparatismo é um recurso para obter um resultado final, assim como afirma Tânia Carvalhal, quando diz que a literatura comparada "compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma

exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe." (CARVALHAL, 2006, p.08).

A comparação é, portanto, um método da análise literária. Neste sentido, o estudo comparatista é importante, pois esclarece questões que exigem amplas perspectivas e, com isso, "a investigação de um mesmo problema em diferentes contextos literários, permite a ampliação de horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo que, pela análise contrastiva, favorece a visão crítica das literaturas nacionais. (CARVALHAL, p.83, 2006).

Esta afirmação de Carvalhal (2006) sobre o favorecimento do estudo comparado em relação às literaturas nacionais ratifica a proposição mencionada anteriormente, na qual a literatura comparada pode ser considerada um meio de integração das literaturas nacionais, viabilizando o confronto e a análise crítica entre as culturas excluídas do conjunto literário brasileiro e desta forma da voz a estas minorias.

Além desta possibilidade de integração entre textos, o estudo comparado pode estabelecer relações ao confrontar também outras formas de linguagens, proporcionando ao leitor diferentes horizontes críticos, assim como consta na seguinte definição utilizada por Remak (1994) quando este debatia o desenvolvimento da literatura comprada no início do século XX:

> A literatura comparada é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes (por exemplo, a pintura, a escultura, a arquitetura, a música), a filosofia, a história, as ciências sociais (por exemplo, a política, a economia, a sociologia), as ciências, a religião etc. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana (REMAK, 1994, p. 175).

O estudo comparado proporciona essas diversas perspectivas, sendo possível, através do comparatismo, o diálogo com diferentes linguagens, o que pressupõe a interdisciplinaridade entre diversas áreas, além de propiciar o desenvolvimento no leitor, através do método comparatista, da criticidade e da facilidade de reflexão e compreensão, ajustando-se então ao que pretendem os PCN's à formação leitora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são diretrizes instituídas pelo Governo Federal que possuem a finalidade de orientar a educação, sendo distribuídas para cada área do

conhecimento. Para as linguagens, no que se refere à leitura, os PCN's (2000) definem que, para que esta prática no ensino seja efetiva, é necessário trabalhar a interpretação de recursos expressivos em diferentes linguagens, associando-as ao contexto de produção, confrontar opiniões, inter-relacionar textos, etc. Objetiva-se, com isso, formar um leitor crítico e pesquisador, que tenha domínio do saber linguístico para produção e interpretação de textos e que se torne apto a ler de forma comparativa as diversas linguagens, de modo a desenvolver sua intelectualidade e criticidade.

Nesta perspectiva, firma-se a pertinência da Literatura Comparada como método de ensino de leitura na Educação Básica, já que ela pode ser considerada um meio de análise crítica. Além disso, o método comparatista proporciona o que o documento propõe para a educação, a saber, o desenvolvimento de um leitor crítico e ativo. Os PCN's também indicam a importância da interdisciplinaridade como uma "possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação." (BRASIL, 2000, p. 132), e, nesse sentido, a literatura comparada também contribui para o ensino, ao auxiliar na construção de saberes, pois o estudo comparado "confronta o texto literário com outras expressões culturais" e assim "esta postura pode realizar ou auxiliar o trabalho interdisciplinar que está na base da elaboração do currículo de leitura e de literatura". (AMARAL; SPAREMBERGER, p.09,2015).

Com base nesses apontamentos, fica evidente a necessidade de contemplar no ensino o método comparatista, devido aos benefícios que apresenta à formação leitora. Haja vista esta afirmação, segue abaixo um estudo comparado entre um texto literário e um filme, abordando um diálogo entre duas formas de linguagem, com o objetivo de sugerir este tipo de atividade para a mediação de leitura na sala de aula.

3. Estudo comparado: o conto "A Bela Adormecida" e o filme *Malévola*

O estudo comparado nos permite, além de trabalhar a análise crítica de diferentes textos literários, ampliar os horizontes abrindo espaço para o diálogo da literatura com outras formas de linguagem, como por exemplo, o cinema.

As obras literárias abrangem diferentes possibilidades de leituras de um mesmo texto, o que reflete na possibilidade de intertextualidade com a linguagem cinematográfica, na medida em que o cinema procura na literatura fundamentos para a criação de histórias ou releituras, assim como afirma Schlögl, que "o cinema precisa de histórias para contar; os cineastas e roteiristas as buscam na literatura" (SCHLÖGL, p.12, 2011). Ou seja, produtores de filmes apropriam-se da literatura como forma de inspiração, tendo em visa que "uma obra sempre pode originar outra obra distinta por meio de um olhar diferente" (SCHLÖGL, p.10, 2011) e por isso surgem as releituras e novas versões de textos literários.

Com base nesse diálogo midiático que a literatura estabelece com o cinema, este artigo apresenta uma comparação entre essas duas formas de linguagens, apresentando como objeto de estudo o conto de fadas "A bela Adormecida", dos irmãos Grimm e o filme *Malévola, dirigido por* Robert Stromberg.

Contos de fadas são narrativas curtas, nas quais personagens heróicos enfrentam desafios para alcançar seus objetivos e vencer o mal. Estas histórias são de origem oral, transmitidas de geração em geração representando costumes, mitos e valores culturais. Os contos não distinguem tempo e espaço e apresentam como característica principal o "fantástico" ou "maravilhoso", pois assim como afirma Nádia Gotlib (2006), este gênero,

> [...] não pode ser concebido sem o elemento "maravilhoso" que lhe é imprescindível. As personagens, lugares e tempos são indeterminados historicamente: não têm precisão histórica. Lembre-se do "Era uma vez" que costuma iniciar contos deste tipo. (GOTLIB, 2006, p.18).

Estas narrativas foram registradas por autores como os irmãos Grimm, e assim conhecidas no universo literário. Estes textos ficcionais tratam de temáticas universais, como o medo, amor, maldade, sentimentos que fazem parte de nossa realidade. Por isso, são de extrema importância na formação leitora das crianças, pois apresentarem grande influência em suas percepções acerca destas temáticas, fazendo com que projetem e relacionem o modo como é tratado estes sentimentos nos contos em sua realidade, desta forma, estas histórias implicam na construção de identidade, assim como se constata nas palavras de Bruno Bettelheim:

> Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade. Essas estórias prometem a criança que, se ela ousar se engajar nessa busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá. (BETTELHEIM, 1980, p.32).

Ao averiguar a pertinência deste tipo de texto literário para a formação leitora, constata-se a necessidade de estarmos atentos aos valores transmitidos nestes contos, tendo em vista sua influência na construção de identidade das crianças leitoras. Para isso, tendo como base a literatura comparada, este trabalho apresenta uma análise do conto "A Bela Adormecida" em contraponto ao filme "Malévola", que é uma adaptação moderna deste conto e que apresenta aparatos críticos pertinentes a esta discussão.

A versão do conto escolhida para análise é a dos irmãos Grimm, publicado em 1812, haja vista que "A bela adormecida" tem versões diferentes, como a do autor Charles Perrault. Este conto de fadasé sobre uma princesa vítima de um poderoso feitiço do sono. A narrativa começa com o desejo do rei e da rainha em ter um filho. Um certo dia, enquanto a rainha se banhava, um sapo apareceu em sua frente e deu a notícia de que ela daria a luz a uma menina.

De fato, o sapo estava certo, logo o casal teve sua primeira filha e por isso resolveu comemorar com uma festa no palácio para celebrar o nascimento, contando com a presença de doze fadas, sendo que a décima terceira não havia sido convidada. No final da festa, as fadas começam a dar seus presentes à princesa, dotes, como o dom da beleza, o dom da gentileza, etc. No entanto, antes que a décima segunda fada pudesse dar o seu presente, a festa é invadida pela fadinha que não tinha sido convidada. Com muita raiva e desejo de vingança, ela torna-se uma bruxa malvada e roga um feitiço no qual determina que, quando a jovem princesa completasse 16 anos, espetaria seu dedo em uma roca de tear e cairia em sono profundo junto com todo o reino. Porém, a décima segunda fada consegue reverter parte da maldição, pois, como ainda não tinha dado seu presente, lança um contrafeitiço, no qual profetiza que a princesa despertaria de seu sono profundo com um beijo de amor verdadeiro. Quando finalmente a menina completa 16 anos, acaba espetando o dedo na roca, assim como

definia a maldição. No desfecho da história, um príncipe consegue chegar até a princesa, e a beija, salvando a jovem e todo o reino, e assim os dois vivem felizes para sempre.

O beijo de amor verdadeiro é característico da maioria dos contos de fadas, caracterizando a princesa como uma criatura frágil e que depende do príncipe para conseguir ser salva de todo o mal, sendo incapaz de superar os obstáculos de seu destino. Por outro lado, o príncipe aparece como um ser corajoso, forte e o grande salvador da história. Estas características acenam para uma visão patriarcal, na qual a mulher está sempre submissa ao homem, em relação de dependência e inferioridade, passando a moral de uma sociedade dominada pela desigualdade de gêneros.

> A princesa passa a ser a representação de um prêmio, o objeto a ser recebido pelo homem forte e corajoso que vê, em sua prenda, o protótipo da fragilidade uma vez que, sem a ajuda masculina, ela não poderia se desprender das garras do mal. Sendo assim, as questões de subordinação da mulher ao homem, conforme a ideologia patriarcal, podem ser vislumbradas nos contos de fadas [...]. (BATISTA, 2011, p. 95).

Através desta visão patriarcal, podemos perceber o estereotipo reforçado acerca da princesa, a qual deve ser sempre bela, com grandes dotes, como bondade, inteligência, saber cantar, estar sempre sorrindo, ser símbolo de fragilidade, enquanto o príncipe se mantem um cavalheiro, nobre, corajoso e pronto para lutar contra o mal. Já os vilões são representados por bruxas e seres malignos, sempre feios, apresentando-se como o desafio a ser cumprido pelo príncipe. Desta forma, as histórias apresentam o bem e o mal sempre em guerra.

Estas características reforçam outro traço presente nos contos, a visão maniqueísta que se denomina como uma "doutrina estabelecida por Mani (séc III), segundo a qual o universo é criação de dois princípios – Deus e o Diabo – que se combatem". (MAIA, 2010, p. 206). Esta visão filosófica é representada, portanto, por esses dois lados, sem existir um intermediário, o lado bom e da luz, representado pelos príncipes e princesas e o lado mal da escuridão, representado por bruxas, madrastas, etc., assim como explica Bettelheim:

> Ao contrário do que acontece em muitas estórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em

> todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo. (BETTELHEIM, 1980, p. 15).

Esta característica determina o dilema de que há apenas dois lados na vida, e apenas um deve ser seguido, representando uma visão limitada do ser humano, quando na verdade o bem e o mal convivem juntos em um mesmo ser. Esta visão será constatada através da análise do filme *Malévola*, o qual desfaz toda essa estereotipação presente no conto.

O filme foi produzido pela Walt Disney e lançado em 2014, sendo o título original *Maleficent*. A obra fílmica é uma releitura moderna do clássico conto de fadas "A bela Adormecida", e traz uma nova perspectiva para o enredo do conto, já que aborda um ponto de vista diferente do conto de fadas, apresentando a história pelo lado da antagonista, revertendo o olhar que tínhamos a respeito da vilã. A personagem Malévola, representada pela atriz americana Angelina Jolie, que, no conto, era uma bruxa malvada, aparece como uma fada alada, protetora do reino dos Moors, seres encantados. Desta forma, o filme contradiz o enredo das versões anteriores na medida em que deixa claro que a fada lançou a maldição, não porque não foi convidada para o batizado e sim porque foi vítima de uma terrível traição.

Malévola é uma fada órfã, bondosa e gentil, que se apaixona por um humano, chamado Stefan, um sujeito que se mostra ambicioso e malvado, o qual deixa seu desejo pelo poder ser mais forte do que o sentimento que ele tinha pela fada, por isso acaba traindo Malévola ao cortar suas asas para se tornar rei.

Depois dessa decepção, Malévola desacredita no amor verdadeiro. Deixa de ser fada por perder suas asas, e se torna um ser sombrio, com uma magoa profunda, tornando-se a bruxa da história que conhecemos. Por isso deseja vingar-se do homem que lhe arrancou não só as asas, mas também seu coração. Ao saber que o rei Stefan teve uma filha, Malévola vai até o palácio e roga uma maldição na menina Aurora, e profetiza que a jovem espetará o dedo em um fuso de uma roca de tear ao completar 16 anos, e cairá em sono profundo, podendo ser despertada apenas com um beijo de amor verdadeiro. No entanto, por sua experiência própria, ela sabia que amor verdadeiro não existia, e sendo assim, o rei seria punido para sempre.

Aurora é criada na floresta por suas três fadas madrinhas até completar seus 16 anos, sendo acompanhada de longe por Malévola, a qual queria garantir que o feitiço acontecesse

assim como o profetizou. Com o passar do tempo, Malévola desenvolve afeto por Aurora, e, sem se dar conta, começa a ter os sentimentos de uma fada novamente, revelando sua verdadeira essência.

Quando Aurora completa seus 16 anos, Malévola já está arrependida de ter rogado aquela terrível maldição, isso porque já estava apegada à jovem, a qual a viu crescer. No entanto, não consegue desfazer o feitiço e Aurora acaba espetando o dedo na roca. Um príncipe que a jovem havia conhecido alguns dias antes do terrível acontecimento tenta salvá-la, dando-lhe um beijo, porém, ao contrário do que se espera nos contos de fadas, a princesa não desperta. Seu despertar só ocorre quando Malévola luta contra Stefan e consegue chegar até Aurora, beijando-a em sua testa e assim revelando o amor que tinha pela menina. No final, o rei é derrotado e morre já Malévola tem suas asas novamente, o que faz com que volte a ser a fada que era, boa e amada pelo seu reino. O amor entre a fada e Aurora une o reino dos humanos e dos seres mágicos, fazendo prevalecer a paz e a harmonia para sempre.

Ao longo do filme, a maldade de Malévola é justificada, e a vilã que era odiada acaba tornando-se amada e entendida pelo público, pois todos percebem quem era o verdadeiro inimigo, o homem.

Portanto, ao analisar o filme sob uma perspectiva crítica, constatamos alguns pontos pertinentes que desconfiguram os estereótipos tradicionais acerca da representação dos personagens nos enredos dos contos de fadas, além de identificar certa influência do contexto histórico-social atual na modernização do filme. Nesta perspectiva, destacaram-se aspectos como a quebra da submissão da mulher, descontruindo a visão patriarcal presente no conto dos irmãos Grimm, além da desconfiguração do estereótipo da mulher como ser frágil e vulnerável e do homem como um ser perfeito. Isto acontece na medida em que Malévola, sendo uma personagem feminina, dotada de força e coragem, o que é inédito nos contos, enfrenta o rei sem medo e acaba vencendo-o, após ter sido vítima de violência ao ter suas asas arrancadas.

Outro aspecto que confirma esta constatação é o fato de que o príncipe não consegue salvar Aurora com seu beijo, neste sentido, é deixado em segundo plano, e quem a salva é Malévola, o que acena para duas percepções. A primeira é a de que uma mulher pode salvar a

outra e não precisa de um homem, vencendo dificuldades sozinha, ao contrário do que se prega nos contos, e a segunda é a representação de uma nova forma de amor, não apenas do príncipe pela princesa, mas sim o amor entre duas mulheres, um amor fraternal.

Esta mudança em relação à construção da personagem Malévola faz com que haja a quebra da visão maniqueísta, a qual predomina nos contos. O mal e o bem assumem visões diferentes, pois ter praticado o mal não impede Malévola de se retratar e voltar a ser uma fada bondosa, erradicando a visão de que há apenas dois lados, sem volta. Neste caso, o mal cometido é justificado e não a torna uma vilã.

No entanto, apesar de haver essas distinções entre o conto e a releitura fílmica, podemos observar alguns traços que se mantem semelhantes aos do texto literário, como a beleza marcada da princesa e da fada, a necessidade do amor verdadeiro como salvação e o príncipe, que, mesmo que tenha sido colocado em segundo plano, acaba ficando com a princesa no final, o que acena para a visão de que a mulher precisa do homem para que os "felizes para sempre" seja satisfatório. Entretanto, mesmo que estes traços estejam presentes no filme, a releitura possibilita um novo olhar ao conto de fadas, pois traz uma visão, mais humana, do conto, como a nova perspectiva sobre vilões, fazendo com que o telespectador compreenda que é possível a retratação dos erros cometidos, além de perceber que para ser alguém especial, não é necessário ser dotado de qualidades estereotipadas presentes nos contos de fadas, além de representar a mulher como um ser forte capaz de vencer os obstáculos de seu destino sem a ajuda de um homem.

Essa modernização na forma de construir os personagens e rever a força feminina pode estar ligada ao contexto histórico, tendo em vista os progressos que aconteceram em relação ao papel da mulher na sociedade, que, mesmo que não sejam totalmente satisfatórios, colocaram a mulher ao lado do homem, garantindo seus direitos.

> [...] percebe-se que os contos não são criados aleatoriamente, eles estão inseridos em um contexto histórico, que muda constantemente, rearticulando a realidade e transformando a linguagem, com isso, a literatura demonstra que as próprias mentalidades mudam não só com relação ao comportamento moral, mas também, com relação às questões éticas, a ausência de hierarquização e nos perfis tanto masculinos como femininos. (CASTRO; REICHMANN, 2015, p. 11).

Com base nestes apontamentos, fica evidente a importância de se estar atento aos valores presentes nos contos de fadas, tendo em vista que apresentam influência na construção de conceitos e valores nas crianças e na forma de trazer para a realidade o que a ficção projeta sobre temáticas universais. Através destes contos, "pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedades" (BETTELHEIM, 1980, p.13), haja vista que as crianças sempre estarão expostas às imposições das sociedades, e conseguirão enfrentar os obstáculos, por elas impostos, se tiverem uma boa formação interior.

Ao elaborar este estudo comparado, constatando a pertinência dos contos na formação leitora, evidencia-se, também, a importância de proporcionar aos alunos o contato com estas práticas comparatistas que visam as diferentes linguagens, pois, através destas práticas, o educador estará viabilizando no ensino e na formação leitora, o que pretende os PCN´s no que diz respeito à leitura, o desenvolvimento da criticidade, reflexão, e habilidade de ler diferentes textos e extrair seus significados criando seus próprios pontos de vista, através do cotejo da intertextualidade que possibilita a literatura.

4 Considerações Finais

Com base nas orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao ensino de literatura nas escolas, constata-se o dever de priorizar, no que se refere à leitura, o desenvolvimento da criticidade, cotejando a interdisciplinaridade e a intertextualidade.

É nesta perspectiva que constatamos a pertinência da Literatura comparada como um meio de formar leitores críticos e reflexivos, aptos a ler e confrontar textos sob diversos aspectos. Não apenas em relação a outros textos literários, mas também com outras formas de linguagens, de forma a promover uma integração cultural tendo como base uma visão interdisciplinar, assim como propõe os PCN's.

Considerando a importância da Literatura Comparada, este artigo apresentou um estudo comparatista entre o conto de fadas "A Bela Adormecida" e o filme *Malévola,* constatando alguns apontamentos pertinentes à promoção do pensar crítico e da reflexão. O

que se pode observar com a análise é a estereotipia na caracterização dos personagens e a visão patriarcal no conto, enquanto, no filme, há uma desconfiguração das características tradicionais presentes nos enredos destes textos, mudando a visão sobre o papel da mulher em relação ao homem no desfecho da história.

COMPARATIVE STUDY IN MEDIATION OF READING IN THE CLASSROOM: THE IMPORTANCE OF DIALOGUE BETWEEN DIFFERENT LANGUAGES

Abstract: This article aims to highlight the importance of Comparative Literature for the teaching of literature in schools, addressing the guidelines of the National Curriculum Parameters related to reading, defending interdisciplinarity and intertextuality as essential tools for the reader training. In order to address the comparative study in school, to promote the proposals of the National Curriculum Parameters, this work presents a comparative practice considering the interrelationship between different languages in order to promote critical reflection. The objective is to analyze the guidelines of the National Curriculum Parameters, discussing the comparative literature and present a comparision from tale "Sleeping Beauty", the Brothers Grimm and the movie "Maleficent". The study has references as Antonio Candido; Bruno Bettelheim; Tania Carvalhal. By analyzing the national curriculum parameters is identified the importance of development of criticality, reflection and ability to understand different types of texts in the reader's formation, confirming the relevance of comparative literature.

Keywords: Literature; Comparative Literature; Reader.

Referências

AMARAL, Raíssa Cardoso; SPAREMBERGER, Alfeu. **Literatura Comparada e Estudos Culturais na Estruturação dos Programas Curriculares de Leitura e de Literatura.** Canoas, RS: Ulbra, 2015.

BATISTA. Edilene Ribeiro.Cinderela sob a perspectiva de gênero. **Interdisciplinar,** v. 13, jan-jun de 2011, p. 93-98. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_13/INTER13_8.pdf. >. Acesso em: 17 jun, 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada.** 8.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

CANDIDO, Antonio. Literatura comparada. In:_____. **Recortes.** São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p.211-215.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada.** 4. ed. São Paulo: Ática,2006.

CASTRO, Patrícia Aparecida Penkal de. REICHMANN, Brunilda. Bela adormecida: da agressão sexual à mediocridade. Curitiba, PR: Uniandrade, 2015. Disponível em:<http://www.uniandrade.br/seminario_pesquisa/atual.php>. Acesso em: 17 jun. 2016.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto.** 11. ed. São Paulo Ática, 2006.

GRIMM, Jacob. **Contos de fadas irmãos Grimm.** São Paulo: Iluminuras, 2012.

MAIA, Raul. **Minidicionário do estudante: língua portuguesa.** São Paulo: DCL, 2010.

MALÉVOLA. Produção de Robert Stromberg. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2014. Dvd.

REMAK, Henry. Literatura Comparada: definição e função. In: COUTINHO, Eduardo F. & CARVALHAL, Tania Franco (Orgs.). **Literatura Comparada: textos fundadores.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994. P. 175-190.

SCHLÖGL, Larissa. O diálogo entre o cinema e a literatura: reflexões sobre as adaptações na história do cinema. **8º Encontro Nacional de História da Mídia**. Guarapuava, PR: Universidade Tuiuti do Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/portugues_artigos/dialogo.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

K. – RELATO DE UMA BUSCA, DE BERNARDO KUCINSKI: UMA LITERATURA DE TESTEMUNHO NA ESCOLA

Bibiana Zanella Pertuzzati[1]
Ana Paula Teixeira Porto[2]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: No período de 1964 a 1985 o Brasil passou por um rigoroso tempo de censura, uma vez que a ditadura militar foi instaurada no país com o objetivo de coibir comportamentos e projetos contrários às metas militares de controle em todas as esferas. No campo das artes, muitas obras foram criadas para construir uma memória desse momento histórico de restrições, violência e autoritarismo, constituindo, em alguns casos, exemplos de obras de testemunho e de resistência. Com o objetivo de apresentar uma proposta de ensino voltada à literatura e à resistência, este trabalho é elaborado através da análise do livro *K – relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski. Essa obra é um instrumento importante de leitura e conhecimento sobre a literatura de testemunho e, dadas as particularidades do texto, é um objeto rico para apreciação crítica na escola. Para atingir o objetivo, a metodologia está pautada na leitura do romance *K*, e em pesquisas bibliográficas acerca do ensino da literatura, em especial o de abordagem do romance na sala de aula. Nesse processo de proposição de mediação de leitura literária, parte-se de algumas perspectivas: abordagem centrada no texto literário, cuja leitura deve ser integral; leitura como forma de prazer, conhecimento e desenvolvimento da criticidade do leitor; ensino de literatura com foco na formação de habilidades e competências de leitura; professor como mediador do processo e o aluno como sujeito da aprendizagem; importância do cotejo do texto literário com outros objetos; relevância da literatura de testemunho para a construção de uma memória coletiva sobre eventos dolorosos como os da ditadura militar brasileira. O estudo está pautado em reflexões de autores como Alfredo Bosi (2002) e Jaime Ginzburg (2009).

Palavras-chave: Literatura. Resistência. Testemunho. Bernardo Kucinski.

1Introdução

No período correspondente entre 1964 a 1985 o campo das artes, em especial a literatura, exerceu um papel fundamental na sociedade, uma vez que se tornou responsável

[1]Acadêmica do V semestre do Curso de Letras Língua Portuguesa da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista de Iniciação Científica PROBIC/FAPERGS. E-mail: bybypertuzzati@hotmail.com
[2]Professora orientadora do trabalho, docente dos Cursos de Graduação e Mestrado em Letras da URI– Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br

por retratar e rememorar os fatos de uma época dolorosa como os acontecimentos da ditadura militar brasileira, ocorrida durante esses 21 anos a partir de 1964. Essas memórias de experiências traumáticas se consolidam através da chamada literatura de testemunho, ou seja, por obras que relatam o horror e o abalo sofridos não só pelas vítimas, mas também pelos familiares desses cidadãos que, após sequestro ou prisão, eram violentados até a morte.

Com base nessas informações, este trabalho apresenta como objetivo uma proposta de ensino voltada à literatura e à resistência, tendo como base o romance *K. – relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski (2014), narrativa contemporânea que retrata uma história ficcional e biográfica que se associa ao gênero literatura de testemunho porque traz a construção de uma memória coletiva sobre a ditadura militar brasileira. É ficcional, pois a narrativa é semelhante e não exatamente idêntica ao acontecimento descrito no enredo, e biográfica em razão desta narrativa ser baseada em uma história real da vida do autor.

Para consolidar este processo de proposição de mediação de leitura literária, parte-se de algumas perspectivas de abordagem centrada no texto literário e na leitura integral e prazerosa. Fomentar o conhecimento e o desenvolvimento da criticidade do leitor, ensinar literatura com foco na formação de habilidades e competências leitoras, docente como mediador do processo e discente como sujeito da aprendizagem, são enfoques da proposição apresentada neste trabalho. Este ainda postula a importância do cotejo do texto literário com outros objetos e a relevância de a escola oportunizar contato com obras referentes à literatura de testemunho, o permite a construção de uma memória coletiva sobre eventualidades dolorosas como as da ditadura militar brasileira e outros ângulos de visão sobre esse momento histórico do Brasil.

2 O romance: traços formais e temáticos

K. relato de uma busca, é um romance contemporâneo que apresenta dois tipos de narradores: um verifica-se em primeira pessoa, quando o personagem pai, K, narra os fatos, e outro em terceira pessoa, quando um outro narrador, uma outra voz descreve os acontecimentos da trajetória do pai em busca da filha desaparecida. Desse modo, entende-se que essa escolha por narradores que oscilam durante a trama é um fator envolvente, uma vez

que requer mais atenção do leitor, para ele sempre esteja situado nos decorrentes fatos da narrativa.

Em *K.*, dois personagens principais são evidenciados, o protagonista pai, chamado K, proprietário de uma loja de roupas masculinas localizada no bairro judeu da cidade de São Paulo, e a filha Ana Rosa, professora de Química na Universidade de São Paulo – USP. Além destes, o marido de Ana Rosa, desparecido no mesmo dia em que a esposa, também surge na narrativa. O personagem K, durante toda a trama procura por um sinal de vida da filha, Ana Rosa, desaparecida durante o período de ditadura militar no Brasil (1964 – 1985). Assim, tem-se a história de um pai que relata sobre a existência interrompida da filha, ocasionada pela ditadura militar, e também de seu trauma de viver na incerteza, sem saber de forma coerente o que aconteceu com a filha.

No romance ainda é possível verificar a presença de um enredo predominantemente linear. Todavia, em alguns momentos ocorrem descrições de acontecimentos do passado. Dessa maneira, compreende-se que a história apresenta coerência na sucessão dos fatos, e também, que o uso de *flashbacks* é um recurso utilizado pelo autor para retomar acontecimentos servem como auxílio para o protagonista K, durante sua busca pela filha Ana Rosa.

Outro elemento da narrativa que podemos destacar é o tempo da obra, neste caso identificado em um momento histórico nacional e demarcado pelo processo cronológico dos fatos narrados. O momento histórico que se refere o tempo do romance de Kucinski é correspondido entre 1964 a 1985, período em que a ditadura militar foi instaurada no Brasil. À vista disso, verifica-se que o livro *K.* pertence ao gênero literatura de testemunho, haja vista a presença de episódios semelhantes as ocorrências de desaparecidos políticos no período da ditadura, constituindo um testemunho, mas ao mesmo tempo um arranjo ficcional para os lastros biográficos narrados.

No que tange o espaço da narrativa, verifica-se predominantemente as capitais paulista e carioca, São Paulo e Rio de Janeiro. Com base nesta informação, é notável que o personagem pai circula principalmente nestes lugares, a fim de encontrar respostas referentes

ao misterioso sumiço de sua filha e também de seu genro, desaparecido no mesmo dia que Ana Rosa.

Em termos formais a obra, é composta por vinte e nove capítulos que são considerados desmontáveis, haja vista que podem ser lidos separadamente, o que garante ao leitor que a leitura pode ser realizada em ordem inversa ao modo tradicional, indicando que não haverá prejuízos ao entendimento do romance como um todo. Todavia, sabemos que, se seguirmos a ordem sistematizada na narrativa, a assimilação dar-se-á de forma mais rápida e satisfatória. O trecho a seguir, ilustra de forma sintetizada como ocorre a construção dos capítulos da narrativa:

> Oito anos depois, a tragédia. K. tenta adivinhar naquele punhado de flagrantes, qual teria sido a última imagem de sua filha? Volta à foto do rosto entristecido, a que ele levara à polícia e ao tal médico. Descobriu outras quatro, tiradas em sequência, no mesmo cenário da beira da cama ou de um divã, a mesma blusa leve de florzinhas, o mesmo rosto abatido, o mesmo olhar apertado de desamparo. Ali, ele tem certeza, ele já estava vivendo presságios do pior. (KUCINSKI, 2014, p. 118-119)

Além da constante presença de frases e períodos curtos, este fragmento retirado do texto retrata como é dada a construção dos capítulos da narrativa, uma vez que, encorpados de brevidade, resultam em uma leitura mais rápida. Essa escolha do autor por uma descrição mais seca pode relacionar-se à ligação do período histórico em que a narrativa está calcada, a concisão das frases pode ser entendida como uma analogia com as poucas informações repassadas aos familiares dos desaparecidos durante a ocasião da ditadura no Brasil.

A partir deste fragmento também é possível identificar, além da passagem do tempo de quase uma década do desaparecimento de Ana Rosa, as respostas que ainda não tinham sido encontradas, o que deixa visível uma ferida aberta no coração do personagem pai e a dor incomensurável da perda que toma conta da esperança cultivada por K. Assim, é notável a semelhança entre os relatos do romance com o gênero literatura de testemunho, haja vista os depoimentos de familiares que viveram na era das catástrofes.

3 Literatura de testemunho

A ditadura militar brasileira é conhecida como um período rigoroso, em que tudo era censurado, testemunhar sobre este acontecimento atroz e relatar esta história como forma de aliviar a dor, mostrando aquilo que ainda não se conhece sobre este acontecimento a nível nacional, pode ser um dos objetivos do escritor do romance. Vejamos este excerto: "Caro leitor: Tudo neste livro é invenção, mas quase tudo aconteceu. B. Kucinski". (KUCINSKI, 2014, p.08). Esta pequena advertência evidenciada pelo autor da narrativa sugere ao leitor, antes mesmo da leitura dos capítulos seguintes, que este romance é fictício em sua estruturação, contudo, é essencialmente alicerçado em fatos reais. Assim, cabe afirmar que o termo literatura de testemunho é utilizado somente em narrativas fundamentadas em momentos de barbárie, como neste caso, a ditadura militar brasileira.

A advertência feita pelo autor na abertura do livro, comprova outro traço significativo para o entendimento do romance, o caráter autobiográfico, característica primordial que evidencia que a história narrada é fictícia, entretanto baseada em uma história real. Compreende-se que o foco narrativo da obra está fundamentado na voz oculta do oprimido, ou seja, é o olhar da vítima censurado, sem ação, é a "voz sem voz":

> Se o testemunho apresenta a história de uma *perda*, o essencial não pode ser apresentado de modo direto; o testemunho é a apresentação de um desaparecimento e a sua leitura, a busca de traços que indiquem tal "falta originária". (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 20)

Neste excerto, Seligmann-Silva explica como se dá a construção da literatura de testemunho. Em *K*, verifica-se basicamente o exposto neste fragmento: Ana Rosa é a personagem desaparecida, sua perda é testemunhada pelo personagem pai que procura incansavelmente por respostas da ausência inusitada da filha. "E o testemunho justamente quer resgatar o que existe de mais terrível no 'real' para apresentá-lo. Mesmo que para isso ele precise da literatura" (SELLIGMANN-SILVA, 2003, p. 375).

O crítico ainda salienta a importância da literatura como um meio eficaz de dar voz ao oprimido, além de expor uma série de dilemas sonegados pelos responsáveis do acontecimento, neste caso, a ditadura. Tais dilemas são narrados em *K*.:

> A matéria da qual se ocupa *K.*, de Bernardo Kucinski, tem como ponto nuclear o desaparecimento de sua irmã, Ana Rosa Kucinski, e de seu cunhado, Wilson Silva, em abril de 1974, na altura em que o país vivia as primeiras semanas do consulado do ditador Ernesto Geisel. [...] Ambos tinham 32 anos quando foram sequestrados pelas forças de segurança, no centro de São Paulo. Ana Rosa era, além de militante política, professora-doutora do Instituto de Química da Universidade de São Paulo que, dado o desaparecimento de sua docente, decidiu demiti-la por "abandono de emprego". (LESSA, 2014, p. 183. In: BERNARDO KUCINSKI)

Ainda sobre o caráter autobiográfico da obra, Renato Lessa, no posfácio da narrativa, expõe sobre o acontecimento verídico da vida do autor, o que leva o leitor a refletir sobre a forte ligação do texto literário com a vida pessoal de Kucinski. Isso tudo reporta novamente à frase exibida nas primeiras páginas do livro, a qual afirma que tudo descrito na obra é ficção, mas quase tudo aconteceu.

Isso posto, retoma-se à questão da literatura de testemunho. Ginzburg (2009) corrobora com outros pesquisadores, ao afirmar que a literatura de testemunho trata de atribuir voz aos subalternos e excluídos, haja vista a censura e repressão vivenciadas no período correspondente a ditadura. Durante estes 21 anos, é verídico que centenas de pessoas foram sequestradas, torturadas e mortas pelos militares. Em virtude disso, familiares dos desaparecidos em 1993 criaram o Instituto de Estudos sobre a Violência do Estado – IEVE, em decorrência da abertura da vala clandestina localizada no cemitério Dom Bosco, na cidade de São Paulo. Na ocasião foram encontradas ossadas de presos políticos, indigentes e vítimas dos esquadrões de morte.

Em 2014 outro acontecimento importante concretizou-se, para amenizar a dor da perda de entes queridos dos familiares de desaparecidos políticos. Trata-se da Comissão Nacional da Verdade – CNV, que estudou cada caso e buscou descrever sobre o que realmente aconteceu com cada uma das vítimas. Vejamos um fragmento retirado da apresentação deste documento:

> A história de vida e as circunstâncias da morte de 434mortos e desaparecidos políticos se constituem no tema deste volume do Relatório da Comissão Nacional da Verdade. Aqui, enfocados sob a perspectiva da trajetória de cada uma dessas vítimas, encontram-se indicados os elementos que foram examinados nos dois

> outros volumes, concernentes às modalidades, às estruturas, aos locais e à autoria das graves violações de direitos humanos. (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014, p. 25)

Neste documento também se encontram: os dados de filiação, data e local de nascimento, atuação profissional, organização política e data e local de desaparecimento de Ana Rosa Kucinski, irmã de Bernardo Kucinski autor do romance *K*. Além de sua biografia, considerações sobre o caso de desaparecimento segundo a CNV, as circunstâncias de sua morte, as identificações da autoria, as principais fontes de informação, os depoimentos de militares e as conclusões e recomendações do caso Ana Rosa Kucinski Silva (sobrenome por parte do marido). Vejamos:

> Diante das investigações realizadas, conclui-se que Ana Rosa Kucinski/Ana Rosa Silva desapareceu em 22 de abril de 1974, em contexto de sistemáticas violações de direitos humanos promovidas pela ditadura militar, implantada no país a partir de abril de 1964. Recomenda-se a continuidade das investigações sobre as circunstâncias do caso, para a localização de seus restos mortais e identificação e responsabilização dos demais agentes envolvidos. (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014, p. 1652)

Diante disso é notório que o autor do romance *K*, da voz a uma personagem excluída da sociedade. Ginzburg ainda informa que o narrador testemunhal pode ser examinado como um narrador em confronto com as constantes ameaças impostas pela realidade. Desse modo, a literatura de testemunho é definida como narrativas que remontam memórias, sendo essas memórias doloridas para o sujeito narrador. A construção do testemunho é elaborada através de episódios semelhantes ao real e apresenta um viés de cunho social, tornando mais acessível a compreensão dos fatos deploráveis como os da ditadura militar. Portanto, essas formulações incitam a refletir como o romance pode ser um interessante objeto de leitura no ensino médio.

4 Literatura de testemunho no ensino médio na formação discente

Para Ginzburg (2012), o ensino de literatura deve estar voltado a capacidade de interpretação e reflexão dos textos literários, a fim de tornar este ensino um espaço de debates e construção de ideias. Seguindo o pensamento de Ginzburg (2009), é possível verificar sobre a importância de integrar as disciplinas de literatura e história, principalmente no ensino

médio, para se obter um conhecimento mais amplo, sólido e satisfatório, referentes a acontecimentos de nível nacional.

> O testemunho é necessário, nesse sentido, em contextos políticos e sociais em que a violência histórica foi muito forte, desempenhando papel decisivo na constituição das instituições. Nesses contextos, as diferenças de perspectiva entre os setores em conflito implicam em diferenças formais e temáticas nas concepções de escrita e em seus recursos institucionais de legitimação. (GINZBURG, 2009, p.05)

O romance *K. – relato de uma busca*, é um instrumento importante de leitura e conhecimento sobre a literatura de testemunho, uma vez que é inegável o espaço ganho por esta literatura em nosso país nos últimos anos. Por apresentar características relevantes em sua composição, o romance torna-se um objeto elementar para reverenciar a criticidade na escola, haja vista o fato de apresentar uma narrativa baseada em uma história real, como forma de aliviar a dor dos familiares desenganados pelos militares, no período ditatorial brasileiro, além de conceber outra perspectiva deste momento histórico.

Ainda que pouco conhecido o romance é também uma possibilidade que permite aos alunos a leitura de obras literárias contemporâneas, e consequentemente o contato com autores ainda não ratificados no cânone brasileiro. À vista disso, o ensino de literatura foge do modelo tradicional de ensino, o que assegura ao ensino de literatura no ambiente escolar um processo sólido de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é correto afirmar que o romance *K.*, enquanto literatura de testemunho, sem dúvidas é um objeto coerente para se utilizar no ensino de literatura integrado ao ensino de história, essencialmente no ensino médio, haja vista a presença de fatos verídicos juntamente com a ficção produzida por Kucinski. O romance em análise além abordar sobre os excluídos da ditadura militar, traz um olhar implícito do momento histórico em que o Brasil se situava. Distribuída em 192 páginas a narrativa *K. – relato de uma busca*, é um livro capaz de auxiliar no desenvolvimento de competências leitoras e da criticidade dos alunos, uma vez que sua construção está pautada em um testemunho verdadeiro, com o intuito de revelar aquilo que os documentos oficiais da ditadura escondem até hoje.

5 Romance K. relato de uma busca, de Bernardo Kucinski: uma proposta de mediação de leitura literária

Esta proposição apresenta como objetivo a leitura integral do romance *K. – relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski, a fim de propiciar uma reflexão sobre como esta narrativa foi elaborada, a que gênero literário pertence, como é dada a construção dos elementos do texto e identificar se a leitura promoveu algum impacto no leitor, identificando as percepções pré-pós-leitura do romance.

Tendo em vista que o conteúdo a ser abordado exige alunos dotados de um conhecimento prévio sobre a Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985), procura-se desenvolver esse trabalho com alunos do 3º Ano do Ensino Médio, uma vez que, pelo fato de estarem inseridos no último ano de ensino básico, estão habilitados para refletir e estabelecer comparações do romance com o contexto histórico do tema da narrativa e com demais textos como vídeos e documentos que contém relatos de familiares de desaparecidos políticos.

A fim de efetivar essa prática de mediação de leitura, é necessário que os discentes estejam providos de uma bagagem sociopolítica e de conhecimentos básicos sobre os elementos de uma narrativa romanesca, assim como tenham conhecimentos sobre a história da ditadura no Brasil. Dessa forma, a proposta visa proporcionar debates em sala de aula sobre o assunto, a fim de contribuir para a construção de um conhecimento sólido e satisfatório na formação escolar.

Para iniciar as atividades, propõe-se começar problematizando o objeto de estudo, que deve ter sido lido integralmente por todos os alunos da turma antes desta atividade inicial. Com o intuito de ativar o conhecimento de mundo dos alunos, o professor irá questionar os alunos sobre o romance K., de Bernardo Kucinski. Este debate inicial será feito e respondido oralmente: a) Que momento histórico brasileiro foi possível identificar após a leitura da narrativa? b) Que relação podemos estabelecer do romance K. com a ditadura militar brasileira? c) Você já ouviu falar em literatura de testemunho, o que ela é e como se consolida?

Após o debate, o professor inicia a primeira atividade, apresentando a figura abaixo, iniciando outro questionamento, cuja finalidade é realizar uma leitura da imagem que proporcionará relacionar a censura representada na imagem com a censura encontrada no período da ditadura no Brasil, conforme expressa no romance *K*.

FIGURA 9 – Imagem de censura

Fonte: abocapequena.wordpress.com

Realizada a leitura da figura, o professor inicia a segunda atividade. O professor pede para que os alunos formem duplas e entrega uma folha de atividade para cada aluno. Esta folha contém um quadro de identificação dos elementos da narrativa. A atividade requer que o aluno identifique como se dá a construção de: narrador, personagem, enredo, tempo e espaço do romance, justificando suas respostas com fragmentos da obra, como visualizado no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Análise formal do romance

Elemento a ser identificado	Resultado da pesquisa	Fragmentos que comprovam cada elemento
Narrador		
Personagem		
Enredo		
Tempo		
Espaço		

Após o término dessa atividade, o professor promove uma mesa-redonda para que cada dupla exponha seus resultados e conclusões referentes aos elementos que compõem o romance *K*. Na sequência, o professor introduz a terceira atividade, cujo objetivo é comparar um fragmento do livro com um depoimento de uma mãe de desaparecidos políticos. Esse depoimento está reproduzido no quadro a seguir. Com esta atividade será possível oportunizar aos alunos uma reflexão crítica acerca dos fragmentos a serem analisados, uma vez que os

dois excertos fazem alusão a torturas impostas pelos militares durante a ditadura no Brasil. Os alunos responderão as perguntas: a) Nota-se alguma semelhança entre o fragmento do livro *K.*, com o depoimento de Inah Meirelles De Souza? b) Sabendo que o primeiro fragmento retirado do romance *K.* é ficção, explique: Na sua opinião este excerto, mesmo fictício, apresenta um novo olhar sobre a ditadura militar brasileira?

QUADRO 2 – Fragmento do romance e depoimento de mãe de desaparecido político

"Você sabe o que eles faziam com os presos?" [...] "O que eles faziam lá embaixo com os presos, Jesuína?" [...] "Mas o que tinha lá dentro daquela garagem, Jesuína?" [...] "Uma vez, eu fiquei sozinha quase a manhã inteira, os PMS mineiros saíram bem cedo de caminhonete dizendo que tinham acabado os sacos de lona, o lugar onde compravam era longe, iam demorar. [...] Então desci até lá embaixo, fui ver. A garagem não tinha janela, e a porta estava trancada com chave e cadeado. Uma porta de madeira. Mas eu olhei por um buraco que eles tinham feito para passar a mangueira de água. Vi uns ganchos de pendurar carne igual nos açougues, vi uma mesa grande e facas igual de açougueiro, serrotes, martelo. É com isso que tenho pesadelos, vejo esse buraco, pedaços de gente. Braços, pernas cortadas. Sangue, muito sangue." (KUCINSKI, 2014, p. 131-132)	**"De madrugada no outro dia, bateram à minha na porta . Eram soldados com metralhadoras, invadiram a casa, mexeram em tudo e me levaram para o Dops de Niterói. Meu cachorro ficou preso dentro de casa, escondido debaixo da mesa como se soubesse o perigo de aparecer. Um homem me levou para o Rio. Estive no inferno por 22 dias.** **(…)** **Fiquei em cima de una sala ele tortura ou coisa parecida, eu ouvia barulho ele todo jeito, pareciam cabeças batendo nas paredes. A luz da cela ficava sempre acesa. Era sinal que de madrugada vinham buscar uma. Sempre que levavam uma mocinha. Eu ficava chorando, quando elas voltavam e me contavam que foram torturadas com choques, etc.** **(…)** **Vi um dia minha nora no corredor. Ela parecia um monstro, o rosto inchado, cheio de hematomas. Ela me olhou com os olhos cheios de lágrimas."** (SOUZA, [s.a.] [s.p.])

Após esta análise, o professor segue com a quarta atividade. Pode-se utilizar os excertos da atividade anterior para iniciar esta parte. A partir de agora o foco volta-se totalmente para o gênero literatura de testemunho, visando que os alunos consigam compreender através de características evidenciadas no romance *K.* os fatores que o tornam uma literatura de testemunho. Para isso, o professor apresentará um vídeo aos alunos sobre a biografia de Ana Rosa Kucinski, elucidando que este vídeo foi produzido enviado para publicação pela Comissão Estadual da Verdade, o qual disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K4si7aWmBbY.

Assistido o vídeo, o professor, responsável por mediar a leitura de literatura, esquematizará, a partir das reflexões dos alunos, alguns aspectos que identificaram e que tornam *K*. uma narrativa de testemunho. Entre tantos é importante que se destaquem os traços sintetizados no quadro a seguir.

QUADRO 3 – Literatura de testemunho

*Gênero literatura de testemunho serve apenas para remontar memória de momentos de barbárie, como os fatos dolorosos ocorridos no período da ditadura militar brasileira; *Ficção e autobiografia: característica de obras contemporâneas como *K*., publicado em 2014; *Construir um testemunho através de episódios que nunca terão um final feliz, assim como os personagens Ana Rosa e o marido que foram mortos pelos militares, e o pai que nunca desistiu de encontrar sua filha, ao final da narrativa vendo que não havia mais o que fazer, aceita a morte da filha; *Contar história como forma de aliviar a dor da perda, e também de mostrar uma outra perspectiva sobre a ditadura militar brasileira, mostrar aquilo que os documentos oficiais escondem da sociedade; *Foco narrativo naquele que sofreu, olhar da vítima, personagem oprimida, sem voz; **K*. é um romance fictício baseado em uma história real da vida do autor.

Após esta atividade que proporcionou muita troca de conhecimento entre mediador-receptor de leitura, o professor encera esta proposição de mediação de leitura, entregando aos alunos a quinta e última atividade desta proposição: trata-se de um Quis sobre o romance *K.* – *relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski:

QUIS: Com base na leitura do romance *K*., reflita sobre cada apontamento e marque com um "X" as asserções que considerar COERENTES com o conteúdo estudado. Justifique seu ponto vista em cada um dos apontamentos, porque considera coerente ou não com a narrativa trabalhada:
( ) A partir da leitura do livro *K*., tem-se uma visão positiva sobre os torturadores do regime militar brasileiro?
( ) Com base na leitura do livro *K*. entende-se que a ditadura militar foi um período de mudanças positivas para a sociedade brasileira?
( ) O romance possibilita identificar personagens imersos em uma realidade conturbada, devido a repressão imposta pelo governo ditatorial?
( ) A literatura de testemunho, vivenciada no romance *K*. aborda reflexões referente as vozes ocultas dos oprimido?
( ) O romance promove um impacto positivo no leitor, uma vez que apresenta a falta de caráter do governo ao esconder do alcance público os documentos oficiais referentes à ditadura militar brasileira?
( ) Mesmo fictícia a obra possui um caráter biográfico. Esta afirmação promove uma percepção mais humanizada da sociedade, tendo em vista o contexto sócio histórico do país na época da ditadura?
( ) Uma das características da literatura de testemunho é a construção de uma memória coletiva para nunca esquecer momentos dolorosos como os ocorridos no período ditatorial?
( ) O romance retrata a história de um pai que relata sobre a existência interrompida da filha durante o período da ditadura militar brasileira. Assim, o trauma do protagonista é identificado pelo fato dele viver na incerteza sem saber o que aconteceu com a filha?

A avaliação dos alunos nessa proposição deverá ser feita a partir da participação e interesse em cada momento da aula, principalmente na articulação de respostas, na participação nos debates promovidos, nas reflexões, na construção do pensamento crítico.

Considerações Finais

Considerando o pensamento de Jaime Ginzburg (2012),verificamos que o ensino de literatura deve ser realizado com a leitura integral das obras e não baseado somente em fragmentos. À vista disso, propomos refletir sobre o romance *K.– relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski e o gênero literatura de testemunho, sugerindo refletir sobre a composição da narrativa e o impacto que o romance para o desenvolvimento crítico do leitor, além de possibilitar novas percepções após a leitura do romance, haja vista a capacidade da literatura em humanizar as pessoas através do poder das palavras.

***K. - Relato De Uma Busca*, from Bernardo Kucinski: a literatur of school testimony**

Abstract: Between 1964 and 1985, Brazil underwent a rigorous period of censorship, once the military dictatorship was established in the country in order to repress behaviors and projects contrary to military goals of control in all spheres. In arts, many works were created to build a memory of this historic moment of restrictions, violence and authoritarianism, constituting, in some cases, examples of works of witness and resistance. In order to present an educational proposal aiming literature and resistance, this work is built by analyzing the book *K. - relato de uma busca* from Bernardo Kucinski. This work is an important instrument of reading and knowledge about testimony literature and, given the text particularities, is a rich object to critical appreciation in school. To achieve the goal, the methodology is guided by the reading of the novel *K*, and bibliographic research among literature education, especially the novel approach in the classroom. In this process of proposition mediation of literary reading, it starts from some perspective: focused approach in the literary text, in which the reading should be full; reading in a pleasure way, knowledge and development of reader's criticality; teaching of literature focusing on education skills and competency of reading; teacher as a process mediator and the student as the subject of learning; importance of comparing the literary text with other objects; relevance of literature of testimonial for the construction of a collective memory around the painful events such as the Brazilian military dictatorship. The study is guided by reflections of authors as Alfredo Bosi (2002) and Jaime Ginzburg (2009).

Keywords: Literature. Resistance. Testimony. Bernardo Kucinski.

Referências

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. *Mortos e desaparecidos políticos*. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_3_digital.pdf Acesso em: 29 jun. 2016.

GINZBURG, Jaime. Linguagem e trauma na escrita de testemunho. *Revista Conexão Letras*, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: http://www.artistasgauchos.com/conexao/3/cap6.pdf. Acesso em: 27 jun. 2016.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista Anpoll*, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637/648. Acesso em: 27 jun. 2016.

KUCINSKI, Bernardo. *K. – Relato de uma busca*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História, memória e literatura*: o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

SOUZA, Inah Meirelles de. Eu estive no inferno durante 22 dias". Relato comovente de uma mãe de presos políticos. *Documentos revelados.* Rio de Janeiro. [s.a.] Disponível em: http://www.documentosrevelados.com.br/geral/eu-estive-no-inferno-durante-22-dias-relato-comovente-de-uma-mae-de-presos-politicos/. Acesso em: 30 jun. 2016.

LEITURA EM AÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE A OBRA *ESTIVE EM LISBOA E LEMBREI DE VOCÊ*, DE LUIZ RUFFATO

Eduardo Garlet[1]
Ana Paula Teixeira Porto[2]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: Este trabalho objetiva a elaboração de uma proposta didática da obra *Estive em Lisboa e Lembrei de Você*, da autoria de Luiz Ruffato (2009), a fim de discutir reflexões sobre como o romance pode ser explorado enquanto objeto de leitura literária com alunos da Educação Básica. Partindo das reflexões de alguns autores como Regina Zilberman, Ligia Chiappini Moraes Leite e Willian Roberto Cereja, propõe-se a discutir o texto literário e assim elaborar uma proposição didática para os alunos do Ensino Médio a qual leve em conta competências e habilidades de leitura exigidas na Matriz de Referência do ENEM. A proposta visa, além de ampliar as práticas docentes, inserir na escola uma obra literária mais recente, instigar os alunos à reflexão crítica e interpretativa e incentivar a leitura literária com os alunos. Pretende-se que essa proposta didática apresente alternativas metodologias distintas dos atuais referenciais de leitura literária disponíveis nos manuais didáticos de literatura para o Ensino Médio. Além de contribuir com as práticas docentes para ensino de literatura e fortificar a leitura nos alunos, espera-se que este trabalho contribua para que o texto literário seja valorizado cada vez mais nas escolas, possibilitando a inserção de leituras atuais que possam capacitar a discussão da obra para que o aluno exerça seu papel de leitor critico/reflexivo.
Palavras-chave: Ensino. Literatura. Escola. Luiz Ruffato.

Introdução

No decorrer dos anos os números são cada vez maiores de jovens que buscam a migração como tentativa de buscar uma qualidade de vida melhor. Ao buscar abrigo em outros países, muitos imigrantes sofrem o chamado "choque cultural" com idioma, costumes e questões socioculturais que cada povo tem. Essas são dificuldades que interferem diretamente na vivência de sujeito que migra de seu país de origem para um outro.

[1]Acadêmico do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista PIIC/URI. edugarlett@hotmail.com
[2]Professora orientadora do trabalho, docente do Cursos de Graduação em Letras e do PPG de Mestrado em Letras da Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br

É nesse contexto que Luiz Ruffato lançou o livro *Estive em Lisboa e lembrei de você* (2009), que se torna objeto de estudo deste trabalho. O livro faz parte de uma coleção chamada "Amores expressos". Esse projeto levou 17 escritores a 17 cidades ao redor do mundo, com o compromisso de escrever um romance na volta, que seria editado pela Companhia das Letras. Ruffato integrou esse projeto e foi para Lisboa; depois teve sua obra resultante dessa viagem lançada em 2009, a qual é considerada de grande valor por abordar a marginalidade do sujeito e reflexões da cidade no espaço da literatura brasileira do século XXI.

A obra aborda a vida de um sujeito brasileiro chamado Serginho que nasce em Cataguases, Minas Gerais, e retrata as dificuldades de ascensão na sociedade brasileira. Ele, após perder o emprego e viver um período conturbado no casamento, perdendo a guarda da filha em seguida, resolve em um momento inusitado em um bar, que talvez fosse interessante ir para Lisboa, intento que põe em prática, tornando-se um imigrante em Portugal onde sofre com problemas culturais e sociais.

Com base neste contexto, esse trabalho tem o objetivo de apresentação uma proposição didática para o ensino médio, a qual se propõe a discutir o texto literário e assim elaborar uma prática para a sala de aula para os alunos do Ensino Médio. Essa proposição leva em conta competências e habilidades de leitura exigidas na Matriz de Referência do ENEM, usando a obra *Estive em Lisboa e lembrei de você (2009)* como objeto de leitura central, a fim de refletir sobre o sujeito e a migração para outro lugar e em que medida a migração faz bem para os brasileiros.

Essa prática de mediação de leitura está pautada na premissa de Regina Zilberman ao pontuar que

> [...] compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. (ZILBERMAN, 2008, p. 23)

Segundo Zilberman (2008), a literatura já deixou de ser apenas instrumento de um processo de alfabetização e tornou-se objeto de experiência intelectual com o texto literário,

para que o livro possa vir a contribuir com as experiências de vida do sujeito leitor e contribuir também com a sua inserção na sociedade contemporânea e as dificuldades que nela se inserem.

O presente trabalho também propõe uma discussão ao comparar a obra literária com o artigo "Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas", de Neide Lopes Patarra, publicada em 2005fim de refletir proporcionar ao leitor outras possibilidades de leitura comparada que estejam contempladas nas competências do leitor do Ensino Médio.

Luiz Ruffato: Literatura do século XXI

Luiz Ruffato é grande escritor de literatura do século XXI, traz em seus livros a marginalidade do sujeito (que está à margem), constrói obras que trazem a cidade como espaço - uma marca da literatura brasileira contemporânea - e explora temas que refletem na atual realidade social brasileira, como descriminação dificuldade de ascensão na sociedade brasileira. O autor também demonstra originalidade, ousadia formal, domínio da narrativa e do assunto, quando se trata de descrever lugares e pessoas.

Em seu rol literário encontra-se narrativas e romances que descrevem a cidade e as pessoas , suas principais publicações foram: *Eles eram muitos cavalos* - São Paulo: Boitempo, 2001; *Mamma, son tanto felice* (Inferno Provisório: Volume I). Rio de Janeiro: Record, 2005; *O mundo inimigo* (Inferno Provisório: Volume II). Rio de Janeiro: Record, 2005; *Vista parcial da noite* (Inferno Provisório: Volume III). Rio de Janeiro: Record, 2006; *De mim já nem se lembra*. São Paulo: Moderna, 2007; *O livro das impossibilidades* (Inferno Provisório: Volume IV). Rio de Janeiro: Record, 2008; *Estive em Lisboa e lembrei de você*. São Paulo: Cia das Letras, 2009; *Domingos sem Deus* (Inferno Provisório: Volume V). Rio de Janeiro: Record, 2011 e *Flores Artificiais*. São Paulo: Cia das Letras, 2014 entre outros.

Em sua obra *Estive em Lisboa e lembrei de você* (2009), narrada em 1ª pessoa com estilo predominantemente linear, o narrador aborda o tema imigração de brasileiros e as dificuldades que eles sofrem ao se depararem com outra realidade cultural e social. O

romance apresenta também a instabilidade na contemporaneidade e as dificuldades de manter um relacionamento.

A literatura no Ensino Médio

O brasileiro não tem o hábito de ler, e cada vez mais vemos jovens competências frágeis de leitura e de interpretação. De acordo com Failla (2012), o número de brasileiros considerados leitores decaiu consideravelmente e a pesquisa sobre leitura assinala que

> [...] a amostra da pesquisa representou 93% da população brasileira (PNAD de 2009) ou 178 milhões; destes, 50% (88.2 milhões) declararam-se leitores. Em relação a 2007, constatamos uma redução de 7,4 milhões de leitores (eram 95,6 milhões ou 55% da população estudada). Este número quase coincide com a redução de 7,1 milhões de pessoas, na faixa de 5 a 17 anos, entre 2007 e 2011, passando de 29 % para 24% do total da amostra na 3ª edição da pesquisa. (FAILLA, 2012, p.29).

No âmbito educacional existem vários fatores que interferem no ensino aprendizagem da literatura, uma delas é que, quando os alunos chegam ao ensino médio, têm um repertório de leitura limitado, não compreendem bem o que leem, preferem assistir a TV ou ficar navegando na internet a ler livros. O cenário se agrava ao constatarmos que muitas das vezes a leitura não é trabalhada de forma correta na escola, que deveria ser a principal instituição formadora de leituras.

Nesse sentido, ao pensarmos especificamente na leitura literária, salientamos que as atividades propostas e as leituras que são feitas no ensino fundamental não correspondem a o nível de leitura necessário nessa etapa e por consequência no ensino médio o que se espera do leitor raramente se alcança. Para Jackeline Anne Santos da Silva, esses fatos decorrem muitas vezes porque

> Geralmente é no Ensino Médio que o estudante brasileiro passa a ter contato pela primeira vez com o estudo sistematizado da literatura, transmitido através da apresentação de uma série de textos ou fragmentos e de autores classificados como pertencentes a um determinado período literário. A entrada dos conteúdos em sala de aula é feita por meio do livro didático e raramente há do professor a indicação da leitura de uma obra literária como uma atividade extraclasse a ser realizada em casa pelos alunos, que, em maioria, não realizam a leitura e tendem a esperar do professor a retomada oral e resumida em sala de aula do que se passa na obra literária sugerida para leitura. (SANTOS DA SILVA, 2013, p.12)

Assim, o ensino da literatura vem sofrendo uma crise que parte da responsabilidade tanto do aluno como do professor. Os alunos chegam ao Ensino Médio com um resultado negativo quando nos referimos à interpretação crítica e reflexiva em decorrência ao não incentivo à leitura no ensino fundamental, ou de uma leitura que é mediada de forma inadequada, e que muitas das vezes acaba tornando o texto como um pretexto para diversas finalidades, menos a principal: ampliar a habilidade de compreensão, análise e interpretação textual.

Ao que compete o ensino de literatura, muitas vezes obras mais recentes que poderiam ser trabalhadas em sala de aula não são incluídas no rol de leituras. Soma-se a isso, o fato de que o processo de seleção de leituras deveria contemplar obras que mostrem a necessidade de refletir sobre as coisas que acontecem ao redor do aluno e o ajude a melhor compreender a sociedade em que está inserido. Abreu define que:

> [é necessário] que se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto dos textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada (...) O que parece adequado (...) é avaliar todas as composições segundo os critérios pertinentes à criação erudita. Abandonando esta forma de agir, ficará claro que não há livros bons ou ruins para todos, pois nem todos compartilham dos mesmos critérios de avaliação. (ABREU, 2006, p. 110)

Há também um desinteresse por parte do aluno com a cultura e a arte, já que nos últimos anos a mídia tecnológica vem ganhando espaço entre os jovens, fazendo com que os alunos deixem de lado as leituras a cultura e a arte e dão lugar as redes sociais e os ambientes virtuais. Deste modo o aluno já não vê a literatura como uma maneira de ver o mundo com um olhar mais crítico, vê apenas como uma matéria a mais no seu currículo escolar. Todorov em seu trabalho diz que:

> [...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p.10)

Tais práticas fazem com que o professor entre em um círculo vicioso que fica praticamente impossível de planejar uma aula que não seja com escolas literárias e grandes autores de literatura clássica, onde o educando prepara o aluno para o vestibular e o ENEM e não faz práticas de paráfrase e de reflexões. Deste modo, o conhecimento dos alunos é ampliado apenas em quantidade de informações ao nos referirmos a obras literárias, e o processo de aprendizado do aluno torna-se monótono. Nesse sentido, as práticas de ensino de literatura com abordagem historiográfica, no ensino médio, tem sido o único modo de estudar tal conhecimento. Conforme Cereja:

> Ensinar literatura brasileira e literatura portuguesa, com base na descrição de seus estilos de época, de suas gerações, autores e obras mais importantes tornou-se um expediente tão comum nas escolas, que para muitos professores é praticamente impossível imaginar uma prática de ensino diferente dessa. (2005, p.89):

Existem também professores e escolas que ainda são paradoxos, o professor além de trabalhar muito pouco com obras recentes ainda é visto como o onipotente que tem todas as respostas do mundo, e muita das vezes não dá chance para o aluno refletir sobre o texto literário e apresentar argumentos e a sua criticidade perante a obra. De acordo com Bunzen (2006, p.91): “Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária. ”. Ainda nessa perspectiva, Ginzburg diz que para

> Um ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais. Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros. Professores e estudantes poderiam, em escolas e universidades, estar ativamente envolvidos em um permanente debate sobre livros, discutindo não apenas suas opiniões, mas os critérios que as fundamentam e o impacto dos debates que realizam. (GINZBURG, 2012, p.211)

Logo, o ensino de literatura, no ensino médio, deve exercer as suas funções sociais que é a de conhecer o meio onde vive e a si mesmo e até mesmo o mundo, a partir de obras

literárias que abram espaço para discussão e problematização de temas que lhe dizem respeito ou que possam ser discutidas de forma que contribua para que o aluno reflita e fomente as práticas de leitura na escola. Segundo Todorov a literatura vai muito mais além:

> [...] a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76)

Proposta de mediação literária: o romance do século XXI na sala de aula

Para exploração do romance de Ruffato, elencamos a competência de área 4 da Matriz de Referência do ENEM, a qual estabelece como meta "Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade. ". Nela encontram-se as seguintes habilidades adequadas também a nosso propósito:

> H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos. (INEP)

Segundo a matriz de referência do ENEM e baseando-se no que diz respeito às competências da área 4 e nos itens H12, H13 E H14, vamos elaborar uma proposição que incite reflexões acerca da vida do personagem Serginho do livro de Ruffato. Nossa proposta ainda correlaciona o romance com outro texto para debater uma questão central da obra literária: a imigração. Então, o objetivo desta proposição é abordar na sala de aula um romance do século XXI que possibilite aos alunos a interpretação critica reflexiva sobre a migração de brasileiros para outros lugares. O romance *Estive em Lisboa e lembrei de você* (2009) não apenas aborda este tema, como também instiga a refletir sobre os romances do século XXI e as suas características.

Ruffato é um autor conhecido pela sua característica de descrição de lugares e pessoas, então a proposta será além de analisar a condição do sujeito migrante e também de analisar o

romance do século XXI, vamos abordar nesta proposição a temática que leva esta obra a ser reconhecida como uma obra contemporânea.

Partimos da ideia de que, para se trabalhar está proposição, necessita-se de alunos capacitados que sejam capazes de estabelecer comparações e intertextualidades, já que a proposta também visa relacionar o romance com outro texto. Julgamos assim que esta proposta possa ser trabalhada com alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, uma vez que espera-se que já tenham uma bagagem de conhecimento para poder se trabalhar com romance e desenvolver as reflexões indicadas através da sequenciação de atividades apresentadas a seguir.

Se tratando de uma obra curta que contém 82 páginas, não contendo um vocabulário rebuscado, deve-se instigar os alunos a lerem o texto integralmente. Desta forma pode-se pedir para que os alunos leiam previamente a obra em casa e tragam suas opiniões sobre o romance no dia em que a atividade será feita.

Dando início as atividades, podemos começar perguntando aos alunos o que acharam do objeto de estudo desta proposição, perguntando sobre assuntos que aborda o livro, dando início a uma discussão prévia sobre a obra e contextualizando um pouco sobre o autor. As perguntas podem ser respondidas oralmente e podem estar pautadas nestes questionamentos:

a) Sobre o autor, relacionando que ele também nasceu em Cataguases, Minas Gerais, você acredita que esse romance pode ser considerado autobiográfico? (Pedir que os alunos justifiquem a resposta)
b) Vocês acham que ao ler o título deste romance, ele poderia se tratar da história de alguém que em uma viagem a Lisboa, lembrou do amor que ficou em outro pais?
c) Quanto a vida do sujeito Serinho, você acredita que ele tenha escolhido se refugiar em Lisboa, pelas suas condições de vida no Brasil? Ou essa fuga tenha sido pela sua condição como sujeito de tentar escapar de uma condição de um personagem que é alienado e que tem uma visão restrita do mundo? (Pedir aos alunos que justifiquem)
d) Você acha que a imagem que Serginho tinha de Portugal é a mesma realidade da imagem que o personagem tinha de quando ele chega lá?

e) Como podemos comparar o romance do livro, levando em perspectiva as relações do século XXI ?

A próxima etapa dessa proposição é verificar cada elemento que do romance, identificando o narrador, personagens, espaço e tempo, em uma tarefa que pode ser realizada s em grupos (no número de alunos que o professor desejar). Depois é preciso compartilhar essas discussões entre os grupos através da mediação do professor sem que este interfira no raciocínio dos alunos até que eles terminem as exposições.

Após esse trabalho, o professor pode tomar a palavra novamente e assim estimular uma contextualização da obra, instigando os alunos sobre alguns pontos do livro, como no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Roteiro de discussão do romance

A obra traz algo de novo para a literatura contemporânea.	"Como voltei a fumar" e " Quando parei de fumar" são metáforas que explicam a memória e o esquecimento da vida do personagem Serginho
Pode ser considerado uma biografia (ficcional) do personagem Serginho com o Autor	A cidade é o espaço, marca da literatura contemporânea brasileira, lugar de modernidade do século XXI
O personagem é marginal, que está a margem.	A dificuldade de ascensão na sociedade brasileira
A fuga do personagem para outro pais não como exilio, mas como uma tentativa de esquecer todo o caos e a conturbação que o personagem viveu nos últimos tempos.	Visão restrita do personagem, alienada e ignorante quanto ao mundo, sendo que a única liberdade que ele tem é a de contar a história, pois o personagem sempre pede auxilio a alguém, para decidir algo sobre sua vida.
Vivencia precária no Brasil e em Portugal	O amor pela terra estrangeira e após chegar em Portugal, sente saudades do Brasil, descobrindo que as dificuldades são as mesmas nos dois lugares

A terceira etapa desta proposição consiste em fazer uma análise comparativa do romance de Ruffato com o artigo "Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas", de Neide Lopes Patarra (2005), o qual pode ser acessado no link http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392005000300002.
Sugerimos que a leitura do artigo deva ser feira com os alunos em voz alta, é de critério do professor que escolha quem irá ler, se os alunos ou ele mesmo, após a leitura propõe-se que o professor crie grupos de alunos e permita que os grupos escolham os pontos de **A)** a **G)** que

estão logo abaixo, os quais se referem a eixos de reflexão que contribuem se relacionam a possíveis motivações para que pessoas escolham a imigração para outro lugar.

A proposta desta comparabilidade é que os alunos, após a escolha dos fragmentos e em grupos, relacionem cada fragmento com o romance de Ruffato, e em que medida eles podem estar sendo comparados com a vida do personagem Serginho.

QUADRO 2 – Roteiro para discussão da imigração

A) Os movimentos migratórios internacionais de e para o Brasil foram percebidos como inseridos na reestruturação produtiva em nível internacional. Assim, a crise financeira, o estancamento do processo de desenvolvimento, o excedente de mão-de-obra crescente, a pobreza, a ausência de perspectiva de mobilidade social, entre outras causas, estariam na raiz da nova questão social;
B) Percebia-se não se tratar de uma *inversão de tendência* - o Brasil não seria um país de imigração que passou a ser de emigração. Em outras palavras, não teria passado de *receptor* a *expulsor* de população. O contexto, o significado, os volumes, os fluxos, as redes e outras dimensões importantes, no contexto interno e internacional, passavam a ser completamente distintos de tudo o que, sob a mesma rubrica, sucedera no passado. Embora em menor escala, o contexto dos movimentos internacionais que envolviam o Brasil indicava a entrada de novos contingentes de estrangeiros, com características absolutamente distintas das dos movimentos anteriores;
C) Com exceção do caso dos "brasiguaios", percebia-se que os migrantes não eram os mais pobres - em sua maioria, os movimentos estavam atingindo os jovens adultos de camadas médias urbanas;
D) Ao contrário de algumas análises conjunturais que associavam a saída de brasileiros à década perdida (anos 80) ou à conjuntura do Governo Collor, esse estudo caracterizava a questão social como inerente à nova etapa da globalização e afirmava que, portanto, esta tinha "vindo para ficar";
E) Percebia-se que, sob a rubrica *migração internacional* aglutinavam-se processos e fenômenos distintos. Estes envolviam tanto questões fundiárias não resolvidas (como no já tradicional caso das migrações Brasil-Paraguai), quanto percepções e anseios de grupos sociais específicos frente a uma mobilidade social truncada no país (como no caso do "rumo ao Primeiro Mundo"), com tarefas remuneradas de baixa qualificação e manuais, porém muito melhor remuneradas. Percebiam-se modalidades de movimentos populacionais emergentes no contexto do capitalismo internacional e próprias da globalização atual - como a configuração do mercado dual da economia, a entrada de pessoal técnico-científico qualificado, situações de "fuga de cérebros", entre outras;
F) embora de diminuta expressão numérica, a entrada e saída de pessoas do território

nacional nunca cessou. Poder-se-ia dizer que o Brasil beneficiou-se da "invasão de cérebros" vindos de países vizinhos, em grande parte dos quais afugentados pelos regimes autoritários dos anos 70, bem como a entrada de europeus, nos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial - que são, entre outros, exemplos de pequeno, mas intermitente afluxo de estrangeiros;
G) Finalmente, percebia-se a emergente questão das remessas - as transferências unilaterais no balanço de pagamentos do Brasil - que já se apresentavam em expansão. Na verdade, essas remessas cresceram expressivamente nos anos 90 e tiveram como pico o ano de 1992: de 834 milhões de dólares, em 1990, passaram para 1.556 bilhão, em 1991; 2.243, em 1992; 1.653, em 1993; 2.588, em 1994; e 3.076 bilhões de dólares, em 1995 (KLAGSBRUNN, 1996, p. 45).

A avaliação da atividade de leitura deve estar relacionada as habilidades de comparação entre as leituras do romance e do artigo, com ênfase no texto literário. É importante que os alunos sejam levados a refletir sobre a imigração e a relação que o romance estabelece com fatos sociais.

Considerações finais

Ao propormos essa prática mediadora de leitura do romance de Ruffato, entendemos que ela atende ao propósito de ver "a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade", tal como se recomenda na Matriz de Referência do ENEM.

Levando em consideração que é de muita a importância se trabalhar a literatura mais recente, é importante que este trabalho seja planejado com cuidado, para que as propostas nele sejam eficazes, e tenham resultados positivos ao relacionarem os pontos discutidos no livro e no artigo comparatista.

O romance *Estive em Lisboa e lembrei de você* é de extrema relevância para que os alunos formem-se leitores críticos, pois ele apresenta discussões sociopolíticas que, que podem ser identificadas com relações que vemos no dia-a-dia em noticiários e em nosso próprio meio.

Destaca-se também a importância de se trabalhar o texto literário e o não literário, numa perspectiva comparatista, dando legitimidade ao romance lido e mostrando a

importância da interdisciplinaridade e da leitura como algo a ser feito pelo aluno com a mediação do professor.

READING IN ACTION: A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE WORK I HAVE BEEN IN LISBON AND REMEMBERED YOU, LUIZ RUFFATO

Abstract: This work aims at the development of a didactic proposal of the work was in Lisbon and remembered You, written by Luiz Ruffato (2009), to discuss reflections on how the novel can be explored as a literary reading object with students of Basic Education . Starting from the reflections of authors like Regina Zilberman, Ligia Chiappini Moraes Leite and Willian Roberto Cherry, it is proposed to discuss the literary text and thus develop a didactic proposition for high school students which takes into account reading skills and abilities required in ENEM Reference Matrix. The proposal aims, in addition to expanding the teaching practices, enter the school a more recent literary work, instigate students to critical and interpretive reflection and encourage literary reading with students. It is intended that this didactic proposal presents different alternatives methodologies of current references of literary reading in textbooks available literature to high school. Besides contributing to the teaching practices for teaching of literature and strengthen reading in students, it is expected that this work will contribute to the literary text is increasingly valued in schools, enabling the inclusion of current readings that could enable the discussion of work for the student to exercise its role of critical / reflective reader.

Keywords: Teaching. Literature. School. Luiz Ruffato.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada:* Literatura e Leitura. São Paulo, Unesp, 2006, p. 110.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência do ENEM*. Disponível em: *download.inep.gov.br/educacao_basica/**enem**/.../2012/**matriz_referencia_enem**.pdf. Acesso em: 30 jun. 2016.*

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura***:** uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da Anpoll*,São Paulo, v.1, nº 2, 330 p. 14 2015 Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/637/648>. Acesso em: 25 jun. 2016.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro, Difel, 2009, p. 76.
ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia.* Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008, p. 23.

SANTOS DA SILVA ,Jackeline Anne. *O estudo da literatura no Ensino.* JOÃO PESSOA, PB Ago. 2015 Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/ _ _M%C3%A9dio.pdf>

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 23-33, jul./set. 2005. Disponivel em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a02.pdf

LITERATURA E TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA E DA MARGINALIDADE SOCIAL NA SALA DE AULA

Jéssica Casarin[1]
Luana Teixeira Porto[2]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: Este trabalho analisa representações da violência e marginalidade na literatura brasileira contemporânea, explorando dois contos da temática. Sabe-se que a literatura possui importante papel humanizador, no sentido de que faz os leitores refletirem sobre a condição humana e a sociedade, e o trabalho com narrativas que retratam a realidade, violência e exclusão, é capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e pensantes. Nesse sentido, busca-se refletir sobre a leitura de textos literários e seu papel na formação humana, e pensar na importância da abordagem da marginalidade na literatura através dos contos "Primeiro dia de aula", de Márcia Denser, e "Esquece", de Marcelino Freire. Para isso, estudam-se textos teórico-críticos de autores como Pellegrini, Ginzburg e Guterra, que tratam da violência, literatura e ensino, além de analisar os contos concentrando-se no enredo e nos personagens minoritários. Assim, os contos estudados expõem sujeitos à margem, que sofrem com a exclusão de uma sociedade preconceituosa e cruel, representação verossímil do contexto brasileiro atual. Desta forma, evidencia-se que tais textos literários, curtos, mas impactantes, pois tratam da violência, de traumas vividos por personagens de grupos minoritários, são importantes para fazer os alunos refletirem e questionarem a sociedade e seus próprios papéis como cidadãos.

Palavras-chave: Leitura de literatura na escola. Violência. Marginalidade. Márcia Denser. Marcelino Freire.

1 Introdução

Sabe-se que ler com competência e autonomia é crucial para a vida humana, não só para informação, mas também para comunicação e entretenimento. A escola, nesse sentido, tem um papel fundamental na sociedade: o de garantir que os estudantes consigam se desenvolver e construir sentido, lendo um texto e compreendendo seu significado. Assim,

[1] Graduanda do curso de Letras- Língua Portuguesa. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen. Bolsista PIBIC/FAPERGS. E-mail: jessica._.casarin@hotmail.com.
[2] Doutora em Letras e professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões - URI, Campus de Frederico Westphalen . E-mail: luana@uri.edu.br.

para que os alunos adquiram tal capacidade, cabe ao professor não só alfabetizá-los, mas também estimulá-los e incentivá-los a ler.

Apesar de essa ideia inicial de importância de estimular a leitura ser difundida nos contextos escolares, nota-se que a maioria dos alunos não desenvolve essa prática rotineira da leitura, principalmente considerando os textos literários como objetos de apreciação. Estes textos, por necessitarem de um maior nível de dedicação e concentração, são vistos, por alguns alunos, como objetos aterrorizantes. Além disso, a falta de uma abordagem atrativa e interessante com relação às obras literárias também pode justificar a dificuldade dos estudantes em explorar as possibilidades que a literatura oferece. Como explica Silva (2003), a leitura tem sido usada para fins avaliativos e, dessa forma, o aluno precisa ler para cumprir tarefas escolares, como elaboração de fichas de leitura e provas e "Na medida em que as leituras são impostas, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação". (2003, p. 03). Assim, além de não favorecer o desenvolvimento da leitura nos alunos, a abordagem da leitura com o único objetivo de resolver exercícios obrigatórios faz com que as disciplinas relacionadas à tarefa de leitura, como Literatura e Língua Portuguesa sejam vistas com desconfiança.

Ginzburg (2012b) também evidencia essa questão, expondo que as aulas de literatura, especialmente no Ensino Médio, estão voltadas para a preparação do aluno para vestibulares. Nesse sentido, buscando oferecer ao estudante métodos de estudo objetivos, a escola, os cursos pré-vestibular, e até as editoras especializadas em materiais didáticos não abordam os textos literários como obras polissêmicas que podem ser interpretadas de várias formas e dotadas elementos explícitos e implícitos, mas como conteúdos que podem ser aprendidos a partir de resumos, sem a necessidade de ler um texto integralmente.

A fim de que essa visão da leitura de texto literário como algo maçante e obrigatório para realizar atividades seja desconsiderada pelos sujeitos, é necessário que a leitura de tais obras seja vista de maneira agradável. Nesse sentido, é importante buscar práticas de leitura que ampliem os horizontes dos alunos, aliando o texto lido com os conhecimentos prévios sobre o mundo e fazendo-lhes ver o texto literário como um "objeto artístico polissêmico que

transgride normas e regras, envolvendo o leitor num jogo de construção/reconstrução de sentidos" (SILVA, 2003, p. 10) com forte dimensão sociocultural e função social.

Nesse sentido, uma prática interessante para a formação dos alunos, considerando, especialmente, o caráter social da obra literária, é o trabalho com textos contemporâneos que tratem da temática da violência. Tratando-se do fato de serem textos do período atual, é interessante ressaltar que, além de estarem relacionados à realidade dos alunos, o que torna os textos muito menos abstratos, também possuem uma linguagem mais próxima dos alunos, facilitando a interação dos estudantes com textos literários e assim, ampliando a compreensão destes acerca da obra e da própria realidade social que representa. A temática da violência também tem um papel decisivo na formação dos sujeitos, já que, segundo Guterra (2015), esse assunto sofre um processo de banalização, e precisa ser abordado por meio da análise dos textos para que haja uma reflexão e possível humanização dos sujeitos acerca do tema, que está presente no cotidiano das pessoas sob diferentes formas.

Deve-se lembrar, ainda, que o papel da literatura não estende-se só a compreensão e reflexão sobre a sociedade e relações sociais. As literatura também tem um papel crucial na formação dos sujeitos na medida em que ajuda os leitores a conhecerem-se melhor. Assim, a leitura permite que o leitor sonhe, se identifique com personagens e descubra a si próprio. Muito além de uma ferramenta audiovisual, o texto literário possibilita imaginar, construir a si mesmo, fazendo com que, a partir das palavras, conheçam mais sobre seus sentimentos, traumas e anseios: "Ler é a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico. De obter uma certa distância, um certo 'jogo' em relação aos modos de pensar e viver de seus próximos." (Petit, 2008, p. 50). Assim, diferente de outros gêneros textuais, o literário possui personagens com nome e identidade, o que permite a identificação, solidarização e emoção do leitor com a história, proporcionando maior reflexão e empatia, especialmente quando se trata da temática da violência e de sujeitos traumatizados.

Considerando isso, busca-se refletir sobre a leitura de textos literários e seu papel na formação de sujeitos, pensar na importância da abordagem da marginalidade e minorias na construção de leitores e avaliar a relevância dos contos "Primeiro dia de aula", de Márcia

Denser, e "Esquece", de Marcelino Freire, integrantes do livro *Contos cruéis*: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea, organizado por Rinaldo Fernandes (2006), para a formação crítica dos alunos. Para isso, os textos literários já citados foram analisados com base em estudos de Ginzburg e Pellegrini, que tratam da violência na sociedade brasileira e suas relações com a literatura, bem como trabalho de Guterra, que trata da literatura sobre a violência no Ensino Médio.

Assim, este artigo inicialmente trata dos textos literários na escola e desenvolvimento da leitura nos estudantes, após, expõe sobre as relações entre a literatura e a temática da violência, e, finalmente, analisam-se os dois contos já citados acima, pensando-se em sua exploração em práticas de leitura para o ensino básico.

2 A Literatura e os textos literários na educação básica

A importância da leitura na vida das pessoas já é uma constatação irrefutável. Presente em todos os lugares, a linguagem escrita é responsável pela comunicação, entretenimento e conhecimento. Como afirma Guterra, "Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações simples e complexas; lê-se em busca de diversão e descontração e lê-se para chegar ao prazer do texto". (GUTERRA, 2015, p. 61). Dessa forma, explica a pesquisadora, é possível aproximar o leitor do texto, das experiências de mundo e de leitura acumuladas e também do autor . Nesse sentido, expõe-se que a leitura é o melhor dos entretenimentos, já que, além de ser uma forma entretenimento, também utiliza o intelecto, exercitando as capacidades cognitivas, e proporciona ao leitor conhecimentos sobre os mais diversos aspectos, desde uso da linguagem, realidades e contextos, sentimentos, etc.

Em especial, a leitura do texto literário deve ser trabalhada durante todo o ensino básico, seja em prosa ou em verso. Isso se deve ao fato de o texto literário conter "a possibilidade de múltiplos sentidos em que cada leitor compõe o significado da obra de acordo com sua leitura. Assim é preciso que o ledor disponha de seus conhecimentos prévios, também suas experiências de leitura, enfim, todas as vivências levam-no a ler o texto literário a seu modo." (GUTERRA, 2015, p. 56). Tal pluralidade de sentidos exige do leitor uma

reflexão acerca do texto lido, e, pensando-se em práticas em sala de aula, textos com multissignificação, quando bem explorados pelo professor, podem proporcionar aos participantes uma situação enriquecedora e válida. Assim, evidencia-se que trocas de percepções e debates sobre uma obra literária são abordagens interessantes a serem praticadas em sala de aula.

Outra abordagem interessante para o trabalho com a literatura é a importância de que o professor exponha a perspectiva de que o texto literário refere-se não só ao processo de escrita, mas também ao contexto histórico de produção, à intenção do autor, ao caráter das personagens, à forma como foi escrita a obra, etc. Como afirma Silva (2003), o texto literário é marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.) e o aluno deve compreender a relação entre a literatura e as outras áreas envolvidas durante o processo de leitura. Assim, tal exercício garante que os estudantes percebam o texto literário como um objeto com sentidos explícitos, mas também implícitos, dotado de características que correspondem aos anseios do autor.

Considerando isso, é de extrema importância que o professor realize a seleção dos textos literários, levando em consideração não só o conteúdo, mas também "os interesses e a capacidade interpretativa dos alunos" (Silva, 2003, p. 4). Assim, os estudantes lerão textos adequados ao seu nível de capacidade leitora, a fim de que não abandonem a leitura, e com assuntos que sejam interessantes para o desenvolvimento dos sujeitos. Apesar de as leituras selecionadas serem importantes para os alunos desenvolverem a habilidade leitora, deve-se sempre garantir a afirmação da individualidade de cada aluno, deixando que, em determinados momentos, eles tenham liberdade para escolher suas leituras, a fim de que não vejam esse processo como uma obrigação.

Ainda sobre a leitura literária em sala de aula, Silva (2003, p. 6) afirma que "a literatura pode ser trabalhada como um meio de os alunos ampliarem a compreensão crítica do mundo, investindo-se na formação de leitores críticos e conscientes de seu papel no ato dinâmico da leitura.". Dessa forma, acredita-se que a literatura, na sala de aula, deve ser trabalhada não só como um conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, mas também como um conhecimento que complementa as demais disciplinas, já que desenvolve

nos alunos uma criticidade e consciência acerca do mundo e da sociedade em que se encontram.

Além disso, a literatura também tem importante papel de fazer o leitor conhecer e construir a si mesmo. Como expõe Petit (2008), o texto literário, a partir de personagens com nome e personalidade, possibilita a identificação do ledor, o fazendo refletir sobre aspectos de sua própria vida, suas feridas, seus anseios, ajudando-o a se entender e se reconstruir de uma forma melhor. Assim, os textos que tratam de personagens marginais e traumatizados tem uma função importante não só para refletir sobre aspectos injustos da sociedade, mas também para questionar o leitor acerca dos dramas encontrados nas obras, confrontando-os com seus próprios medos.

Nesse sentido, a temática da violência e da marginalidade, no texto literário, tem um papel muito importante na formação desses sujeitos críticos, já que humaniza, faz refletir, questionar determinados valores da sociedade brasileira contemporânea, e pensar na condição humana dos sujeitos. Além disso, a literatura contemporânea (neste trabalho, os contos) também é interessante porque questiona as formas tradicionais da escrita, trazendo aos textos inovações temáticas e linguísticas que também precisam ser pensadas ao ler-se e analisar-se um texto, como se vê no próximo subtítulo.

3 Literatura contemporânea e a temática da violência e marginalidade

Ao tratar da temática da violência, recorre-se a Ginzburg (1999), que expõe que a violência é um traço constitutivo na sociedade brasileira. O Brasil, considerando seu passado colonial, escravista e patriarcal, é constantemente vítima e culpado por uma série de formas de hostilidade, seja ela física, moral, ou institucional. Nesse sentido, muitos autores contemporâneos buscam tratar desse assunto, expondo facetas de um mundo permeado por crimes, hostilidades e injustiças.

Considerando essa literatura, cabe dizer que há, na contemporaneidade, uma espécie de "revitalização do realismo e do naturalismo" (PELLEGRINI, 2004, p. 19), mais brutal e feroz, em que se retratam, por meio dos textos, situações de violência e trauma sofridas por sujeitos geralmente em situação de marginalização, seja por etnia, sexualidade, classe social

ou condições físicas, sendo as duas últimas encontradas nos contos analisados neste trabalho. Nesse sentido, nota-se, na narrativa contemporânea, a tendência em revelar a realidade, muitas vezes cruel, da sociedade brasileira, utilizando, para isso, recursos formais, como a fragmentação da narrativa e o uso de vocabulário chulo; e temáticos, como a representação da violência e da realidade de grupos minoritários.

Segundo Guerra, "Através de descrições precisas e bem detalhadas, muitas narrativas contemporâneas retratam o cotidiano desta camada da população, que não significa minoria enquanto quantidade, mas o termo designa-lhes uma posição de marginalização social." (GUERRA, 2013, p. 49). Revela-se, então, a preferência dos autores por retratar o sofrimento das camadas vulneráveis da população, que estão expostas a inúmeras formas de exclusão e preconceito.

Já se tratando de aspectos formais desses textos literários contemporâneos, cabe ressaltar as inovações ocorridas na narração. Segundo Ginzburg (2012), há uma reconstrução do ato de narrar, que diante de situações traumáticas, apresenta traços característicos, como falta de linearidade do texto, uso de gírias e expressões de baixo calão, narração fragmentada, narrador representando grupo minoritário, etc.. Considerando tais afirmações a respeito dos textos literários contemporâneos que buscam representar a realidade brasileira (abordando, especialmente, a violência e exclusão), é inegável a importância de serem abordados em um contexto de sala de aula, já que expõem um retrato crítico da sociedade e proporcionam reflexões.

Pensando-se no contexto dos estudantes, é possível perceber que a violência é constantemente banalizada, principalmente pelas mídias. Exemplificando com filmes de ação americanos, Pellegrini (2005) expõe que a violência vem gradativamente sendo percebida como uma abordagem com grande potencial de agregação de valor, desde que devidamente estetizada, para se tornar palatável, transformando-se assim, em um espetáculo. Dessa forma, crimes, mortes e tiroteios na televisão deixam de representar situações que geram horror e tristeza para serem vistas como cenas que deixam o filme/a série/o desenho animado "emocionante".

Diante disso, é importante que o professor questione e faça os alunos refletirem e "lerem" tais mídias de forma crítica e humanizada. Assim, faz-se necessário trabalhar com textos literários que tratam da violência de forma mais aprimorada, em que a hostilidade não é necessariamente física, mas fere o leitor, que sofre uma empatia com os personagens, mais do que uma cena de luta. Assim, evidenciar, por exemplo, a perspectiva do criminoso, que muitas vezes também é vítima (como no caso do conto "Esquece"), ou em violências impregnadas na sociedade, como o preconceito por não estar dentro de um padrão beleza (como no conto "Primeiro dia de aula") faz o aluno questionar certos conceitos arraigados na sociedade e refletir sobre condição humana.

A respeito dessa ideia de comoção que a literatura pode causar no leitor, Butlen afirma que interpretar um texto pressupõe uma atividade especulativa, em que "o leitor é colocado sob uma hipótese de leitura, sob uma maneira de compreender os símbolos, sob um modo de encarar as relações entre os personagens e de dar sentido a uma história. Para fazer isso, ele se empenha em mobilizar sua sensibilidade, seus conhecimentos, sua experiência, sua cultura. (2011, p. 65)

Assim, ressalta-se que, apesar de a leitura literária poder ser interpretada de maneira subjetiva, nenhum leitor consegue ficar alheio a um texto, sempre mobilizará seus sentimentos, seus valores, sua cultura. Em especial, a leitura de um texto com a temática da violência, que explora sujeitos marginais, pode gerar no leitor uma reflexão acerca dos valores que cultua e segue, bem como sobre as condições a que muitos sujeitos são expostos na sociedade brasileira, hoje.

4 A leitura de literatura: narrativas da violência

Considerando-se as constatações acerca da literatura em sala de aula e a temática da violência e marginalidade, cabe dizer que o papel dessas narrativas é incontestável para a humanização e desenvolvimentos da criticidade nos alunos, além de a formação de leitores. Nesse sentido, selecionou-se dos contos integrantes da obra Contos Cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea, organizado por Rinaldo Fernandes (2006) que tratam dessa abordagem e que podem ser trabalhados na educação básica.

É importante ressaltar, como já exposto por Silva (2003), que o professor tem papel fundamental na avaliação da turma para perceber o nível de leitura e as características dos alunos, para, então, definir os textos que podem ser abordados, bem como as melhores formas de explorá-los em sala de aula.

O primeiro conto escolhido foi "Esquece", de Marcelino Freire, que trata de um narrador-personagem, ladrão, negro, pobre e pai de família que expõe a sua visão acerca da elite brasileira, da polícia e das injustiças sociais. Todos os parágrafos começam com a frase "Violência é", o que evidencia a relatividade do termo dependendo do ponto de vista de cada um. O texto é narrado em primeira pessoa, com a presença constante da expressão "a gente", o que aponta para a representação de uma coletividade de sujeitos marginais impostos a condições de exclusão e desprezo, fadados a cometer crimes.

É, de fato, um conto que desconstrói paradigmas, já que expõe a visão de um homem pobre que precisa roubar para garantir o sustento da família, enquanto outros possuem "um carrão do ano e aquele relógio rolex" e a "a aprovação do mínimo ficou para a próxima semana" (FERNANDES, 2006, p. 239). Nesse sentido, evidencia-se um sujeito totalmente à margem da sociedade, seja por sua cor, classe social, origem, etc., tendo que se submeter à criminalidade, pois possivelmente lhe faltam condições e oportunidades para seguir outros caminhos.

"Esquece" é um texto incômodo para aqueles que acreditam cegamente na justiça brasileira, e faz questionar sobre os valores cultuados na sociedade como o pensamento de que a polícia sempre tem razão, de que bandido bom é aquele que está morto, das diferentes manifestações de preconceito, mesmo que ocultas, do fato de que grande parte da renda brasileira permanece na mão de poucos, além de não serem garantidas boas condições de vida para todos os sujeitos. Considerando isso, cabe dizer que este texto é um exemplo de narrativa que pode ser levada para a sala de aula, já que, mesmo sem haver cenas de violência, está permeado delas, seja pelo preconceito racial e social, injustiça, violência física, etc.. Além disso, é um conto carregado de críticas a sociedade brasileira, em que um homem taxado de criminoso questiona aspectos negativos do Brasil.

Outra razão pela qual este conto deve ser levado para a sala de aula é sua construção formal. A presença de um narrador-personagem que fala com o uso da expressão "a gente" deve ser evidenciado como um prezo pela coletividade, já que pressupõe-se que muitos sujeitos vivenciam situações de violência como as narradas no texto. Assim, expressar-se representando um grupo minoritário e revelar as injustiças sofridas por ele é posicionar-se na defesa de tal grupo, lutando, mesmo com linguagem informal e descuidada, por uma voz diante da sociedade. Assim, expor aos alunos que fatores formais também devem ser avaliados é importante para que percebam as diferentes dimensões de um texto literário, bem como sua polissemia.

A crítica à sociedade também aparece no conto "Primeiro dia de aula", de Márcia Denser. De forma muito mais lírica e sutil do que o primeiro conto, este trata de uma menina com uma cicatriz no lábio superior, que, logo em seu primeiro dia de aula, é exposta à violência verbal praticada por seus colegas por possuir essa marca. A garotinha questiona-se sobre o fato de seus pais nunca terem reparado na imperfeição ou estarem acostumados a ela, e expõe um estado de confusão e profunda exclusão.

Nesse sentido, o conto questiona os padrões impostos pela sociedade, que define um conceito de beleza e perfeição a que todos devem se submeter. Assim, é comovente e revoltante o fato de uma criança vulnerável sofrer com o preconceito e exclusão de todos, mesmo que ela se sinta perfeitamente normal. O conto, então, é interessante de ser abordado em sala de aula, pois mostra a violência em próprio contexto escolar, fazendo o leitor questionar suas próprias ações com relação aos colegas e demais membros da sociedade e explorando a questão do preconceito, que embora seja constantemente discutida, ainda resiste na sociedade brasileira.

Além disso, o conto é importante para ser lido em sala de aula na medida em que questiona valores estéticos arraigados, em que o juízo de valor é feito amparado em questões físicas. Assim, percebe-se, no texto, que a personalidade e qualidades da menina não foram consideradas pelos colegas, que a julgaram pela aparência sem se quer conhecê-la. Interpretando-se a escola do conto como uma representação da própria sociedade, é possível perceber que há uma maior valorização das pessoas pelo físico do que pelo caráter ou

intelecto. Dessa forma, deve-se fazer os alunos refletirem não só a respeito dos padrões de beleza estabelecidos e cultivados por eles mesmos, mas também pensarem, a partir do drama da personagem, os traumas e sofrimentos sofridos pelos sujeitos que não se encaixam em certos padrões estáticos, sendo vítimas de preconceito e exclusão.

"Primeiro dia de aula" também é um texto interessante para abordar-se a manifestação do bullying no contexto escolar. Apesar de tal temática ser muito discutida, ainda percebe-se que muitos alunos praticam ou são vítimas de tal prática. Nesse sentido, explorar o tema em tal texto literário é importante para que os leitores percebam a visão de uma vítima dessa violência, que se sente deprimida e fica traumatizada, e reflitam sobre as relações sociais e a exclusão, que é tão prejudicial para os sujeitos, especialmente na idade escolar.

Com isso, expõe-se que textos literários como esses devem ter espaço nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura não só por se tratarem de textos literários contemporâneos da temática da violência e exclusão e fazerem refletir sobre aspectos da sociedade brasileira, mas também por serem textos curtos, mas cheios de significados, que podem desenvolver as habilidades leitoras dos estudantes, estimulá-los ao gosto pela leitura e fazer refletirem sobre suas realidades.

É preciso mostrar aos alunos que os textos literários não têm o único objetivo de serem métodos de avaliação obrigatórios nas aulas, mas que também podem constituir-se como uma forma prazerosa de desenvolver a cognição. Além disso, ao relacionarem as leituras com seu conhecimento prévio e cultura, as trocas entre texto e leitor possibilitam "crescente reflexão e criticidade dos alunos, oportunizando-lhes autoconsciência e possibilidades superação da sociedade violenta, além de estimular a compreensão da literatura como um bem precioso na formação humana" (GUTERRA, 2015, p. 99).

Sugere-se, como métodos de abordagem dos contos, a leitura mediada pelo professor, para fazer os alunos refletirem acerca do conteúdo formal e temático dos textos, relacionando com a realidade social que representa. Além disso, evidencia-se a importância de o professor expor sobre a violência e as minorias sociais no Brasil contemporâneo.

Considerando-se o conto "Esquece", é possível propor aos alunos um debate que questione suas concepções acerca do sistema policial, e até onde promove a justiça, bem como sobre a visão dos bandidos como sujeitos totalmente culpados *versus* sua condição como sujeitos marginalizados e vítimas de um sistema social, além de questionar as desigualdades existentes no Brasil. Como proposta de leitura comparatista, complementando a visão de o bandido como uma vítima de exclusão, preconceito e com más condições de vida e falta de oportunidades, propõe-se a exposição de trechos do documentário *Justiça*, de Maria Augusta Ramos, que também trata das injustiças ocorridas pelo sistema judiciário brasileiro, especialmente com aqueles que já fazem parte de alguma minoria social (classe social, origem, religião, etc.).

Já para o conto "Primeiro dia de aula", expõe-se a possibilidade de o professor mediar discussões acerca dos padrões estáticos reinantes na sociedade brasileira, bem como o preconceito e exclusão sofrido pelos que não correspondem a eles. Além disso, também deve-se questionar a prática do bullying e refletir sobre os sentimentos das vítimas dessa violência, ampliando a discussão para todas as formas de preconceito relacionadas à condições físicas (deficiência, cor, tipo físico, etc.). Nesse sentido, sugere-se, como leitura complementar, o acesso ao mural de artes visuais do sítio *The Bully Project*, em que sujeitos de diferentes países e línguas, vítimas de bullying ou não, se manifestam, através de imagens e frases interessantes, a respeito dos sentimentos de quem sofre ou como forma de combater tal prática. Assim, os alunos refletirão não só sobre a violência e o preconceito que sofrem aqueles que não se encaixam nos padrões da sociedade, mas também como se sentem as vítimas, podendo reconsiderar suas próprias atitudes.

Considera-se, assim, que a partir de uma aula, principalmente, dialogada, é possível relacionar as obras literárias não só com o ensino de Literatura e Língua Portuguesa, mas também a promoção da ética, cidadania, respeito às diferenças e combate às injustiças sociais. Assim, cabe ao professor amparar e orientar o aluno para que, além de formar-se um leitor que interpreta e compreende a plurissignificação de um texto literário, também reflita sobre a realidade brasileira e as tantas situações de violência e marginalização a que muitos sujeitos são expostos.

5 Considerações Finais

A leitura é uma ferramenta crucial ao ser humano, que permite a comunicação, a informação, o entretenimento, etc.. Nesse sentido, é importante que a escola desenvolva nos alunos tal habilidade, garantindo que interpretem e compreendam um texto em sua totalidade. Em especial, é interessante que os alunos leiam textos literários, já que, além de desenvolverem a capacidade cognitiva dos leitores, também fazem o sujeito refletir e relacionar o conteúdo lido com seu conhecimento prévio, sua cultura.

Baseando-se nessas concepções, expõe-se a necessidade de trabalhar textos literários contemporâneos que tratem da realidade, da vida em sociedade no Brasil. Nesse sentido, a violência é uma temática que precisa de espaço na sala de aula, já que comove, faz pensar e questionar determinados valores da sociedade, causando comoção e reflexão nos leitores.

Assim, os textos literários selecionados neste trabalho visam a, não só trabalhar com a temática do preconceito e de grupos minoritários, mas também comover os sujeitos, seja pela linguagem ou pelos dramas dos personagens. O trauma vivido nos contos torna impossível o leitor manter-se alheio à violência que lhes é imposta, e faz questionar atitudes e pensamentos que são aceitos na sociedade, e que devem ser repensados. Evidencia-se, por fim, que o papel do professor é importante no processo de primeiras leituras literárias, já que será a relação entre texto e aluno, fazendo-o perceber as plurissignificações que um conto pode ter, e ajudando-o a relacionar as leituras com o contexto em que foram escritos, bem como a refletir sobre as criticas presentes nos textos.

THE LITERATURE AND THE THEME OF VIOLENCE AND MARGINALITY IN EDUCATION

Abstract: This study discusses approaches between literature and the issue of violence and marginality, exploring two stories that deal with this subject. This is on the assumption that literature plays an important humanizing role, and working with narratives that depict reality, permeated by violence and exclusion, is able to form critical and reflective subject. In this sense, we seek in this study reflect on the reading of literary texts and their role in the formation of subjects, think about the importance of the approach of marginality and minorities in this perspective and assess the relevance of short stories "Primeiro dia de aula"

of Márcia Denser and "Esquece", Marcelino Freire for the training of students. For this are used theoretical and critical notes from authors such as Pellegrini, Ginzburg and Guterra, dealing with violence, literature and education. It is, then, that the study tales although they address different issues, resemble exposing subject to margin, which suffer from the exclusion of a prejudiced and cruel society, a credible representation of the current Brazilian context. Thus, it is evident that literary texts like these, short but impactful, are important to make students reflect and, in fact, question the world around them and their own roles as citizens.

Keywords: Reading literature in school. Violence. Marginality. Márcia Denser. Marcelino Freire.

Referências

BUTLEN, Max. Ler, compreender e interpretar textos literários na escola. In: REFTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. Kuchenbecker (Org). **Questões de leitura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

FERNANDES, Rinaldo (Org.). **Contos cruéis:** as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil. **Letras**, Santa Maria, n. 18/19, p. 121-144, jan./dez., 1999.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas:** Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane, Milão, n. 2, p. 199-221, 2012a.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, v. 1, n. 33, 2012b. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewArticle/637.> . Acesso em: 23 junho, 2016.

GUERRA, Denise Menezes. **A Cidade de Deus de Paulo Lins**: Representação da vida social, da Violência e da Marginalização. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen. 2013.

GUTERRA, Ana Lucia Rodrigues. **Literatura, Violência e Ensino**: Uma Proposta de Prática de Leitura Comparatista para o Ensino Médio. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen. 2015.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 24, p. 15-34, julho/dez., 2004.

PELLEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. **Crítica Marxista**, São Paulo, v.0, p. 132-153, 2005.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAMOS, Maria Augusta. Justiça. Luis Vidal, NiekKoppen, Jan de Ruiter, Renée Van Der Grinten. Brasil/Holanda, Limite Produções, Self MadeFilms. 107min. 2004. DVD.

SANTOS, Célia Regina dos; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009. p. 337-352

LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO: A TEMÁTICA DA MORTE RELACIONADA À DIVERSAS ARTES.

Ana Lucia Rodrigues Guterra
Luciane Figueiredo Pokulat

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: No Brasil, muito se discute sobre a importância da leitura, os índices de diferentes avaliações relacionadas à leitura apontam níveis de leitura muito baixos. Os resultados são extremamente negativos em provas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), um indicador que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta através de entrevista e teste cognitivo. Segundo seu último resultado apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. Assim, sabemos que a literatura está acima de qualquer fronteira e é por meio dela em diálogo com outras linguagens que a vida é muitas vezes compreendida e refletida na sua essência. Com dificuldades de atrair os estudantes para o hábito de leitura, cabe ao professor buscar estratégias metodológicas para diminuir suas inquietações e tornar a aula atual e agradável ao aluno daí se faz importante que isso se torne objeto de investigação no meio acadêmico. Nesse sentido, este estudo busca propor uma prática com a temática da morte relacionada a diversas artes. Nosso objetivo é apresentar uma proposta prática aplicada ao Ensino Médio em que a literatura dialoga com outras linguagens. Para desenvolver este trabalho, toma-se como objeto de estudo relacionando a música “Lazarus” de David Bowie, cantor que transformou sua despedida da vida numa obra de arte, trazendo a temática da morte também relacionada à pintura, escultura, fotografia e poesia.
Palavras-Chave: Literatura, linguagens, morte, poesia, pensamento crítico.

Ler é uma atividade social de construção de sentidos multifacetada, em que as estratégias utilizadas pelo leitor não são as mesmas para todo tipo de texto, ou seja, a leitura de um romance é diferente da leitura de um poema, por exemplo. Sabemos que, lendo, o aluno adquire saber, amplia sua visão do mundo, enriquece o vocabulário, desperta sua sensibilidade e sua criatividade e escreve com mais facilidade. Como um fator básico, a leitura torna o aprendiz um sujeito pensante, crítico e capaz de modificar a realidade e enfrentá-la, pois se constitui como algo essencial para o estudo em todas as áreas do conhecimento.

Para mensurar o ensino e a habilidade de leitura, entre outras, existe hoje no Brasil a chamada avaliação em larga escala ou avaliação externa, que é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e de redirecionamento das metas da escola. Os diferentes instrumentos de avaliação externa como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) têm diagnosticado e atestado inaptidão de nossos alunos quanto às capacidades leitoras. O baixo desempenho ocorre pela ausência do domínio de leitura compreensiva.

Esse resultado negativo reflete-se no que vem sendo feito geralmente nas aulas de língua portuguesa e literatura, as quais, de modo geral, priorizam a concepção tradicional de ensino, ou seja, seguem listas de conteúdos que muitas vezes não fazem sentido para o aluno e não desenvolvem a habilidade de ler criticamente. Também, assistimos, hoje, ao gradativo desaparecimento da disciplina de Literatura nos currículos do Ensino Médio e à substituição dos vestibulares tradicionais pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso leva os educadores a repensarem sua prática, pois sempre os conteúdos de vestibular foram norteadores dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas no Ensino Médio, e, então, aquilo que não era cobrado nos vestibulares não era dado como conteúdo em sala de aula.

Sabe-se ainda que a literatura, em seu discurso literário, é diferenciada dos demais discursos porque possui uma construção distinta além das formas linguísticas frequentes que mostram as várias possibilidades da língua. Com as mudanças ocorridas na educação, como a universalização do ensino, aumento em investimentos financeiros na estrutura escolar, a incorporação da tecnologia no cotidiano da escola, entre outros, o cenário atual apresenta não mais um ensino enciclopédico e sim uma matriz curricular dividida em quatro grandes áreas.

Para isso, é preciso que se trabalhe, na sala de aula, com nova perspectiva, e levar os textos literários por temática dialogando com outras artes pode ser uma forma de refletir sobre questões que fazem parte do cotidiano dos educando, se isso despertar o interesse deles pelo contato com a literatura. O ensino de literatura deve buscar formar um leitor de mundo, um crítico de seu tempo, um sujeito capaz de avaliar também como o seu mundo está sendo representado. Neste sentido, determinadas situações da vida social são interessantes de serem

abordadas na sala de aula. No contexto atual, um tema que está tendo um recalcamento na atualidade é a morte, assunto que merece ser debatido e estudado na escola. Por que, então, não abordar esse tema através de literatura e outras linguagens e descobrir como as artes têm lido essa realidade social?

> Historiadores, sociólogos e psicanalistas que se detêm no estudo da morte na atualidade têm verificado e denunciado um fenômeno recente, denominado "desaparecimento da morte". Segundo eles, a sociedade contemporânea baniu a morte de seu círculo de convivência, por esta ter-se tornado suja. Como principal agente ocultador da morte, é apontada a sociedade industrial, que gera a sociedade humorística, gerada pelo individualismo, criticada por Gilles Lipovetsky. (LIPOVESTSKY, 2003)

Atualmente, a morte é algo que se teme, e se faz de tudo para que ela não aconteça. O que se percebe é que não se morre mais como antigamente, para àquelas sociedades viver e morrer era algo bem distinto. Antonio Candido, em *Literatura e sociedade* (2000), afirma que sempre a conjuntura social vai influenciar a obra de arte, ou seja, o estudo do elemento social tem uma perspectiva de "interiorização" como elemento estruturador da obra. Assim, como vivemos numa época em que presenciamos a face violenta de nossa sociedade nas mais diversas configurações, como preconceitos raciais, sexuais, sociais, religiosos, etc. Tem-se uma sociedade que nega a existência da morte no dia a dia, causando um estado de mal-estar contemporâneo, pode-se reconhecer este universo no texto literário.

Assim, Guandalini (2010), faz um estudo sobre o tratamento e transformação da relação do homem com a temática da morte e afirma que, antigamente, há cerca de cinco décadas atrás, a pessoa morria em casa perto da família, pedia perdão se despedia, dizia as últimas vontades. Ela vivenciava sua morte, as emoções eram manifestadas sem exageros. Se houvesse morte súbita esta era encarada desonrante, maldição pois impedia o arrependimento.

No passado, após a morte, os familiares fechavam as janelas, cobriam espelhos e paralisavam os relógios, não ouviam rádio, se respeitava a memória da pessoa por um ano pelo menos. A pessoa era velada em casa na sala principal. Os demais vestiam luto e acompanhavam todos os atos fúnebres inclusive no cortejo até o cemitério. A morte era uma etapa da vida vivida por todos, havia uma relação com o sentimento da morte.

Já a morte na atualidade passou a se negada, e um fator que auxiliou nesta mudança foi o deslocamento do lugar da morte. O sentimento original foi esvaziado. Agora, morre-se num hospital sozinho e sua vida é prolongada pela medicina. As pessoas não aceitam, em sua maioria, a possibilidade de morrer mesmo sabendo que esta é uma das certezas da vida. Vive-se numa sociedade em que as pessoas são mantidas vivas, belas e jovens.

Hoje, quando a pessoa morre, o óbito é atestado no hospital. O defunto é entregue para a família que o encaminha a uma organização especializada, uma funerária. O velório não se realiza em casa. Vela-se por poucas horas, tudo é rápido durando o mínimo possível. A morte e o luto são rejeitados e esquecidos, são banalizados. Guandalini (2010) afirma que pode-se considerar outro fator que reflete a recusa dos indivíduos de se relacionar diretamente com a morte: o atual momento de desenvolvimento econômico baseado no capitalismo. "Numa sociedade como a nossa, completamente dirigida para a produtividade e o progresso, não se pensa na morte e fala-se dela o menos possível" (MARANHÃO, 1998, p. 11).

O que faz as pessoas rejeitarem a morte? Guandalini (2010) responde: a sociedade dirigida para a produtividade e o progresso. A doença ou a morte é hoje considerada um empecilho no dia de trabalho, pois não se pode mais parar. Tempo é relacionado ao dinheiro. Uma pessoa doente tem ansiedade por causa do trabalho. As famílias pequenas cuidam de parentes sem deixar o trabalho, tornando-se este um atrapalho. Hoje o mercado sabe os preços, não os valores, tudo é movido a dinheiro. E quanto mais nega-se a morte, mais ela passa a existir no inconsciente das pessoas. A síndrome do Pânico, por exemplo, é reflexo do ser possuído pela morte. A sociedade valoriza o material e desvaloriza o espiritual. O homem moderno está sempre despreparado para a morte também por ser carente da fé religiosa.

A morte chega para todos e diante dela todos são iguais. Sabe-se que hoje a condição financeira influencia a cura de doentes quando suas vidas são prolongadas. Quem não possui dinheiro morre mais cedo, pois os sistemas de saúde no Brasil são deficitários. E a morte virou um mercado no enfrentamento dela, e nos cuidados do defunto. O cemitério é um exemplo disso, os túmulos se destacam pela condição financeira. É a coisificação do homem, por isso, morrer e adoecer é negativo para o corpo social. A sociedade atual valoriza o eterno jovem, envelhecer é difícil pois representa a finitude da vida (GUANDALINI, 2010, p.29).

Para BAUMAN (2007, p. 60) a banalização da morte transforma o próprio confronto num evento banal, quase cotidiano, esperando fazer da "vida com a morte" algo menos intolerável. A banalização leva a experiência única da morte, por sua natureza inacessível aos vivos, para o domínio da rotina diária dos mortais, transformando suas vidas em perpétuas encenações da morte.

Com temática pertinente, este estudo busca propor uma prática com a temática da morte relacionada a diversas artes. Seguramente, cabe aos educadores aguçar o olhar para o diálogo que a literatura estabelece com outras artes e com outras produções culturais na contemporaneidade, procurando evidenciar que novas configurações estéticas estão emergindo.

Numa época em que a confluência de linguagens configura novas narrativas e os meios eletrônicos e a realidade virtual corporificam diferentes formas de interagir com as obras de arte, literárias ou não, uma reflexão sobre esse tema se torna necessária. É importante que se compreenda a formação dos jovens leitores e as ferramentas que dispomos para desenvolver um olhar crítico e criativo sobre o material artístico.

Por isso, o objetivo é apresentar uma proposta prática aplicada ao 2º ano do Ensino Médio em que a literatura dialoga com outras linguagens. A partir de slides elaborados com o tema: "Quando a morte vira arte", a professora irá apresentar a temática aos alunos questionando primeiro sobre a visão que eles possuem da morte. Em seguida, apresenta a pintura "A morte da virgem", de Michelangelo Merisi da Caravaggio, que trata a vida como algo passageiro e mostra a morte de uma forma frágil, que envolve o sofrimento da guerra, quando a vida chega ao seu fim para sempre.

Logo após, mostrar fragmentos da poesia "Morte (hora do delírio)", de Junqueira Freire, poeta do Romantismo, poesia de Mário Quintana com a temática da morte. A escultura fúnebre – "O beijo da morte" que se encontra no Cemitério de Barcelona (1930), outro exemplo de representação. Após, a fotografia do pequeno refugiado sírio Aylan Kurdi, encontrado morto na praia de Ali Hoca Burnu, na Turquia. A foto do corpo do garoto de 3 anos se tornou um símbolo do drama dos refugiados, que buscam abrigo ao fugirem das

guerras que assolam sua pátria. Também, desenhos artísticos feitos com a imagem da fotografia por artistas de todo o mundo.

Após, foi mostrada aos alunos a fotografia a criança e o urubu, foto de uma menina sudanesa, que estava se arrastando em direção a um posto de alimentação. Foi registrada pelo fotógrafo sul-africano Kevin Carter, em 1993. Foi adquirida pelo New York Times, ganhou o prêmio Pulitzer de 1994 (mais importante prêmio jornalístico do mundo), e deu mais resultado do que qualquer outra reportagem para chamar a atenção sobre a fome no continente africano. Porém, levantou a questão que acompanhou o fotógrafo até sua morte: O que ele tinha feito para salvar a criança?

Logo após é apresentado o clipe da música "Lazarus" de David Bowie, cantor que transformou sua despedida da vida numa obra de arte. O álbum Blackstar traz a temática da morte. David Bowie era cantor, dono de uma voz de barítono única, gênio, capaz de ir do punk a Nina Simone com classe e propriedade, do eletrônico ao Queen, cantou sobre tudo. Ele não teve medo de experimentar, não se limitou a rótulos e mudou o mundo da música. Suas últimas canções falam da morte. "Lazarus" é uma homenagem ao homem que Jesus ressuscita após quatro dias No clipe da música ele aparece preso a uma cama de hospital, seu corpo frágil tremendo, os olhos cobertos de bandagens.— foi programado para ser lançado no dia 8 de janeiro de 2016, dois dias antes de sua morte quando completava 69 anos.

No vídeo de "Lazarus", enquanto ele levita sobre o colchão, uma mão surge de debaixo da cama e outro Bowie surge: mais forte, livre, dançando no quarto. Termina assim: Numa tradução livre: "Eu tenho cicatrizes que não podem ser vistas. Eu tenho drama que não pode ser roubado. Todo o mundo me conhece agora. Desta maneira ou de maneira nenhuma, eu serei livre. Como aquele pássaro azul, eu serei livre".

Depois ainda foi mostrado aos alunos sobre Joseph Paul Jernigan, este foi sentenciado à morte em 1981 no Texas, Estados Unidos, depois de assassinar a facadas e tiros Edward Hale, um homem de 75 anos que o pegou em flagrante roubando um aparelho de micro-ondas. Convencido por um capelão, doou o seu corpo à ciência e foi parar no Human Visible Project, iniciativa da Biblioteca Nacional de Medicina para difundir o estudo da anatomia humana nos Estados Unidos. O cadáver de Jernigan foi envolto em gelatina, congelado e cortado

horizontalmente em 1.871 fatias de 1 mm de espessura. Cada uma delas, da sola do pé ao topo da cabeça, foi fotografada contra um fundo preto, acumulando 65 GB de material.

E por fim, é apresentada uma notícia de jornal sobre o assassinato de uma mulher que é comparado ao estudo de um texto literário, o poema de Mário Quintana: "Pequena crônica policial". Junto a isso, foi apresentado aos alunos dados de pesquisa sobre o tratamento da temática da morte na atualidade comparado com o tratamento desta temática, há cinco décadas atrás, ao que os mesmos tiveram compreensão maior do comportamento de seus familiares.

Portanto, com dificuldades de atrair os estudantes para o hábito de leitura, cabe ao professor buscar estratégias metodológicas para diminuir suas inquietações e tornar a aula atual e agradável ao aluno. Pequenos projetos como este apresentado, são momentos reflexivos em que há diálogo da literatura com outras linguagens são alternativas eficazes que atraem o estudante. O simples fato de o educador sair da rotina, e tornar as aulas diferenciadas sempre que possível, torna o ato de ir para a escola prazerosa pelo aluno, e não frustrante como é para alguns, que muitas vezes passam muito tempo copiando o conteúdo dado em sala de aula, e que algumas vezes não fica nítido na mente do aluno devido à monotonia causada pela rotina.

Abstract In Brazil, there is much discussion about the importance of reading the contents of different assessments related to reading point very low reading levels. The results are extremely negative evidence International Student Assessment Program (PISA), the National Secondary Education Examination (ENEM) and others. According to the Functional Literacy Indicator (INAF), an indicator that measures the functional literacy levels of the adult Brazilian population through interviews and cognitive test. According to its last result only one in four Brazilians fully mastered reading and writing skills. Thus, we know that literature is beyond the border and it is through dialogue with other languages that life is often understood and reflected in its essence. Struggling to attract students to the habit of reading, the teacher seek methodological strategies to reduce their concerns and make the current and enjoyable lesson the student then becomes important that this becomes the object of investigation in academia. Thus, this study aims to propose a practice with the theme of death related to various arts. Our goal is to present a practical proposal applied to high school in the dialogue literature with other languages. To develop this work, it is taken as an object of study relating the song "Lazarus" by David Bowie, singer who turned his farewell to life a work of art, bringing the theme of death also related to painting, sculpture, photography and poetry.
keywords: literature, languages, death, poetry, critical thinking.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BOWIE. David. **Lazarus.** YOU TUBE Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=IQSuLPiB1-o> Acesso em: 2 fevereiro de 2016.

Cândido, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. 8ed. São Paulo. 2000.

CARTER, Kevin. Criança sudanesa que deu pulitzer ao fotógrafo Kevin Carter sobreviveu ao abutre. **Público Comunicação Social S/A**. Disponível em:< https://www.publico.pt/media/noticia/crianca-sudanesa-que-deu-pulitzer-ao-fotografo-kevin-carter-sobreviveu-ao-abutre-1481324>Acesso em: 01 mar de 2016.

GUANDALINI, Felipe Correa. **As transformações da relação do homem com a morte.** Dissertação. 64 p. Pontíficia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio***; Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo.* Trad. Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa: Relógio D'Água Editores, s. d.

MARANHÃO, José Luiz de Souza. **O que é Morte**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PINTEREST. **O catálogo de ideias do mundo todo.** Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/362328732501327565/> Acesso em: 01 mar de 2016.

SALLES, Marilene de Mattos. **A hibridização ou mescla de gêneros: o que é?** PORTAL DO PROFESSOR. Disponível em: < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26737> Acesso em: 01 mar 2016.

SCHOTT, Frank. Post Mortem. **Revista Galileu.** Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI227641-17773,00-POST+MORTEM.html> Acesso em 01 mar de 2016.

SHUTTERSTOCK. Conheça a pintura a morte da Virgem, de Caravaggio. **Universia Brasil** Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2013/05/23/1025607/conheca-pintura-morte-da-virgem-caravaggio.html> Acesso em: 01 de mar de 2016.

Fotos Aylan Kurdi. **Revista Veja.** Disponível em: <http://veja.abril.com.br/multimidia/galeria-fotos/aylan-kurdi-2016> Acesso em: 01 de março de 2016.

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O *APAGAMENTO* DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PARA ENSINO

Emanoeli Ballin Picolotto[1]
Ana Paula Teixeira Porto[2]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: A aprendizagem do aluno se torna mais significativa quando há um ensino aliado ao uso das tecnologias, conforme determina os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o aluno precisa compreender e fazer uso com destreza das ferramentas tecnológicas. Partindo desses pressupostos, o trabalho possui como objetos de análise, dois livros didáticos do 2° ano do Ensino Médio, que foram escolhidos e aprovados pelo Ministério da Educação (MEC), onde busca-se analisar quais e como aparecem atividades com uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos para o auxílio da prática leitora. Autores como Kensky e Levy, fundamentam o referencial teórico-critico dessa pesquisa, com apontamentos acerca das tecnologias de ensino, assim como a importância de recursos tecnológicos para a efetiva aprendizagem do aluno. A partir da análise desses livros constata-se principalmente que apesar dos PCNs imporem que é preciso trabalhar com atividades tecnológicas, os livros didáticos que são aprovados pelo MEC, não apresentam atividades para a construção de práticas de leitura eficazes.
Palavras-chave: Ensino. Tecnologias. Aprendizagem.

1 Introdução

Conforme constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, é preciso formar alunos leitores que estejam aptos a manusear com destreza diferentes linguagens, dentre elas a tecnológica. Assim o professor precisa buscar formas de aliar o ensino a diferentes ferramentas tecnológicas. De acordo com Garcia (2013) através das tecnologias há um melhor processo de ensino-aprendizagem, ocasionando assim novas maneiras de ensinar e aprender.

[1] Mestranda do Mestrado em Letras da URI- Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista CAPES. E-mail: Emanoeli.ballinp@hotmail.com
[2] Professora orientadora do trabalho, docente dos Cursos de Graduação e Mestrado em Letras da URI–Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br.

Nesse processo que busca atender a essas novas exigências, a didática utilizada pelo professor na sala de aula está sendo reestruturada. Antes bastava que o professor manuseasse bem o quadro negro, o livro didático e o conteúdo, e já era suficiente para ministrar uma aula. Mas hoje, além de um profissional que tenha domínio de turma e bons subsídios teóricos, é preciso estar atento às diferentes tecnologias que vêm surgindo, muitas já dominadas pela grande maioria dos alunos.

O ensino de Língua Portuguesa, assim como de outras disciplinas, precisa ser trabalhado de maneira diversificada, tendo em vista que chamará mais a atenção do aluno; um ensino aliado a tecnologia é, sem dúvida, uma maneira diferente e garantirá um ensino mais eficaz para os alunos. Porém um ponto-chave que questiona o professor é de que é preciso inserir as tecnologias, mas muitos não sabem quais usar e nem como usar.

Proporcionar o uso de diferentes recursos tecnológicos, sejam eles online ou não, traz algo diferente e inovador e ainda possibilita a exploração de um amplo acervo de ferramentas, que podem ser utilizadas de acordo com a necessidade de cada turma e com os objetivos de cada aula. Além disso, é uma forma de o ensino articular-se ao aluno, que, em meio a uma era bastante tecnológica, manuseia e utiliza as tecnologias quotidianamente, possuindo mais facilidade e interesse em participar das aulas.

Partindo desses pressupostos iniciais, o objetivo desse estudo é identificar atividades o uso de ferramentas tecnológicas em livros didáticos, que consistem em um material de apoio disponibilizado e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) para escolas públicas. A partir desses livros, o professor pode planejar suas aulas, assim como fazer uso no ambiente escolar, tendo em vista que cada aluno recebe um exemplar, no início do ano letivo, e em muitos casos é a principal ou única referência para aprendizagem escolar.

Nessa investigação, os objetos de análise desse trabalho são dois livros didáticos: o primeiro faz parte da coleção *Português: Linguagens em Conexão*, do Ensino Médio e tem como autores Graça Sette, Márcia Travalha e RozárioStarling, já o segundo é nomeado como *Língua Portuguesa* e tem como autores Roberta Hernandes Alves e Vima Lia Martin. A pesquisa desenvolve-se através de análise dos livros didáticos, buscando mostrar quantas

vezes e como aparecem abordagens referentes ao uso das Tecnologias de Informação (TICs) como ferramentas de auxílio na prática leitora nas aulas de Língua Portuguesa.

Uso de tecnologias na Educação Básica

Com seu surgimento em 1945, os primeiros computadores nasceram na Inglaterra e nos Estados Unidos, e naquela época ninguém imaginava que essa ferramenta fosse aumentar gradativamente com o passar dos anos. No início eram considerados frágeis, servindo somente para cálculos científicos à disposição de grandes empresas, seu custo era elevando, assim quem o tinha possuía uma situação financeira favorável.

Hoje essa máquina evoluiu muito, e a cada dia que passa está surpreendendo mais com os diversos aplicativos e funções que pode realizar, trata-se de uma tecnologia que está a nosso favor e utilizada de maneira adequada pode ocasionar grandes vantagens. Conforme destaca Lévy (1993) a informática, nessa nova era, tem a função de modificar o destino da escrita:

> Usada primeiro para cálculos, estatísticas, a gestão mais prosaica dos homens e das coisas, tornou-se rapidamente uma mídia de comunicação de massa, ainda mais geral, talvez que a escrita manuscrita ou a impressão, pois também permite processar e difundir o som e a imagem enquanto tais. A informática não se contenta com a notação musical, por exemplo, ela também executa a música. (LÉVY, 1993, p.117).

De acordo com o autor essa máquina veio aos poucos tomando seu espaço, bem mais rápido que outras ferramentas como a escrita manuscrita e a impressão. Como consta no exemplo trazido por Levy, não há limite para os avanços que ainda estão por vir, pois a cada dia surge algo novo, capaz de suprir o que já fora inventado.

Aliando essa ferramenta tão importante a práticas quotidianas, cabe destacar como é importante a utilização de aplicativos, ferramentas e demais softwares provenientes dessa era tecnológica para a educação, pois trazer essas tecnologias para o ambiente escolar, por exemplo, é uma maneira de trabalhar uma metodologia diferenciada e ainda chamar a atenção do aluno, pois este está em contanto com essa virtualidade diariamente em tempo integral.

Conforme destaca Kenski (2012), escola e professores precisam ser reestruturados, em relação ao uso das tecnologias, pois no que diz respeito aos professores muitas vezes estes não possuem conhecimento para lidar com determinados softwares, que podem ser ferramentas

difíceis de manusear. Já a escola pode não ter um espaço adequado, com computadores que disponham de acesso à internet e de softwares úteis para fins educacionais.

Quando trabalhadas de maneira adequada, as novas tecnologias podem modificar, de maneira positiva, a aprendizagem do aluno, e dessa forma incluem-se as digitais. De acordo ainda com Kenski (2012) elas são capazes de redimensionar o espaço escolar em, no mínimo, dois aspectos:

> O primeiro diz respeito aos procedimentos realizados pelo grupo de alunos e professores no próprio espaço físico da sala de aula. Nesse ambiente, a possibilidade de acesso a outros a outros locais de aprendizagem – bibliotecas, museus, centros de pesquisa, outras escolas etc. – com os quais os alunos e professores podem interagir e aprender modifica toda a dinâmica das relações de ensino e aprendizagem. Em segundo aspecto, é o próprio espaço físico da sala de aula que também se altera. (KENSKI, 2012, p.50).

Conforme destaca a autora, trabalhar com a tecnologia aliada ao ensino traz vantagens para a prática docente do professor tanto na maneira como os alunos irão receber o conteúdo, como no próprio espaço escolar, que, com uma metodologia diferenciada, será moldado de maneira diferente, fazendo até com que os alunos se sintam mais motivados a aprender e buscar o conhecimento. Considerando que vivemos em uma era totalmente tecnológica, então certamente atividades que utilizem esses equipamentos trarão mais benefícios para a aprendizagem do discente.

Muitas são as vantagens no que diz respeito ao ensino vinculado às novas tecnologias, e uma das razões disso é a importância de quebrar paradigmas, pensando em por que não incluir softwares diferenciados para ajudar ainda mais na aprendizagem do aluno? Certamente poderá haver uma aula mais significativa. De acordo com Valadares (2012) atividades sobre o ensino de língua portuguesa, por exemplo, aliadas às tecnologias, têm a capacidade de ampliar o processo de leitura, de escrita e ainda, em relação ao aluno "o gabarita a produzir uma autonomia que não se encontra nos suportes tradicionais" (VALADARES, 2012, p.74). Por isso nota-se a importância de se trabalhar com essas ferramentas, pois, além de chamarem mais a atenção dos alunos, fazem com que eles conheçam e aprendam a manusear diferentes tecnologias.

Análise do livro *Português: Linguagens em Conexão*

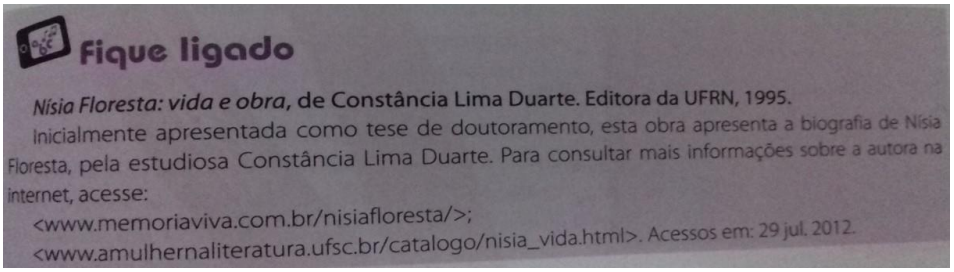
O primeiro livro a ser analisado faz parte da coleção *Português: Linguagens em Conexão*, do 2° ano do Ensino Médio, tem como autores Graça Sette, Márcia Travalha e RozárioStarling e foi publicado pela editora Leya. A obra faz parte dos inúmeros livros que são autorizados pelo Ministério da Educação para fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Publicado em 2013, e com indicação para os anos de 2015, 2016 e 2017.

Trata-se de um exemplar bastante ilustrativo e um de seus principais objetivos é "compreender as novas tecnologias e seus impactos nas mudanças da língua e da linguagem" (SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p.03). Composto por 352 páginas, divididas em 37 capítulos, o livro é dividido em duas partes, e na primeira há a abordagem do conteúdo referente à literatura, depois o espaço é destinado ao ensino da gramática.

A referência à apropriação tecnológica no livro consta da seguinte forma: Dicas de site (duas vezes); dicas de curta-metragem (uma vez); dicas de vídeo (uma vez); dicas de biblioteca virtual, (uma vez); dicas de música (uma vez); dica de entrevista online (uma vez); dicas de obras em formato digital (duas vezes); dica de site para baixar obras (três vezes); e por fim, dicas de livro game (duas vezes).

Todas essas sugestões estavam presentes, geralmente, no final dos capítulos, numa aba em destaque, nomeada "Fique ligado", a qual remete para que os alunos, ao chegarem à casa, depois da aula, acessarem os links disponibilizados nessa caixa. Ou seja, está implícito que o recurso é algo optativo ao aluno e não ao processo de sala de aula com exploração mediada pelo professor. Em nenhum momento, é referida alguma atividade que pode ser feita a partir desses comentários extras. A aba "Fique ligado" pode ser visualizada:

RECORTE 1 – Seção "Fique ligado"


Fique ligado

Nísia Floresta: vida e obra, de Constância Lima Duarte. Editora da UFRN, 1995.

Inicialmente apresentada como tese de doutoramento, esta obra apresenta a biografia de Nísia Floresta, pela estudiosa Constância Lima Duarte. Para consultar mais informações sobre a autora na internet, acesse:

<www.memoriaviva.com.br/nisiafloresta/>;

<www.amulhernaliteratura.ufsc.br/catalogo/nisia_vida.html>. Acessos em: 29 jul. 2012.

Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p.307.

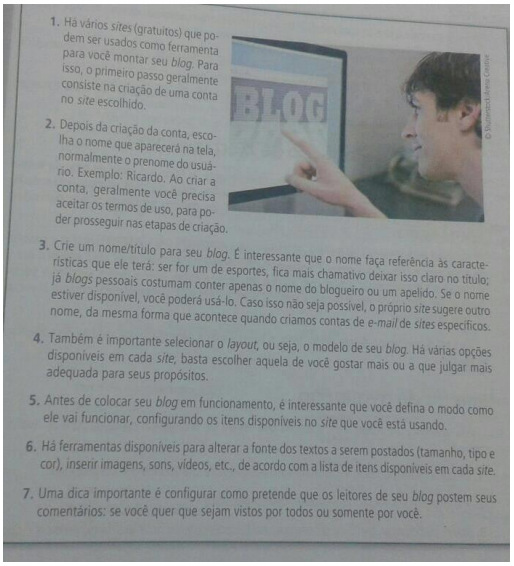
Em relação à parte da gramática, os resultados são ainda mais assustadores quanto à inserção de TICs. Há seis sugestões, assim distribuídas: informação sobre autores (uma vez); sugestões de site para pesquisa (uma vez); obras disponíveis para download (três vezes) e sugestão de documentário (uma vez). As propostas seguem a mesma estrutura das de literatura, uma diferença é que aqui há menos da metade de sugestões de links em relação à outra.

Quando observamos que tipo de recursos são citados, constatamos que estes não estão de acordo com as orientações dadas nos PCNs, pois não encontramos atividades relacionadas ao uso das TICs, mas sim sugestões de sites, que podem ou não ser explorados pelo professor. Esses links se encontram em uma aba do livro no final dos capítulos, remetendo que, se o aluno quiser pesquisar mais sobre a aula, pode acessar em outro ambiente, fora da sala de aula. Esse tipo de orientação, enfim, pouco ajuda na construção de aulas mais produtivas e diferenciadas que tenham as tecnologias de fato como ferramentas significativas para novas aprendizagens.

O segundo livro a ser analisado é *Língua Portuguesa*, publicado pela editora Positivo em 2013 e aprovado pelo PNLD em 2015, possui como autores Roberta Hernandes Alves e Vima Lia Martin, e ainda um vasto time de ilustradores: Ana Raquel, Camila Lagoeiro, Denis Freitas, DKO Estúdio, Guto Dias, Rafael Antón. Com 369 páginas divididas em 20 capítulos, aqui literatura e gramática andam juntas, porém o maior enfoque é dado para o ensino de literatura e dos gêneros textuais.

Diferente do outro livro analisado, aqui não existe nenhum tipo de ícone/ aba com sugestões de links, não há também nenhum objetivo explicitado pelas autoras em relação a utilização das tecnologias. O que o difere da obra anterior é que esse possui uma atividade tecnológica, cuja proposta é a construção de um *blog*. Conforme consta na imagem a seguir:

RECORTE 2 - Atividade sobre *Blog*.



1. Há vários *sites* (gratuitos) que podem ser usados como ferramenta para você montar seu *blog*. Para isso, o primeiro passo geralmente consiste na criação de uma conta no *site* escolhido.

2. Depois da criação da conta, escolha o nome que aparecerá na tela, normalmente o prenome do usuário. Exemplo: Ricardo. Ao criar a conta, geralmente você precisa aceitar os termos de uso, para poder prosseguir nas etapas de criação.

3. Crie um nome/título para seu *blog*. É interessante que o nome faça referência às características que ele terá: ser for um de esportes, fica mais chamativo deixar isso claro no título; já *blogs* pessoais costumam conter apenas o nome do blogueiro ou um apelido. Se o nome estiver disponível, você poderá usá-lo. Caso isso não seja possível, o próprio *site* sugere outro nome, da mesma forma que acontece quando criamos contas de *e-mail* de *sites* específicos.

4. Também é importante selecionar o *layout*, ou seja, o modelo de seu *blog*. Há várias opções disponíveis em cada *site*, basta escolher aquela de você gostar mais ou a que julgar mais adequada para seus propósitos.

5. Antes de colocar seu *blog* em funcionamento, é interessante que você defina o modo como ele vai funcionar, configurando os itens disponíveis no *site* que você está usando.

6. Há ferramentas disponíveis para alterar a fonte dos textos a serem postados (tamanho, tipo e cor), inserir imagens, sons, vídeos, etc., de acordo com a lista de itens disponíveis em cada *site*.

7. Uma dica importante é configurar como pretende que os leitores de seu *blog* postem seus comentários: se você quer que sejam vistos por todos ou somente por você.

ALVES, MARTIN, 2013, p. 300.

Como é possível perceber as autoras trazem detalhadamente o roteiro para produzir um *blog*, desde a criação da conta até as dicas de *layout*, modo de funcionamento, entre outras opções. O que falta nessa atividade é um direcionamento sobre o conteúdo que os alunos devem publicar na ferramenta, pois não vão produzir uma conta para não utilizarem. No roteiro da atividade ainda há a opção de os alunos produzirem a atividade em grupos ou individual, e por se tratar do livro do professor ainda há um roteiro de avaliação dos *blogs* que foram confeccionados.

Diferente do outro livro, este trouxe uma atividade, utilizando uma ferramenta tecnológica. Sua forma de execução não foi totalmente correta, mas já é um começo, aqui houve uma preocupação, mesmo que pequena, e única, de trabalhar com atividade que utilizem ferramentas tecnológicas e não apenas com sugestões de sites e links. A aprendizagem do aluno, em relação as novas tecnologias, só será de fato consumida se os professores colocarem em prática diferentes tipos de atividades com os diversos tipos de ferramentas, pois se eles não colocarem em prática o que está no papel nunca irão aprender.

Considerações finais

A partir da análise desses dois objetos, é possível constatar que ainda há um longo caminho a ser percorrido quando se pensa na efetiva utilização de recursos tecnológicos para ensino da língua. Uma primeira constatação é de que parece não existir diálogo entre os órgãos públicos para a elaboração do material de apoio que será distribuído e utilizado pelos alunos da rede pública de ensino e os PCNs– construídos pelo poder público federal – os quais pregam a necessidade de as tecnologias estarem inseridas no contexto de aprendizagem e ensino.

Mesmo havendo orientações que pontuam que o ensino esteja vinculado com diversas ferramentas tecnológicas, nem mesmo a principal ferramenta impressa disponível nas escolas trabalha com essa concepção. Consequentemente aquilo que é definido, por lei inclusive, acaba não sendo colocado em prática. Assim os alunos ficam prejudicados, e posteriormente muitos professores deixam de ministrar aulas diferentes, com suportes diferentes por não possuírem o conhecimento adequado, ou até por não terem contato com esse tipo de planejamento utilizando algum recurso tecnológico, sendo que nem mesmo no livro didático traz atividades nesse contexto.

É possível perceber que, em dois livros analisados, apenas uma atividade forma encontrada, concluindo-se que esses recursos que se dizem tecnológicos e estão presentes no livro didático são meros “complementos” e não são usados efetivamente nas atividades de ensino, pois, na maioria dos casos, o que aparece são apenas sugestões de sites no final dos capítulos e não atividades adequadas que condizem com a realidade dos alunos. Assim se torna cada vez mais difícil trabalhar de forma diferenciada na sala de aula, tendo em vista que nem a principal ferramenta de consulta do professor e aluno, o livro didático, traz essas mudanças.

LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA PORTUGUESA Y BORRAR TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTAS PARA LA EDUCACIÓN

Resumen: El aprendizaje del estudiante se vuelve más significativo cuando hay una educación junto con el uso de la tecnología, según lo determinado por los parámetros del Currículo Nacional (PCN) el estudiante tiene que entender y hacer uso de las herramientas tecnológicas con habilidad. Partiendo de estas premisas, el trabajo tiene como objeto de análisis, dos libros de texto para el segundo año de la escuela secundaria, que fueron escogidos y aprobado por el Ministerio de Educación (MEC), que trata de analizar qué y cómo aparecen las actividades con el uso de las tecnologías como herramientas de enseñanza para ayudar a la práctica lector. Autores como Kenski y Levy, subyacen a la teórica y crítica de este marco de investigación, con notas acerca de las tecnologías de enseñanza, y la importancia de los recursos tecnológicos para el aprendizaje efectiva del estudiante. A partir del análisis de estos libros se observa principalmente que a pesar de los números de control imponer lo que se necesita para trabajar con las actividades tecnológicas los libros de texto que han sido aprobados por el MEC, no tienen actividades para construir prácticas de lectura eficaces.

Palabras-clave: Enseñanza. Tecnologías. Aprendizaje.

Referências

ALVES, Roberta Hernandes. MARTIN, Vima Lia. **Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 06 abr. 2016.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importâncias do uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância,** Batatais-SP, v.3, n. 01, p. 25-48, jan./dez. 2013. Disponível em: https://boletimacademicoppgedu.wordpress.com/2015/05/31/revista-educacao-a-distancia-centro-universitario-claretiano-batatais-sp/. Acesso em: 06 abr. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência.** São Paulo: Editora 34, 1993.

SETTE, Maria das Graças Leão. TRAVALHA, Márcia Antônia. BARROS, Maria do RozárioStarling. **Português: Linguagem em conexão.** São Paulo: Leya, 2013.

VALADARES, Flavio BIiasutti. Ensino de Língua Portuguesa, Hipertexto e uso de Novas Tecnologias. **Revista Sinergia,** São Paulo, v.13, n.1, p. 71-76, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2012_n1/pdf_s/segmentos/artigo_08_v13_n1.pdf. Acesso em: 09 abr. 2016.

OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE OS GÊNEROS MIDIÁTICOS: A MPB

Patrícia Simone Grando. [1]
Adriana Folle [2]
Marines Ulbrik Costa[3]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: O estudo em tela tem a pretensão de expor as contribuições teóricas apontadas, principalmente, pelos autores Bagno, Bakhtin e Marcuschi acerca da variação linguística presente no gênero textual Canção. A investigação possibilita uma reflexão crítica com o intento de compreender a mudança linguística como elemento essencial da própria natureza das línguas humanas, que mudam ao longo do tempo como os demais elementos da cultura e da sociedade. A constituição dos gêneros textuais midiáticos a partir da diversidade linguística considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. Bakhtin(2003), ao se referir a gênero textual, aponta para os elementos que o constituem: conteúdo temático, estilo, construção composicional e propósito comunicativo. A variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por mostrar a enorme diversidade linguística existente. Portanto, as variações linguísticas ocorrem em todos os níveis da língua, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático, elas possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Variação Linguística. Canção. Música Popular Brasileira.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca apontar as contribuições teóricas de autores como Bagno, Bakhtin, Marcuschi entre outros, acerca da variação linguística presente no gênero textual Canção. Esta investigação possui o viés de compreender a mudança linguística como elemento constitutivo da própria natureza das línguas humanas que mudam ao longo do tempo como os demais elementos da cultura e da sociedade.

[1] Licenciada em Letras Língua Portuguesa; Mestranda em Letras (Literatura Comparada) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da URI/Câmpus FW. Auxiliar Administrativa na mesma Instituição. E-mail: paty.grando.anjuh@gmail.com.
[2] Jornalista graduada pela Unijuí e pós-graduada pela Fai-Itapiranga. Mestranda em Letras – Literatura Comparada na URI/FW. Editora-chefe do jornal O Alto Uruguai. E-mail: adrifolle@bol.com.br.
[3] Coordenadora do Curso de Letras Língua Portuguesa da URI/FW.

A constituição dos gêneros textuais midiáticos, a partir da diversidade linguística, considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. A variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por evidenciar a diversidade linguística existente. Assim, as variedades linguísticas ocorrem em todos os níveis da língua, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático. Elas possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

Isso posto, esperamos encontrar, por meio do trabalho com o gênero textual canção, as condições para ler nas entrelinhas e incorporar os elementos de caráter social e histórico. Essa percepção ocorrerá somente quando analisadas as formas de produção e circulação, a linguagem, a relação entre palavra e todos os outros recursos possíveis para persuadir ou provocar uma ação no interlocutor.

Por isso, pretendemos que o conhecimento do gênero textual em foco provoque a curiosidade investigativa e a capacidade de análise em relação à leitura crítica de outros textos verbais e não verbais pertencentes aos mais distintos gêneros textuais e que são produzidos no entorno social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gêneros Textuais

Marcuschi(2008) nos apresenta os gêneros textuais como um estudo antigo, com origem em Platão com a tradição poética e em Aristóteles com a tradição retórica. Atualmente, se tem uma nova visão do assunto pela abundância de fontes e perspectivas de análise. Ainda, segundo o autor (id, 2008), os gêneros textuais são entidades dinâmicas, nas quais estão acomodados diversos tipos textuais, por isso a importância de diferenciar as noções de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo.

O tipo textual está relacionado ao modo como o texto é organizado, com seu processo de construção teórica e não tanto com o texto concreto. Tem número limitado de categorias, são elas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção; o domínio discursivo não

abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles. Está mais para uma esfera da atividade humana do que para um princípio de classificação. Como exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, entre outros.

O gênero textual tem ligação com a materialização do texto, ao contrário do tipo textual, o gênero pode ter um número infinito de categorias, pois essas surgem de acordo com a necessidade sócio comunicativa em questão. Podemos citar: notícia jornalística, telefonema, e-mail, carta, conversa cotidiana, canção, entre muitas outras (MARCUSCHI 2008). A função do gênero textual é aludir aos diferentes formatos que o texto pode assumir para exercer sua função social, cada gênero apresenta distintas caracterizações, com vocabulário específico e emprego sintático correspondente. Como docentes, buscamos e devemos apresentar a nossos educandos os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que eles se tornem capazes de reconhecê-los, compreendê-los e acima de tudo colocá-los na prática, tornando-se autores.

Bakhtin (1997), ao se referir ao gênero aponta para os elementos que o constituem: conteúdo temático, estilo, construção composicional e propósito comunicativo. O conteúdo temático corresponde ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero, não se entenda aqui conteúdo temático como assunto, mas como um leque de temas que podem ser tratados em um dado gênero; a construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado; o estilo, por sua vez, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador.

> Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 301-302).

É imprescindível citar também o propósito comunicativo, é ele que norteia a construção do gênero, uma vez que, primeiro temos um propósito, um objetivo que desejamos atingir com a nossa fala ou com a nossa escrita, e então partimos para a escolha do gênero que será usado. Em sua concepção original, é o critério mais privilegiado na definição do gênero,

determina não somente a sua forma, mas também as escolhas relativas ao conteúdo e ao estilo. Isso quer dizer que o gênero se mantém focalizado em uma determinada ação retórica graças ao propósito comunicativo.

> Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha estreitamente ligado a uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo. (SWALES, 1990, p. 58).

Brait (2002) destaca que, ao trabalhar com os gêneros textuais, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção, aspectos de grande importância, uma vez que, explicam porque aquilo é dito daquela maneira e não de outra.

2.2 Variação linguística

Os gêneros textuais são profundamente ligados à vida cultural e social, são altamente maleáveis, e surgem das atividades e necessidades socioculturais, a variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por elucidar a diversidade linguística existente.

> Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. (...) Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção (CUNHA, 1975, p. 38)

Segundo Bagno (2010), a sociolinguística lida com o fenômeno da variação linguística e suas consequências sociais, culturais, políticas e pedagógicas. A língua existe enquanto interação social, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio histórico. É, portanto, "uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita" (BAGNO, 2010, p. 36).

A constituição dos gêneros textuais midiáticos, a partir da diversidade linguística, considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. Cada comunidade, ou grupo social, possui um modo próprio de falar, a isso reservamos o nome de variações linguísticas. Nosso país é incrivelmente diverso, o que torna natural que a língua possua um grande número de variações, elas ocorrem em todos os níveis, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático, possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

> [...] uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (MUSSALIN, 2003, p. 31).

Bagno(2007) apresenta os conceitos de variação da seguinte forma: a variação fonética ou fonológica ocorre na pronúncia de alguns fonemas, como por exemplo, a pronúncia do **o**, que em algumas regiões é pronunciado aberto; a variação morfológica se dá em alguns termos que apresentam a mesma ideia e o mesmo radical, mas em sua composição possuem sufixos diferentes, como exemplo os termos pegajoso e peguento; a variação sintática percebe-se na organização das frases, no Brasil, por exemplo, dizemos 'estou falando com você' já em Portugal 'estou a falar consigo'; a variação semântica ocorre no sentido ou no significado dado pelo falante para as orações construídas no ato da fala ou da escrita, dependendo da origem do falante; a variação lexical nota-se em alguns termos que se referem à mesma coisa como, por exemplo, em Portugal saloio é o habitante da zona rural, que aqui chamamos de caipira. Podemos apontar também a variação diatópica, mais conhecida como variação regional, verificada através da comparação entre as formas de falar de lugares diferentes; a variação diastrática, que se verifica através da comparação entre os modos de falar de

diferentes classes sociais; a variação diafásica, que se verifica entre os modos de falar de um indivíduo de acordo com o grau de monitoramento mediante a interação verbal; a variação diagenérica, que se verifica entre os gêneros diferentes; e, a variação diacrônica, que se investiga ao se comparar uma língua em diferentes etapas da história.

Ao longo dos anos, a sociolinguística lutou para aprofundar as noções da língua como um sistema heterogêneo, mesmo assim a tradição gramatical continua a demarcar as práticas pedagógicas. Hoje "a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado" (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 14). Possenti(1998, p.17) nos assegura que "o objetivo da escola é ensinar o português padrão". Apesar da língua uma atividade social, no ensino da língua materna ainda se acredita e propaga que

> o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente privilegiada (ANTUNES, 2009, p. 53).

Todos os dias ouve-se falar em inclusão social, o assunto está em alta, é o momento ideal para que os educadores possam repensar as práticas acerca do ensino da língua materna, utilizando os saberes da Sociolinguística para o tratar a variação linguística com os alunos. É perfeitamente compreensível que as formas de uso da língua sejam multiformes, tanto quanto os campos da atividade humana, os gêneros textuais e as variações linguísticas revelam as diferentes camadas de uma personalidade individual.

2.3. Gênero Canção

De acordo com Costa(2002), o gênero canção é um gênero híbrido, pois possui texto e música, resultado da confluência entre dois tipos de linguagem, a verbal e a musical, ou seja, ritmo e melodia.

A canção está presente no cotidiano da maioria dos indivíduos, para abarcarmos e interpretarmos esse gênero nos apoiamos em duas áreas de conhecimento, a Linguística e a

Música. Assim, partimos da ideia das múltiplas abordagens do texto, ou seja, de que o conceito de texto depende das diferentes concepções que se pode apresentar.(KOCH, 2002).

Para Koch(2002), os gêneros são relativamente estáveis, ou seja, embora possuam uma configuração própria, estão sujeitos às modificações que o intercâmbio com outros gêneros produz, bem como às mudanças sociais e até mesmo tecnológicas. Dentro dessa perspectiva, o gênero canção é especialmente interessante para o estudo tanto da forma composicional quanto das transformações.

A canção é uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto com ou sem acompanhamento, para que ela seja executada é necessária à composição de uma melodia.

Bakthin(2003) corrobora que os significados são entendidos segundo o contexto de elaboração, a situação de produção, os objetivos do autor, as situações de leitura e o momento em que o texto é lido. Sabemos que a canção é um gênero híbrido e devido a essa característica não se pode desvincular o aspecto textual do aspecto musical. Por esse motivo, a materialidade da canção não se limita aos aspectos linguísticos e discursivos, mas também estará imbricada com seu conteúdo rítmico e melódico.

Para Costa (2002), a materialidade formal pode ser dividida em cinco momentos: momento da produção: na qual a canção pode ser produzida apenas oralmente; pode ter a escrita prévia ou simultânea à produção oral; pode ter realização gráfica simultânea tanto da letra quanto da melodia; pode ter a escrita da letra posterior à produção da melodia; pode demandar recursos tecnológicos adicionais para ser produzida, como os instrumentos musicais; momento de veiculação: a canção é reproduzida ou executada oralmente e através de recursos tecnológicos como *cds*, e com auxílio de instrumentos musicais, aparelhos de som e microfone; momento de recepção: ocorre através da audição e por multidimensionalidade dos sinais percebidos; momento do registro: a canção pode ser registrada através de discos e encartes do disco, partituras, catálogos, revistas ou folhetos, contudo o registro escrito não reflete satisfatoriamente sua realidade; momento de reprodução: é feita através da declamação e do canto (COSTA, 2002).

No gênero canção ainda encontramos a materialidade enunciativa ou pragmática que edifica a cena enunciativa dialógica, centralizada no intercâmbio do interior da letra; é produto de uma comunidade discursiva pouco demarcada, que tem identidade dividida entre a poesia e a música, exige a habilidade do canto e o conhecimento da melodia. No gênero canção é extremamente permissiva a relação com outras linguagens como a dramática, a cênica, a cinematográficas entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar os aspectos relacionados com o gênero textual Canção, segundo teorias defendidas por autores como Bagno, Bakhtin, Marcuschi, Mussalin, Bazerman entre outros. Por meio das reflexões teóricas, podemos concluir que a linguagem apresenta variações em todos os níveis da escrita. Essas variações estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e social. Saber usar tais artifícios torna-se uma arma poderosa, capaz de formar leitores conscientes, capazes de construir o sentido dos textos.

Com esse viés, reafirmamos a importância do estudo, pois possibilitou, no espaço de formação docente, discussões sistematizadas quanto à variação linguística, considerando os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação às situações concretas de interação, ultrapassando a visão da língua como um código e superando o mito da unidade linguística.

Em suma, o estudo possibilitou conhecer a funcionalidade do gênero em destaque, percebendo que sua produção leva em conta seu propósito comunicativo, meio de veiculação e interlocutores. À medida que nos propomos a pesquisar os sinais de mudança linguística nos gêneros textuais, constatamos que a escrita é tão heterogênea quanto à fala. Isso reforça a necessidade de abordagem da língua em termos não só de organização estrutural e gramatical, mas também em termos de suas manifestações concretas na vida social, ou seja, fica cada vez mais explicita a necessidade e que a escola tome consciência da importância dos gêneros para o desenvolvimento dos alunos.

Isso posto, ressaltamos que o estudo em questão é de grande valia para a construção da profissão docente, uma vez que abre um espaço amplo de discussão e disseminação de conhecimento, através dos inúmeros caminhos que podem ser traçados com base na variação linguística e nos gêneros textuais, pode-se edificar um aprendizado mais consciente da realidade de cada educando, valorizando sua cultura e seu meio social e assim possibilitando a quebra de muitos tabus que envolvem a língua.

O gênero textual canção comprovou sua funcionalidade ao atingir os objetivos almejados pelos compositores, evidenciando também a diversidade linguística presente, reafirmando que o estudo da variação linguística e o estudo dos gêneros textuais estão diretamente ligadas.

Resumen El estudio en tela tiene la pretensión de presentar las contribuciones teóricas apuntadas principalmente por los autores Bagno, Bakhtin y Marcuschi acerca de la variación lingüística presente en el género textual Canción. La investigación posibilita una reflexión crítica con el intento de comprender el cambio lingüístico como elemento esencial de la propia naturaleza de las lenguas humanas, que se modifican a lo largo del tiempo, como los demás elementos de la cultura y de la sociedad. La constitución de los géneros textuales mediáticos a partir de la diversidad lingüística considera los distintos usos de la lengua así como la relatividad de esos usos con relación a la situación concreta de interacción. Bakhtin(2003), al referirse a género textual, apunta hacia los elementos que lo constituyen: contenido temático, estilo, construcción composicional y el propósito comunicativo. La variación lingüística está directamente relacionada con el estudio de los géneros textuales por mostrar la enorme diversidad lingüística existente. Por tanto, las variaciones lingüísticas ocurren en todos los niveles de la lengua, sea lexical, fonológico, morfológico, sintáctico o hasta pragmático, ellas poseen vínculos con factores geográficos, sociales, socioculturales y de contexto. Nuestro objetivo en este estudio es demostrar cómo se constituye el género canción y cuáles son las variaciones lingüísticas presentes en tres canciones pertenecientes a la Música Popular Brasileña – MPB.

Palabras-clave: Géneros textuales; Variación Lingüística; Cancióno; Música Popular Brasileña.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. Edições Loyola, São Paulo, 48 º e 49º edição, 2007.

BAKTHIN. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss, (orgs). Trad. e adaptação HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula**. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CUNHA, Celso. **A política do idioma**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1975.

KOCH, I.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Editora: Parábola, 2008.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998.

UM CONTO AOS PEDAÇOS: UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA FRAGMENTADA

Luciane Figueiredo Pokulat[1]
Ana Lúcia Rodrigues Guterra[2]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

RESUMO: Temos assistido, nas últimas décadas, a uma espécie de gradual processo de apagamento da disciplina de Literatura do currículo de Ensino Médio. A cada nova reformulação pela qual passa essa etapa do ensino básico brasileiro, verifica-se um lugar cada vez menos privilegiado designado ao ensino da literatura. Por outro lado, os resultados das pesquisas sobre os níveis de leitura entre os brasileiros, em especial entre os estudantes do ensino médio, não são nada animadores. Nesse sentido, é interessante refletirmos sobre estratégias de leitura capazes de aproximar os alunos do texto literário nos espaços escolares, com o intuito de contribuirmos com o letramento literário dos jovens estudantes de nosso país. O objetivo dessa comunicação é apresentar a possibilidade de um trabalho com o conto "A máquina extraviada", de José J. Veiga, cuja prática leitora apresenta o texto literário de forma fragmentada ao aluno que deve construir e reconstruir o sentido do texto de forma gradual e progressiva.

Palavras- chave: Leitura. Literatura. Prática leitora.

Introdução

Segundo Antonio Cândido (1995, p. 249), a literatura é fator indispensável para a humanização, sendo humanização por ele entendida como um processo que confirma no homem alguns traços como "o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor". Porém, seja pelos novos apelos da mídia, seja pela pressa que acomete as pessoas em suas necessidades diárias, seja pelo mundo utilitarista, a nossa impressão é que, paradoxalmente ao processo de alfabetização que se populariza, a leitura compreensiva do

[1] Doutorado em Letras pelo PPG da UFRGS. Mestrado em Letras pelo PPG da URI-FW. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do quadro efetivo do IFFar- *Campus* Frederico Westphalen.
[2] Mestrado em Letras pelo PPG da URI-FW. Professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza.

texto literário tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, incluindo, inclusive, as aulas de literatura.

Por entender que a Literatura é uma disciplina cujo compromisso é formar leitores, e que esses leitores através da sua experiência literária terão uma possibilidade de autoconhecimento e de reflexão sobre a essência humana, pensamos que ensinar o estudante a ler de forma eficiente o texto literário pode e deve ser a tarefa primordial do professor ao qual for designado o ensino da literatura. Ao aceitar como prioridade a tarefa do letramento literário, esse docente estará contribuindo para que o estudante se aproprie da literatura e retire dela a experiência estética. Experiência estética aqui entendida como o contato efetivo com o texto, não importando, inclusive, os suportes tecnológicos – se o livro ou a tela do computador. Entende-se que é somente pelo contato texto-leitor que este experimentará as emoções provocadas pelo estranhamento peculiar da linguagem literária, e que o estranhamento experimentado é que provocará no leitor uma nova experiência estética, modificando sua visão de mundo após a leitura e possibilitando-lhe uma transformação como ser humano.

O letramento literário como proposta de ensino da literatura

Tradicionalmente, a Literatura como disciplina sempre fez parte dos currículos escolares de educação de nível médio no Brasil. Seja figurando como disciplina autônoma ou como parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa, os documentos oficiais brasileiros têm apontado o ensino da literatura como parte integrante dessa etapa regular da educação brasileira. Todavia, o enfoque dado à disciplina de Literatura e às aulas desse importante aspecto da formação humana é diverso, com abordagens mais tradicionais que dão ênfase aos períodos históricos da tradição literária e/ou com aulas que enfatizam mais o contato efetivo do aluno com o texto literário.

Até a década de 1970 não se questionava o ensino da Literatura, pois a escola secundária conservava a natureza humanista trazida de suas origens. Com o passar do tempo, as transformações da sociedade brasileira afetaram a estrutura do ensino e, com a reforma implantada em 1971, o segundo grau passou a habilitar o aluno para uma profissão ou servir

como etapa preparatória ao ingresso de cursos superiores. A disciplina de Literatura, entretanto, continuou a figurar como parte integrante dessa etapa da formação. Mais tarde, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação brasileira sofreu muitas modificações. Uma delas se deu no ensino médio, cujo objetivo passou a ser o de preparar o aluno cidadão como um sujeito capaz de integrar-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Em 2000, com o lançamento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do novo Ensino Médio*, foi negada à disciplina de Literatura a sua autonomia, tratando-a como conhecimento pertencente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em 2006, o Ministério da Educação propõe as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, documento que defende a especificidade da Literatura e ratifica a importância de sua presença no currículo do ensino médio. O novo documento defende a Literatura como disciplina, justificando que uma das marcas da mesma é a transgressão, ou seja, é a permissão que se dá ao leitor de participar do jogo da leitura literária. Conforme Osakabe (2004) afirma em tal documento, a literatura pode ser um grande agenciador de amadurecimento da sensibilidade do aluno, proporcionando-lhe o exercício da liberdade do qual pode resultar um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo.

De acordo com Regina Zilberman (1998), por meio da literatura, o leitor poderá ter acesso a um mundo que não pode ou não sabe experimentar na vida real. Ele abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Segundo Zilberman (1998, p. 48), "os atos de compreensão envolvidos no processo de constituição de significado capacitam o leitor a refletir sobre si e a descobrir um mundo a que até então não tivera acesso". Quando lemos, entramos no pensamento de outros e, assim, ingressamos em outros modos de ser, refletir, atuar e, por isso, no ato da leitura aprendemos sobre o que lemos e, ao mesmo tempo, sobre nós mesmos. Zilberman (1998, p. 48) explica que a ficção sabe muito bem jogar esse jogo do faz-de-conta e que

> a leitura implica aprendizagem se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem

> quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto.

O problema posto é que a leitura do texto literário está se tornando cada vez mais rara no âmbito escolar (e, por consequência, também fora dele). Por isso, é preciso que o professor de Literatura assuma o compromisso de empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de apropriação da literatura, obtendo dela a experiência literária. É somente pelo contato efetivo com o texto que o leitor experimentará a sensação do estranhamento, fator que contribui para ampliar a sua visão de mundo e a sua capacidade de reflexão em torno da essência das coisas. É por causa do estranhamento que o leitor se sentirá desafiado a procurar sentido para o texto, e é justamente movido por essa característica básica do texto literário que o professor pode motivar o leitor a compreender e jogar o jogo proporcionado pela literatura.

O texto literário tem função criadora. Nele o autor pode criar seus próprios elementos contextuais e, ao ler o texto, o leitor faz uma espécie de pacto com o autor, adentrando neste mundo fantasioso, colocando momentaneamente de lado a sua realidade e passando a viver aquilo que vai construindo através da leitura da ficção. Assim, acaba aceitando o mundo criado pela leitura do texto como um mundo seu, um mundo no qual ele está vivendo. O prazer da leitura provém do fato de o texto literário dar liberdade ao leitor, quando este se apossa dos elementos do texto e constrói o seu mundo ficcional. Com isso, o leitor pode se livrar das amarras de seu mundo real e "viajar" com a fruição da obra literária. Ademais, se o leitor se "entrega" à obra, permitindo que ela adquira significado para ele, este consegue entrar num mundo de novas informações, novas maneiras de ver a vida e acaba por reavaliar a sua própria visão da realidade, havendo, então, uma reação após a leitura.

Para Wolfgang Iser (1996), o mundo representado pelo texto literário contém pontos de indeterminação, é inacabado e compete ao leitor completar a obra preenchendo essas lacunas. O leitor passa, então, a ser sujeito da leitura, cumprindo um papel ativo na construção do significado, pois o preenchimento das lacunas do texto literário se dará através da imaginação e experiência do leitor, o qual experimentará, pela leitura ficcional, novas sensações. Para Hans Robert Jauss (1994), o conceito de leitor fundamenta-se em dois

princípios: um é o princípio do horizonte de expectativas, que são os critérios utilizados pelo leitor para julgar/receber uma obra num determinado momento, com suas experiências sociais, literárias, linguísticas, ideológicas e intelectuais e o outro é o princípio do efeito que a obra causará no leitor. Em 1967, Jauss propunha que em vez de investigar o texto como estrutura imutável, se passasse a investigar o leitor e suas expectativas em relação ao texto. Surgia, assim, a teoria da Estética da Recepção, cujo objeto é a valorização da relação do autor com a obra dentro de um dado contexto.

À luz da Estética da Recepção, o leitor passa a ocupar um lugar significativo no âmbito da leitura, pois a interação ocorre dentro de um determinado contexto – do leitor e do autor – a que Jauss denomina "horizonte de expectativas". Conforme Jauss, é preciso levar-se em conta que, no momento da leitura da obra, ocorre uma interação entre o autor e o leitor e que estes estão mergulhados em horizontes históricos diferentes e distintos, os quais precisam encontrar-se para que a comunicação ocorra. Em sua obra *Literatura A Formação do Leitor* - Alternativas Metodológicas, as autoras Bordini & Aguiar (1998) fazem alusão à Regina Zilberman, quando esta aponta que o horizonte de expectativas é constituído por vários fatores através dos quais o autor/leitor concebe e interpreta a obra, sendo estes das seguintes ordens:

> - social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
> - intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
> - ideológica, correspondente aos valores circulantes no meio de que se imbui e dos quais não se consegue fugir;
> - linguística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;
> - literária, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 83).

Bordini e Aguiar afirmam que aos fatores anteriormente expostos acrescentam-se também os de ordem afetiva, que provocam adesões ou rejeições dos demais e, com isso, tem-se a ideia da complexidade e da importância da noção de horizontes dentro da estética da recepção. No momento da leitura, o leitor e o texto estão em horizontes históricos diferentes,

ao passo que no ato de produção/recepção, a fusão desses horizontes acontece porque as expectativas do autor são traduzidas no texto no ato da escritura e as do leitor são a ele transferidas no ato da leitura. Nesse momento, os dois horizontes poderão convergir ou divergir, produzindo, com isso, alterações ou expansões do horizonte de expectativas do leitor.

Se a obra corrobora os valores do leitor, o horizonte de expectativas permanece inalterado. Porém, se a obra diverge de seu horizonte de expectativas, afastando-se daquilo que já é esperado pelo leitor, este precisará desafiar-se para tentar a compreensão do texto devendo, portanto, apresentar um comportamento ativo e isso só acontecerá se ele demonstrar disponibilidade para o desafio, o que requer certa formação leitora. O processo estará completo quando o leitor incluir ou não a obra como componente de seu novo horizonte de expectativas, ampliando ou não a sua visão de mundo, as suas experiências.

Um conto aos pedaços: proposta de uma prática de leitura

Considerando que o leitor não é um ente passivo, podemos assemelhar o ato da leitura de uma obra literária como se fosse um questionamento desta ao leitor, o qual, na medida em que opera a leitura, estaria realizando uma atitude voluntária e ativa, da qual surge uma tomada de posição – conforme os valores do leitor – perante o texto e perante o mundo. Nesse sentido, propor uma leitura fragmentada, apresentando um texto literário aos pedaços com o objetivo de compor o sentido do mesmo de forma lenta e gradual pode ser uma estratégia de letramento literário capaz de contribuir para um bom aproveitamento em relação à construção do sentido do texto. Para exemplificarmos um processo ocorrido de tal forma, apresentamos a possibilidade de uma prática de leitura com o conto “A máquina extraviada” de José J. Veiga.

O texto é dividido em partes que devem ser lidas em cinco momentos: a) leitura do título; b) leitura do primeiro parágrafo; c) leitura dos seis parágrafos iniciais; d) leitura do sétimo ao décimo parágrafos; e) leitura da parte final constituída pelo décimo primeiro ao décimo quarto parágrafos. As partes são lidas de forma separada e o aluno é convidado a registrar, por escrito, a “sua” leitura daquele trecho do texto, bem como a modificação dessa leitura a partir das partes seguintes que confirmam ou não as hipóteses levantadas pelo leitor

nas partes lidas anteriormente. A intenção de realizar uma leitura de um conto aos pedaços é mostrar ao aluno/leitor que a sua participação é importante porque é ativa e acaba efetivando a construção do sentido do texto. A leitura do conto "A máquina extraviada" pode ser organizada na seguinte ordem:

PRIMEIRO MOMENTO: Apresenta-se, ao leitor, apenas o título do conto que ele vai ler, propondo o seguinte questionamento:

a) Escreva sobre o que você pensa que o conto vai abordar.

SEGUNDO MOMENTO: Apresenta-se, ao leitor, apenas o primeiro parágrafo do texto, acompanhado pelos seguintes questionamentos:

a) Quais as primeiras impressões causadas pela leitura desse parágrafo?
b) O que você espera do restante do texto?

TERCEIRO MOMENTO: Nesse momento da leitura do conto, são apresentados, ao leitor, os seis parágrafos iniciais seguidos pelas seguintes perguntas:

a) Diga o que as pessoas do lugar pensaram sobre a máquina e por que pensaram isso.
b) Por que, em sua opinião, as crianças foram as primeiras a acariciarem a máquina?
c) Como as pessoas em geral tratavam a máquina naquele lugar?
d) Releia o quarto parágrafo e diga quais poderiam ser os palpites que a população dava sobre quem havia encomendado a máquina.

QUARTO MOMENTO: Nesse momento da leitura do conto, é solicitado que o aluno/leitor leia do sétimo ao décimo parágrafo e responda a seguinte questão:

a) Diga que importância a máquina tomou para a cidade e a que você atribui tal importância.

No momento da realização da leitura do sétimo, oitavo, nono e décimo parágrafos do texto, o aluno/leitor provavelmente já levantou hipóteses sobre a utilidade da máquina e sobre

a possibilidade de ter sido o prefeito ou o governo os responsáveis por sua chegada à cidade. Dessa forma, o aluno/leitor parte para a leitura dessa parte do conto com a expectativa de elucidar as hipóteses levantadas e descobrir quem é o responsável pela máquina ter chegado àquele lugar. Porém, o texto se encarrega em, de forma explícita, afastar a hipótese de ter sido o prefeito ou qualquer outro tipo de governo os responsáveis pela estada da máquina no sertão, assim como não elucida nada a respeito da utilidade da máquina.

QUINTO MOMENTO: Na última parte do conto aos pedaços, apresenta-se os quatro parágrafos finais do texto acompanhados pelas seguintes questões:

a) Qual é o receio demonstrado pelo narrador-personagem ao final do conto?
b) Diga por que você pensa que ele sente tal medo?
c) Você concorda com a atitude das pessoas idolatrando a máquina? Justifique.
d) Um texto literário é plurissignificativo, ou seja, possibilita várias interpretações. Nesse sentido, diga o que essa máquina representa para você ou o que essa máquina representa na sociedade atualmente.

Ao chegar ao término da leitura do conto, o leitor sente-se um pouco frustrado, uma vez que o texto não revela a utilidade da máquina, como ela foi parar naquele lugar e por que é reverenciada pela população. Ao quebrar o horizonte de expectativas do leitor, o conto acaba provocando nossa reflexão sobre o assunto do conto, corroborando a teoria de Jauss (1999, p. 31), para quem a maneira que a obra literária supera, atende, decepciona ou contraria as expectativas de seu público leitor já é critério para a determinação de seu valor estético.

Considerações Finais

Se construir a leitura de um determinado texto é um ato exigente, ler um texto literário redobra esta exigência, pois esse tipo de texto não se atém a fatos objetivos ou particulares, e sim tenta perseguir uma significação mais ampla. No texto literário, o que importa não é o fato, mas a forma como o homem pensa e sente esse fato. Enquanto um texto não literário contém elementos mais rígidos e presos ao contexto de comunicação, não deixando margem à

livre movimentação do leitor, o texto literário possui uma espécie de autonomia de significação, pois ele não precisa dar conta de um objeto real, de um contexto próximo.

Assim, se a disciplina de Literatura no currículo de ensino médio conseguir sucesso quanto ao letramento literário do educando, com certeza, ela estará contribuindo para fornecer a ele recursos intelectuais, linguísticos e filosóficos para a vida fora da escola, além de lhe estar conferindo autonomia para as futuras escolhas. Além disso, entendemos que a literatura da sapiência nos ensina a aceitar os limites naturais. Por meio da cultura da sabedoria, o homem compreende que o homem desse mundo é bom, mas também é mau; é feliz, mas frustrado; por vezes é tranquilo, em outras é angustiado, enfim, que o ser humano experimenta as mais estranhas emoções. E a arte literária é capaz de oferecer as mais variadas, inusitadas e diferentes sensações a todos os leitores que se propuserem a ler e se dispuserem a sentir os efeitos estéticos do texto literário.

Abstract: We have witnessed in recent decades, a kind of gradual erasure process of the discipline of Secondary Education Curriculum Literature. Every new makeover in which passes this stage of the Brazilian basic education, there is an increasingly less privileged place assigned to literature teaching. On the other hand, the results of research on reading levels among Brazilians, particularly among high school students, are not encouraging. In this sense, it is interesting to reflect on reading strategies to approach the literary text of the students in school spaces, in order to contribute to the literary literacy of young people of our country. The purpose of this communication is to present the possibility of a job with the story "The lost machine," Joseph J. Veiga, whose practice reader presents the literary text in a fragmented way the student must construct and reconstruct the meaning of the text progressively and collective.

Keywords: Reading. Literature. Practice reader.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de, **Literatura A Formação do leitor – Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996. LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Orientações curriculares do ensino médio**. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e Cultura, v.24, n.9, 1972.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, v.1.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura**. **Orientações Curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org)**. Língua Portuguesa História, Perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

VARIEDADES LINGUÍSTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA

Daniela Tur[1]
Ana Paula Teixeira Porto[2]

GT 29: Práticas Inovadoras para o Ensino de Língua e Literatura

Resumo: O ato de fala e de escrita caracteriza-se como uma habilidade desenvolvida pelo ser humano. Sabemos que não há uma única forma de falar e escrever, existem variantes que são particulares de acordo com cada região, de acordo com o grau de escolaridade dos falantes. Porém o ato de fala deve ser aprimorado durante a formação escolar dos falantes no processo de aprendizagem do uso da língua, respeitada a sua variabilidade. Com base nessas premissas, o presente trabalho propõe-se a uma análise acerca das diferenças no uso da língua, ou seja, das variedades linguísticas da língua portuguesa usada no Brasil. Interessa a reflexão sobre como essas variedades são abordadas em materiais didáticos comuns no Ensino Médio. Para essa pesquisa, foram realizadas leituras e análises de textos teóricos que subsidiam a discussão sobre o ensino da língua e as variedades linguísticas. Considerando o método bibliográfico, parte-se para análises de livros didáticos, foram selecionados livros pertencentes ao nível do Ensino Médio. As análises desses instrumentos de ensino mostram uma ênfase mais teórica do que usual, o que implica uma insuficiência de práticas de uso dessas variedades nesse processo de formação do aluno.

Palavras-chave: Ensino. Variedades Linguísticas. Ensino da língua. Livro Didático.

1 Introdução

A aquisição da língua acontece naturalmente nos primeiros anos de vida, ou seja, aprendemos a nos comunicar, ouvindo outras pessoas que se expressam ao nosso redor. A língua, como um dos instrumentos de comunicação, é adquirida à medida que a criança se relaciona com falantes e interage no meio social. Ao chegar à escola, cada criança apresenta

[1]Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen. Mestranda no Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Letras, Área De Concentração Em Literatura Comparada, Nível De Mestrado.E-mail: danitur_fw@hotmail.com
[2]Doutora em Letras. Professora da graduação e da pós-graduação na URI. Grupo de pesquisa: Práticas mediadoras de leitura. E-mail: anapaula-porto@bol.com.br.

uma linguagem própria com características de acordo com o contexto social que está inserida, no qual se inclui o convívio familiar e social.

Sendo a língua adquirida através da interação social, podemos afirmar que não existe uma única forma de falar, pois a língua possui diversas variantes que apresentam características próprias, e um exemplo são as variantes regionais, as variantes de origem social. As variantes de origem social podem ser chamadas de variedade culta, utilizada por falantes de classes sociais com mais escolarização, e as variantes populares, usadas por indivíduos que apresentam menos escolarização.

Ao chegar à escola, a aprendizagem da língua continua, e o papel do professor é importante, pois cabe a ele saber trabalhar com a língua para que cada criança possa compreender e ir adquirindo o ato da fala de acordo com uma língua padrão – modalidade da língua que a escola deve ensinar, sabendo se expressar de acordo com cada situação do dia a dia.

Vale salientar a importância do papel do professor no ensino da língua, este deve desenvolver uma abordagem que colabore para que os alunos possam compreender que o falante expressa à realidade sociolinguística em que está inserido, assim o professor deve mostrar as variedades linguísticas existentes, sem discriminar nenhuma delas, reforçando a importância de os falantes dominarem as diversas variantes, diminuindo qualquer preconceito.

Ressaltamos que a variação linguística é uma realidade notória, e o professor irá encontrar este fator não somente nos anos iniciais ou no ensino fundamental, mas também no ensino médio e até mesmo no ensino superior. Nesse sentido cabe aos professores

> o dever de acolher as diversas linguagens em sua classe, ensinado regras ortográficas e respeitando as diversidades. Desse modo, é esperado que, gradualmente, o aluno possa compreender que sua fala apresenta marcas características de seu contexto social ou geográfico, mas que sua escrita precisa refletir as regras estabelecidas pela Gramática Normativa, para que qualquer leitor possa decodificar o que foi escrito e, a partir daí, interpretá-lo e utilizá-lo a seu modo (VALENTIN; SILVEIRA, 2015, p. 02).

Levando em conta esses apontamentos, o presente artigo tem como objetivo identificar e analisar como os livros didáticos de língua portuguesa no Ensino Médio abordam o ensino da língua, com foco nas variedades linguísticas, portanto, partiremos para uma reflexão teórica sobre ensino da língua, com foco nas variedades da língua de acordo com o PCNs,

além de contemplar um breve histórico do livro didático, bem como verificar se a forma de abordagem das variações nos livros didáticos contribui para um ensino de qualidade, que contemple a reflexão e o entendimento dos alunos sobre o tema em questão.

2 Discussão teórica acerca do ensino das variações linguísticas e livro didático

Necessitamos compreender que a língua portuguesa encontra-se em constante evolução, os falantes a usam de modo a suprir as necessidades comunicativas, adaptando-a de acordo com o contexto social em que estão inseridos. A sociedade brasileira é complexa, formada por diferentes culturas e grupos sociais. Sendo complexa, apresenta diferentes formas de uso da língua e pessoas com escolaridades diferentes, perpassando pelos mais letrados até os analfabetos. Em função destes fatores ocorrem às variações da língua, que são, portanto, as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em contextos diferentes.

As variedades existentes na língua portuguesa do Brasil são produtos da situação populacional e da existência de diferentes grupos étnicos e sociais. Sendo assim, não podemos rotular o uso de língua em termos "certos" e "errados", pois essas variações são resultados que carregam aspectos socioeconômicos, escolaridade dos falantes, origem geográfica, entre outros.

Nesse sentido Bagno (2013 p. 16) afirma que essa cultura de certo e errado não pode ser considerada como preconceito linguístico, e sim "o que existe é um profundo e estranhado preconceito social" que é alimentado diariamente pelos meios de comunicação e pela sociedade, pois para o autor preconceito é algo que passa a ser inaceitável. O ato de discriminar as variedades linguísticas se caracteriza como um conflito existente na sociedade, e, de acordo com os PCNs,

> A discriminação de algumas variedades lingüísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito lingüístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia (BRASIL, 1998 p. 82).

Em função disso, não podemos persistir na defesa da ideia de uma língua homogênea no ensino em sala de aula, mas devemos observar a diversidade linguística, auxiliando a

compreensão dessas variantes. Assim, é tarefa dos docentes o trabalho com as variações, mostrando aos alunos a origem e o funcionamento das formas linguísticas desprestigiadas.

O ensino da língua no Ensino Médio deve preparar o aluno para compreensão das regularidades e diferentes usos da mesma. Espera-se que os alunos conheçam as variantes da língua e que combatam os preconceitos praticados por grupos sociais mais prestigiados.

Diante dos fenômenos das variações linguísticas, as escolas e professores devem orientar os alunos para que compreendam que os padrões para o uso da língua escrita e falada são diferentes, é importante que o aluno aprenda novas formas de variações linguísticas e entenda que todas as formas de variações são legítimas e características de um determinado contexto social.

> O conhecimento, a análise e o confronto de opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem devem levar o aluno a respeitá-las e preservá-las como construções simbólicas e representações da diversidade social e histórica. (BRASIL, 2000. p. 9).

O papel do professor é o de estimular e estabelecer relações entre os alunos e as diferentes maneiras do uso da linguagem. Trabalhar as variações linguísticas em sala de aula, utilizando-se do contexto social distinto presente na sala de aula pede ser um começo. Assim, o docente poderá utilizar métodos que possam proporcionar um trabalho em que mostre aos alunos que cada um deles vem de uma comunidade linguística diferente e com suas particularidades. O professor precisa acolher as diferentes formas de expressão em sua sala, criando um espaço de interação, um elo entre as variações presentes em sala de aula, uma vez que

> na escola o aluno deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como meio de preservação da identidade de grupos sociais. [...] deve aprender a respeitar as linguagens. Em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica criação de elos entre elas." (BRASIL, 2000. p. 09)

É importante que os alunos tenham conhecimento em relação aos diferentes tipos e variações, sejam elas geográficas, como distintos sotaques, dialetos, que ocorrem de acordo com o local em que os indivíduos estão inseridos, por meio de diferentes culturas, tradições, hábitos. Sejam elas históricas, que acontecem em diferentes épocas vividas pelos falantes. Ou

variações sociais, aquelas que se caracterizam pelos hábitos e culturas de grupos sociais que possuem diferentes conhecimentos, exemplo são as gírias e os jargões. Ou ainda as variações situacionais, que são situações do propósito comunicativo, ou seja, há momentos em que os falantes utilizam a língua formal em situações que requerem uma maior seriedade e em outros a língua informal em situações descontraídas. Nessa perspectiva, é oportuno considerar que

> a variação linguística é uma realidade inegável, e cabe aos docentes, principalmente aos alfabetizados, o dever de acolher as diversas linguagens em sua classe. (VALENTIN; SILVEIRA, 2015, p. 02).

Nesse sentido os professores devem desenvolver nos alunos o senso crítico, para que saibam diferenciar e respeitar as diferentes formas do uso da linguagem. Será que os livros didáticos englobam o ensino das variedades linguísticas? Como isso é proposto no principal instrumento que a maioria dos professores tem acesso, isto é, o livro didático? Estas são algumas questões que irão nortear a análise deste trabalho. Porém, antes de partirmos para a análise dos objetos, necessitamos compreender e apresentar um breve histórico do livro didático.

Com o seu surgimento como complemento dos livros clássicos, o livro didático tinha o intuito de auxiliar na alfabetização e expandir o conhecimento. Atualmente o livro didático é um instrumento utilizado para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem e passou a determinar de certa forma como o ensino deve acontecer em sala de aula, tornando-se um material necessário de apoio a docentes, ou seja, um dos principais aliados do professor no processo de ensino aprendizagem.

> O livro didático surgiu como complemento aos livros clássicos, de modo que seu conteúdo fosse pedagogicamente planejado. Para isso, esses livros vieram com o intuito de auxiliar na alfabetização e propagar conhecimentos de história e outras ciências. (CAMPOS, 2012, p. 22,).

Para que o livro didático chegasse às escolas, como é nos dias de hoje, ele passou por vários processos institucionais ao longo do tempo. De acordo com Freitas e Rodrigues (2007), a caminhada do livro didático teve maior crescimento em 1929, através da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) que tinha como objetivo legitimar o livro didático. Porém somente no ano de 1938 o livro didático entrou na pauta do governo por meio do Decreto-Lei nº 1.006,

de 30/12/38 que legitimou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha por objetivo tratar da produção, controle e circulação dessas obras. Após inúmeros decretos que não tiveram grande relevância e muitos pontos negativos, propõe-se a participação dos professores na escolha dos livros.

O ano de 1985 é marcado pelo surgimento do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que no dia 19 de agosto, através do decreto n 91.542, foi promulgada a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir desse decreto "o PNLD passa a fazer parte da política publica para educação, com o objetivo de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos de escolas públicas." (MONTOVANI, 2009, p.33). A criação do PNLD estabeleceu alterações para o ensino, como a reutilização dos livros para anos posteriores.

O PNLD é o mais antigo programa voltado para a distribuição de material didático à alunos da rede pública da educação básica e tem por objetivo a indicação de livros didáticos para professores. O livro didático assume muitas vezes como o único acesso a informações por parte de professores que estão inseridos em escolas de extrema pobreza e passa a ser visto como um material necessário para o processo de aquisição do conhecimento.

O programa é executado a cada três anos. Os livros são submetidos a uma avaliação criteriosa pelo MEC (Ministério da Educação), que elabora o Guia do Livro Didático, este guia é disponibilizado as escolas e professores pelo FNDE (Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação). Dessa forma, cada escola escolhe os livros que deseja utilizar, levando em consideração a realidade dos alunos e o planejamento pedagógico.

A criação e adoção do livro didático colaboraram para amenizar a desigualdade existente entre pobres e ricos, além de facilitar a prática em sala de aula dos professores, dispõe de textos, exercícios. A distribuição de livros as escolas, porém contribui para acomodação da grande maioria dos professores, que utilizam o livro didático como única forma de conhecimento. De acordo com Klein (2015, p. 43),

> por ser um manual, o conteúdo contemplado pelo livro didático torna o professor um mero repetidor, uma vez que o livro apresenta, de certa forma, um roteiro para o ensino, e não proporciona nenhuma reflexão acerca do ensinado, apenas acontece uma transmissão ao aluno, e este não tem o discernimento de refletir, apenas armazena as informações.

Para o autor o livro didático colabora para que o professor seja apenas um repetidor do que está descrito no livro, sem exigir muito esforço do professor e também dos alunos.

3 Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Diante das reflexões teórico-críticas acerca do ensino da língua e das variações linguísticas, partimos para a análise dos livros didáticos do Ensino Médio, que terá como *corpus* de análise as seguintes obras: *Português Linguagens em Conexão*, do primeiro e segundo ano do Ensino Médio, de autoria de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros (PNLD 2015-2017); *Português Linguagens:* Literatura, Produção de Texto, Gramática, do primeiro ano do Ensino Médio, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2012-2014).

A análise contemplará dois aspectos: Proposta pedagógica do livro e atividades didáticas para ensino das variações linguísticas e será feita separadamente, de acordo com cada livro e coleção. A escolha dos livros didáticos se dá em virtude de o conteúdo das variações estarem sendo propostas nestes livros.

A análise sobre o livro Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto, Gramática, contempla o 1º ano do Ensino Médio e foi distribuído pela Editora Saraiva de São Paulo. Na segunda página, os autores apresentam o objetivo do livro, "resgatar a cultura em língua portuguesa; estabelecer relações e contrastes com o mudo contemporâneo, por meio de diferentes linguagens; analisar os diálogos que a literatura brasileira estabeleceu com outras literaturas". (CEREJA, MAGALHÃES, 2010, p. 03). Dessa forma o livro estará atendendo à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM.

O método de ensino da obra é o trabalho com diferentes formas de linguagem, verbal e não verbal, trabalhando com texto-atividades-produção. Poucas vezes os autores basearam o ensino da língua por meio de reflexões teóricas. Os textos e atividades são bem explicados e numerados, contribuindo para que o docente saiba como proceder na execução do que é proposto.

No que se refere ao ensino da língua e das variações linguísticas, o livro apresenta o estudo no capítulo 03 - *Linguagem, comunicação e interação* (p. 35 – 46),mais

especificamente na página 39. O livro não propõe o trabalho com textos de forma integral, apenas fragmentos de obras, relacionando diversos tipos de gêneros textuais como poemas, reportagens, tirinhas e filmes que apresentam com mais ênfase a questão das variedades no uso da língua.

Ao disponibilizar textos de diferentes gêneros, como poema, reportagens e tirinhas, o livro oferece o cotejo entre textos, uma vez dispõe de textos teóricos para que os alunos possam compreender de forma mais clara o conteúdo, como é o caso da explicação do autor Luiz Carlos Travaglia sobre a diferença entre a linguagem formar e a linguagem coloquial, apontando aspectos característicos de cada modo de fala. Ao oferecer o estudo por meio de diferentes gêneros, o livro didático apresenta uma abordagem atrativa aos alunos, colorido, diversificado, o que contribui para que o aluno tenha curiosidade em ler e desenvolver as atividades. O método de abordagem desses gêneros é fragmentada, por meio de recortes.

No que se refere às atividades de análise e compreensão do conteúdo, o livro inicialmente apresenta uma contextualização e teorização do conteúdo. Posteriormente o aluno é instigado a colocar em prática o que aprendeu por meio de atividades de interpretação que relacionam texto e atividades, ou seja, o livro utiliza-se do texto como pretexto para o aprendizado das variações e de acordo com Lajolo (1984, p. 52) “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser”. A autora pontua que as atividades com o texto devem possuir sentido, significado, levando o texto e manter o seu significado maior. Ainda no que tangue às atividades, por meio delas o aluno consegue compreender de forma clara os tipos de variações, sejam geográficas, históricas, sociais, situacionais e suas características.

Dispõe ainda de atividades de análise, interpretação dos recursos expressivos das linguagens, por meio de relações de textos com seus contextos, o que leva o aluno a compreender as diferentes linguagens como meio de organização e comunicação social, que preserva a memória e a identidade nacional de acordo com cada região.

Parte-se para a análise do livro didático *Português Linguagens em Conexão* do primeiro e segundo ano do Ensino Médio, de autoria de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros (PNLD 2015 – 2017). Por pertencerem à mesma coleção e os autores serem os mesmos, a análise será feita em relação

aos dois livros, dessa forma serão denominados livro 01, contemplando o 1º ano do Ensino Médio e livro 02, contemplando o 2º ano do Ensino Médio. Os livros, apesar de serem de níveis diferentes, apresentam os mesmos objetivos. Ao utilizar os livros, o aluno irá

> apropriar-se dos diferentes recursos que a língua oferece; apreciar e emocionar-se com a arte e a cultura, com as diferentes formas de linguagem; expressar-se em diferentes linguagens; compreender as novas tecnologias. (SETTE; TRAVALHA; BARROS 2013, p. 3).

Dessa forma o livro estará atendendo à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM quando este referencia que os alunos ao utilizar o livro irão ter contato com as diferentes formas de cultura, de linguagem, sabendo diferenciar o uso destas de acordo com cada situação. O método de ensino da obra é o trabalho com diferentes formas de linguagem, como explicado nos objetivos. O método de ensino dos livros é texto-atividades-produção do conhecimento.

Há predomínio de textos literários e uma variedade enorme de gêneros. A presença de textos teóricos é mais acentuada no livro 01, os autores disponibilizam textos (fragmentos) do autor Marcos Bagno, referência neste tema das variedades linguísticas e ensino da língua. Já no livro 02 não há oferta de textos que possibilitam uma reflexão teórica. As atividades nos dois materiais estão dispostas de forma que o professor tenha facilidade em compreender a forma de aplicabilidade das mesmas para aos alunos. O livro didático 01 apresenta uma abordagem atrativa aos alunos, é colorido, há a presença de imagens, os textos e as atividades são organizados. O livro 02 visualmente não é atrativo, há predomínio de textos e atividades, não possui imagens ou ilustração.

No livro 01, há uma maior quantidade de textos, tendo no máximo 05 questões cada, ainda os autores trabalham com tirinhas, relacionando diversos gêneros textuais em que as variações predominam, o método de relação desses gêneros se caracteriza como um complemento para o processo de ensino-aprendizagem, primeiro os autores trabalham com o texto e posteriormente tirinhas e fragmentos de obras para complementar o aprendizado. No livro 02 os autores utilizam como métodos de ensino textos curtos, ou seja, fragmentos,

poucas vezes relacionados com outros gêneros. Após cada texto os autores apresentam atividade, que são uma adaptação de questão do ENEM, dos anos de 2005 a 2011.

As atividades nos dois livros se dividem entre compreensão de texto, através do seu sentido e atividades de ensino da língua, utilizando-se como destacado na análise do primeiro livro, o texto como pretexto para ensinar questão da língua e gramática. Ambas as atividades apresentam fatores que contribuem para que o aluno entenda de maneira clara e objetiva o conteúdo, pois levam o aluno a refletir sobre as formas do uso da linguagem, como acontece em um texto ou em um conversa do dia a dia, representada nos livros em forma de tirinhas.

As atividades de interpretação de texto não possibilitam uma leitura crítica, pois na maioria das vezes os textos são utilizados apenas para a compreensão e o ensino da gramática, não exigindo um nível alto de compreensão por parte dos alunos. Os livros 01 e 02 não exploram o uso de recursos tecnológicos para o ensino das variações linguísticas. A proposta é o trabalho com texto, por meio de atividades de compreensão das variações linguísticas no texto. Também não oferecem um aporte teórico sobre o conteúdo das variações, o que predomina são textos literários como poemas e fragmentos de romances, além de textos não literários como reportagens e história em quadrinhos.

Os livros didáticos mobilizam as competências e habilidades apontadas na Matriz de Referência do ENEM (Brasil, 2012), uma vez que possibilitam a identificação das diferentes linguagens, entendendo esta como um recurso que caracteriza a comunicação, levando os alunos a compreender que a comunicação e a fala são um sistema social. Nesse sentido o que é proposto nos dois livros possibilita que os alunos tenham conhecimento que as diferentes linguagens são formas de expressão e comunicação de uma determinada cultura, região ou época e devem ser considerados como “patrimônio lingüístico”.

4 Considerações Finais

Levando em consideração as concepções de ensino da língua proposta pelos PCNs, podemos concluirque o ensino da língua e das variações linguísticas nos livros didáticos em análise apresenta lacunas, baseando-se em um ensino estrutural. Destacamos como lacuna a falta de textos teóricos para explicar de forma mais precisa o conteúdo. O trabalho do texto

como pretexto para o ensino de gramática ou para outro fim que não seja o de produzir significados ou estimular a interação do leitor com o texto é um fato negativo e importante de destacar.

Com tudo isso, enfatizamos a necessidade de repensar o ensino de língua nas escolas. Entendemos que este ensino deva se apropriar de práticas que estejam relacionadas com o contexto dos alunos, utilizando-se de exemplos próximos a eles. A escola e os professores necessitam entender a heterogeneidade dos alunos e buscar adequar os métodos de ensino ao público presente na escola. Com isso, será possível oportunizar uma integração do aluno com o ambiente escolar, pois o educando deve ter a consciência que as variações linguísticas estão em todos os lugares e devem ser respeitadas de acordo com as suas individualidades e especificidades.

A análise também colaborou para compreender que o livro didático, no caso os livros em discussão, apresenta pontos positivos que devem ser levados em conta. A exploração de diferentes gêneros textuais oferece aos alunos o cotejo com diferentes tipos de texto, sejam poemas, reportagens, tirinhas, trechos de livros e leva-os a compreender as características de cada um embora priorizando o ensino de gramática e não destacando tanto as variações no uso da língua que cada gênero textual pode apresentar.

Os livros didáticos são instrumentos que estão à disposição de professores e alunos para embasar e dar suporte para o processo de ensino e aprendizagem, e muitas vezes acabam sendo os únicos instrumentos usados. Professores devem possuir senso crítico e realizar um trabalho que contemplem o ensino da língua e suas variantes, que levem os alunos a refletir sobre a língua e as suas formas de uso e não somente exercícios de decoreba que não possibilitam os discentes a ampliação os seus conhecimentos.

A busca de novos conhecimentos, novos métodos de ensino e ferramentas atualizadas faz com o professor leve a seus alunos um ensino mais dinâmico, atualizado, despertando assim o gosto por aprender. A escola deve ser um espaço integrador, procurando eliminar o processo de exclusão e discriminação que existe no ato da fala, portanto reconhecer, respeitar e saber usar as variações de linguagem é de suma importância na formação escolar.

LINGUISTIC VARIATION ON DIDACTIC BOOKS: A REFLECTION ON LANGUAGE LEARNING PRACTICES

Abstract: Speaking and writing are both abilities developed by the human being. We know there is not only one way of speaking and writing, because there are variants which present particularities according to each region, according to speakers' education level. Even though, speaking must be improved during speakers' formation on school in a process of learning how to use a language, which guarantees the respect of its variations. Considering it, this work aims to analyze differences of language use, Portuguese language's variations on Brazil. We reflect about how High School's didactic materials approach these variations. In order to do this, we read theoretical texts and analysis, which helped us to understand and discuss about language teaching and linguistic variations. Considering the bibliographical method we used, we selected books, which belong to High School level, so we could analyze them. Analyzing these instruments exposes an emphasis on theoretical rather than practice approach, what implies an insufficiency of practices of using these variations in this process of students' education.
Keywords: Learning. Linguistic Variations. Language teaching. Textbook

Referências

BAGNO, Marcos. **A norma Oculta:** Língua e poder na Sociedade Brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Matriz de Referência do ENEM**. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: maio. 2016

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF (Versão preliminar), 1998.

CAMPOS, Eduarda Lins de Albuquerque. A formação de leitores: análise de livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. 2012. Disponível em: http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3453/3/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20leitores.%20An%C3%A1lise%20de%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20LP%20do%20EM.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** linguagens, vol. 1. 7ª ed. São Paulo: Saraiva,2010.

FREITAS, Neli Klix; ROBRIGUES, Melissa Haag. O Livro Didático ao Longo do Tempo: A Forma do Conteúdo.2007/2, da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC Disponível em: http://udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf. Acesso em: jun. 2016.

KLEIN, Jaine André. **Leitura e Ensino de Literatura Contemporânea no Ensino Médio:** Um Olhar Crítico Sobre Livros Didáticos do PNLD 2015. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Curso de Pós-Graduação Mestrado em Letras Literatura Comparada – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen. 2015. Disponível em:<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-91.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é Pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. **LeituraemCrise na Escola.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. 164 p.

MONTOVANI, Katia Paulilo. O programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na Qualidade do Ensino público. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/dtur.PROTEUS.001/Downloads/O%20programa%20Nacional%20de%20Livro%20Did%C3%A1tico.pdf> . Acesso em: abr. 2016.

SETTE, Maria da Graça L.; TRAVALHA, Maria Antônia; BARROS, Maria do Rozário S. de. **Português**: linguagens em conexão, volume 2. São Paulo: Leya, 2013.

_____, Maria da Graça L.; TRAVALHA, Maria Antônia; BARROS, Maria do Rozário S. de. **Português:** linguagens em conexão, volume 1. São Paulo: Leya, 2013.

VALENTIN, Michele Coelho; SILVEIRA, Victor Luiz da. Variações linguísticas e a formação de docentes das séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU,** Nilópolis, v. 6, n 2, 2015. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/1717/pdf_413>. Acesso em: abr. 2016.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 30

PRÁXIS E TRABALHO PEDAGÓGICO

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

AS POLITICAS PÚBLICAS DE GOVERNO, SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS AO TRABALHO DOS PROFESSORES

Marlize Dressler[1]
Liliana Soares Ferreira[2]

GT 30: Práxis e trabalho Pedagógico

Resumo. Este artigo aborda as implicações das políticas públicas de governo no contexto da Educação Básica, relacionando-as ao processo de ocupação das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e da greve dos/as professores/as, mobilizações que objetivam, principalmente, a defesa da escola pública, ou seja, a retirada de votação do Projeto de Lei 44, que contempla principalmente parcerias público-privadas. Pretende-se relacionar o PL às perspectivas das políticas de cunho neoliberal, suas implicações e os desafios para os/as professores/as na resignificação da Educação Básica, através da concepção de trabalho pedagógico. Assim, propõe-se esta reflexão a partir da vivência nas referidas mobilizações e faz-se uma pesquisa empírica, discutindo questões educacionais atuais. O não provimento de recursos financeiros e os parcos investimentos no âmbito educacional levam a escola pública a deixar de exercer seu papel na sociedade visto o fato de os profissionais da educação não poderem exercer seu trabalho com condições efetivas. Assim, práticas alienantes e burocráticas se sobrepõem ao trabalho pedagógico. Neste momento histórico, considera-se imprescindível a sociedade se apropriar dos significados das mobilizações dos professores e das juventudes brasileiras, que, juntos, vêm defendendo a educação pública como um direito dos cidadãos e um dever do Estado.
Palavras-chave: Políticas públicas de governo. Educação Básica. Trabalho Pedagógico.

Caminhos introdutórios

A escrita deste texto foi construída a partir do olhar para a escola pública de Educação Básica, suas possibilidades e o enfrentamento dos desafios que surgem nas mobilizações organizadas pelos estudantes – especialmente nas ocupações dos espaços escolares – e na greve dos profissionais da educação. Dentre as várias questões em pauta, está a solicitação de retirada do Projeto de Lei - PL 44 que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e,

[1]Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria e Especialista em Proeja- Educação Profissional Integrada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio e professora de História no Ensino Fundamental II, na cidade de Santa Maria, RS. Participante voluntária nas atividades de Iniciação Científica do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. E-mail: marlizedressler2602@gmail.com
[2]Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Coordenadora do Kairos - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. E-mail: anaililferreira@yahoo.com.br

em suma, representa a parceria entre os setores público e privado. Paralela a essa questão, os estudantes reivindicam investimentos para a manutenção e o funcionamento das escolas; e os profissionais da educação pontuam a reposição salarial, o fim do parcelamento dos salários e o cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional.

Dessa forma, considera-se oportuno situar que o presente artigo assenta-se na problematização da escola pública de Educação Básica, que de maneira geral, vem sendo historicamente afetada pelas políticas públicas de governo de caráter transitórias, descontínuas e extremamente frágeis, visto a inoperância dos gestores públicos em superar os entraves existentes. Assim, entende-se que a precarização da escola implica a perda de qualidade do processo organizacional, no desenvolvimento do trabalho dos profissionais, em especial, neste caso, dos/as professores/as, como também, dos educandos que, em sua maioria, têm na escola pública a única possibilidade de acesso aos bens culturais da humanidade.

Além dessa questão muito presente no contexto de trabalho, ressalta-se que o estudo das categorias – educação, políticas públicas e trabalho pedagógico – assumiu relevância a partir da participação voluntária nas atividades de Iniciação Científica no Kairós - Grupo de Pesquisas e Estudo sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, o qual vem se constituindo um importante referencial à compreensão das questões circunscritas ao campo educacional. Dessa forma, a imersão no estudo das obras de autores/as que abordam as questões relacionadas à educação, em especial, no contexto da Educação Básica, tem possibilitado a compreensão dos avanços e das implicações das políticas públicas de governo no trabalho dos/as professores/as.

Esse processo de aprendizagem, construído através da vivência na Coordenação Pedagógica do Ensino Médio da escola pública da Rede Estadual de Ensino, vinculado ao estudo no Kairós, possibilitou a escrita deste artigo, que se caracteriza por uma pesquisa empírica. Pretende-se, com esta, fomentar o debate sobre a importância do trabalho pedagógico em um cenário marcado pela contradição, em que a Educação Básica vem sendo afetada pelo impacto das políticas públicas de governo que visam à interferência do setor privado nas questões de competência do Estado. Entende-se que haverá perda gradual de autonomia da escola se implementado o Projeto de Lei - PL 44, visto que haverá interferência de organizações sociais na organização e práticas da escola.

O trabalho dos/as professores/as, já muito prejudicado pelos parcos investimentos, será ainda mais afetado, já que a interrupção do ano letivo, as perdas salariais acumuladas e o atraso dos repasses financeiros às escolas somam-se as implicações do respectivo Projeto de Lei.

1 O ENFRENTAMENTO DO PROJETO DE LEI –PL 44 ATRAVÉS DAS MOBILIZAÇÕES DOS ESTUDANTES E PROFESSORES

Através das mobilizações e das greves, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul tem apontado, na pauta de reivindicações, alguns aspectos imprescindíveis à construção da qualidade social da educação, destacando-se a necessidade em investimentos na estrutura física das escolas e na valorização da carreira dos profissionais da educação.

Justifica-se, assim, o forte enfrentamento destes profissionais ao Governo estadual e, somando-se a essa mobilização, encontram-se os estudantes, que empreenderam a ocupação das escolas, criando novos significados às mobilizações.

De acordo com o jornal "Sineta" do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul – Gestão 2014 - 2017, as referidas mobilizações têm, como fio condutor, a seguinte perspectiva:

> A busca por uma educação pública de qualidade envolve, cada vez mais, a participação dos alunos e pais, junto aos professores e funcionários de escola. Movimentos como o visto em São Paulo, em 2015, quando estudantes impediram que os colégios fechassem as portas a partir de sua ocupação, comprovam que é possível, através da união de forças e mobilização, barrar as tentativas de desmonte da escola pública.

Por meio dessa leitura, percebe-se que a mobilização empreendida em São Paulo tinha, como principal pauta, impedir o fechamento de algumas escolas públicas, tentativa para evitar a ruptura do direito à educação pública e o descaso do governo na construção da qualidade da educação. Assim, de maneira geral, o exemplo de São Paulo levou à mobilização dos estudantes da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, que se posicionaram contrários à maneira como o atual Governo deste estado vem conduzido às questões educacionais. Além de denunciar os parcos investimentos na área da educação, a pauta centra-se na retirada de votação do Projeto de Lei –PL 44, que aponta a parceria entre o público e o privado. As críticas às tentativas de aprovação deste Projeto encontram-se assim fundamentadas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul:

> Com o corte e congelamento de investimentos, chegar na sala de aula e não encontrar materiais essenciais, como giz e folhas de ofício, vem se tornando uma realidade nas escolas gaúchas. Somado à falta de professores e funcionários de escola, baixos salários, infiltrações, falta de luz, cadeiras e classes em péssimo estado, Sartori leva a educação pública ao colapso e na direção da privatização, a exemplo do que acontece em Goiás. Lá, há a tentativa de passar as escolas a Organizações Sociais (OSs). O processo foi interrompido pelo Ministério Público, pois todas as instituições interessadas respondem a processos judiciais (ibidem, 2016, p. 01).

A pauta da mobilização dos profissionais da educação, em consonância com a dos estudantes, aponta a dificuldade de funcionamento adequado e compatível às especificidades do trabalho na escola. Além da precariedade das instalações, a falta de recursos didáticos, a redução do quadro de pessoal, os profissionais ainda convivem com baixos salários. Todas essas questões dificultam, e até mesmo inviabilizam, a construção dos processos de ensino e aprendizagem, acarretando perdas aos educandos e aos profissionais da escola pública. Sem as condições adequadas para o estudo, em um ambiente devidamente organizado e com os setores da escola funcionando adequadamente, os educandos têm reduzidas as oportunidades para desenvolver os processos de aprendizagem. Somadas às dificuldades materiais, o trabalho do professor fica comprometido em razão da desvalorização da sua atividade, fator gerador do caráter pragmático, reprodutivo e alienante com que se desenvolve a relação dos educandos com o conhecimento.

Entende-se, com isso, que a efetiva valorização da educação perpassa pelo investimento significativo, com melhoria da estrutura física e material das instituições públicas e a valorização dos profissionais que atuam na escola pública. No entanto, tem-se um discurso fundamentado na crise do Estado e na impossibilidade de este assegurar o direito à educação somente com a sua atuação, fato que é usado como justificativa para a parceria entre o público e o privado.

Convém, aqui, observar alguns aspectos presentes na justificativa do Projeto de Lei –PL 44, encaminhado à Assembleia Legislativa Estadual do Rio Grande do Sul:

> O projeto de lei que ora encaminho a essa Egrégia casa Legislativa visa a dispor sobre qualificação de entidades como organizações sociais. No âmbito do Plano Diretor da **Reforma do Aparelho do Estado, levado a cabo pela União, a partir de 1995**, foi ditada a Lei federal nº 9.637/98, que criou as organizações sociais. A partir da legislação federal, diversos estados editaram suas leis, sendo amplamente divulgado o uso das organizações sociais nas áreas da saúde, educação, cultura, esportes, desenvolvimento tecnológico, entre outros. **No Estado do Rio Grande do Sul, no entanto, até o presente momento não se dispõe de legislação permitindo a criação de organizações sociais, restando alijado o processo de realização de parcerias com as entidades privadas neste formato.** A presente proposição prevê que o Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas

> jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à gestão, proteção e preservação do meio ambiente, à ação social, ao esporte, à saúde e à cultura, atendidos determinados os requisitos, como por exemplo: comprovar o registro de seu ato constitutivo, dispondo sobre a natureza social de seus objetivos e a **finalidade não-lucrativa, com a obrigatoriedade de investimento de seus excedentes financeiros no desenvolvimento das próprias atividades**, dentre outros. Estas são, pois, as razões que justificam a presente proposta. Poder Executivo E2B7A2F8 14/ (PL-44-201614062016174732, grifos meus).

Ressalta-se que ainda se encontra na pauta do Sindicato e dos professores em greve a retirada definitiva do referido Projeto, mas, até o momento, o Governo somente apontou a possibilidade de prorrogação do prazo para a votação deste.

Um aspecto extremamente importante situado no referido documento aponta a Reforma do Estado realizado pela União no período de 1995. Reporta-se que, na década de 90, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC),

> [...] efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização, e privatização. Processo de subordinação consentida e associada ao grande capital [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.13).

Atenta-se às palavras que deram sustentação à Reforma do Estado neste período, "desregulamentação", "flexibilização" e "privatização". Dessa forma, entende-se que o Poder Executivo do Rio Grande do Sul está se apropriando dos mesmos mecanismos que foram basilares ao programa de governo do ex-presidente da República, FHC. Por isso, a pauta da mobilização dos estudantes e dos profissionais das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino e o movimento de ocupação dos espaços públicos têm sido a maneira de demonstrar repúdio à tentativa de aprovação do PL 44, cujo conteúdo é fundamentado na Reforma de Estado e pode ser também redimensionado a partir do entendimento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995-1998.

> Segundo este Plano, a saída para a superação da crise é a reforma do Estado, como uma exigência imposta pela globalização econômica e uma necessidade premente para o país com base nas seguintes estratégias: privatização – transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado; descentralização – transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; e publicização – transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não estatal (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 767).

A complexidade das questões imbricadas ao Projeto de Lei – PL44 levam à compreensão dos movimentos de mobilização no Rio Grande do Sul. Além disso, a atual política governamental de desregulamentação do Estado adotada vem gradativamente provocando a instabilidade no trabalho dos professores das escolas públicas do sistema estadual, dificultando a construção do trabalho pedagógico.

Nas palavras de Mészáros (2005, p. 61) "[...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à "legitimação democrática" do Estado capitalista que defende seus próprios interesses". Aponta-se que as políticas neoliberais cada vez mais assumem relevância, diminuindo o poder do Estado e, consequentemente, acirram as desigualdades e os processos de exclusão social. Dessa forma, entende-se que, de acordo com a postura assumida pelo Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Sul em relação à educação pública, legitimam-se os interesses mercadológicos e o Estado se isenta de sua responsabilidade no cumprimento constitucional.

Assim, as medidas adotadas pelo Estado são para que este supere suas dificuldades e torne-se eficiente e produtivo, obedecendo à dinâmica do mercado. Sobre isso, afirma-se que,

> Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764).

Compreende-se que a conjunção desses fatores e suas graves consequências devem ser analisadas para além das mobilizações dos profissionais da educação e das ocupações dos estudantes, pois são questões extremamente complexas que afetam diretamente na qualidade da educação pública e na perda de sentidos e significados da Educação Básica às crianças e juventudes brasileiras.

Sem a materialização da dimensão da qualidade social de educação, as finalidades da Educação Básica permanecem distantes da sua efetiva importância e a perspectiva de construção do trabalho pedagógico dos/as professores/as não se concretiza.

2 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

A Constituição Federal de 1988, através do Artigo 208, aponta o dever do Estado com a educação, que será

> [...] efetivado mediante a garantia de I- Educação Básica gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2012).

Este preceito legal define a responsabilidade do Estado em relação à Educação Básica como um direito subjetivo de cada cidadão brasileiro. Portanto, assim reconhecida, a Educação Básica precisa ser compreendida para além de um direito e deve assumir relevância à vida dos/as educandos/as.

Nesse sentido, contempla-se a importância da Educação Básica a partir da seguinte dimensão:

> A educação escolar básica – ensino fundamental e médio – tem uma estratégia central dentro de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico e é condição para uma relação soberana e, portanto, não subalterna e colonizada com as demais nações. Antes disso, porém trata-se de concebê-la como um direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 72).

Compreende-se, através dessa premissa, que a Educação Básica assume relevância pelo reconhecimento do seu caráter universal, em que todos os cidadãos brasileiros têm a garantia efetiva ao acesso à escola e a possibilidade de realizar os processos de produção e apropriação dos conhecimentos construídos no decorrer da história da humanidade. Esta perspectiva circunscreve-se ao princípio da soberania e autonomia do país, visto o caráter amplo da Educação Básica.

Entende-se a importância em resgatar o significado da expressão "Educação Básica" e redimensionar seus sentidos no contexto da sociedade brasileira. Para tanto, opta-se pelo fundamento proposto por Cury (2002, p. 170, grifos do autor), que assim expressa:

> A própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básis, eós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo etilista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino

> fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes.

A partir dessa definição e da relevância da Educação Básica, infere-se o compromisso do Estado, como também, dos profissionais que atuam nas diferentes instâncias dos sistemas de ensino e nas instituições escolares. Na abordagem do autor, destaca-se a afirmação sobre o caráter excludente e seletivo da educação em nosso país, tratada como um privilégio. A desconstrução dessa visão pode ser fundamentada na assertiva abaixo:

> Sendo um serviço público (e não uma mercadoria) da cidadania, a nossa Constituição reconhece a educação como um direito social e dever do Estado. Mesmo quando autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, a instituição privada não deixa de mediar o caráter público interente à educação (ibidem, 2002, p. 171).

Propõe-se, neste ponto, refletir acerca da concepção de Educação Básica, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que assim expressa:

> A Educação Básica é um direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p.17).

Percebe-se, nessa abordagem, o entrelaçamento aos aspectos anteriormente contemplados, em especial, o reconhecimento da Educação Básica como um direito e o fundamento à construção do princípio da cidadania. Inferem-se, portanto, significados e sentidos à Educação Básica para haver o processo de constituição humana pela especificidade dos sujeitos que fazem parte do universo das diferentes etapas deste nível da educação nacional. Sendo a Educação Básica constituída por diferentes etapas, de acordo com os momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, faz-se necessária a compreensão de outra importante abordagem contemplada no respectivo documento acima elencado. Então, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, compreende-se que,

> A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante ao mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados (ibidem, 2013, p.39).

Percebe-se, na abordagem do referido documento, o quão importante e amplo é o trabalho dos profissionais que atuam nas instituições de ensino da Educação Básica, superando a postura e concepção tradicional, a qual é baseada nas práticas reprodutivistas, ainda fortemente arraigadas em nosso ensino.

A crítica ao modelo de ensino tradicional há muito vem sendo posta pelos estudiosos e pesquisadores em diferentes abordagens sobre o campo educacional. O enfrentamento e a superação desse modelo é possível através da implementação de políticas públicas de Estado, com investimentos substanciais de curto, médio e longo prazo. Faz-se necessário observar que a escola pública precisa ter qualidade social, e esta perspectiva perpassa pela compreensão de que essa escola tem um compromisso com a sociedade brasileira e vice-versa, principalmente por entender-se que os filhos da classe trabalhadora têm o direito e a possibilidade de aprender a estudar e pensar, assim como tantas outras capacidades. Isso significa que a escola pública tem,

> [...] a função precípua da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é a de dar a base de conhecimentos, valores e "estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e também a aprender a comunicar e viver em conjunto [...] As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 72 e 73).

Observa-se que o referido autor concebe o direito à Educação Básica como elemento chave para a materialidade dos princípios democráticos e concebe a escola como um importante espaço para a construção destes. Atenta-se a um aspecto apontado no fragmento: o que trata sobre a escola poder ser o único lugar onde muitos filhos da classe trabalhadora podem ter a oportunidade de desenvolver suas capacidades cognitivas, físicas e de vivenciar os princípios democráticos através da relação com seus pares e com os profissionais da educação. Portanto, observa-se a importância do trabalho dos profissionais da educação, principalmente dos/as professores/as, pois são estes que podem criar as oportunidades para a construção de vivências democráticas em espaços diferenciados, como, por exemplo, a sala de aula.

Pensada nessa direção, entende-se a interlocução das políticas públicas de governo as quais são pensadas sob a lógica do capital e excluem do debate alguns aspectos extremamente contundentes, como analisa Cury (2002, p. 169).

> Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência

> de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela.

A partir da reflexão dessa importante premissa, entende-se que existem alguns aspectos que precisam ser analisados no conjunto da sociedade brasileira, sendo imprescindível a clareza das atribuições do Estado, através das políticas públicas e das especificidades do trabalho dos professores/as. Em suma, o exercício da cidadania implica o comprometimento pelas causas coletivas, sendo a Educação Básica a pauta nas discussões e nos debates em todos os contextos, no âmbito das políticas públicas de governo e no contexto das instituições de ensino público. Por isso, urge a compreensão dos fundamentos de trabalho e a construção da perspectiva de trabalho pedagógico por parte dos/as professores/as como possibilidade em materializar alguns preceitos contemplados em lei, como o direito a aprendizagem.

3 TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS POSSIBILIDADES

O trabalho do/a professor/a tem algumas especificidades pela sua natureza, visto que o conhecimento é o seu fundamento e, a partir deste, são construídos os processos de ensino e aprendizagem. Para que o trabalho do/a professor/a assuma significado, faz-se necessária a criação de consensos entre os sujeitos, visto que a sala de aula se constitui como o espaço de construção do conhecimento sistematizado e a importância deste depende de inúmeros fatores.

Segundo Ferreira (2009, p. 04),

> O fazer pedagógico é complexificado, envolve outros sujeitos, os estudantes, também com saberes, valores e relações de poderes. Para que isso aconteça, exige linguagem, que entendo como o ambiente, o meio universal onde acontece a compreensão [...]. É nesse ambiente que circulam discursos, consensos, discordâncias, gerando o movimento e as contradições próprias dos grupos humanos. [...] Não é um caminho fácil, porque eivado de ações humanas. Porém, é o caminho indicador da condição profissional. Então, para os professores é imperativo agir, de modo a superar os entraves e produzir conhecimentos, realizando a gestão do pedagógico, em seus tempos, subjetividades, cientificidades e entendimentos.

Visto sob essa perspectiva, entende-se que o trabalho do/a professor/a envolve a interação com os estudantes e vice-versa. Por ser um trabalho que depende da construção de relações entre os sujeitos, o/a professor/a necessita apropriar-se de alguns elementos importantes, conforme

aborda Saviani (2007, p. 152), em que afirma: "Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isto significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa".

Assim, o trabalho assume a centralidade da vida humana, pois, através deste, o ser humano recria sua existência a partir da sua relação com a natureza. Compreende-se que a existência humana não é algo dado, pronto e acabado, ou seja, os seres humanos são desafiados a desenvolver formas para a produção da existência. Portanto, trabalho e educação são atividades intrínsecas à vida, com significado e sentidos à existência.

Corrobora nessa reflexão, a dimensão de Marx sobre trabalho, a partir da seguinte assertiva:

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p.255, grifos do autor).

Retomando o contexto da escola, convêm algumas relações com a especificidade do trabalho do/a professor/a a partir da dimensão de trabalho pedagógico, conforme os pressupostos teóricos de Ferreira (2007 e 2009). De acordo com respectiva autora, o trabalho dos/as professores/as apresenta algumas características que podem ser pensadas à luz da seguinte dimensão:

> O trabalho dos professores é uma ação humana em relação à natureza humana, ao desejo humano de aprender, de descobrir, de interferir no meio onde vive. Os professores são os incentivadores da interferência, promovendo espaços e oportunidades para que os estudantes possam produzir conhecimentos, tendo como ambiente a linguagem. É uma ação, cuja centralidade, a produção de conhecimentos o distingue dos demais trabalhos, pois lhe atribui uma subjetividade maior. A subjetividade é o elemento desestabilizador e exige dos trabalhadores saberem quem são, como são, como trabalham e como chegam a um resultado (FERREIRA, 2007, p. 41).

Compreende-se que a natureza do trabalho dos/as professores/as é a produção do conhecimento, portanto, distingue-se dos demais trabalhos. Considera-se importante pensar na relação com os estudantes e com o processo de produção do conhecimento. Insere-se nessa

abordagem a concepção de pertencimento, que se processa através da assunção do/a professor/a como autor/a de seu trabalho e no entendimento da escola como o lugar social de ser profissional da educação (FERREIRA, 2009). Então, de acordo com a respectiva autora, compreende-se que,

> se os professores estão e sentem-se sujeitos de seu trabalho, conseguem estabelecer com os estudantes as condições para a produção do conhecimento, para a aula, realizando a gestão do pedagógico e vendo acontecer o seu trabalho. [...] Portanto, para que aconteça a produção do conhecimento, não há como os professores se isentarem desse lugar: o lugar social de ser profissional da educação (ibidem, 2009, p. 05).

Pensado nessa perspectiva, o trabalho do/a professor/a assume a dimensão de trabalho pedagógico através da autoria, do processo de criação, de produção da aula, em que o conhecimento assume importante papel pela sua capacidade de mobilizar os sujeitos à compreensão da realidade, com suas contradições e a possibilidade de transformação.

Por isso, é imprescindível, primeiramente, o/a professor/a ter ciência da relevância de seu trabalho em reconhecer a possibilidade de assumir a autoria sobre o mesmo através da construção do projeto de trabalho pedagógico individual.

Todas as possibilidades geradas através do trabalho do/a professor/a congrega em si a essência do trabalho à vida humana, pelo significado à existência, no entanto ainda precisamos avançar em muitos aspectos, dadas as implicações das condições de trabalho dos profissionais da Educação Básica, principalmente da Rede Pública de ensino, que historicamente vem sendo agravadas em função das políticas de governo, que traduzem suas ações em reformas de curto prazo sem modificar de fato a estrutura econômica geradora da desigualdade e da exclusão social.

Conclusões parciais

As implicações das políticas públicas de governo vêm-se tornando cada vez mais desafiadoras ao trabalho dos professores na Rede Pública Estadual de Ensino, os quais enfrentam a crescente desvalorização da carreira e a precariedade nos recursos de que necessitam para o desenvolvimento das suas atribuições.

A mobilização da categoria e da ocupação das escolas pretende promover, na sociedade, o debate sobre as implicações do Projeto de Lei –PL 44 e suas consequências à Educação Básica da escola pública, a qual é extremamente importante para os educandos e, por isso, não pode permanecer distante das propostas inscritas nos diferentes referenciais teóricos e até mesmo do preceito constitucional, reconhecido como um direito a todo cidadão e um dever do Estado.

Dessa forma, faz-se necessário aprofundar o conhecimento acerca do respectivo Projeto de Lei e de tantos outros de caráter conservador e antidemocrático que estão sendo discutidos nos diferentes órgãos legislativos da União e dos entes federados. Além do mais, entende-se que o Estado precisa desvencilhar-se dos discursos que apregoam a crise como fator determinante aos ajustes financeiros, desconsiderando aspectos muito mais complexos, como a crise do sistema do capitalismo, as estratégias do neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, que são determinantes na redefinição do papel do Estado.

Entende-se que a parceria entre o público e o privado representa a retirada de cena do Estado nas questões educacionais, o que, consequentemente, afetará a perspectiva de formação do trabalho pedagógico, levando à perda de significado da Educação Básica como fator imprescindível ao processo de formação da cidadania.

THE PUBLIC POLICIES OF GOVERNMENT, ITS IMPLICATIONS IN THE CONTEXT OF BASIC EDUCATION SCHOOL AND THE CHALLENGES TO THE TEACHERS WORK

Abstract This article discusses the implications of public policies of government in the context of Basic Education, relating them to the process of occupation of Public schools of Rio Grande do Sul and the teachers' strike, mobilizations that aim, mainly, the defense of public school, that is, the withdrawal of the vote of Bill Project 44, which mainly includes public-private partnerships. It is intended to relate the PL to the prospects of neoliberal policies, its implications and challenges for the teachers in reframing of Basic Education through the conception of pedagogical work. So, it proposes this reflection from the experience in these mobilizations and an empirical research is proposed, discussing current educational issues. The non-provision of financial resources and the meager investment in the education sector lead to public school fails to exercise its role in society since the fact that education professionals cannot do their work with effective conditions. Thus, alienating and bureaucratic practices overlaps the pedagogical work. At this historic moment, it is essential to the society to appropriate the meaning of the mobilizations of teachers and Brazilian youths, who, together, have defended public education as a right of citizens and a state duty.
Key words: Public policies of government. Basic Education. Pedagogical Work.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35ª ed. Biblioteca Digital: http://bd.camara.gov.br, 2012.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, nº 80. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br (p.168-200), 2002.

FERREIRA, L. S. **As professoras e os professores como autores de sua professoralidade**: a gestão do pedagógico em aula. In: Revista de política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANPAE, v.13, n.1, ste. Dez. (p.04-16) 2009.

_____. **Gestão da escola:** o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. In: Educação em Revista. Marília-SP: UNESP, v.8, n.1, (p.35-48) 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação e trabalho**: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. Perspectiva Florianópolis, v.19,n.1, jan./jun. (p.71-87) 2001.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K. MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PERONI, V. M. V. OLIVEIRA, R. T. C. FERNANDES, M. D. E. **Estado e terceiro setor**: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n.108, out. (761-778) 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei – PL 44**. Assembleia Legislativa. Disponível em www.assembleialegislativa.gov.rs

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V.12, n. 34, jan./abr.(p.152-180) 2007.

SINETA. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. Gestão 2014-1017. Porto Alegre, Abril de 2016.

FATORES INTRAESCOLARES DA CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO

Flaviana Demenech[1]

GT 30: Práxis e trabalho Pedagógico

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar como as tensões, novas e antigas contradições são (re) produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade (fatores intraescolares) adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído. Para tanto, busca-se nas contribuições de B. Lahire, J. Ezpeleta e E. Rockwell, Silva, Bourdieu o entendimento da cultura escolar, da cultura da escola, das disposições, da história documentada e não documentada, produzidas no cotidiano escolar e que fazem com que cada escola constitua-se distinguindo-se das demais ou assemelhando-se entre si. A análise foi sustentada pelo confronto entre os dados descritos e os conceitos selecionados das abordagens teóricas eleitas, em especial, as categorias de reprodução, *habitus*, disposições, cotidiano escolar e contradição. Concluiu-se, que há um investimento de ambas as escolas na presença do aluno, no acolhimento, na gestão escolar, no investimento pessoal da equipe diretiva, para que o aluno permaneça no ambiente escolar, construindo nesse processo a identidade da escola. Porém, apesar de cada escola possuir sua identidade, a cultura da escola, a qual se cria a partir de seu contexto e sua demanda, ainda assim, a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.
Palavras-chave: Cultura escolar. Cotidiano escolar. Produção. Reprodução.

1 Introdução

O processo de universalização do ensino viveu diferentes momentos no curso da educação brasileira, movido sempre pela pressão dos meios populares organizados. Por meio de lutas e movimentos sociais, insurgidos principalmente a partir da década de 1980 no Brasil, e pelo contexto econômico em constante transformação e as demandas geradas pelo próprio processo de industrialização, uma delas associada à incorporação da força de trabalho

[1] Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - MEDIAR (UNIOESTE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização - GEPALFA (UPF). E-mail: flavianademenech@gmail.com.

feminina, pressionaram para o estabelecimento de um lugar próprio para o atendimento de todas as crianças e para o ensino.

Essas lutas justificavam-se pelo fato de que, por muito tempo, a educação formal deu-se para poucos. Frequentar a escola era um privilégio para os grupos favorecidos, já que as primeiras escolas instituídas eram de caráter privado. Logo, frequenta-las e obter alguma instrução somente era possível a quem pudesse pagar.

O avanço da instrução pública implicou o avanço no número de escolas, espaços organizados para atender inicialmente a todos da mesma forma, porém, uma escola pensada para o homogêneo, uma estrutura idealizada para a educação de poucos, necessita, então, adaptar-se para receber "novos sujeitos" (DEMENECH, 2015). A instituição escolar foi empossada da condição de oferecer conhecimentos às pessoas de acordo com as expectativas que socialmente nutria-se em relação a esses sujeitos. Essa extensão da função da escola demandou-lhe a instituição de novas regras[1].

Destacam-se entre documentos importantes[2] desse movimento, no qual alguns se apresentam contraditórios, ao mesmo tempo, medidas que visam à permanência, à não reprovação e evasão escolar, principalmente das crianças dos meios populares, são adotadas: o Programa Bolsa Família em 2003 e o Programa Mais Educação em 2007. Além desses, vários outros programas[3] têm como finalidade interferir no tempo de permanência da criança na escola.

[1] Segundo Enguita (1989, p. 118), essas regras remetiam muito mais a uma forma de comportamento social esperado do que a níveis de instrução apropriados ao exercício da vida em sociedade. Importante era reprimir algumas atitudes que fugiam do padrão considerado regular na escola, ficando muitas vezes em segundo plano o ensino e a instrução.

[2] Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971; a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse mesmo processo foi radicalizado pela influência internacional exercida por organismos multilaterais, tais como UNESCO, BIRD, BID, OCDE. Signatário de alguns documentos como a Declaração de Jomtien, a Declaração de Salamanca, a Conferência de Dakar, o Brasil, nas décadas de 1990 e primeira década do novo século, aprova leis que ampliam a Educação Básica (a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), procede à inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino escolar regular (Lei n. 9.394), implanta o Ensino Fundamental (EF) de nove anos e instala a progressão continuada nos três primeiros anos dos anos iniciais (Lei n. 11.274/2006).

[3] Brasil Sorridente, Olhar Brasil, *Benefício de Prestação continuada* na escola, Plano Brasil Sem Miséria, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Mulheres Mil, Brasil Carinhoso – Ampliação do Acesso à Creche, Brasil Carinhoso – Primeira Infância.

Essas políticas e programas resultaram em avanços estatísticos[1], tanto de acesso como de permanência das crianças na escola. Esse investimento no processo de universalização do ensino ofereceu condições ao "novo sujeito" (aquele indivíduo que antes não frequentava a escola) de acesso e permanência escolares. Contudo, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), a escola constituiu-se homogênea, possuidora de uma cultura própria, a cultura escolar[2]; o sistema escolar *a priori* não foi designado para atender às diversidades, atender a esse "novo", que agora passa a estar na escola; suas relações primárias estavam situadas para atender à homogeneidade.

Os elementos que tomam forma na cultura escolar são costumes que permanecem com pequenas modificações, que por mais que a escola transforme-se, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprio da instituição. Apesar disso, as pessoas, no interior das instituições, vivem de modo peculiar essa cultura. Reconstroem e dão conta das tensões e contradições e organizam a vida escolar, suas ações e reações no cotidiano escolar, produzindo a cultura da escola[3].

A tendência à homogeneização da cultura escolar pode muitas vezes entrar em tensionamento com a cultura da escola. A presença do heterogêneo em um ambiente constituído para o homogêneo produziu novas relações culturais e pessoais, possuidoras de disposições[4] até então ausentes no ambiente escolar e que passaram a estar juntas e permanecer nesse ambiente.

---

[1] Em 1959, apenas 20,2% da população em idade entre sete e catorze anos frequentavam a instituição escolar; já em 2012, esse número estava em 98,2%, tendo apenas 1,4% de abandono escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4,1% nos anos finais do Ensino Fundamental (cf. MEC/INEP/DTDIE).

[2]Os elementos como: as regras, normas, ritos, ritmo, ideais, crenças, hierarquias, valores princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes, entre outros, que compõem a instituição, ou seja, o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normatizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas, a história documentada (DEMENECH, 2015, p. 41).

[3] Cultura da escola é a história não documentada, é o cotidiano dessa instituição, s acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re) produzidos, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar (DEMENECH, 2015, p. 43).

[4]Com base em Lahire (2005), as disposições são incorporadas a partir das experiências sociais de cada indivíduo; são realidades reconstruídas que, como tal, nunca são observadas diretamente. O indivíduo vive em sociedade e, a partir dessa convivência e interação entre um e o outro, adquire, constrói, estabelece e solidifica várias "disposições", formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas.

Movida por essas questões apresentadas, tem-se como finalidade deste trabalho compreender e investigar como as tensões, novas e antigas contradições são (re) produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade (fatores intraescolares) adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído.

Investigar a escola e os sujeitos que nela estão é dar privilégio à vida que pulsa nas relações, produções, reproduções, ações, tensões, contradições que ocorrem dentro dela. Por isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual dá voz aos participantes da pesquisa, permite um engajamento maior do pesquisador na realidade investigada, o que lhe dá condições para uma compreensão profunda dos processos existentes dentro da escola e dos sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com a cultura escolar e com o heterogêneo que se apresenta em cena na escola.

Este trabalho tem por base estudos bibliográficos de B. Lahire, J. Ezpeleta e E. Rockwell, Silva, Bourdieu o entendimento da cultura escolar, da cultura da escola, das disposições, da história documentada e não documentada, produzidas no cotidiano escolar e que fazem com que cada escola constitua-se distinguindo-se das demais ou assemelhando-se entre si. A análise foi sustentada pelo confronto entre os dados descritos e os conceitos selecionados das abordagens teóricas eleitas, em especial, as categorias de reprodução, *habitus*, disposições, cotidiano escolar e contradição.

2 A cultura da escola: tensões, ações, (re)produções e contradições

Considera-se que o fato de a escola ser uma "instituição" ajuda a avançar na busca por respostas. Instituição designa uma organização que abrange pessoas e que se rege por regras e normas; são estruturas sociais que se formam por meio de indivíduos com vistas a organizar as interações humanas; é mantida por um conjunto de regras produzido mediante acordo entre os homens. Ela possui uma ideologia, um conjunto de ideias, que funda os seus objetivos, e que, na maioria das vezes, prolifera sem discussão entre seus súditos.

As regras, normas, cultura, ideais, crenças, valores, entre outros, que compõem a instituição consolidaram-se, consolidam-se ao reproduzirem-se, visto que "a instituição não é

um corpo morto que representa um acordo passado como dentro das teorias do contrato social, é algo vivo que fica em desenvolvimento" (MAES, 2011, p. 235). A instituição constitui-se historicamente pelas práticas humanas que a sustentam e que a fazem persistir através de tempos.

> A história das instituições não pode se limitar aos aspectos estritamente normativos: a instituição é governada (com formas gerenciais e decisões políticas, periféricas e centrais); é definida por espaços organizados, tempos administrados e modalidades internas de funcionamento; possui figuras profissionais e usuários próprios; possui relações externas com outras instituições, com os contextos ambientais e a dinâmica social (RAGAZZINI, 1999, p. 25-26).

E esses espaços organizados da escola, os tempos administradores e modeladores internos de funcionamento, ou seja, a cultura escolar, e os elementos que tomam forma nessa cultura escolar, não são elementos que se instituíram agora ou que se transformam a cada momento, ou que vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, que por mais que a escola transforme-se, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprios da instituição.

Esses modos operantes próprios dessa instituição de ensino, ou seja, seus costumes, regras, tempos, espaços, portanto, houve alguns momentos que esse processo marcou mais essa instituição, revelando e firmando a sua cultura própria. Um desses marcos é quando afirma-se a Instituição Escolar ter seu próprio espaço. Contudo, para responder ao objetivo, faz-se necessário compreender o cotidiano dessa instituição, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar, a cultura da escola. Portanto, reconhecendo que, na escola, além da cultura escolar, há a cultura da escola, é necessário e importante reconstruir a nossa investigação, principalmente pela história não documentada.

É nessa história não documentada que se visualiza as novas relações e indivíduos sociais incorporando-se à escola, e ao mesmo tempo elementos da reprodução, já que a instituição escolar possuidora de uma cultura própria, estabelece-se e é comandada por uma classe dominante. Assim, nessa nova relação estabelecida entre homogêneo (escola) e o heterogêneo (o novo) é que se criam alguns conflitos, tensões, contradições, disposições,

ações. Já que esse novo é possuidor de uma história individual, mas também de uma história coletiva, o que o faz agir, pensar, sentir, dizer em determinada situação posta a ele, como, por exemplo, no processo escolar de inculcação e desigualdade.

Para esta discussão apresenta-se os fatores intraescolares. Designam-se aqueles elementos que são criados ou mantidos no interior da escola e que dependem fundamentalmente dos profissionais que atuam nesse espaço.

A leitura exaustiva do material produzido conduziu-nos a três categorias descritivas - acolhimento, discurso sobre o lugar e a função da escola e autoridade centralizada *versus* gestão colegiada. Por meio delas, percebemos elementos da cultura escolar atuando no cotidiano escolar e que remontam fundamentalmente ao processo de reprodução das relações escolares historicamente constituídas. Além disso, elementos da cultura da escola E e I que, por sua vez, guardam as produções e as singularidades que constituem cada um desses espaços.

3 Acolhimento

Em um cenário em que políticas educacionais estabelecem não somente a obrigatoriedade de frequência dos alunos na escola, mas, sobretudo, a sua permanência, a escola utiliza estratégias para lidar com os sujeitos. Uma dessas formas foi designada de *acolhimento*. As duas escolas investigadas investem na presença do aluno dentro da escola, em recebê-lo bem, ao aceitar a sua entrada e permanência mesmo com atraso, ao ligar para o aluno para vir fazer a prova, ao dar-lhe um sorriso, demonstrando carinho por eles, ao ter um olhar diferenciado em sua direção, em escutá-lo, em querer o aluno dentro da escola. Por acolhimento compreendemos as práticas que se voltam para a criança, o jovem, a família de modo a criar um vínculo afetivo, de compromisso mútuo.

Uma das estratégias observadas é a de receber bem esse aluno, encaminhá-lo para sala, fazer com que esse aluno entre e fique ali: *[...] Faço com que eles entrem, porque a dificuldade é eles entrarem, e ficarem em sala de aula, e que aquele dia renda, essa é a minha*

preocupação. Que os professores estejam em sala de aula e consigam desenvolver o trabalho que propõem para aquele dia [...] (pesquisa de campo, 2013[1]*).*

A vida escolar e o cotidiano escolar em relação à categoria em destaque, o acolhimento, assume dois lados: um o da cultura da escola, ao acolher os alunos com carinho, valorizar e investir em sua presença dentro do ambiente escolar. Porém, ao mesmo tempo em que isso ocorre, a sua permanência dá-se pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré-estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para ele. Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos da cultura escolar, estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos mantenham-se dentro do pátio da escola.

A esses mecanismos as crianças e os jovens manifestam contrariedades que podem ser observados por meio da atitude de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço regrado. Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, porque o fato de não entrar em sala de aula mostra que a relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela. Ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar a esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo o que Lahire (2005) considera como disposições.

Entretanto, muitas dessas manifestações contrárias ao esperado causam sentimento de perda a alguns professores, quando questionam o desinteresse do aluno pelos estudos, o seu desapreço pela escola em resposta ao acolhimento que cotidianamente produzem para que ela tenha um sentido para ele.

4 Discurso sobre o lugar e a função da escola

As duas escolas pesquisadas possuem o costume de conversar com os alunos, explicando-lhes o que é certo e errado dentro do ambiente escolar, as regras da escola, o

[1] Para manter sigilo e respeito aos sujeitos participantes da pesquisa, todos os nomes são fictícios.

respeito necessário para frequentar e permanecer no ambiente escolar, como também a maneira de se portar, vestir, os deveres que o aluno tem para obter uma boa convivência entre os integrantes da escola, afirmando a importância do respeito um com o outro.

O episódio a seguir registra uma conversa com um aluno dos anos iniciais de uma das escolas observadas, que apresenta alguns pontos marcantes sobre as regras que a escola possui, como também a hierarquia entre professor/aluno.

Episódio 1: *O professor é superior à você, você tem que respeitá-lo. [...] O mundo tem regras, e aqui na escola também. Você está fora da faixa etária de idade, você tem que se adequar a sua turma e seus colegas. Você está na escola tem que respeitar colegas e professores, e ponto final. [...] Dentro da escola tem que haver respeito, nos adaptando às regras do mundo e da escola (pesquisa de campo, 2013).*

O que se passa aqui corrobora a fala dos professores na reunião pedagógica dessa mesma escola, quando dizem não serem obrigados a aguentar indisciplina dos alunos e seus xingamentos, e que, se os alunos têm problema, os professores também têm. E concluem alegando que a escola não é lugar para bagunça, mas lugar para aprender (*pesquisa de campo, 2013*).

Também se observou um movimento de acreditar "nesses alunos", mesmo que essa confiança esteja eivada de tensões produzidas com base na ideia de que o *habitus*, segundo Bourdieu e Passeron (1975), condiciona as condições do futuro desses sujeitos.

O ideal da escola como fator de equidade social - que certamente constitui a trajetória pessoal de cada uma das professoras – é reiterado cotidianamente. Uma das professoras afirma que gostaria de um dia querer ver seus alunos "bem formados": *[...] um aluno nosso não estar, por exemplo, na FEBEM. Um dos nossos desafios é encontrar um dos nossos alunos bem formados, com uma família bem constituída (pesquisa de campo, 2013).*

Para ela, esse discurso de um único comportamento dentro da escola torna-se danoso à criança, pois se a criança sai do perfil esperado ou está muito agressiva, e isso tem uma causa que deve ser investigada, ou acaba sofrendo ainda mais, por não a entenderem e por puni-la ao descumprir as regras da escola.

A instituição escolar é considerada um lugar específico para instrução dos indivíduos e, para, além disso, um local que transmite "hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais

mais ou menos evidentes" (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 18), uma cultura que lhe permite agir em face de fatores internos, externos, sociais, políticos.

O cotidiano da escola não possui uma rotina de acontecimentos instaurados; em várias situações, observamos o cotidiano sendo administrado. Portanto, compreende-se que, devido à emergência dos acontecimentos que ocorrem na escola no mesmo período ou dia, muitas vezes suas profissionais conseguem apenas gerir esse cotidiano, administrar o caos, com o objetivo de amenizar as tensões instauradas no ambiente escolar. Isso faz com que os dizeres e os fazeres adotados contradigam-se, conflitem o discurso sobre a função social da escola e o que a escola efetivamente consegue fazer.

5 Autoridade centralizada versus gestão colegiada

Estudos sobre a escola evidenciam um movimento com vistas a associar a democracia à gestão escolar[1]. Nas observações realizadas, é perceptível uma comunicação integrada entre as pessoas constituintes da equipe diretiva da escola E, sendo ela formada por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, três vice-diretores (uma afastada por atestado médico) e uma orientadora pedagógica. Mas também, legados da direção que perduram por anos e anos.

Lahire (2005) descreve em seus estudos o "passado incorporado pelos indivíduos socializados", ou seja, para ele, o ser humano a partir da sua vida em sociedade adquire "disposições", formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas. No ambiente escolar, as pessoas envolvidas no processo, ao se relacionarem uns com os outros, constroem, estabelecem e solidificam essas disposições. Um exemplo é o relato da diretora da escola E, em que argumenta ter sido por anos uma diretora que, no contato com os outros e a formação da equipe diretiva atual foi mudando, passando a redistribuir funções e compartilhar trabalhos. Outro é o aprendizado no ofício de novas funções que as profissionais da escola I estão produzindo mediante o trabalho coletivo.

[1] Principalmente com base nas determinações legais, a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, que preconizam o desenvolvimento de uma gestão democrática nas escolas, em especial no ensino público. Estratégias para efetivar a gestão democrática replicam-se: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, entre outras.

O conceito de disposição, trazido por Lahire, ajuda a compreender as práticas, representações, comportamentos do indivíduo, ou seja, a partir de sua história pessoal e social e com o contato do ambiente escolar e de outras pessoas, suas percepções, formas de agir se alteram, "de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistências, maneiras de ser" (LAHIRE, 2004, p. 27).

Lahire (2005) considera que, para ocorrer as disposições, o sujeito necessita ter vontade ou desejo de construir hábitos. É perceptível que, em ambas as escolas, as duas diretoras em seus relatos e ações demonstram o desejo de constituir-se como pessoa dentro da própria instituição. Professoras que estão na escola por mais de quinze anos e que, portanto, conferem a suas ações bem mais do que a tradição da escola era do passado, mas movimentos que identificam um modo singular de tratar daquele universo, uma disposição em ter na escola um projeto pessoal de vida.

Concluí que a gestão da escola também é uma das estratégias para a permanência do aluno na escola. A forma de gerir a complexidade do cotidiano escolar, o comandar, o organizar a escola em movimento, ou seja, as ações, tensões, reproduções, disposições que estão presentes no dia a dia da escola, perpassam pela direção. Assim, a equipe de gestão configura-se como um componente fundamental para a gestão desse contexto. A forma de gerir a complexidade do cotidiano escolar, o comandar, o organizar a escola em movimento, ou seja, as ações, tensões, reproduções, disposições que estão presentes no dia a dia da escola, imprime em cada lugar um modo de operar nessa complexidade.

6 Considerações finais

As duas escolas pesquisadas criaram uma cultura da escola nas brechas deixadas pela cultura escolar, perceptível nos pequenos gestos carregados de significados, nos rituais do cotidiano com a intenção de investir na presença e permanência do aluno no processo educativo, nos momentos da chegada do aluno à escola, ao evidenciar conhece-lo, conhecer sua história e sua família, ao aceitar a entrada e permanência do estudante mesmo com atraso, ao ligar para o aluno para vir fazer a prova, ao perceber o sofrimento de um aluno e ter um

olhar diferenciado em sua direção, ao escutá-lo, ao compreender as dificuldades por que alguns passam, ao se preocupar com o seu desjejum e seu almoço, ao desenvolver projetos embasados nas demandas específicas emergentes de dentro da escola e da necessária relação de pertencimento da criança e do jovem com esse espaço, entre outros elementos. Há em querer o aluno dentro da escola, mais do que uma preocupação com o número que ele representa nos dados oficiais, um eminente desejo de que ele esteja bem dentro do ambiente escolar e conseguindo superar algumas marcas de violência trazidas consigo.

Contudo, apesar de cada escola possuir sua identidade, a cultura da escola, a qual se sustenta nas práticas das pessoas que tomam parte nela, a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.

Ao mesmo tempo em que há um acolhimento do aluno, a sua permanência dá-se pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré-estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para ele.

Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos da cultura escolar, constituída de estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos mantenham-se dentro dos seus limites.

A padronização dos costumes, regras de comportamentos dentro do ambiente escolar, instituindo os modos de vestir, uma linguagem comum, valores e costumes análogos, configura-se aderência à tendência de homogeneização social e cultural. Ou seja, ao passo que a escola acolhe os alunos, mas, por vezes, trata a todos como sendo iguais, em condições igualitárias de frequentá-la e permanecer, também reforça as desigualdades e as reproduz, segundo Bourdieu e Passeron (1975).

Os indivíduos que estão percorrendo os espaços escolares criam e recriam espaços, se apropriam deles, levando consigo o seu *habitus* (BOURDIEU; CHARTIER, 2012).

O *habitus* é acionado pela situação. Assim, os estudantes manifestam descontentamentos à imposição desses mecanismos homogeneizantes, observados nas atitudes

de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço regrado. A gestão produz estratégias de aproximação com a família e de compartilhamento do poder como forma de considerar os vários sujeitos na condução de seu trabalho, projetos que demandam o envolvimento da criança com o espaço escolar, professores se mobilizam para conquistar a criança para o projeto de escola que se lhe apresenta. Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, já que são muitas as ações que permitem dizer que a sua relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela. Ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo o que Lahire (2005), considera como disposições.

Os processos constituídos na realidade escolar vão permitindo articular a prática cotidiana com o movimento social, em seu sentido histórico, de acordo com o tempo e o contexto específico e, principalmente, com os diferentes sujeitos que os protagonizam. Nesse processo inacabado da constituição da escola, no cotidiano escolar, permeado por relações sociais, culturais, histórica, gerir a complexidade da escola não se dá de uma única forma.

As equipes que trabalham nas escolas fazem um grande esforço em acolher e fazer com que o novo sujeito permaneça na escola; contudo, por vezes reiteram, por outras superam o ideal de padronização e imposição das regras da cultura escolar, os mecanismos de homogeneização e de eliminação dos movimentos, pensamentos e ações do heterogêneo, o que causa uma diversidade de tensões e contradições no ambiente escolar. Essas tensões, contradições e problemas gerados no cotidiano escolar, são próprias de cada escola e estão ligadas à história singular de cada uma. Compreende-se que, devido à emergência dos acontecimentos, muitas vezes, a escola consegue tão somente gerir o cotidiano, administrar o caos, amenizar as tensões instauradas no ambiente escolar. A ação pedagógica dirige-se frequentemente para "apagar os incêndios", mais do que para pensar em como produzir condições de sucesso escolar às crianças e aos jovens, de dar sentido e significado aos conteúdos escolares por parte dos alunos. Assim, é na gerência do cotidiano escolar que os dizeres e os fazeres adotados se contradizem.

Compreender a escola hoje implica compreender essas estratégias, produzidas para atender às crianças que estão na escola ou mais tempo na escola por força das políticas públicas de universalização do acesso ao ensino. Isso requer uma aproximação com a escola e a busca por compreender o cotidiano escolar, suas ações, tensões, disposições, (re)produções, ou seja, a escola em movimento, que age sobre e reage aos elementos que o contexto atual vai lhe impondo.

INTERSCHOOL FACTORS OF SCHOOL CULTURE AND SCHOOL CULTURE: PRODUCTION AND REPRODUCTION

Abstract: This paper aims to investigate the tensions, old and new contradictions are (re) produced in the public school as the heterogeneity (interschool factors) enters school and remains in it, clashing with the impregnated homogeneity in its design cultural, historically constructed. Therefore, it seeks on the contributions of B. Lahire, J. Ezpeleta and E. Rockwell, Silva, Bourdieu understanding of school culture, school culture, the arrangements, of recorded history and undocumented, produced daily in schools and which make each school to constitute itself distinguished the other or resembling each other. The analysis was upheld by the integration of the data described and concepts selected by elected theoretical approaches, in particular the reproduction of categories, habitus, provisions, everyday school life and contradiction. It was concluded, that there is an investment of both schools at the student's presence the home, in school management, personal investment management team, for the student to remain at school, building in the process of school identity. However, although each school has its identity, school culture, which is created from its context and its demand, nevertheless, school culture is present, holding up institutionally, producing and reproducing tensions, old and new contradictions.
Keywords: School culture. Everyday school life. Production. Reproduction.

Referências

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador.* Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1975.

DEMENECH, Flaviana. *Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução.* Curitiba: **Editora CRV, 2015.**

ENGUITA. Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LAHIRE. Bernard. Patrimónios Individuais de Disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas,* Lisboa, CIES, n. 49, p. 11-42, 2005.

_____. *Retratos sociológicos.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAES, Gautier. A Instituição na filosofia do Merleau-Ponty. In: *VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar*, 2011, São Carlos, Anais p. 227-236, São Paulo.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos Histórico-Educativos e a História da Educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional.* Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolas na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (coord.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar.* São Paulo: Cortez, 2005.

RESUMOS

ENVELHECIMENTO E ATIVIDADE FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGENS PARA UMA MELHOR QUALIDADE DE VIDA

Lucimauro Fernandes de Melo[1]

GT 30: Práxis e trabalho Pedagógico

Resumo: Este estudo em questão aborda a ciência da saúde em uma correlação com as ciências humanas a partir de uma análise sobre o envelhecimento e atividade física, diante das aprendizagens necessárias para uma melhor qualidade de vida dos praticantes. Tem em sua especificidade a temática do Atletismo, através da corrida e do melhor condicionamento para o envelhecimento. Em seu referencial teórico, estão presentes estudos sobre os diferentes níveis de empenho em que o esporte pode ser praticado. Na abordagem metodológica, temos o trabalho com grupo de praticantes de Atletismo-Corrida, que dedicam tempo e esforço de forma sistemática na atividade física. Foram selecionadas 30 sujeitos, aleatoriamente, os quais são praticantes de corrida e caminhada na pista do Complexo Itapagé em Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, durante os meses de novembro de 2014 a fevereiro de 2015. Observações, conversas, troca de e-mails e entrevista semi-estruturada com os acadêmicos do Curso de Educação Física da URI – Câmpus de Frederico Westphalen-RS, foram coletados na intenção de buscar variadas perspectivas sobre o fenômeno que é a corrida no envelhecimento. Com uma abordagem de caráter etnográfico, buscou-se identificar, analisar e interpretar manifestações que indicam relações entre a prática da corrida e do envelhecimento dos corredores. Essa prática é entendida como qualidade de vida e evidenciam-se no trabalho as formas com que são dinamizados aspectos do envelhecimento dentro de grupos de pessoas praticantes de Atletismo-Corrida e suas relações com o contexto da saúde. Como conclusão, percebeu-se que as manifestações de práticas esportivas como o Atletismo-Corrida são entendidas como "qualidade de vida", em que o praticante entra em enfrentamento com adversidades nas distâncias percorridas, na idade, nas questões anatômicas, fisiológicas, psicológicas e de trajetórias de vida.
Palavras-chave: Atletismo, corrida, envelhecimento e aprendizagem.

[1] Mestre em Educação. Docente do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Lucimauro@uri.edu.br

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 31

UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO POLÍTICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO DESAFIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lúcio Jorge Hammes[1]
Raquel Karpinski Lemes[2]
Ricardo Albino Rambo[3]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo: O objetivo do presente artigo é discutir a proposta do Curso do Mestrado Profissional em Educação a partir da perspectiva da interdisciplinaridade. A metodologia se caracteriza por experiências vivenciadas e buscas em referências documentais. Constata-se que a educação desenvolvida nas Universidades exige um repensar constante a partir de pessoas que participam do processo em contextos socioeconômicos diferente. De modo geral, os cursos elaboram seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e podem indicar processos numa perspectiva de educação que emancipa e contribui para o desenvolvimento integral da pessoa ou não.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação Docente. Mestrado Profissional.

1. Introdução

O ensino superior recebe incentivo no Brasil somente no séc. XIX, quando surgem escolas superiores isoladas, voltadas para a formação profissional. Em 1920 (com o decreto nº 14.343) surge a Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) que reunia os cursos superiores da Escola Politécnica, da Medicina de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. O que unia os cursos eram a Reitoria e o Conselho Universitário, constituindo-se em uma instituição que agregava, mas não integrava.

A Unipampa inicia suas atividades no ano de 2006 em 10 *Campi*, com cursos nas áreas de Humanas, de Letras, Saúde, Engenharias, Exatas e Agrárias. Em Jaguarão se instala o Campus na área de humanas, com destaque para a educação, oferecendo inicialmente os cursos de Letras e Pedagogia e, posteriormente História, Produção Cultural e um tecnólogo em Patrimônio Turismo e em 2012 foi autorizado o Mestrado Profissional em Educação.

[1] Professor da UNIPAMPA, Campus Jaguarão e na Pós-Graduação em Educação da UNIPAMPA. E-mail: luciojh@gmail.com
[2] Pedagoga, Pós-graduação em Gestão, Orientação e Supervisão. Mestranda UFRGS Linha Teoria e Prática. raquelk@faccat.br
[3] Filósofo, Pós-graduado em Gestão de Pessoas. Mestrando em educação UFRGS Linha Teoria e Pratica

Após quase 10 anos de atuação, a Unipampa é uma instituição que requer revisão da sua proposta, passando pelos Projetos Pedagógicos dos cursos e das práticas ali desenvolvidas, propiciando uma proposta educativa que emancipa e capacita o mundo do trabalho.

2. Metodologia

O objetivo deste artigo é discutir a proposta educação desenvolvida na Universidade para que possa questionar ou responder aos anseios dos sujeitos nos contextos emergentes. A base de análise é a proposta de educação da Unipampa, focando o Mestrado Profissional em Educação. Busca-se o desenvolvimento da emancipação de pessoas e grupos historicamente marginalizados?

A metodologia baseou-se na análise do projeto institucional e na proposta do curso, pesquisas e os projetos desenvolvidos na Universidade, à luz dos debates atuais sobre a educação, através de fontes bibliográficas.

3. A formação docente

A formação docente surge como necessidade quando se dá o desenvolvimento do sistema educacional nas sociedades industriais, especialmente na "crise de aprendizagem", por causa das transformações tecnológicas e o surgimento de ofícios diversos. Nesta época os jovens não conseguiam assumir trabalhos porque as empresas não ofereciam espaço para aprender. E, só nas pequenas indústrias ainda "podem ser aproveitados pelo patrão que vigia ele próprio o trabalho" (PERROT, 1996, p. 106).

Nas sociedades modernas, conforme Eisenstadt (1976), a especialização econômica e profissional baseia-se na acumulação de conhecimento técnico, "cuja transmissão está fora das possibilidades da família e exige a passagem por um período de aprendizagem e preparação" (p. 146), torna-se fundamental o surgimento das instituições de ensino, com professores e estudantes.

Conforme Saviani (2009), dentre os estabelecimentos de ensino destinado à formação de professores já se destaca o Seminário dos Mestres que teria sido instituído por São João

Batista de La Salle em 1684, em Reims. Mas, apesar da constatação da necessidade e de iniciativas particulares, a resposta institucional se dá apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. Desta experiência, deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

A necessidade da formação de professores é percebida no Brasil após a independência quando se cogita a organização da instrução popular. Saviani (2019) apresenta a história da formação de professores por períodos:

> a) De 1827 a 1890 - O período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas.
> b) De 1890 a 1932 - Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal.
> c) De 1932 a 1939 - Organização dos Institutos de Educação a partir das reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> d) De 1939 a 1971 - Implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
> e) De 1971 a1996 - Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério.
> f) 1996 a 2006 - Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

A Unipampa surge em 2006 e tem no Campus Jaguarão seu centro de formação de docentes, com os cursos de Pedagogia e Letras. Em 2012 o Campus começa a oferecer a formação de professores em nível de mestrado, acolhendo "professores em efetivo exercício vinculados às redes públicas (federal, estadual e municipal) que sejam egressos de cursos de licenciatura" (Edital de seleção de 2012).

Os mestrandos se vinculam a uma das duas Linhas de Pesquisa, abrangendo conteúdos básicos das duas linhas de pesquisa, "Gestão das Práticas docentes na diversidade cultural e territorial" (LP1) e "Política e Gestão da Educação" (LP2). Deverão, além das duas Disciplinas Obrigatórias de Formação Geral (6 créditos), cursar três Disciplinas Obrigatórias de Formação Específica, ofertadas no âmbito de sua Linha de Pesquisa (9 créditos). Além dessas Disciplinas Obrigatórias, cada pós-graduando deverá cursar no mínimo três Disciplinas

Optativas (9 créditos), escolhidas de acordo com seus interesses de estudo, entre o conjunto das disciplinas ofertadas.

Todas as Disciplinas que compõem o currículo do Curso são de 3 créditos, sendo que cada crédito equivale a 15 horas, ou seja, cada disciplina (obrigatória ou optativa) tem 45 horas. As discussões sobre a educação contemporânea exige a avaliação contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Os novos tempos requerem que as universidades se perguntem sobre a melhor forma de apresentar sua proposta curricular e o desenvolvimento do trabalho docente. Uma temática que normalmente aparece como proposta é a interdisciplinaridade ou, então, ter uma postura interdisciplinar.

4 O mestrado profissional em educação da UNIPAMPA

A Unipampa surge com a reivindicação da comunidade regional, que encontrou respaldo na política de expansão e renovação das instituições federais de educação superior, que vem sendo promovida pelo governo federal. Propõem contribuir com a região em que se edifica e assume o compromisso de contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina.

O reconhecimento das condições regionais, aliadas às necessidades de ampliar oferta de ensino superior, motivou a proposição dos dirigentes dos municípios da área de abrangência da UNIPAMPA a pleitear, junto ao Ministério da Educação, uma instituição federal de ensino superior. Assim surge em 2005 do Consórcio Universitário da Metade Sul, responsável, no primeiro momento, pela implantação da nova universidade. Em 22 de Novembro de 2005 o consórcio foi firmado mediante a assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), prevendo a ampliação do acesse a educação superior.

A Unipampa é resultado da reestruturação de universidades e o apoio ao Ensino Técnico e superior, com destaque para o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo principal, ampliar o acesso e a permanência na educação

superior. Segundo o então Ministério da Educação, A expansão da rede federal permitiu a criação de 214 escolas a partir de 2005. Com o Reuni, surgiram 126 unidades de ensino superior — das 148 existentes até 2002, já estão em funcionamento 274 este ano. Hoje, as universidades federais estão presentes em 230 municípios nas 27 unidades federativas.[1]

O Programa de Pós-Graduação (mestrado profissional) da Unipampa surge com o reconhecimento da Universidade, através do corpo docente, às legítimas demandas identificadas com sua atuação junto às escolas da região Sul, na execução de projetos de ensino, extensão e pesquisa, criados e desenvolvidos em parceria com as Secretarias de Educação dos municípios de Jaguarão e Arroio Grande e com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Desde sua criação, no ano de 2006, o Campus de Jaguarão mantêm estreita interação com gestores que atuam tanto nas unidades escolares da rede pública e privada de ensino como na administração de sistemas públicos de ensino, nas instâncias municipais e estaduais.

O corpo docente permanente, composto por 10 professores com dedicação de vinte horas semanais ao Programa, investiga processos de ensino e aprendizagem em espaços escolares e não-escolares, no que tange aos aspectos culturais, históricos, sociais e econômicos que os constituem, e na proposição de projetos de extensão que atendam as demandas identificadas nos estudos realizados e aquelas apresentadas pela comunidade educacional.

O aprendizado decorrente do intenso diálogo travado na formulação e na execução de projetos de cooperação que reuniram, em diferentes tempos e cenários, professores e acadêmicos dos Cursos de Licenciatura de Pedagogia e Letras e profissionais da educação que atuam na metade do Sul e em municípios situados em outras regiões do estado do Rio Grande do Sul, a experiência adquirida na orientação de acadêmicos de graduação nos estágios curriculares e de graduandos e pós-graduandos do Curso de Especialização em Educação nos seus trabalhos de conclusão, além dos conhecimentos gerados, na execução de projetos de pesquisa e de extensão que implicaram a orientação de bolsistas de iniciação científica e nossa

[1] Dados disponíveis em: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/37-noticia-destaque/684-lula-destaca-politica-de-interiorizacao-do-ensino-superior-e-profissional >. Acesso em jul. 2015.

inserção em espaços educacionais concretos, são referência importante para a sustentação do mestrado.

As oportunidades de inserção em diversos contextos educacionais, na proposição ou no acompanhamento de atividades, e a permanente disposição para responder as múltiplas demandas apresentadas por diferentes atores diretamente implicados no planejamento e na implementação de estratégias voltadas à formação de professores e à gestão da educação, foram os principais estímulos para a construção da proposta do Mestrado Profissional em Educação.

Considerando que as Universidades não podem se furtar de suas responsabilidades no que tange à geração e à difusão de conhecimentos teórico-metodológicos capazes de promover impactos positivos na realidade social concreta, assumimos o compromisso e o desafio de criar alternativas para atender às necessidades de formação de profissionais da educação interessados em qualificar suas práticas em processos de gestão em execução no âmbito tanto de unidades escolares como de sistemas de ensino. O Curso do Mestrado propõe formar profissionais com visão ampla dos fenômenos educacionais, em diálogo com práticas sociais, econômicas e culturais que caracterizam o mundo do trabalho, aptos à:

> - Criar e aplicar conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos contribuam à garantia do direito de todos à educação.
> - Produzir conhecimentos e desenvolver tecnologias educacionais voltados à intervenção prática nos campos da gestão educacional, de forma inovadora, visando à solução de problemas e ao aperfeiçoamento de procedimentos profissionais;
> - Formular e implementar políticas, programas e projetos e educacionais;
> - Promover o desenvolvimento de pessoas e instituições, considerando a diversidade cultural e territorial de espaços de gestão educacional;
> - Formular, acompanhar e avaliar políticas e programas educacionais.

A organização em módulos (4) com atividades quinzenais, concentradas em sextas feiras (turnos: manhã, tarde e noite) e sábados (turnos: manhã e tarde), tem a finalidade possibilitar o diálogo entre as áreas de conhecimento, além de atender as disponibilidades de profissionais em exercício, favorecendo deslocamentos para encontros de estudos.

A estrutura curricular viabiliza com que o pós-graduando conclua o número mínimo de 24 créditos previstos para obtenção do título, possibilitando a ampliação de períodos entre seus deslocamentos, podendo ser mais bem acompanhado por seu orientador, inclusive, através do uso de mídias aplicadas à educação.

Sugere-se que os mestrandos busquem fazer conexões dos componentes curriculares ofertados com sua proposta de pesquisa e intervenção, propondo um diagnóstico e uma ação que produza efeitos positivos na educação. Os laboratórios ofertados por linha de pesquisa são oportunidades importantes para fazer dialogar a pesquisa, com os estudos apresentados e as propostas dos colegas.

5. Desafios interdisciplinares no Mestrado em educação da Unipampa

A postura interdisciplinar, conforme Severino (2011, p. 85) se dá por meio de um diálogo que articula os olhares de diversas disciplinas, numa rede que os insere numa totalidade. Forma uma teia de significações que se interpenetram umas nas outras. Nesta perspectiva, as abordagens de cunho interdisciplinar referem-se, predominantemente, às situações do campo existencial concreto das pessoas e das sociedades. O agir humano se dá por intermédio da práxis e não só pelas práticas, envolve as decisões pessoais e sociais, significações e valores específicos da condição humana.

Severino (2011) afirma que a formação humana pode se der

> como o processo de passagem da condição do indivíduo natural à condição de pessoa cultural, ou seja, a passagem da condição de uma entidade cujo modo de ser e de agir é integralmente determinado por condicionantes externos e heterônomos à condição de uma entidade capaz de ter sua prática intencionalizada por uma significação autonomamente elaborada (p. 86).

Conforme Kalsing (2011) deve-se superar a visão fragmentada, não só das disciplinas, mas a nós mesmos e da realidade, condicionada pelo racionalismo técnico. Sugere estabelecer conexões entre os conhecimentos para superar a visão fragmentada da realidade e possibilitar conhecimentos que tenham significado e sentido.

Para Fazenda (1998) a exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se, sobretudo, de aspectos pluri disciplinares e transdisciplinares que permite formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência. Propõe aprofundar o conceito de ambiguidade, recuperando o sentido da ambiguidade clássica.

> Tendo a ambiguidade como diretriz, as novas posições de educação requererão a conjugação de outros esquemas teórico-didáticos, que poderão eventualmente contribuir para a construção de diferenciadas organizações e estruturações do saber. Construções interdisciplinares, tendo a ambiguidade como princípio, permitirão novas validações e, finalmente, o reconhecimento de que apenas na prática pedagógica localiza-se o ensino vivo (FAZENDA, 1998, p. 11).

Neste sentido, a interdisciplinaridade se coloca para os cursos e universidades como grande desafio, tendo presente seu horizonte de conhecimentos. Este desafio se coloca especialmente importante para o mestrado, onde entram em diálogo as experiências diferentes dos estudantes, as leituras propostas e os diferentes componentes apresentados.

Esta perspectiva de trabalho vai ao encontro do que Freire (1987) propunha: uma interdisciplinaridade como processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito na sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura, caracterizada pela problematização da situação, através da qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada (p. 84). E, ao educador cabe "trabalhar em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu" (FREIRE, 1987, P. 59).

Pombo (2006) afirma que a interdisciplinaridade existe, sobretudo, como prática.

> Traduz-se na realização de diferentes tipos de experiências interdisciplinares de investigação (pura e aplicada) em universidades, laboratórios, departamentos técnicos; na experimentação e institucionalização de novos sistemas de organização, programas interdepartamentais, redes e grupos interuniversitários adequados às previsíveis tarefas e potencialidades da interdisciplinaridade; na criação de diversos tipos de institutos e centros de investigação interdisciplinar que, em alguns casos, se constituem mesmo como o pólo organizador de novas ciências, a sua única ou predominante base institucional (POMBO, 2006, p. 226)

Para a autora, a interdisciplinaridade é circular, envolvente. Refere-se a um esforço conjugado que visa, não apenas trocar informações ou confrontar métodos, mas fazer circular um saber, explorando as suas possíveis complementaridades, buscando encontrar soluções para a resolução de problemas (POMBO, 2006, p. 236).

A interdisciplinaridade, conforme Paviani (2005, p. 7) pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, tanto no ensino como na produção de conhecimentos novos. Conforme o autor,

> A verdadeira interdisciplinaridade realiza a articulação aristotélica dos saberes, pois não é possível alcançar a ciência, a *episteme*, sem considerar que o conhecimento é igualmente um fazer, um *techne*, e um agir, um *fronesis*. O trabalho científico e pedagógico inter-relaciona tipos diferentes de cohecimentos (PAVIANI, 2005, p. 7).

Segundo Piaget (1972, p.8) "a objetividade não reside nos fatos, mas nas relações que podemos observar na realidade"; e na sua posição teórico-metodológica – que articula a teoria geral dos sistemas e o estruturalismo coloca que "a interdisciplinaridade cessa, assim, de ser um luxo ou um produto de ocasião para se tornar condição mesma do progresso das pesquisas". Piaget (1972), também se contrapõe ao positivismo que, na sua perspectiva, privilegia somente a análise dos "observáveis" assim como a "medida", em um mecanismo causal, levando à descoberta de um conjunto de leis funcionais mais ou menos gerais ou especiais.

Conforme Frigoto (1995) dialogando com Piaget, a interdisciplinaridade não é uma questão de método de investigação, nem de técnica didática, mas se impõe como necessidade e como problema fundamental no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico. Destaca como limite para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar a formação fragmetária, positivista e metafísica do educador e as condições de trabalho a que está submetido (divisão e organização). Sugere:

> Atuar dentro da dialética do novo e do velho, ou seja, da crítica à forma fragmentária da produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificameente, na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação (FRIGOTO, 1995, p.47).

É nessa perspectiva que, para Piaget (1972, p. 9), a pesquisa interdisciplinar apresenta-se como uma "finalidade de recompor ou organizar os âmbitos do saber, através de uma série de intercâmbios que na verdade consistem em recombinações construtivas que superam as

limitações que impedem o avanço científico". Neste caso, a interdisciplinaridade vai além dos conteúdos curriculares, é um processo educativo que transcende.

Estas leituras mostram a necessidade da criação de espaços de geração e partilha de conhecimentos entre os professores universitários e os profissionais da educação que atuam na gestão da Educação Básica, pois interesses comuns nos reúnem na tarefa tanto de formação de novos profissionais da área como na melhoria da qualidade de ensino do país. Possivelmente a garantia de oportunidades para a socialização e a análise crítica do acúmulo de saberes e de experiências produzidos nos espaços de atuação de gestores de unidades escolares e de gestores de sistemas de ensino seja uma oportunidade para a concretização do ideal de contribuir para o avanço das ciências da educação.

O Mestrado Profissional em Educação pretende ser um espaço para oportunizar que as demandas se encontrem com profissionais interessados em atendê-las, ou seja, com quem pode fazer a mediação entre o desejo de solução de problemas existentes e as diferentes formas de abordá-los. Dessa forma acontece o encontro entre o conhecimento da realidade e o conhecimento científico; entre o saber da experiência e a rigorosidade metódica. A formação permanente consiste neste entrelaçamento entre a teoria e pratica, no encontro entre o cotidiano e a formulação teórica.

Mas, é o cotidiano que vai exigir novos olhares e teorizações para qualificar a ação educativa. E é na interdisciplinaridade que se traduz a "emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas" (POMBO, 2006, 212). Tal fenômeno torna mais articulado o conjunto dos saberes, constituindo novos espaços de investigação, surpreendentes campos de visibilidade.

Considerações finais

As discussões sobre a educação contemporânea exigem a avaliação contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Os novos tempos requerem que as universidades se perguntem sobre a melhor forma apresentar sua proposta curricular e o desenvolvimento do trabalho docente. Uma temática que normalmente aparece proposta é a interdisciplinaridade ou, então, ter uma postura interdisciplinar.

A postura interdisciplinar, conforme Severino (2011, p. 85) se dá por meio de um diálogo que articula os olhares de diversas disciplinas, numa rede que os insere numa totalidade. Forma uma teia de significações que se interpenetram umas nas outras. Nesta perspectiva, as abordagens de cunho interdisciplinar referem-se, predominantemente, às situações do campo existencial concreto das pessoas e das sociedades. O agir humano se dá por intermédio da práxis e não só pelas práticas, envolve as decisões pessoais e sociais, significações e valores específicos da condição humana.

Severino (2011) afirma que a formação humana pode se der

> como o processo de passagem da condição do indivíduo natural à condição de pessoa cultural, ou seja, a passagem da condição de uma entidade cujo modo de ser e de agir é integralmente determinado por condicionantes externos e heterônomos à condição de uma entidade capaz de ter sua prática intencionalizada por uma significação autonomamente elaborada (p. 86).

Para (KALSING, 2011) deve-se superar a visão fragmentada, não só das disciplinas, mas a nós mesmos e da realidade, condicionada pelo racionalismo técnico. Sugere estabelecer conexões entre os conhecimentos para que adquiriram significado e sentido. Dessa firma, é possível superar a visão fragmentada da realidade e possibilitar conhecimentos que tenham significado e sentido.

Colaborando Gallo (2002), diz que só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso de várias disciplinas. [...] A interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significaria, de forma alguma, o avanço para um currículo não disciplinar (p. 28-29). Ou seja, um currículo não disciplinar provoca um ensino sem as gavetas das disciplinas do conhecimento, uma forma livre de ocorrer entre elas.

Quais os conhecimentos de significado e sentido importantes para o mundo contemporâneo? Que metodologias utilizamos para apresentá-los aos estudantes?

A interdisciplinaridade se coloca para os cursos e universidades como grande desafio, tendo presente seu horizonte de conhecimentos. Este desafio se coloca especialmente

importante para o mestrado, onde entram em diálogo as experiências diferentes dos estudantes, as leituras propostas e os diferentes componentes apresentados.

Portanto, entendemos que urge a criação de espaços de geração e partilha de conhecimentos entre os professores universitários e os profissionais da educação que atuam na gestão da Educação Básica, pois interesses comuns nos reúnem na tarefa tanto de formação de novos profissionais da área como na melhoria da qualidade de ensino do país.

Freire (1991), afirma a importância da partilha de conhecimentos dizendo que é pelo diálogo que se produz conhecimentos e é por ele que os seres humanos se aproximam dos diferentes. O diálogo é uma forma de intervenção no mundo através da palavra. Nesse sentido, afirmamos nossa expectativa de que a garantia de oportunidades para a socialização e a análise crítica do acúmulo de saberes e de experiências produzidos nos espaços de atuação de gestores de unidades escolares e de gestores de sistemas de ensino seja a condição indispensável à concretização do ideal de objetivamente contribuirmos para o avanço das ciências da educação.

Muitas soluções têm sido propostas. Mas a viabilidade ainda se colocar como desafio, especialmente referente à interdisciplinaridade. Às vezes por desconhecimento de sua existência, outras por não conseguir construir alternativas de soluções e de como promover sua implantação. Talvez promover um espaço de encontro entre o desejo de mudar e melhorar com as diferentes ferramentas poderia contribuir para alcançar sucesso e promover avanços, pois os novos contextos exigiam uma educação que dialogue com os atores envolvidos nos novos tempos.

Para buscar alternativas de superação a esse impasse, o Mestrado Profissional em Educação pretende ser um espaço adequado para oportunizar que as demandas se encontrem. Ou seja, propiciar aos profissionais interessados a aperfeiçoar sua ação educativa um encontro de diálogo de saberes, estabelecendo a mediação entre o desejo de solução de problemas existentes e as diferentes formas de abordá-los. Promover o encontro entre o conhecimento da realidade e o científico e, entre o saber da experiência e a rigorosidade metódica, pois, a formação permanente precisa consistir no entrelaçamento entre a teoria e pratica, no encontro entre o cotidiano e a formulação teórica.

Esta proposta está produzindo resultados aos problemas locais e das exigências da contemporaneidade? Como se situam as questões da interdisciplinaridade?

Referências

AZEVEDO, Joaquim; ECCO, Ivan Luiz. **Educação profissional, democracia e emancipação: avanços além das utopias (Entrevista)**. Téc. Senac: R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1956/1976 (col. Estudos/41).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar.** In: ALVES, N.; LEITE GARCIA, R. (Orgs.). O sentido da escola. 3ª.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KALSING, Rejane Margarete. **Filosofia e interdisciplinaridade**: uma experiência de ensino. Revista Húmus. N°3, p. 77-85.Set/Out/Nov/Dez. 2011.

PIAGET, J. **A vida e o pensamento do ponto de vista da psicologia experimental e da epistemologia genética**. In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

PERROT, Michelle. A juventude operária. da oficina à fábrica. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (org.). **História dos jovens**. (trad.: Cláudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves). São Paulo: Companhia das Letras, 1996a. (Vol 2. A época Contemporânea), p. 82-136.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Produzir Para Viver**: Os Caminhos da Produção não Capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 54.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.81-96, Jan.-Jun, 2011.

UNIPAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Disponível em: <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf>. Acesso em jul. 2015.

APRENDIZAGEM ACADÊMICA SOB PERSPECTIVA DA NEUROEDUCAÇÃO E DA METACOGNIÇÃO

Luana Fussinger[1]
Rosane de Fátima Ferrari[2]
Bruno Ficanha Basso[3]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo: As pesquisas em neurociência crescem consideravelmente e cada vez mais se busca conhecer o funcionamento cerebral. A relevância dessas informações interessou inclusive a educação, buscando a melhoria da ação pedagógica e do ensino. Diante desses pressupostos, realizou-se um trabalho bibliográfico, de cunho qualitativo, que tem como foco principal abordar de que forma a neurociência pode colaborar com o processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário e investigar os componentes cognitivos e comportamentais que contribuem com uma formação mais humana e profissional neste espaço. Os alunos, assim como as instituições e os profissionais são protagonistas, causa e condição da eficácia dos processos de aprendizagem, dai a importância de articular a neuroeducação e a metacognição ao contexto universitário. Da mesma forma, os resultados da aprendizagem não dependem somente do professor, mas do caminho seguido pelo aluno para processar as novas informações, ou seja, o processo de aprender é configurado tanto pelas estratégias de ensino, quanto pelas estratégias de aprendizagem. A metacognição possibilita que os alunos sejam sujeitos da própria aprendizagem, constituindo-se como a principal e mais duradoura aprendizagem, que pode ser construída durante a sua formação acadêmica.

Palavras-chave: Neuroeducação. Metacognição. Processo de Ensino-Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de contribuir com a aprendizagem e aperfeiçoar o ensino que a neurociência aliada à educação, parte das pesquisas e do conhecimento científico para auxiliar o educador no desenvolvimento de práticas que ampliem a capacidade cognitiva de seus alunos. Por isso, o estudo desta área caracteriza-se como a base para o entendimento de como

1 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET). Órgão de fomento: PIIC-URI. E-mail: luana_fussinger@hotmail.com.
2 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET). Órgão de fomento: PIIC-URI. E-mail: rosane@uri.edu.br.
3 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET). Órgão de fomento: PIIC-URI. E-mail: brunoficanha@gmail.com.

ocorre à aprendizagem, pois aborda um conjunto de ciências que, de modo interdisciplinar, visa entender o funcionamento do cérebro e da mente humana.

Aliando-se a neurociência, a metacognição possibilita que os alunos sejam sujeitos da própria aprendizagem, permitindo que seus objetivos sejam alcançados através da previsão dos resultados, percepção das falhas na aprendizagem e planejamento do aprendizado. Diante disso, evidencia-se que as estratégias metacognitivas tonaram-se satisfatórias, possibilitando que o aluno seja capaz de monitorar a sua própria aprendizagem e, consequentemente, identificar como aperfeiçoá-la.

Proveniente do Projeto de Iniciação Científica intitulado: "Contribuições da Neurociência para o Processo de Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário", o presente trabalho tem o propósito de abordar de que forma a neurociência pode colaborar para o processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário, a fim de investigar componentes cognitivos e comportamentais que contribuam com a formação humana e profissional neste espaço.

Considerando uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, alguns aspectos referentes ao processo de aprendizagem serão apresentados, em especial aqueles relacionados à neurociência cognitiva e comportamental por meio da neuroeducação e da metacognição. Ao buscar compreender a organização e as funções cerebrais, analisar os mecanismos cerebrais envolvidos na aquisição de novos conhecimentos e relacionar as estratégias metacognitivas ao desempenho, procura-se evidenciar como a neurociência aliada à educação, pode contribuir para a aprendizagem no contexto universitário.

2 NEUROEDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES À APRENDIZAGEM

Entende-se que a neurociência tem um vasto leque de abordagens, de estudos e pesquisa, sendo que um dos campos desta ciência denomina-se neuroeducação, o qual pode se apresentar como uma alternativa promissora no contexto universitário, pois trata da organização e das funções do cérebro, voltando-se para compreensão dos mecanismos envolvidos na aprendizagem e informando aos educadores estratégias relevantes a serem consideradas na prática de ensino. Gerada a partir da intersecção entre a neurociência e

educação, a neuroeducação é um campo de estudo que trabalha com a interação entre a Neurologia, a Psicologia e a Pedagogia, voltando-se para a abordagem cognitiva e comportamental da neurociência. Em síntese suas abordagens ligam mente, cérebro e educação em benefício da aprendizagem.

> O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. Conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos de linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador [...]. (COSENZA; GUERRA, 2011, p.143).

A neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a neuroeducação como ciência do ensino e da aprendizagem, utilizando os conhecimentos da neurociência na educação. (FERREIRA, 2009). Dessa maneira, através do entendimento de como os estímulos chegam ao nosso cérebro, do modo como às memórias se consolidam e de como se têm acesso às informações armazenadas, por exemplo, a neuroeducação ajuda a entender melhor os fatores que envolvem a aprendizagem.

Os conhecimentos acerca da neurociência podem promover metodologias que correspondam às necessidades da educação, tanto para o processo educativo dos professores, quanto para compreensão dos alunos. Com base nas características do desenvolvimento cerebral, bem como suas estruturas e mecanismos, Assmann e Sung (apud DOMINGUES, 2007) propuseram, alguns princípios que interferem diretamente na aprendizagem, devendo ser levados em consideração durante todo o processo de ensino. Entre eles destacam-se:

- O cérebro é um sistema complexo adaptativo: o processo de aprendizagem ocorre por meio da fisiologia neural, ou seja, através do funcionamento e das conexões entre os neurônios. Por isso, envolve toda a fisiologia cerebral, pensamentos, emoções, imaginações, desejos e memorizações. Diante das constantes trocas com o meio, a plasticidade evidencia a capacidade adaptativa do sistema nervoso central de fazer e desfazer as ligações entre os neurônios, por meio das interações entre o ambiente e o meio interno do indivíduo.
- O cérebro é um cérebro social: nos primeiros anos de vida, os cérebros são extremamente impressionáveis, receptivos e versáteis. Porém, torna-se necessário que essas

características mantenham-se presentes na medida em que o indivíduo se desenvolve, pois aprender, certamente, é ser influenciado pelo meio social. Deste modo, o professor também precisa disponibilizar de momentos em que os alunos realizem trabalhos individuais, em dupla ou em grupos para desenvolver esta especificidade do cérebro.

- A busca de sentido é uma tendência intrínseca: evidencia a disposição de buscar o significado e a importância da experiência ou do aprendizado. Se a informação não for útil e prazerosa, o cérebro se desinteressa, não a capta e a descarta. Sugere-se que é importante que o educador demonstre o objetivo e a finalidade do conteúdo, ilustrando com vivências, experiências e fatos relativos ao mesmo.
- Criação de parâmetros: caracterizam-se por referências que servem como base para a aprendizagem, determinando a importância que é atribuída à mesma (exemplo: quando eu crescer quero ser igual a meu pai). Os parâmetros são obtidos diretamente com o referencial (pai) e com o que faz sentido, ou seja, buscam-se parâmetros com base naquilo que o meio oferece. No entanto, eles não podem ser impostos e muito menos vazios de significado.
- As emoções e a criação de parâmetros do sentido: a emoção é determinante na formação da memória e do aprendizado, evidenciando que a aprendizagem acaba sendo influenciada e organizada de acordo com as expectativas, preferências, autoestima e integração social de cada subjetivo. As emoções são atribuidoras de sentido, pois demonstram à presença de algo importante na vida do indivíduo e influenciam as escolhas e a mobilização da atenção e percepção, por isso, histórias, metáforas e relatos de experiência são grandes contribuintes para o aprendizado.
- Todo o cérebro percebe e cria ao mesmo tempo as partes do todo: o cérebro funciona como um todo, mas, antes disso, ele desmonta as informações até concluir que a soma das partes formarão um todo com sentido. Este aspecto remonta que é necessário entender as partes para chegar ao entendimento do todo. Neste sentido, a partir da desconstrução inicial, é feita a construção da aprendizagem.
- Aprender envolve processos conscientes e inconscientes: a consciência constitui-se em dar-se conta. Neste sentido, boa parte do entendimento possivelmente não acontece durante a aula, podendo ocorrer horas, semanas ou até meses mais tarde (quando se torna consciente). A

percepção (ou conscientização) se difere para cada sujeito, caracterizando-se pela forma com que os registros anteriores se relacionam ao que está sendo transmitido. Neste aspecto, a emoção desencadeada é capaz de resgatar aquilo que está sendo transmitido, evidenciando a necessidade do processo de ensino ajudar, principalmente, os estudantes a conseguirem tonar consciente aquilo que está inconsciente.

- A aprendizagem se desenvolve aos poucos: por meio da plasticidade, através da repetição de um estímulo, que gradativamente ocorre uma mudança na estrutura do cérebro e constitui-se a memória e o aprendizado. Diante disso, conforme os estudos de Maia (2011), a consolidação da memória, bem como da aprendizagem dependem do reconhecimento do hipocampo. Ele determina quais informações, dentre as milhares processadas pela memória de trabalho, serão retidas e até consolidadas no lobo frontal (coordenador geral das memórias). Como não temos autonomia diante dessa tarefa realizada pelo hipocampo, algumas características podem ajudar na consolidação das informações, tais como: o número de vezes que ele é apresentado ao indivíduo; o número de modalidades cognitivas e sensoriais utilizadas (informações auditivas, visuais e táteis); a associação do elemento com aprendizagens anteriores e com estímulos afetivos.

- Aprender implica atenção focalizada e percepção periférica: a capacidade de prestar atenção caracteriza-se por inibir outros estímulos que estão competindo com o foco principal do conteúdo, por exemplo. Entretanto os sinais periféricos devem ser levados em consideração, pois podem interferir na atenção e na aprendizagem. O meio social, a ambiente e sua organização, a família e até as crenças interiores (religião, aspectos culturais, superstições) possuem um poderoso impacto na capacidade do indivíduo de prestar atenção.

Todos esses conhecimentos multidisciplinares acerca da neuroeducação tornam-se relevantes pelo fato de que: “Ter um cérebro com capacidade de realizar suas funções, com todas as suas estruturas formadas anatomicamente, sem desvios no seu desenvolvimento nem em sua genética não garante a aprendizagem.” (OLIVEIRA, 2011, p. 88). Da mesma forma, este campo neurocientífico pode ajudar a universidade na promoção de sua melhora e possibilitar com que o professor não esteja comprometido somente com o ensino e a

explicação dos conteúdos, mas, sobretudo com a aprendizagem, orientando o processo individual de aquisição e assimilação dos alunos.

A neuroeducação trás uma abordagem diferenciada do que é aprendizagem, evidenciando que a mesma não pauta-se apenas na aquisição de novos conhecimentos, mas assegurando que aprender é também modificar comportamentos. Por isso, o neuroeducador é aquele profissional que observa os aspectos que precisam ser aperfeiçoados, possibilitando que todos aprendam e alcancem patamares mais elevados, através do desenvolvimento de trabalhos que necessitam refletir, raciocinar, relacionar-se, conviver, buscar soluções, construir conhecimentos, etc. Contudo, permite estudar de modo mais integrador, como ensinar o sujeito, tendo em vista, o funcionamento de seu cérebro.

3 METACOGNIÇÃO: aprender a aprender

"Aprender é uma capacidade que nasce com todo o ser humano e que é desenvolvida ao longo de toda a sua vida." Algumas aprendizagens evidenciadas pelo o ato de mamar, sorrir, andar, correr, falar e brincar, originando-se de reflexos e instintos e aprimorando-se através da interação com outras pessoas. Outras aprendizagens, exemplificadas pela leitura, escrita, cálculos, artes, são oriundas da cultura humana, precisando ser repassadas de forma estruturada por isso constituem o que chamamos de aprendizado escolar. Contudo, para aprender precisamos de tanto um aparato biológico e da a prontidão neurocognitiva, quanto do ensino, mais ou menos estruturado, presente nos estímulos ambientais. (MAIA, 2011, p.12).

> [...] 'aprender' significa que vamos unindo pequenas peças de conhecimentos e habilidades até construir uma aprendizagem mais complexa. Ela vai se formando por aproximações sucessivas (cada vez com um maior nível de profundidade e complexidade) aos assuntos a serem assimilados ou aos objetivos a serem alcançados. (ZABALZA, 2004, p.190).

Em suas abordagens, Zabalza (2004) também relaciona a aprendizagem com o estado físico, no qual sem preparação não permite que se faça um exercício muito exigente. Porém, o autor evidencia que se repetirmos o exercício, gradativamente, nosso estado físico vai melhorando, permitindo que tarefas mais complexa sejam enfrentadas em muito menos tempo

e de modo menos cansativo. Por isso, alcançar uma meta significa preparar-se e estar em melhores condições para enfrentar tarefas cada vez mais complexas.

Gradativamente, algumas metodologias didáticas passaram a se deter em pesquisar as maneiras utilizadas pelos alunos para compreenderem e aprenderem novos conhecimentos. Partindo da observação de alunos com baixo rendimento, visualizou-se que os mesmos não usavam critérios nem estratégias para tentar resolver determinada atividade. Zabalza (2004) afirma que estes alunos careciam de estratégias metacognitivas, que envolvem habilidades e conhecimentos necessários para adequar o trabalho as características da tarefa. Além disso, eram os alunos que menos pediam a ajuda do professor para resolver as dificuldades que surgiam. Em contrapartida, analisou-se que os alunos com alto rendimento questionavam mais, tendo melhor aptidão em identificar as situações-problema, enfrentando-as e pedindo ajuda do professor.

Conforme as abordagens de Oliveira (2011), a metacognição é uma estratégia desenvolvida para que a pessoa conheça seu próprio ato de aprender, a partir da analise e avaliação de como se constrói o conhecimento. Diante disso, evidencia-se que as estratégias metacognitivas tonaram-se satisfatórias no que se refere ao desempenho universitário, possibilitando que o aluno seja capaz de monitorar a sua própria aprendizagem e, consequentemente, identificar como aperfeiçoá-la.

Por isso, com relação à metacognição Zabalza (2004, p. 206) assegura que:

> Essa capacidade é (ou poderia ser) muito superior na universidade, mas, às vezes, isso não acontece, porque ela foi pouco explorada nos outros níveis educacionais, situação que é mantida na universidade. Em contrapartida, é, talvez, a principal aprendizagem e a mais duradoura que os alunos podem fazer em sua formação: ter claro, antes de iniciar uma atividade, a direção a ser seguida e as razões para isso; ter consciência, enquanto a realiza, dos passos que serão dados; ser capaz, ao finalizar uma atividade, de descrever as decisões adotadas, as ações realizadas e avaliar a pertinência delas.

Certamente, mais importante que as concepções sobre a aprendizagem dos estudantes são as estratégias utilizadas para aprender. Por meio da capacidade metacognitiva os alunos compreendem seu próprio processo de aprendizagem, sabendo lidar com a atenção,

reconhecendo as estratégias para resolução de problemas e analisando o que fizeram em cada caso, ou seja, conseguem visualizar quais habilidades influem em seu rendimento.

Contudo, Ribeiro (2003, p.109) ressalta que "[...] os bons alunos são mais aptos tanto na utilização de estratégias para adquirir, organizar e utilizar o seu conhecimento, como na regulação do seu processo cognitivo." Diante disso, assegura-se de que além da utilização de estratégias metacognitivas, as noções sobre quando e como utilizá-las, e sobre sua utilidade e eficácia, são aspectos decisivos no processo de aprendizagem.

4 NEUROEDUCAÇÃO, METACOGNIÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

Através dos estudos já realizados na área neurocientífica é possível assegurar que através de atividades prazerosas e desafiadoras, as sinapses se fortalecem e redes neurais se estabelecem com mais facilidade. Neste sentido, torna-se necessário que o conteúdo, considerado desestimulante e repetitivo, adquira uma nova roupagem, tendo em vista, a era informatizada que facilitou o acesso às informações e possibilitou novas descobertas e saberes de modo mais significativo. Assim, interagir ativamente, criar, viabilizar possibilidades, construir conhecimento, são ações que precisam prevalecer para que a aula torne-se mais envolvente e dinâmica.

> Na escola, passei milhares de horas aprendendo matemática. Milhares de horas aprendendo linguagem e literatura. Milhares de horas em ciências, geografia e história. Então me perguntei: quantas horas passei aprendendo como minha memória funciona? Quantas horas passei aprendendo como meus olhos funcionam? Quantas horas aprendendo a aprender? Quantas horas aprendendo como meu cérebro funciona? Quantas horas aprendendo sobre a natureza do meu pensamento e como ele afeta meu corpo? E a resposta foi: nenhuma, nenhuma, nenhuma. (BUZAN, 1993 apud MARTINS, 1999, p.19).

Neste sentido, Castro (2015) ressalta que aprender é algo que se aprende, porém boa parte dos achados dos cientistas não são ensinados nas instituições de ensino. A universidade ensina muitas coisas, até assuntos demais, mas não ensina a estudar e a fazer bem o que levou os alunos até ela. Por isso, o autor descreve que existem algumas questões que deveriam ser levadas em consideração na hora de estudar, conforme as abordagens a seguir:

- Você estuda e entende, acaba gostando do que aprende: se os novos conhecimentos são bem entendidos e conseguem estabelecer associações com os saberes prévios, consequentemente, surge a vontade de estudar cada vez mais. Deste modo, quanto mais se estuda, menos penoso e mais prazeroso será. Sendo assim, quanto mais tempo for dedicado ao estudo mais se consegue sentir interesse pelo assunto e o mesmo se tornará ainda mais agradável.
- Estudar é um hábito, depois de adquirido tudo fica mais fácil: a maioria das pessoas tem dificuldades para estudar em um ambiente físico desconfortável ou cheio de distrações. Ao estudar sai-se da zona de conforto e, consequentemente, tenta-se fugir da tarefa usando qualquer desculpa. Para estudar sem esforço, precisa-se gostar do desafio e atribuir sentido as novas informações. Porém, algumas orientações referentes ao ambiente de estudo também podem ser levadas em consideração, tais como: cadeira confortável, mas não demais para favorecer cochilos frequentes; mesa com espaço suficiente para dispor todos os materiais necessários; lugar para guardar todos os materiais de estudo; boa iluminação do ambiente para não dificultar a leitura.
- Mesa arrumada, cabeça arrumada: se a mente está confusa torna-se difícil começar a estudar em um ambiente bagunçado. O remédio é organizar o material que está a nossa volta, pois isto pode ajudar na concentração para os estudos. Deste modo, surge a necessidade de preparar todo o material previamente para evitar desculpas e dispersões para procurar algum material que faltou.
- Durante os estudos evite fazer muitas coisas ao mesmo tempo: as novas gerações tendem a fazer várias coisas ao mesmo tempo, em algumas atividades isso é possível, mas em outras a qualidade do trabalho fica comprometida. A formação sendo mais profunda e difícil exige concentração. Por isso, sugere-se que nas tarefas que exigem muita concentração é preciso isolar-se das distrações que possam desfocar a atenção.
- O tempo é sua maior riqueza, há que administrá-lo: organizar o tempo é tão importante quanto qualquer outro tipo de providência para aprender mais. É preciso planejar o tempo de forma a conseguir finalizar a atividade com êxito, e isso torna-se indispensável. Sendo assim, sugere-se fazer uma lista com tudo o que precisa ser feito

e, em seguida, dar um nível de prioridade a cada item da lista. Isso evidencia que o problema na maioria das vezes não é a falta de tempo, mas o tempo mal aproveitado.

É válido acrescentar que aprendizagem ativa é capaz de favorecer a aprendizagem e diminuir os índices de insucesso acadêmico. Nesta perspectiva, ao invés de ouvir passivamente, os alunos passam o tempo de aula envolvidos em responder e resolver tarefas ou discutindo soluções sobre o material de estudo com os colegas. "As melhores perguntas são desafiadoras e envolvem a compreensão e o uso de conceitos básicos, em vez de memorização simples." (WIEMAN, 2014, p. 60). Por isso, o aluno entende a importância daquele conhecimento e como ele pode ser usado na resolução de seus problemas cotidianos.

Em uma série de estudos, a equipe de Blikstein (apud KANTROWITZ, 2014, p. 61) tinha como objetivo identificar se os alunos aprendiam mais sobre um tópico específico se assistissem primeiramente a aula ou fazendo uma atividade exploratória. Durante a verificação, os alunos foram divididos em dois grupos, nos quais um começou com a aula expositiva e outro com a atividade exploratória. Ao repetir o experimento em vários estudos puderam observar que os alunos que iniciaram com a atividade prática saíram-se 25% melhor do que aqueles que foram expostos primeiramente à aula expositiva. "A ideia é que ao ouvir uma aula de início, você não explorou o problema sozinho nem minimamente e tampouco sabe que perguntas a aula está respondendo".

Ainda, para complementar as novas percepções sobre aprendizagem, os estudos de Mietto (2011), centrados no manejo do aluno em sala de aula asseguram que a aprendizagem ocorre quando dois ou mais sistemas funcionam de forma inter-relacionada. Do mesmo modo, a neurociência mostra que há uma interdisciplinaridade no cérebro, isto é, redes neuronais formadas a partir de uma prática são utilizadas em outros tipos de atividades. Por isso, sugere-se que se faça o uso de materiais diversificados, para que se possa trabalhar simultaneamente mais de um sistema e todos os sentidos. Como por exemplo, dividir a atenção do aluno entre estímulos visuais e auditivos, ou seja, imagens relevantes e um discurso oral. Ao contrário do que se imagina, essa integração sensorial pode favorecer a compreensão e a retenção das informações.

O aprendizado é resultado de processos cognitivos, sendo influenciado por diversas interfaces que precisam ser consideradas para o melhor desempenho acadêmico do estudante. Sendo assim, cabe a escola não ser apenas um espaço de difusão de conhecimentos, mas um contexto que estimule seus alunos a construção de saberes referentes à metacognição. Ensinando tais competências, é possível construir um ambiente que busque propiciar o esforço cognitivo e o desenvolvimento de habilidades que objetivem promover a independência intelectual e a autonomia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação contemporânea vivencia um novo paradigma, onde são necessárias novas maneiras de ensinar e, para tanto, novas práticas pedagógicas que propiciem ao aluno o reconhecimento da própria aprendizagem. São muitos os desafios que surgem no contexto universitário, e o principal deles consiste em compreender como os alunos entendem, percebem e aprendem novos conhecimentos.

O cérebro humano sempre foi objeto de estudos, porém na atualidade as pesquisas referentes à neurociência tiveram grande repercussão na educação e suas abordagens direcionam-se, sobretudo, para compreensão de como ocorre o funcionamento e o desenvolvimento cerebral. Considerando as abordagens cognitiva e comportamental e partindo da interação entre Neurologia, Psicologia e Pedagogia, a neuroeducação foi o campo da neurociência, que mais teve proximidade, com os objetivos propostos por esta pesquisa.

Segundo os estudos na área neurocientífica, centrados na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, o acadêmico deve atuar ativamente na própria aprendizagem, pois é somente com a interação com o conteúdo que ele irá aprendê-lo satisfatoriamente, sentir interesse e atribuir sentido ao conhecimento. Isso tudo pode ser possibilitado com a realização de pesquisas, estudo individual e com a efetivação dos conhecimentos metacognitivos, que objetivam o desenvolvimento da habilidade de conhecer o próprio ato de conhecer. Seguindo esta ótica, é possível evidenciar que os inúmeros estudos acerca da neurociência contribuíram para o desenvolvimento da metacognição, possibilitando uma compreensão mais profunda sobre a aprendizagem tanto para o professor, quanto para o aluno.

Os alunos, assim como as instituições e os profissionais são protagonistas, causa e condição da eficácia dos processos de aprendizagem, dai a importância de articular a neuroeducação e a metacognição ao contexto universitário. Da mesma forma, os resultados da aprendizagem não dependem somente do professor, mas do caminho seguido pelo aluno para processar as novas informações, ou seja, o processo de aprender é configurado tanto pelas estratégias de ensino, quanto pelas estratégias de aprendizagem.

Não é por nada, que um ensino desafiador caracterizado por uma aula dinâmica, onde o aluno assume um papel participante, questionador e ativo na construção do conhecimento, possibilita o aperfeiçoamento de novas habilidades, atitudes, valores, experiências e, principalmente, o desenvolvimento pessoal. Nesta mudança de paradigma, o processo de aprendizagem é ativo, podendo ser evidenciado quando o conhecimento é vivenciando, experimentando, sentido e correspondente com as aprendizagens existentes. Assim, quanto mais ricas forem as interações, os espaços e as trocas de ideias, mais qualitativa e quantitativa será a aprendizagem.

Mesmo diante das evidencias científicas ressaltadas por vários estudos, métodos ultrapassados e ineficazes aliados a aulas prioritariamente expositivas ainda prevalecem no contexto universitário. É preciso ter clareza que, aquilo que os professores dizem não resultará na aprendizagem, mas ela será resultado daquilo que o acadêmico será capaz de estruturar e articular. Por isso, o modo como os alunos aprendem não pode mais ficar alheio aos espaços de preocupações e saberes docentes, pois ampliar as possibilidades de construção de novas aprendizagens é o principal conhecimento que um professor pode mediar.

ACADEMIC LEARNING BY THE PERSPECTIVE OD THE NEUROEDUCATION AND METACOGNITION

The researches in neuroscience grow considerably and increasingly seeking to know the brain operation. The relevance of these informations interested up until the education, seeking to improve the pedagogical action and the teaching. On these assumptions, was made a bibliographical work, of qualitative nature, that has as main focus the approach in what form the neuroscience can collaborate in the process of teaching and learning in the university context and investigate the cognitive and behavioral components that contribute with a more

human and professional formation in this space. The students, as well as the institutions and professionals are protagonists, cause and condition of efficiency of the learning process, in that context the importance of articulating the neuroeducation and metacognition to the university context appears. In the same way, the learning results depend not only of the teacher, but also of the path followed by the student to process new information, in other words, the learning process is configured either by teaching strategies, as the learning strategies. The metacognition allows that the students be subjects of their own learning, constituting this as the main and lasting learning, which can be built during their academic training.

Keywords: neuroeducation, metacognition, teaching and learning process.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes. **Neurociência e educação:** uma articulação necessária para a formação docente. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CASTRO, Claudio de Moura. **Você Sabe Estudar?** - Quem Sabe, Estuda Menos e Aprende Mais. São Paulo: Grupo a Educação S A, 1. ed., 2015.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOMINGUES, Maria A. **Desenvolvimento e Aprendizagem:** o que o cérebro tem a ver com isso? Canoas: Ulbra, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
KANTROWITZ, Barbara. Educação a ciência da aprendizagem**. Revista Scientific American Brasil.** São Paulo, n. 148, p. 60 – 61, set. 2014.

LIMA, Elvira S. Neurociência e Educação. **Revista do Professor,** Porto Alegre, nº 121, p. 5 – 11, jan/fev/mar. 2015.

MAIA, Heber. **Neurociência e desenvolvimento cognitivo.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 1. ed., 2011.

MARTINS, Luiz Carlos. **Aprendizagem Acelerada.** Rio de Janeiro: Suma Econômica, 1999.

MIETTO, Vera L. Neurociência: o professor precisa conhecer os processos que envolvem a aprendizagem. **Revista do Professor**, Porto Alegre, nº 108, p. 24 – 28, out/dez. 2011.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociência e os processos educativos:** um saber necessário na formação de professores. Uberaba: UNIUBE, 2011. Dissertação – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, Uberaba, 2011.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição:** um apoio ao processo de aprendizagem. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>. Acesso em: 22 out. 2015.

WIEMAN, Carl. Chega de Aulas Expositivas. **Revista Scientific American Brasil.** São Paulo, n. 148, p. 60 – 61, set. 2014.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 1. ed., 2004.

A QUESTÃO DO VESTIBULAR E O SURGIMENTO DOS CURSINHOS PREPARATÓRIOS POPULARES

Maria Edvânia da Silva Martins[1]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo O presente artigo tem como objetivo principal estabelecer uma análise inicial de aproximação com a intensão de pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A relação entre a universidade com a comunidade visualizada através da experiência dos sujeitos envolvidos de um curso pré-vestibular popular. Problematizaremos aqui a ferramenta de ingresso utilizada pelas instituições públicas de ensino superior no Brasil e os cursos preparatórios trazendo o surgimento dos cursinhos populares que preparam a classe menos favorecida a vencerem este obstáculo, o vestibular, para conquistarem uma vaga numa universidade e garantir o seu direito à educação gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: Vestibular. Pré-vestibular Popular. Universidade. Democratização.

Introdução

Um obstáculo a ser vencido para ter direito a uma educação de nível superior, o vestibular é o processo de seleção de candidatos utilizado nas universidades brasileiras e nele há uma discussão sobre sua efetividade ou a elitização do ensino superior nas instituições públicas e ainda sobre a manutenção do nível intelectual alto dos universitários dos mais disputados cursos e considerados os melhores, como Medicina e Direito. E é sobre este processo de ingresso que iniciamos nossa pretensão de pesquisa sobre a ideia de observar e trazer para questionamento e reflexão o grande significado que existe sobre a formação oferecida pelas universidades, principalmente na ótica dos sujeitos menos favorecidos oriundos da periferia, o seu acesso limitado e como vem se democratizando com a política de expansão das universidades e inclusão do ensino superior existente atualmente no Brasil.

[1] Mestranda em Educação pela Faced/UFRGS, Linha de Pesquisa Universidade: teoria e Prática, Especialista em Direito da Criança e do Adolescente pela FMP/RS, Bacharel em Serviço Social pela UNICAP, e-mail: edvania.martins@ufrgs.br

Falar de vestibular requer falar também dos cursos preparatórios que faturam cobrando altos preços de quem precisa se dedicar e vencer o desafio de alcançar uma boa nota que garanta a oportunidade de se tornar um médico, engenheiro, arquiteto, advogado, professor, etc. E assim surge a questão sobre quem não pode arcar com este custo e precisa ter a mesma dedicação por ter o mesmo objetivo de conquistar uma vaga na universidade. Os cursinhos populares são constituídos sobre esta perspectiva e ainda ofertam uma ideologia que prepara os candidatos para além da questão do acesso.

O que estaria proposto nestes cursinhos de pré-vestibular popular para somar a preparação para a prova nos seus alunos? Quais os sentidos que estimulam e mobilizam estes sujeitos, em sua maioria oriunda das comunidades mais pobres e de vulnerabilidade social, a tentarem uma vaga na universidade? E qual seria para eles o maior significado do ensino superior na sua formação como cidadão ético político?

Neste trabalho inicial de aproximação como intensão de pesquisa desta temática me detenho a trazer os primeiros apontamentos que destaco dos artigos estudados sobre o tema do vestibular e o processo de ingresso no ensino superior das instituições públicas do Brasil, o embate trazido entre os cursos preparatórios e o conteúdo do ensino médio nas escolas públicas brasileiras, e algumas experiências com pré-vestibulares populares e sua contribuição na democratização do acesso às universidades.

O Vestibular e o Processo de Ingresso no Ensino Superior

> A cada ano, em todo país cerca de um milhão de pessoas apostam tempo, dinheiro e adrenalina na difícil disputa do Vestibular. Em meio a um grande clima emocional, estimulado pelos meios de comunicação de massas, os candidatos se sentem desafiados em sua capacidade de corresponder às expectativas de seu grupo social. O Vestibular é percebido, neste sentido, como "a primeira grande derrota" ou "a primeira grande vitória" na história do indivíduo. (GUIMARÃES, 1984, p. 33)

"Se dar bem na vida" e "ter uma vida melhor" é o desejo de muitos jovens que visualizam a conquista de uma vaga na universidade como possibilidade de melhorar de vida. Disfrutar de uma vida melhor, ser doutor, superar a expectativa dos pais ou mesmo realizar um sonho, "ser alguém na vida" significa passar no vestibular. E para isso o desafio começa

antes do término do colegial. A preparação do vestibular, a prova que permite ganhar o ingresso num curso de graduação pode resultar numa frustração de não conseguir uma das vagas oferecidas nas universidades e repetir o processo mais de duas vezes, uma realidade dura principalmente para estudantes de escolas públicas e pessoas de baixa renda.

Fazer a prova foi um obstáculo vivido por todos os profissionais diplomados atualmente e se questionarmos como foi essa experiência praticamente todos se lembrarão de como passaram por este processo, pois ela é muito marcante e foi fundamental para estarem exercendo sua profissão hoje. A passagem de uma fase na vida vem sendo estabelecida na realidade dos estudantes que conseguem vencer a batalha do vestibular, mas esta não é uma vitória de todos, muito menos fácil para alunos dos cursos diurnos, gente que trabalha, precisa trabalhar para poder ter condições de investir nos estudos. Esta realidade vem sendo comprovada por estudos realizados por vários pesquisadores (e.g. GUIMARÃES, 1984; ROCCO, 1995; RIBEIRO, 1995; VIANNA, 1995; LIMA; FRANÇA, 2002; SILVEIRA, 2009; PRATES, 2014).

Alguns pesquisadores são favoráveis à aplicação de provas de múltipla escolha, de uma redação e das questões discursivas, outros criticam a obsessão que cria o vestibular no conteúdo dado no ensino médio que prioriza o currículo voltado para as questões que caem na prova.

Considerada também para início do debate a história do surgimento das primeiras unidades de ensino superior no Brasil, como se deu este processo no período colonial e na república e até no período da ditadura. A construção do processo de seleção, as poucas vagas para a quantidade candidatos e a compreensão do cenário de elitização e a preferência pelos cursos de Medicina, Direito, entre outros de maior disputa nos vestibulares.

> Dentro do espírito da colonização portuguesa, as primeiras faculdades brasileiras surgem apenas em 1808, coincidindo com a elevação do status da colônia com a chegada da corte portuguesa. Até o momento, a elite colonial mandava seus filhos estudarem na Europa, e o nível de escolaridade médio da população era extremamente baixo. O grau de escolaridade serve historicamente como um traço distintivo da elite brasileira, sendo que, nos períodos colonial e imperial, isso era mais evidente devido ao sistema escravista em voga Neste sentido, o ensino superior constituiu-se no Brasil como um espaço de formação das elites. (TETTAMANZY; BERGAMASCHI, 2008, p. 61-62)

"Foi com o Decreto 16.789, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, que o vestibular passa a ser legalmente reconhecido como exame de ingresso ao ES (Ensino Superior)" (TETTAMANZY; BERGAMASCHI, 2008, p 63). Entrar numa universidade há muito tempo foi e ainda vem sendo uma realização para minorias.

> As estatísticas são frias e inexoráveis. Os que passam no Vestibular frequentaram, em sua maioria, escolas particulares, moram em bairros residenciais de classe alta, têm pelo menos um carro na família e uma renda familiar elevada. É este o perfil médio do aluno que consegue vencer a disputa do Vestibular e chegar a universidade. É claro que nem todos os aprovados se encaixam integralmente neste modelo, mas os dados levantados pelas principais fundações que organizam os exames unificados são unânimes em destacar a influência do fator econômico na determinação das chances de aprovação. Os números já permitem que saiba, antes da prova, com uma razoável margem de acerto, quem vai e quem não vai passar. (GUIMARÃES, 1984, p 07)

O Vestibular como conhecemos hoje obedece à legislação que determina a sua utilização para ingresso no ensino superior nos cursos oferecidos de graduação "abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo" (BRASIL, 1996) segundo expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Um processo cruel e desgastante de decisão que muitas vezes é definitiva na vida do indivíduo que, quando jovem, ainda poderá desistir do curso e realizar uma nova escolha, fazer a prova duas ou mais vezes, mas com alguns anos passados, falhar pode trazer um grande prejuízo na vida desta pessoa.

Para qual curso deve-se prestar o vestibular, passar por uma etapa a qual foi investido tempo, dinheiro e muito esforço físico, mental e ter gerado inclusive sacrifícios para vestibulando, é uma decisão no mínimo complexa para qualquer pessoa. A influência da família, o mercado de trabalho, melhor retorno financeiro, inspiração pessoal ou mesmo a identificação do sujeito com algo relacionado aquele curso, podem ser precursores nesta escolha importante na vida do ser humano.

Sobre isso, Alceu Gonçalves de Pinho Filho, faz uma crítica e traz a importante contribuição da universidade neste aspecto:

> Entrar na universidade é uma oportunidade de acumular um cabedal intelectual e, também, de amadurecer, de apurar o espírito crítico e a capacidade de reflexão. As dificuldades que aí serão encontradas, suas deficiências estruturais e as preocupações com o mercado de trabalho (afinal é comum que, na universidade, outros projetos muito sérios comecem a ser arquitetados) não podem esconder que, ao termina-la, ainda teremos (estatisticamente

> falando) pelo menos dois terços de nossas vidas... Na universidade devemos adquirir capacidade de adaptação a situações novas para buscar um espaço que possamos ser felizes, realizando o que gostamos. Em síntese, o problema é descobrir aquilo em que podemos ser competentes para sentir a gratificação de fazer algo bem e com gosto. Isto, as vezes, leva tempo e obriga alguns recomeços. (FILHO, 1995, p. 90)

O autor explica que a fixação por carreiras tradicionais não contemplam a realidade hoje do setor privado, por exemplo, que estão mais interessados em candidatos pela sua competência do que em seus diplomas. Sabemos que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e que o desemprego no sistema capitalista é uma realidade. O maior público que se desafia a enfrentar o processo de seleção do ensino superior, os jovens concluintes do ensino médio, não tem a certeza de empregabilidade após conquistar um diploma.

Os pesquisadores apontam para os estudos e pesquisas demográficos que indicam um percentual muito baixo da população que continuam os estudos, do fundamental ao ensino médio, e menor ainda do ensino médio à universidade (GUIMARÃES, 1984). A grande questão é a falta de qualidade no ensino das escolas públicas brasileiras que tornam o sonho de entrar numa universidade praticamente impossível para a realidade de muitos brasileiros, frente às condições de vida que colocam a necessidade de trabalhar cedo, o que segue se reproduzindo por gerações nas famílias mais pobres e de classe média baixa.

Os depoimentos colhidos, o perfil e dados levantados dos estudantes pesquisados nos artigos aqui analisados comprovam este cenário emblemático e perpétuo que o vestibular fortalece a cada ano que passa. Quem tem mais chances de passar no vestibular são as pessoas de classe média e classe média alta. “Vê-se claramente a vantagem de percentuais de classificação dos alunos de renda maior e de escolas particulares” (TETTAMANZY; BERGAMASCHI, 2008, p 75). Há controvérsias e algumas pesquisas que trazem percentuais diferentes, resultado que vem sendo ampliado nos últimos anos, pós-política de inclusão com as conhecidas ações afirmativas[1], que apontam para uma mudança desta regra.

[1] O novo clima internacional de respeito aos direitos humanos e de incentivo à luta por uma igualdade entre cidadãos que não seja apenas formal, mas também material, levou a um questionamento do tipo de sistema de educação superior que preteria segmentos discriminados da população: negros, índios, pobres, portadores de deficiência em favor de uma elite branca economicamente afluente. Essas políticas, também chamadas de políticas de ação afirmativa, têm caráter transitório e se referem a um conjunto de ações e orientações

> A análise dos modelos de regressão múltipla logística, efetuada em dados da pesquisa sociocultural aplicada nos vestibulandos da UFRJ, revela que ocorre uma constante seletividade social no recrutamento dos seus futuros graduados. Porém, os coeficientes não estatisticamente significativos, encontrados em algumas variáveis independentes da origem social, não corroboram a ideia de uma seleção social "elitista" na referida instituição, quando controlamos a modelagem estatística analisada pela competitividade (relação candidato/vaga) dos cursos. (FERREIRA, 2001, p. 54)

Cursos Preparatórios e o Ensino Médio

O vestibular e a sua capacidade de "determinar boa parte da direção, funcionamento e eficiência dos cursos do 2º grau (Ensino Médio)" (ROCCO, 1995, 27) causou a discussão e questionamento da qualidade do ensino público e dos conteúdos dados nos últimos anos da Educação Básica no Brasil. E ainda, o surgimento dos cursinhos preparatórios, os pré-vestibulares e a questão da mercadorização da educação entram em discussão. O perfil dos aprovados oriundos de escolas particulares. "Resumindo, o cursinho aparece na história do vestibular como o resultado do descompasso entre o ensino fornecido pela escola secundária (pública) e as exigências do exame de ingresso à universidade". (GUIMARÃES, 1984, p 20)

O sistema que envolve materiais didáticos próprios, aulas show, os macetes e os *bizus* para não caírem nas armadilhas aplicadas nas provas do vestibular, são as grandes ferramentas de propaganda e venda do seu produto dos cursinhos pré-vestibulares que cobram um alto preço por isso. ROSISTOLATO (2011) fala destes espaços como formação do sujeito assim como são as escolas tradicionais:

> São muitas as diferenças entre esses espaços de formação e as escolas de ensino fundamental e médio. Não existem provas, notas, lista de presença, aprovação, reprovação, currículo mínimo, e em alguns casos não há sequer uma estrutura que lembre uma sala de aula. Os professores não são obrigados a cumprir nenhum programa, os estudantes não são obrigados a realizar nenhuma tarefa e não estão sujeitos a sanções caso não frequentem as aulas. Os objetivos manifestos por professores e coordenadores são a preparação dos alunos para o vestibular... (ROSISTOLATO, 2011, p. 625)

A preparação para as provas é um mercado aberto e explorador e algumas instituições que ganharam fama com seu curso pré-vestibular passam a serem unidades de ensino médio,

governamentais ou institucionais destinadas a beneficiar grupos que tenham sido historicamente discriminados. (OLIVEN, 2012, p 02)

ofertam o ensino fundamental também e até a educação infantil inclusive. A influência desta metodologia e prática pedagógica de solucionar questões de múltipla escolha passa a ser inevitável, é o que ROCCO (1995) traz sobre o vestibular exercer no conteúdo escolar.

> "Um *imperativo categórico* a nortear o ensino – seja com a seleção dos conteúdos tratados, seja quanto ao próprio encaminhamento técnico-pedagógico do tratamento de tais conteúdos, seja, ainda, no tocante a feição e orientação do material didático que se utiliza nas escolas." (ROCCO, 1995, p. 24 – grifo do autor)

Apostilas como didática básica, aulas expositivas e o treinamento para solucionar questões com método por eliminação nas questões de múltipla escolha, porém é na preparação para a redação que aparecem algumas conclusões dos autores sobre a contribuição desta metodologia dos pré-vestibulares para além da aprovação do vestibular. "No que se refere à influência da redação sobre o 2º grau (Ensino Médio), acontecem algumas distorções... e aquilo que deveria ser matéria pra toda a vida escolar" (GUIMARÃES, 1984, p 57).

Alguns dados revelam que não há uma efetiva contribuição do desenvolvimento da capacidade de expressão escrita de estudantes e vestibulandos. Outros autores – por experiência própria como professores de cursinhos pré-vestibulares – atestam que sim. As práticas de escritas trabalhadas nos cursinhos também visam à formação cidadã, entretanto há controvérsia.

> Textos escritos, produzidos ou não para processos seletivos, quando realizados a partir de uma proposta bem conduzida, que traga bem definidos objetivos pretendidos com a atividade, e quando submetidos a uma competente e bem treinada equipe de examinadores que, além de formação em língua materna, dominem... , tais textos certamente terão avaliação suficiente, eficiente, justa e coerente... É só conhecê-los, estuda-los, faze-los familiares e aplica-los com propriedade. (ROCCO, 1995, p. 28)

> Vários trabalhos têm sido escritos sobre o vestibular. Em boa parte deles, o que se nota é a constatação de que muitos exames são organizados de modo a selecionar candidatos que melhor memorizem informações fragmentadas ou tipos padronizados de soluções, sem uma motivação real para o aprendizado da cultura humana. (SILVEIRA, 2009, p. 193)

Pré-Vestibular Popular e a Democratização do Acesso

O Brasil dos últimos anos tem exercido uma política de democratização da universidade, mas antes disso surgiram os cursinhos de pré-vestibular popular (PVP) que deram o acesso aos preparatórios para prova de ingresso ao ensino superior às pessoas de

baixa renda e trabalhadores de comunidades populares. Porém não tem sido apenas os preços acessíveis (cobrança de uma taxa de ajudo dos custos geralmente) que vem diferenciando os PVP dos cursinhos convencionais. Baseados nos princípios de uma organização não governamental, eles são iniciativas que devem visar na sua atuação ações coletivas dentro do processo de democratização, pois "este Movimento, iniciado sobre forte influência do Movimento Negro, ganhou força e valor social" (ROCKENBACH, 2010, p. 20) nos dias de hoje. Vários trabalhos de pesquisa têm os PVP como seu tema.

A proposta dos PVP é para que a preparação não ficasse apenas para resolver as questões do vestibular e para fazer uma boa redação, a ideologia defendida é de preparar os estudantes a vencerem a barreira do vestibular e conquistar uma independência através da superação, estimulando-os a assumirem uma "responsabilidade individual", uma formação como projeto de vida. (ROSISTOLATO, 2011, p. 625)

> A "ideologia" do curso é o terceiro elemento citado como orientador das escolhas. Optamos por manter o termo entre aspas por tratar-se de categoria nativa. No decorrer da observação, foi possível perceber a veiculação de slogans como "nossa ideologia é", "essa é a ideologia do curso", "precisamos manter nossa ideologia". Em cada caso, o termo ganha significados bastantes peculiares, inclusive quando relacionado a mudanças de comportamento. Ao mesmo tempo que alguns estudantes afirmam ter gostado da "ideologia do curso", explicam que desejam mudar suas vidas e suas perspectivas com relação à educação de nível superior e o futuro. Dizem que sabiam que o curso teria a capacidade de mudar suas vidas. (ROSISTOLATO, 2011, p. 625)

Os autores são claros ao definirem esta expectativa relacionada aos PVP, alguns até determinam como uma característica dos cursinhos populares "um importante espaço de reflexão das relações sociais, procurando optar numa dimensão crítica de educação". (TETTAMANZY; BERGAMASCHI, 2008). Os cursos podem possuir algumas premissas que envolvem a Educação Popular, ter uma disciplina voltada para a cidadania e a cultura, dialogar e abrir momentos de discursão de assuntos atuais e de interesse político sociais com os alunos.

Uma das experiências estudada aqui trouxe o trabalho desenvolvido sobre os temas da autonomia, cidadania e autoestima vivenciada pelo professor e seus alunos de um PVP. Além de aliados a formação cidadã dos vestibulandos, os estudos colocam os PVP como contribuidores da democratização do acesso a universidade.

> Ao longo deste estudo, pudemos constatar o caráter segregador e elitista ainda presente no ES em nosso país, por mais que os últimos anos tenham apontado para uma maior popularização, em termos quantitativos, da oferta de vagas universitárias para segmentos que historicamente não fizeram parte de sua estrutura. Os PVPs são, em grande parte, respostas estratégicas e imediatas ao elitismo do ES e a dificuldade apresentada principalmente pelas classes populares em relação ao concurso vestibular. (PEREIRA, 2007, p 144)

O compromisso dos professores e coordenadores é a grande ferramenta de diferenciação e de complemento dado nestes espaços. Ao mesmo tempo, os pré-vestibulares populares são "oficinas de formação de professores, pois muitos alunos têm no cursinho a sua primeira experiência docente". (TETTAMANZY e BERGAMASCHI, 2008).

Esta relação de compromisso, aplicação dos conhecimentos e preparação de alunos de licenciatura que são professores em PVP nos traz a reflexão da contribuição que os cursinhos populares exercem não só para os alunos, mas para todos os sujeitos envolvidos nesta experiência. São óticas e vivências populares sobre o ensino superior.

Os alunos que se preparam para enfrentar uma maratona para tentarem uma vaga na universidade hoje, principalmente estes matriculados nos cursos populares, tiveram suas chances ampliadas de alguma forma com as políticas de inclusão do ensino superior. Acreditamos que este deve ser de grande incentivo para estimular cada vez mais a população de baixa renda, da classe trabalhadora, negros e povos indígenas, a se interessarem e conquistarem seu espaço na educação superior.

> A essa visão de educação, relaciona-se a percepção de vestibular. Buscando uma coerência entre ambas, considerou-se esse instrumento como um exame capaz de selecionar indivíduos dispostos a investir em aperfeiçoamento pessoal progressivo e dotados de criatividade e de gosto pela investigação. Também fazem parte desse perfil a adoção de hábitos de estudo, o domínio do vocabulário com precisão e o raciocínio abstrato com símbolos verbais. Ao selecionar candidatos com tais potencialidades, o vestibular pretende presentear a universidade com alunos que, ao interagirem com a concepção filosófica e científica do ambiente acadêmico, certamente terão condições de construir um mundo mais solidário e justo, na medida em que o desenvolvimento tecnológico e científico, resultante em grande parte das pesquisas acadêmicas, poderá beneficiar toda a sociedade de maneira própria e adequada. (SILVEIRA, 2009, p. 192-193)

Considerações finais

Os PVP contribuem com a democratização do acesso a universidade, assim como contribuem para a mudança de vida de seus alunos e de todos os sujeitos envolvidos. Estas definições colocadas aqui através destes autores fortalecem esta premissa, porém há alguns questionamentos que precisam ser compreendidos. Como quais seriam as dificuldades e/ou facilidades identificadas nestes espaços? Como é mantida esta ideologia vista nesta primeira análise e se está sendo exercida em sua íntegra, e ainda de que forma ela se aplica?

Estas e outras questões são importantes e são partes a somarem a um estudo sobre a possível aproximação da comunidade popular e sua realidade de exclusão e vulnerabilidade ao espaço e vivência na universidade e a formação do sujeito ético político como efetivação da democratização da educação no Brasil.

EL TEMA DE LA VESTIBULAR Y CURSOS PREUNIVERSITARIOS POPULARES

Resumen Este artículo pretende establecer un primer análisis enfoque con la intención de búsqueda Maestría Académica del Programa de Posgraduación em Educación de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul. La relación entre la universidad y la comunidade visto a través de la experiência de las personas implicadas un curso pre-universitario populares. Problematizar aquí la herramienta de entrada utilizado por las instituciones públicas de educación superior en Brasil y cursos de preparación hablar de la aparición de curso pre-universitario populares que prepara la clase menos favorecida para superar este obstáculo, la vestibular, para ganar un lugar en una universidad y garantizar su derecho a la educación gratuita y de calidad.

Palabras clave: Vestibular. Curso pre-universitario populares. Universidad. Democratización.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção Social e o Ensino Superior das Desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, DF: INEP, v.80, n.194, 2001.

FILHO, Alceu Gonçalves de Pinho. **O Vestibular da Universidade de São Paulo: modelo adotado em 1995.** In Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.11, p. 53-93, 1995.

GUIMARAES, Sônia Dantas Pinto. **Como se faz a indústria do Vestibular.** Petrópolis: Vozes, 76 p, 1984.

LIMA, Helena Ibiapina, FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. O Acesso ao Ensino Superior no Brasil: resgatando a história do vestibular (1925-1961). **Educação Brasileira**. Brasília, DF: CRUB, v.24, n.48/49, 2002.

OLIVEN, Arabela Campos. Políticas de inclusão no sistema de Educação superior brasileiro: o setor público e o privado. In.: **Congresso de 2012 da Associação de Estudos Latino-americanos**, San Francisco, Califórnia, 2012.

PEREIRA, Thiago Igrassia. **Pré-Vestibuares Populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 164 p, 2010.

PRATES, Abel dos Santos. **Vestibular e Cidadania: um olhar sobre as aulas de redação de um curso pré-vestibular popular.** Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 65 p, 2014.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Reflexões sobre o Vestibular para as Universidades no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.11. p. 41-47, 1995.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. O Vestibular e a Prova de Redação: mais concordâncias e menos controvérsias. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.11, p. 23-41, 1995.

ROCKENBACH, Daniel Longo. **De Aluno a Professor: reflexões sobre uma experiência docente no curso pré-vestibular Resgate Popular.** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Juventudes Populares em um Pré-vestibular: a construção coletiva e campos de possibilidades educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, DF: INEP, v.92, n.232, 2011.

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. O Vestibular como Mecanismo de Seleção para o Acesso ao Ensino Superior: um estudo na Escola Nacional de Agronomia (ENA) da Universidade Rural

do Brasil (URB), na década de 1960. **Educação.** Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 192-200, maio/agosto 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. Os Novos Modelos de Vestibular: preocupações metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.11, p. 47-53, 1995.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato, BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org). **Por Uma Política de Ações Afirmativas**: Problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2008. 152 p.

AS CONCEPÇÕES DE "NOVA UNIVERSIDADE" E "MULTIVERSIDADE" DE JOSÉ MARIANO DA ROCHA FILHO: MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA

Breno Antonio Sponchiado[1]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo: O texto analisa as ideias mestras do pensamento de José Mariano da Rocha Filho, o pioneiro da interiorização do Ensino Superior no Brasil na UFSM. Perscruta o seu deslumbramento pelo modelo norte-americano de Universidade e seu projeto de transplantá-lo para o centro do Rio Grande do Sul, encontrando apoio do Governo Militar na sua proposta desenvolvimentista e dependente. Mostra que a "Nova Universidade" e o a "Multiversidade" concebidas pelo Reitor representaram, por um lado, um avanço modernizador na estruturação, gestão e expansão do Ensino Superior e, ao mesmo tempo, um processo ideologicamente conservador e até reacionário, porquanto assentado em um ideário antidemocrático, centralizador e com um viés isolacionista. O que explica, em parte, sua pouca duração.
Palavras-chave: Reitor Mariano da Rocha Filho. "Nova Universidade". "Multiversidade".

1 Introdução

O perfil biográfico de José Mariano Rocha Filho (1915-1998) revela facetas que permitem melhor aquilatar sua atuação enquanto educador, administrador e atuante na educação pública. Sua filha Eugênia, umas das 12 que teve, declarou em entrevista que seu pai teve como inspiração em sua vida dois personagens marcantes:

> Herdou do primeiro, seu pai, a praticidade e a facilidade de elaborar planos e projetos que previam todos os percalços possíveis. Do segundo, seu tio, herdou o lado humanitário, que buscava sempre um mundo melhor para viver. Contando sempre com a prática política que lhe proporcionou uma convivência saudável e amistosa com políticos seguidores das mais diversas ideologias (UFSM, 2012).

Um vínculo profundo com a Igreja Católica é outra marca do Reitor. "A família era presença garantida nas missas, especialmente nas dominicais". Descrito como um católico praticante, Mariano da Rocha era reconhecido pela enorme fé que tinha. Prof.ª Eugênia conta que o pai era um "cristão diferente". Ele via também na religião uma oportunidade de

[1] Doutor em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em História. E-mail: sponchiado@uri.edu.br.

esclarecimento e amadurecimento em busca da igualdade e da justiça entre os homens. Mas, narra a filha, "Não raro contestava o padre quando discordava com a interpretação da leitura do evangelho".

Para Eugênia, "O pai acreditava na educação como um processo dinâmico e contínuo". Para que esse processo fosse bem sucedido, devia-se, segundo o reitor, acreditar e motivar a equipe envolvida na execução de um projeto era fundamental. E narra fatos:

> por vezes ele entrava nas salas de aula acompanhado de professores e profissionais renomados internacionalmente, tão logo avistava seus pupilos e seus colegas professores e já começava a chuva de elogios: "Esse é o melhor professor de química do mundo, não existe melhor, ele fez isso, ele fez aquilo, sabe fazer tal coisa...". Esse comportamento sempre fez com que os membros de sua equipe se engajassem de verdade em suas ideias mais utopistas.

Entende a filha que "o jogo de cintura do pai também colaborou para que a maioria de seus projetos fossem concretizados". Nos anos 1960, por exemplo, enquanto ministrava aulas em uma universidade na capital da Alemanha Ocidental, Mariano descobriu que alguns países do leste europeu tinham dívidas com o Brasil e não possuíam dinheiro para quitá-las. Em conversa com o deputado federal, e seu amigo, Tarso Dutra, Dr. Mariano conseguiu que a dívida fosse paga por meio do fornecimento de equipamentos que seriam suficientes para construir 11 planetários pelo país.

2 A Nova Universidade (NU)

Quando eleito pela quarta vez Diretor da Faculdade de Farmácia de Santa Maria, em 1953, Mariano viaja para os Estados Unidos e Europa onde visita as principais instituições de ensino superior. Queria ver in loco no primeiro Mundo quais os modelos de ensino superior e reunir material para forjar a sua concepção de universidade. Ficou deslumbrado com a história norte-americana: "Foi somente após o Land Grant College Act[1], ocorrido durante o governo

[1] Também conhecida por *Morrill Act*, foi uma Lei do Congresso dos Estados Unidos (1862) que forneceu doações de terras aos estados para financiar a criação de escolas especializadas em "agricultura e as artes mecânicas, dando origem às universidades.

do Presidente Abrão Lincoln, que os Estados Unidos iniciaram a sua marcha a grande civilização americana", afirmava (1973, p. 84). O que saiu, foi uma cópia Tupiniquim?

O que ele vê lhe inspira a começar a escrever o livro "USM, a Nova Universidade", onde expôs as propostas básicas e a sua concepção de universidade. Mariano Rocha viu o êxito de sua campanha com a assinatura pelo Presidente Castelo Branco, do Decreto-Lei n. 53 de 18 de novembro de 1966, que fixou as normas de organização para as universidades federais.[1]

"A universidade deve ser a alavanca do progresso de sua região educacional". Esta frase lapidar abre o Prefácio da obra USM – A nova universidade, de 1962. Bem mostra o foco do autor de acelerar a marcha para o progresso. Na sua lógica, a educação é fator central: "Cremos que o ponto principal de estrangulamento para todos os setores é basicamente a educação" (1973, Prefácio). Mas qual educação, como operacioná-la?

"A nova Universidade" [2] queria dizer "uma universidade criada em bases inteiramente novas" (1973, 47).

3 A Interiorização do Ensino Superior – um preconceito com o "Centro"?

Na sua análise, Mariano ataca a vocação metropolista da universidade brasileira, que se circunscrevia a sua orla marítima e capitais. Aqui está talvez a originalidade do biografado:

> Durante séculos o Ensino esteve limitado às capitais no litoral, e as populações do interior, que constituíam até bem pouco, nas estatísticas do último senso nacional de 1960, mais de 75% da população do país estavam praticamente à margem dos benefícios do ensino superior oficial. (1973, 51)

Lembra, na sequência, o fato histórico de a UFSM ter sido a primeira criada em uma cidade do interior, que não fosse capital de um Estado. "Este é o grande mérito, - continua - esta foi a maior vitória na grande campanha por nós iniciada em Santa Maria, e que vale para nossa cidade a designação de 'Campeã da interiorização do Ensino Superior oficial no País'" (1973, 51).

[1] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm
[2] O PNU teve seus estatutos aprovados em junho de 1962 pelo Conselho Universitário e vigorou até 1969, quando a Reforma Universitária instituída pela lei nº 5.540/68 exigiu a reestruturação da UFSM.

No texto, de 1966, critica a Lei Francisco Campos que, a seu ver, adotou o modelo da organização medieval para a Universidade brasileira, faltando-lhe tudo, inclusive a vivência universitária, pelo modelo de faculdades estanques e sem comunicação. Na sua visão a universidade brasileira "era sumamente onerosa e existia unicamente no papel, pois era formada de um grupo heterogêneo de Faculdades e não possuía racionalização" (1973, 47).

Porém, destaca-se que Mariano Rocha não pretende desfazer o mérito da Universidade medieval de origem cristã e a instituição que a manteve na Europa, o que destoaria de sua formação católica. Ao contrário, em trabalho anterior, afirmava que "foi à sombra da catedral de Notre Dame, em Paris, que surgiram os primeiros ensaios do ensino universitário, dado que faz da Universidade, ao contrário do que muitos creem, uma instituição inspirada nos princípios da civilização cristã" (1973, 49 s).

Pelas viagens e contatos com comissões encarregadas de reformas universitárias na Inglaterra, na Alemanha e nos EUA, concluiu que a estrutura delas estava sucateada, defasada.

> Deve ter uma estrutura tal, que lhe permita adaptar-se às necessidades de todos os tempos, que lhe permita evoluir sempre dentro de um mundo que muda constantemente e de forma tão rápida, na atualidade, que podemos afirmar, sem medo de erro, que jamais um cidadão esteve tão distante dos conhecimentos de seu tempo (1973, 49).

O critério da universidade condizente com a sociedade hodierna devia ser "da preparação do maior número de candidatos, da melhor maneira possível, ao menor custo que se possa imaginar e no mais breve espaço de tempo" (1973, 49). Como se vê estava imbuído dos princípios da qualidade total e máxima eficiência.

Vejamos a sua noção de *campus*.

> Um "campus" universitário deve estar constituído por uma parte de ensino que deve sempre caminhar juntamente com a pesquisa. Nessa parte de ensino, devemos destacar, em primeiro lugar, o centro que poderíamos chamar de estudos gerais, onde estariam os Departamentos, servindo disciplinas idênticas de varias carreiras, ou mesmo as disciplinas afins de uma mesma carreira. (1973, 54)

O que prega é o rompimento com o sistema de cátedras da velha universidade, onde havia uma multiplicação irracional e onerosa de laboratórios idênticos. Aliás, como recorda, desde 1954, na USM vinha concentrando aparelhagens e pessoal em Departamentos e Institutos comuns. Via também a vantagem de os alunos ficarem mais próximos, pelo menos fisicamente. Defendia a centralização dos serviços administrativos, o que permitiria melhor aplicar os parcos recursos.

O problema mais angustiante, porém, aos olhos do Reitor, era a grande demanda de alunos que batiam anualmente às portas das Universidades. "Temos como obrigação mestra, na NU, enfrentarmos o fato quantitativo na formação de técnicos para satisfazer as necessidades de nosso País" (1973, 55). Lembrava que havia no Brasil 1.400 municípios sem médicos. Propunha novamente o caminho da economia, pela centralização e concentração de recursos humanos e materiais. Outra proposta era a flexibilização do currículo, que permitisse a transferência no primeiro ano de uma carreira (curso) para outra; havendo a necessidade do núcleo ou centro de estudos gerais e a adoção do sistema de créditos horários (p. 56 s).

Outra consideração foi o fator tempo, objetivando na prática a abreviar o período de formação. Eis sua solução: "Daí resulta que a Nova Universidade deve expurgar os programas de ensino atuais, retirando dali tudo aquilo que não seja essencial, sacrificando a erudição a favor da eficiência" (p. 57). Para evitar a sobreposição de disciplinas propõe revisão completa de currículos e estruturar a universidade em Centros1, como, aliás, já estava em andamento no campus da UFSM.

Em seus escritos o Reitor é econômico em abordar outros pontos que não temas técnico-administrativos, como os referentes às questões pedagógicas. Ele mesmo admite. Apenas sinaliza que se procura ministrar o ensino "cada vez mais prático, dentro do princípio que adotamos: 'o que ouço esqueço; o que vejo, lembro; o que faço, sei'" (p. 61). É a pedagogia empírica e pragmática de vertente norte-americana, apregoada no Brasil sobretudo pelos pioneiros da Escola Nova. Ao final do capítulo "A Nova Universidade", o Reitor dedica uma página ao binômio Universidade e cultura. Denuncia que as universidades no afã de

[1] Esta ideia de Centros ou Setores Mariano Rocha parece ter obtida de Rudolph Atcon, em sua obra "Ensino Superior no Brasil", que ele cita na p. 57.

formar profissionais competentes ou tecnólogos capazes, cientistas de valor ou pesquisadores "de raça" (sic!), abandonaram a sua meta precípua da formação do homem integral, do homem culto. Por esse termo, Mariano Rocha parece entender a capacidade de a pessoa humana situar-se dentro de sua área (p. 62), capacidade de síntese. Defende que a Universidade retome sua tarefa central de ilustração, "de propiciar uma visão de panorâmica da plena cultura da época em que vivemos, de situar os homens em nosso tempo, de devolver-lhes a fé em seu próprio destino" (p. 62). Como se vê, há um retrocesso ideológico à mentalidade iluminista e humanista. "Necessitamos urgente formar e educar talentos especificamente sintetizadores, devemos humanizar o homem científico há muito contaminado pelo evangelho da rebelião, a grande falsidade de nossa época" (p. 62). Conclui-se, pois, que o modelo ideal de homem é o aquele que se conforma com seu tempo.

4 Alinhamento com o ideário do regime militar

Qual o posicionamento de Mariano Rocha frente ao Golpe de 1964 e sua postura durante o regime militar no Brasil? LIMA e KONRAD, em seu estudo sobre o comportamento das forças políticas em Santa Maria, destaca uma marcha local de agradecimento ao Golpe, no qual havia participantes universitários. Um dos seus protagonistas foi o nosso biografado:

> A cidade se preparava para organizar uma das Marchas da Família, com Deus, pela Liberdade, mas tendo o Golpe ocorrido antes, o ato se transformou em uma comemoração, uma manifestação de agradecimento às Forças Armadas. O tom dos discursos foi revelador quanto à expressão desse discurso legitimador a que vínhamos nos referindo. Sobressaem-se tanto a negatividade dos depostos quanto a positividade dos golpistas. Um dos principais organizadores da Marcha, o reitor-fundador da UFSM, José Mariano da Rocha Filho (2012).

O jornal local A Razão publicou o discurso do Reitor, o que nos permite perceber o seu posicionamento:

> A revolução democrática do Brasil, iniciada e executada com o brilho de uma parada militar, pelas gloriosas forças do Exército Brasileiro, deve continuar até que os culpados paguem seus hediondos crimes aqueles que nos queriam entregar com as mão amarradas aos pelotões de fuzilamento aqueles que desejavam substituir por

> imagens humanas a imagem de Deus nos corações de nossos jovens, aqueles que visavam substituir o nosso Cruzeiro do Sul pela Ursa Polar, aqueles que pensavam macular o nosso pavilhão auri-verde com a foice e o martelo, aqueles que desejavam acorrentar o Brasil ao mundo comunista, aqueles que um dia pensaram que seria possível amordaçar para sempre o nosso povo e dispor livremente das riquezas de nosso subsolo, e do amado solo Brasileiro ao serviço do comunismo ateu (A RAZÃO, 19/04/1964: 06, citado por LIMA e KONRAD, 2012, p. 768).

Nota-se o discurso em que o cavalo de batalha era o anticomunismo e a defesa da democracia. Acrescenta-se o ingrediente religioso, com o temor do ateísmo, que ameaçava as bases cristãs da nação brasileira.

Mariano da Rocha, na sequência menciona o universo estudantil e faz um apelo:

> Que nenhum traidor possa jamais voltar a perturbas a paz social que tanto necessita o Brasil para seu desenvolvimento, que a UNE, a UEE, a UGES e os nossos grêmios acadêmicos e estudantis sejam expurgados dos maus elementos que deles se apoderaram ou neles se infiltraram sob o bafejo e com a orientação dos traidores da Pátria / Lembrai-vos jovens estudantes que só há um caminho para o Progresso e este é o da Educação ruas de que essa de nada serve se não for banhada pelo sol da liberdade (Idem).

Os autores citados enfatizam que, segundo esta fala, legitimava-se assim a ‘Operação Limpeza’ entre os estudantes. Que tinha o objetivo de acabar com os focos de resistência e de pressão popular e para isso passou a cassar mandatos e direitos políticos, expurgar militares e funcionários públicos e prender lideranças ligadas ao trabalhismo ou às esquerdas.

Retenhamos, para a compreensão da atividade de Mariano Rocha essa adesão ao novo governo no país, que vai lhe render maiores espaços de articulação administrativa e cargos de efetivo poder de decisão. Lembramos alguns, na área educacional: Membro do Conselho Federal de Educação. Criador das áreas ou distritos geo-educacionais, onde defendia que a vocação do solo e a cultura da região deveriam orientar a educação. Foi de sua autoria, datado de 1968, o projeto que disciplinava a implantação de campus universitário fora da cidade-sede da universidade: a multiversidade, como ele denominava. Ocupou o cargo de Conselheiro do Projeto Rondon e o idealizador e criador do primeiro campus avançado do ensino superior na Amazônia, em agosto de 1969, lembrando que antigo campus da UFSM em Boa Vista, no estado de Roraima, deu origem à Universidade Federal de Roraima.

Consta que já conhecido no meio educacional, "Marianinho foi convidado, no final dos anos 1960, pelo presidente do regime militar, Costa e Silva, a ser Ministro da Educação. Ele não aceitou. Em resposta afirmou que ainda tinha muito o que fazer em Santa Maria" (DIÁRIO DE SANTA MARIA, 2015).

Em contrapartida às benesses recebidas, mantêm-se fiel nas fileiras governistas, concorrendo ao Senado em 1978 pela ARENA (Aliança Renovadora Nacional).

> Na época, não somente a UFSM, como outras universidades do país sofriam com a carência de equipamentos. Como realizava conferências no Exterior e tinha forte ligação com a Universidade de Bonn, na Alemanha, descobriu que os países do leste europeu deviam muito dinheiro ao Brasil. Foi então que conseguiu com o ministro da Educação, Tarso Dutra, que os valores fossem pagos em equipamentos" (ROCHA FILHO, 1962).

De outra parte, é recorrente na historiografia encontrarem-se expressões maximizando as ideias de Mariano da Rocha Filho como "fundamentais no processo de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e na América Latina, e acabaram orientando o desenvolvimento e os rumos do ensino superior." (UFSM, s.d.). Como se vê a noção de *democracia* para os nosso biografado e propagandistas de sua obra parece se restringir a oportunidade de acesso, em ampliar o numero bancos nas instituições de ensino superior para mais alunos. O que não deixa de ser uma característica, um avanço em um país marcadamente elitista e excludente no que refere aos estudos universitários. Mas muito estreita, pois envolve somente a questão de acesso sem levar em conta a decisão, a organização e principalmente a gestão democráticas. Coisas que o Mariano deve ter visto nos EUA e Europa.

O autor igualmente critica as reformas universitárias em alguns países da América Latina, que, ao seu entender, erraram na receita ao concluírem na necessidade de interferência dos alunos e ex-alunos na direção da Universidade (p. 50). Da mesma forma alfineta a reforma de Córdoba (1918), como uma tentativa de implantar "no seio das universidades, de extremismos, promovendo uma luta de classes, onde o professorado representava a burguesia e os alunos constituíam o proletariado (SIC)" (p. 50 s). Tal mudança, para o educador, tinha por finalidade abalar a sociedade, através do desprestígio da Universidade e de suas

autoridades constituídas. Como se vê, participação é termo proibido na cartilha do Reitor. E o principal é autoridade.

5 O projeto Multiversidade

Cabia à universidade, dizia o Reitor, no afã de acelerar o desenvolvimento social e econômico da área Geo-educacional, incentivar a criação de órgãos regionais, associações de municípios e especialmente procurar criar fundações educacionais reunindo os esforços da população. A Nova Universidade devia ir ao encontro do desejo de comunidades em possuir estabelecimentos de Ensino Superior, através de extensões universitárias. Para tanto obteve do Conselho Federal de Educação do Brasil os Pareceres de n. 405 e 611, que permitiram a criação durante o ano de 1969 destas extensões em pontos estratégicos das Zona Geo-educacionais estabelecidas1. As condições para uma cidade requerer uma extensão da UFSM previam: - abranger uma região com quatro mil estudantes no 2º ciclo (chamado S/High School); - que possa contribuir com prédio, material escolar, laboratório (com valor não inferior a um milhão de cruzeiros); - que a zona microclimática2 seja capaz de aportar duzentos mil cruzeiros anuais, no mínimo, para manutenção e funcionamento de duas séries inicias de um curso preferencialmente de uma área fundamental de ensino (1973, 93 s).

Outra medida defendida pelo Reitor era a que aos alunos das extensões fossem assegurado, após o segundo ano, a possibilidade de completarem os seus estudos através de créditos correspondentes no Campus central da Universidade. Era mais uma prática que transplantava, copiada como ele mesmo admite dos junior'colleges norte-americanos ou das faculdades juniors de outros países (1973, 94). Propunha também que a Universidade pudesse disponibilizar os estudos complementares, correspondentes ao chamado 1º ciclo universitário

[1] "Por zona geo-educacional de uma universidade nós entendemos uma área que, situando-se em torno de um centro universitário, envia a este Centro a sua juventude com a finalidade de ali estudar e preparar-se para enfrentar os problemas de desenvolvimento e se beneficia da ação dessa Universidade" (1973, 86).

[2] Por ***Zona micro*-climática** entendia zonas que possuíssem o mesmo clima, o mesmo solo e a mesma precipitação pluviométrica (p. 87). Foram estabelecidas 7 com suas produções: Zona da Fronteira/Campanha : lã, gado de corte e suas indústrias; Planalto central: plantio de trigo; Missões - lavoura de soja, trigo, algodão e sua industrialização; Alto Uruguai - criação de suínos e gado leiteiro, produção de conservas e laticínios; Zona da Serra do Sudeste: frutas e beneficiamento de minérios; Depressão Central – arroz; Encosta Inferior do Nordeste – fumo.

no próprio local da extensão, possibilitando ali diplomar professores para a escola primária e média (1973, 94).

A política proposta de implantar extensões não significava criar novos centros autônomos de ensino superior. Antes, sim, estender a ação controladora da UFSM a novas regiões, mantendo a centralização pedagógica e a criação de cursos e livrando-se do ônus da manutenção financeira. Esse ponto de vista Mariano Rocha coloca no prefácio da sua obra de 1973, quando se debatia as reformas da Universidade – e que estava em jogo seus postulados. O princípio do controle estatal é assim defendido:

> É necessário que a responsabilidade de polo geo-educacional seja dada não a toda e qualquer universidade, mas especialmente às universidades pertencentes de certa forma ao Estado... Através dessas é que deverão as comunidades unir seus esforços no sentido de poderem encaminhar para uma solução desenvolvimentista os problemas que dizem respeito às diferentes áreas geo-educacionais (1973, Prefácio).

Noutra passagem reitera que assim tem que ser "Porque elas [as Universidades estatais] estão diretamente vinculadas ao governo, enquanto que as universidades particulares ou as fundações de direito privado não poderão ser obrigadas a participar de uma rede, poderão isso sim, cooperar com estas, se desejarem, voluntariamente" (id.) Vê-se que a instituição de ensino, neste pensamento, deve estar subserviente ao projeto do governo de plantão. Às universidades não estatais não restava outra saída a não ser subsidiar filiando-se a uma estatal. As universidades estatais poderiam delegar às universidades particulares mediante convênios assinados e revelando um acordo mútuo, "mas a responsabilidade de alavanca de progresso, a cooperação obrigatória deverá ser deferida somente às universidades estatais" (id.).

O projeto Multiversidade no entender de seu propugnador, significava uma "universidade de campos múltiplos", mas a preposição "multi" se restringe unicamente a questão de suas localizações geográficas. Nada de diversidade, pluralismo como poderia sugerir, pois foram formatadas num mesmo padrão, dependentes do Campus Matriz, que detinha a palavra final nas questões essências de sua organização e, em última análise, do seu futuro. Para Mariano Rocha aquele modelo era o possível naquela circunstância. "A Multiversidade, a universidade de campos múltiplos, nos parece ser a realidade imperativa

nos dias que correm, da mesma forma a implantação das universidades comunitárias ligadas às universidades polo" (1973, Prefácio).

Mas sua proposta encerrava outro objetivo, mais ideológico e político. Falando das consequências da Multiversidade, apontava:

> a) Facilitar o estudo dos menos favorecidos; e b) por motivos de formação manter a estes jovens durante mais 4 semestres, ou 2 anos junto a seus pais, longe dos centros que poderiam de qualquer forma alterar seu pensamento e torna-los vulneráveis às forças desagregadoras da subversão (grifo nosso) (Rocha Filho, 1971, p. 11, in NEVES, 1992, 103).

Este raciocínio está consonante com o pensamento católico e das elites intelectuais da época, em que viam o mundo rural como sendo propício à formação dos jovens, pois distante dos grandes centros urbanos, antro de vícios e ideias libertinas, nocivas. Merece destaque o inimigo mor das instituições hegemônicas naquele momento, o comunismo. Parte da crença de isolar os indivíduos em tenra idade dos focos de corrupção e garante-se a sua formação do caráter em princípios morais desejáveis para a sociedade (no caso a Igreja e o Estado).

Essa mesma mentalidade vemos no clero. Em dois artigos "A Ação Católica nas zonas rurais", de 1942, o Pe. Pedro Luiz, PSM, examina a diferença entre o meio urbano e o meio colonial. Aponta as marcas da vida citadina: possui maior grau de instrução, sucedem-se as ideias, devido ao jornal, cinema, teatro, rádio; maneiras mais finas e desnaturais; materialização da vida; os perigos são maiores; miscelânea de ideias, de religiões, de matizes da vida. Já a colônia seria o inverso, a "mesma religião é praticada com mais zelo e mais consciência no conjunto" (LUIZ, 1941, 103). "Sua instrução começa na cartilha e acaba em geral na rabiça do arado". Depois: "A consciência é sua guia suprema. Em se tratando com desconhecidos surge a desconfiança, se for de negócios, essa chega ao auge". E mais adiante: "Para com o sacerdote, não. Esse constitui exceção belíssima: o colono segue de olhos fechados a palavra do padre. O eclesiástico é sempre seu conselheiro. Deposita nele confiança ilimitada". (LUIZ, 1941, 105). E arremata: "O contato com centros populosos é fatal". Os canais próprios para o vazamento dessa "contaminação" são: estrada de ferro, que introduz

pessoas de todas as cores morais, diversidade de costumes, jornais e revistas profanantes; o rádio, as modas.

Deparamo-nos com um paradoxo: ao mesmo tempo em que se defende uma modernização, via tecnologia e racionalidade econômica, vemos uma desconfiança dos avanços da técnica, das vantagens dos meios de comunicação, pois é nas grandes cidades em que eles se mais se encontram. A questão não é a tecnologia, mas o seu uso, que, segundo esse pensamento deve ficar restrito à difusão do ideário e projeto do Governo.

Admite que enfrentou resistências e custaram-lhe muitas lutas. Em 29 de dezembro de 1969 os municípios que já haviam encaminhado suas solicitações, compareceram e firmaram a documentação para o funcionamento de extensões da UFSM. Para Rocha Filho, o fator que preponderou na decisão daquele órgão foi a prudência em localizar as extensões em municípios polos. Igualmente teria pesado a tipificação dos Cursos, partindo da seguinte metodologia: "As entidades que se apresentarem como mantenedoras das Extensões sugeriram as instalações de determinados Cursos. A Universidade por pesquisas realizadas través de seus especialistas, verificava a oportunidade ou não da instalação dos Cursos propostos" (1973, 113).

Percebe-se que a proposta relativiza a autonomia das Fundações Mantenedoras em definir o curso que desejam, dando lugar à lógica dos "especialistas", voltada unicamente ao mercado. Alguns cursos foram desaprovados. "A Universidade sugeriu o Curso ideal para atender as necessidades mais imediatas da área, levando em conta principalmente a capacidade de absorção do profissional pelo mercado do trabalho local, pois sempre entendemos que é muito mais perigosos o excedente profissional do que o excedente aluno" (id., 113). E cita o caso de Três Passos, que desejava o Curso de Letras e os técnicos concluíram por Administração de Empresas, e cujos resultados teriam sido positivos. Frederico Westphalen, por alguns testemunhos, também pleiteou o curso de Filosofia, para atender uma demanda certa de seminaristas, mas recebeu o Curso de Letras.

As extensões criadas foram as seguintes: Santa Cruz do Sul (Direito e Ciências Contábeis); Bagé (Estudos Básicos Rurais); Santana do Livramento (Pedagogia); São Gabriel (Pedagogia); Alegrete (Letras e Pedagogia); São Borja (Pedagogia e Letras); Santiago

(Pedagogia e Letras); Santo Ângelo (Letras e Pedagogia); Santa Rosa (Letras e Pedagogia); Três de Maio (Administração): Frederico Westphalen (Letras); Cruz Alta (Letras). (1973, 103).

No seu escrito "A experiência de Santa Maria, como subsídio para a delimitação do país em Distritos Geo-Educacionais",1 elaborado quando essa questão estava em debate, no MEC por 1973, Mariano Rocha se pergunta como controlar a excelência do ensino nas extensões, lá que este é da responsabilidade da Universidade? Informa que foi acertado que à UFSM "caberia a orientação Didático-Pedagógica, vinculando a responsabilidade de seu nome no sucesso do empreendimento" (1973, 114). Para fiscalizar permanentemente as atividades dos cursos nas extensões criou-se a Coordenação Geral das Extensões. Às entidades mantenedoras foram encarregadas do funcionamento dos Cursos, sendo que os nomes indicados passavam pelo crivo da UFSM. Da mesma forma, os professores para lecionarem eram obrigatoriamente aprovados. "Nenhuma Extensão pode influir no seu Corpo Docente", sentencia o Reitor (id., 114). O controle é rigoroso, com comunicação permanente, visitas periódicas e reuniões mensais. A supervisão inclui vestibular e provas. A grade curricular é fornecida pela Campus central.

Descreve também que, para a Fundação se comprometer em arcar com todas as responsabilidade de ordem material e financeiras, visto a UFSM não "dispender um centavo sequer com este tipo de trabalho" – era firmado um convênio, com cláusulas claras das obrigações das partes. As despesas de deslocamento de Coordenadores eram custeadas pelas mantenedoras.

Outra preocupação foi com o a atualização do corpo docente. O que foi resolvido com a realização de seminários e cursos realizados em Santa Maria e nas próprias sedes das Extensões.

Sob essas condições em que os espaços de decisões se encontravam longe tanto geograficamente como politicamente, as camisas-de-força de se verem cumpridores de tarefas

[1] O autor, neste texto, defende fortemente seus pontos de vistas, que estavam sendo contestados, sobretudo, na delimitação dos Distritos Geo-educacionais. No seu entender estes deviam se processar "tendo em conta as Universidades oficiais, cabendo às particulares o papel de colaboradoras" (1973, 115). A área abrangida pela UFSM, defende o Reitor, deveria abarcar 124 municípios, com toda a metade Oeste do RS. O que não se verificou com a criação do DGE 38.

e vontades de "técnicos" alheios às realidades locais , as extensões partem, em meados dos 1970 a buscar sua independência. São criadas as Instituições de Ensino Superior, isoladas, autônomas. As lideranças dão-se conta da necessidade de libertarem-se das amarras da Matriz e propor carreira solo, abrindo o leque de oportunidades de cursos, exigidos pela nova conjuntura, num primeiro momento voltado em suprir a carência de professores qualificados (titulados) no sistema de ensino da região, daí os cursos de Letras, Ciências, Estudos Sociais. O passo seguinte foi alcançar a liberdade plena, ao obter-se o estatuto de Universidade.

6 Considerações Finais

O estudo das obras de Mariano Rocha Filho evidencia, entre outros pontos, como ele vivia um paradoxo ideológico, uma ambiguidade existencial. Recebeu uma formação nos princípios patriarcais e católicos que recebem contestações nos anos 1960. Opta pelo caminho da preservação desses valores e propostas, que vão coincidir em muito com os mentores do Golpe de 1964, tornando-se fiel aliado, o que lhe permite implementar seus projetos. Por outro lado, na área da educação, percebeu os novos tempos e busca no figurino do ensino americano, sobretudo de nível superior, o modelo para tirá-lo do atraso e faze-lo um instrumento de desenvolvimento. Excluindo estruturas e modos de gestão que considerava arcaicas, imprime uma organização universitária racional e eficiente, pelo menos em termos de custos e numero de formados. Antecede em um decênio muitas das Reformas de 1968. Inova também ao conceber a Universidade como responsável e emulador de políticas públicas voltadas a sanar problemas graves que imperavam o progresso de regiões historicamente deprimidas. Vendo em sua obra, a UFSM, um destino de redimir toda a região de influência, acompanha os desejos de municípios em terem seus próprios colégios de formação superior. Aplica o modelo "Multiversidade", que num primeiro momento resolve o problema, mas vê-se logo-logo deficitário, por seu caráter centralizador e autoritário. As extensões optam por sua autonomia. Como se vê, o reitor, em meio a um mundo dividido, ansioso por "aggiornamento", moveu-se entre "Progresso" e "Ordem", ou uma modernidade e conservadorismo.

TÍTULO TRADUZIDO PARA ESPANHOL OU INGLÊS: CENTRALIZADO, EM NEGRITO, CAIXA ALTA E FONTE TIMES NEW ROMAN – TAMANHO 12.

Resumen ou Abstract: Tradução do resumo para espanhol ou inglês. Texto em parágrafo único, espaço simples entre linhas, fonte Times New Roman, tamanho da letra 12, justificado, sem recuo na primeira linha, contendo no máximo 200 palavras. O resumo deve apresentar os pontos relevantes do trabalho, os objetivos, a abordagem metodológica, os resultados e as conclusões. Deve-se evitar citações bibliográficas no resumo. A extensão do resumo deverá conter até 2000 caracteres ou 500 palavras.
Palabras-clave ou Keywords: Tradução das palavras-chave para espanhol ou inglês. De três (3) a cinco (5) palavras separadas por ponto.

Referências

DIÁRIO DE SANTA MARIA. **Uma vida pela educação.** Revista MIX conta a trajetória de José Mariano da Rocha Filho. Disponível em: http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/noticia/2015/02/revista-mix-conta-a-trajetoria-de-jose-mariano-da-rocha-filho-4700134.html. Acesso em: 13 fev. 2015.

LIMA, Mateus da F. C.; KONRAD, Diorge A. Entre apoios e resistências: o golpe civil-militar e o movimento estudantil em Santa Maria. **Anais...** XI Encontro Estadual de História.

AMPUHRS, FURG, Rio Grande - RS, 2012. Disponível em: http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346381573_ARQUIVO_2012.

LUIZ, Pe. Pedro. A Ação Católica nas zonas rurais. **Vida e Cultura**. Ano V, abril 1941, n. 4.
ROCHA FILHO, José Mariano da. **A terra, o homem e a educação**. Santa Maria: Pallotti, 1993.

_____. A Universidade de Santa Maria. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Maria**, ano 1, n. 1, 1962.

_____. **Universidade para o desenvolvimento**. Áreas (distritos) geo-educacionais. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1973.
_____. **A nova universidade**. Porto Alegre: ASPES/Globo, 1962.

_____. **A Razão**, Santa Maria, 1 maio 1949.

UFSM – Notícia. **José Mariano da Rocha Filho:** o pai dedicado que fundou a UFSM. Disponível em http://site.ufsm.br/noticias/exibir/2101. Acesso em: 06 mar. 2012.

UFSM - Centro de Ciências Sociais e Humanas - Curso de Administração - **Projeto Político Pedagógico.** Disponível em

A UNIVERSIDADE CONTEMPORANEA: ACESSO E PERMEMANCIA NA IES PÚBLICA

Raquel Karpinski Lemes[1]
Laiz Cristina dos Santos Silveira[2]
Shirlei Alexandra Fetter[3]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão teórica com objetivo de fazer uma análise sobre referências teóricas referentes à função exercida pela Universidade contemporânea. Sobre os aspectos metodológicos do estudo, utilizou-se de um estudo, em aporte bibliográfico através de que dialogam com a temática, enfatizando o aspecto qualitativo, que contemplasse o assunto abordado, sendo este, a Universidade e sua função social. Sendo está de importante debate para os dias atuais da mesma.

Palavras-chave: Universidade. Transformações. Possibilidades.

1. Introdução

A universidade exerce o papel de extrema importância para a sociedade atual, sendo ela, uma das alternativas para o bem estar coletivo da humanidade. Umas das formas de sair da alienação constante em nossos meio.

Refletir sobre a função da Universidade hoje, com possiblidades positivas, exige também a transformação da consciência e postura, exige um romper da consciência ingênua para a crítica como propõe (FREIRE, 1992). Busca de opções, político e estrutural para a possiblidade de acesso e permeância na mesma.

Santos (2011), diz que nas últimas décadas, a universidade pública vem sofrendo por dois processos gradativos que criam uma precariedade muito tangível no sistema de ensino superior público, sendo eles a falta de investimento do Estado e a mercantilização da Universidade de forma global. Ou seja, o ensino superior, é uma consequência gradual do

[1]Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. raquelk@faccat.br
[2] Pedagoga pelas Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT. laiz_cristina@hotmail.com
[3]Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional PPGDR pelas Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT. fettershirlei@gmail.com

primeiro processo, que transforma a universidade em um serviço acessível apenas para aqueles que possuem uma boa condição financeira. Então, o cidadão passa a ser um consumidor e torna o ensino superior em um serviço pago, como uma empresa prestadora de serviço.

Como alternativa supostamente para melhorar criam-se novas instituições paralelas, sendo essas, aparentemente alternativas ás universidades e com isto abrem-se possibilidades para as iniciativas privada, permitindo espaços sociais, bem como saúde, educação e cultura, serem submetidos aos interesses do mercado, onde muitas vezes o conhecimento técnico não existe (CHAUÍ, 2001).

O objetivo desse estudo é apresentar uma análise sobre referências teóricas referentes à função exercida pela Universidade contemporânea.

Em suma, o documento está composto por sessões de estudo. Sendo apontado na sessão 2 apresenta-se a metodologia utilizada, na sessão 3 apresenta-se sobre os aspectos teóricos do artigo, relacionando a Universidade Contemporânea e na sessão 5 encontra-se as considerações finais dos estudos realizados.

2. Procedimentos metodológicos

O estudo em questão proporciona uma revisão teórica sobre a relação da universidade no contexto atual. A pesquisa se deu a partir de estudo bibliográfico, composto por diferentes autores que contribuíram para o assunto. Para Gil (2002, p. 61), as fontes bibliográficas compreendem livros de leitura corrente, "obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo".

Adotou-se uma abordagem qualitativa com viés na reflexão neste sentido, a pesquisa qualitativa busca, segundo Lüdke e Menga (2013), desenvolver-se numa situação natural, rico em dados descritivos, tendo um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizado.

Feito a coleta de dados pelos estudos realizados, foram conceituados e analisados os resultados do presente estudo. A análise de dados se deu com autores específicos sobre a

temática, sendo eles, Chauí (2001), Santos (2011) Fernandes (1975) Freire (1991) entre outros.

A partir de diversas leituras, encontraram-se subsídios teóricos necessários para que, se possa desenvolver e analisar os dados recolhidos. Essas leituras foram feitas em referências que dizem respeito aos itens citados na estrutura da pesquisa. Diversas fontes como, livros, site, artigos de Revistas científicas foram consultados, portanto, se configura como uma revisão bibliográfica sobre o tema.

O acesso à bibliografia foi feito de dois modos básicos: manualmente no que consiste em pesquisar diretamente nos livros de referências disponíveis de uso pessoal e eletronicamente consultando as bases de dados disponíveis pela CAPES, mais expressivamente em sites de revistas eletrônicas disponibilizadas pelas Instituições de Ensino Superior de todo país.

3. Universidade, acesso e permanência de todos

Para quem seria o acesso e permanência das nossas Universidades hoje? Sendo que, o ensino e a Educação é direito de todos.

Sabemos que a educação é direito de todos pelo que coloca a LDB-9394/96 em seu Art. 3º., dizendo que [...] igualdade de condições para o acesso e permanência [...].

Para Santos (2011) entre a década de 1980 e 1990 surgiram dois processos marcantes nas Universidades. O primeiro como a perda do bem público que passa a ser valorizado através do capitalismo. Essa consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a Universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade instrucional, privatizando parte dos serviços que presta.

Boaventura de Sousa Santos (2013) complementa dizendo que a Universidade é criadora das condições para a concorrência e para o sucesso no mercado do conhecimento, transformando-se, ela própria, gradualmente, num objeto de disputa.

O segundo nível tende a eliminar a distinção entre Universidades pública e privada. Sobre esta questão Santos (2011) diz que transformando a Universidade e seu contexto num conjunto, "numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado" (p. 21), como um mercado educacional universitário, de planos de estudo, de certificação, de formação docente, de avaliação.

Há que se pensar quais são os esforços realizados para produzir bons resultados nos processos enfrentados hoje pela Universidade, segundo Chauí (2001) é preciso por em pauta esse assunto que atualmente domina as questões entre Universidade e sociedade, pois muitos encontram-se encantados pela modernização, "[...] isto é, pela racionalidade administrativa e pela eficácia quantitativa opondo-se àqueles que lamentam o fim de uma universidade onde ensinar era uma arte e pesquisar, tarefa de uma vida" (p. 35).

Ainda para Chauí (2001), hoje a universidade tem um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear a tentativa concreta de decisão, controle e participação intelectual.

> Desvinculando educação e saber a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contrata-los. A universidade adestra mão de obra e fornece força de trabalho (CHAUÍ 2001, p. 52).

Ou seja, é encarada como adestramento de mão de obra para o mercado. Deve gerar lucro social, como destaca Chauí (2001).

Sabemos que o ensino superior de acesso a toda população, deveria ser um direito de todos, já que somos cidadãos que contribuímos com recursos que deveriam ser revertidos a favor do bem de todos. Na prática, a realidade é outra, e por vezes só tem acesso às elites ou quem tem condições de pagar cursos paralelos para entrar na Universidade.

Com a ideia de democratizar o acesso ao ensino superior, a lógica neoliberal vai incumbindo no consciente coletivo que este sistema é o único meio de todos terem acesso a universidade, não falamos aqui de uma democratização em termos de quantidade e, sim, de

ser de todos, acesso e permanência, e por vezes a ideia de democratizar vai tornando o conhecimento em uma mercadoria que pode ser comprada e financiada.

Sendo assim, vivemos uma mercantilização do ensino superior, como expõem Santos (2011, p.27), é uma consequência gradual do primeiro processo, que transforma a universidade em um serviço acessível apenas para aqueles que possuem uma boa condição financeira. Passando, o sujeito a ser um consumidor e torna o ensino superior em um serviço pago, como uma empresa prestadora de serviço.

A universidade na sociedade teria para Chauí (2001) alguma realidade extra-social e política. Ou seja, estamos supondo que há duas realidades e que precisamos saber como se relacionam.

> O ensino superior passa a funcionar como uma espécie da variável flutuante do modelo econômico, que ora é estimulada com investimentos ora é desativada por cortes de verbas, segundo critérios totalmente alheios á educação e a pesquisa, por determinados exclusivamente pelo desempenho do capital. E a universidade por estar desprovida de toda e qualquer função, se torna um foco permanente de frustações e de ressentimentos, de modo que sua falta de expressão política a encerram numa rebeldia potencial e sem futuro (CHAUÍ, 2001, p. 52 e 53).

A universidade é uma instituição social. Mas, nosso país ainda vê a educação como privilégio, considera assim, e não como direito. A falta de investimentos adequados pelos órgãos maiores, muitas vezes não estão destinadas a educação e a população mais carente, tornando assim, um dificultador para a educação.

4. Diálogo e rupturas para o novo

A transformação da consciência e da postura, no que se refere às pessoas em geral, está pautada nas reflexões do seu dia a dia, no diálogo crítico sobre as ações e tomada de decisões que têm relação com o bem comum. Como afirma Freire (2014), o ser humano é o único ser que pode refletir sobre si mesmo e se transportar para um lugar ou realidade: ele busca constantemente ser mais. Portanto, nossa capacidade de refletir, dialogar e agir nos

possibilita a acreditar na transformação das ideologias dominantes e se posicionar para manter os direitos de toda a população, entre eles o ingresso gratuito ao ensino superior garantido.

Sendo assim, a reflexão pode resultar em ações concretas de transformações, como destaca Freire (2014, p. 38) "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transforma-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu mundo e suas circunstâncias".

Então, a sociedade necessita da população para as decisões em que estamos inseridos. Freire 2014, diz que para existir participação é necessária à conscientização dos indivíduos para que sejam sujeitos de ação. Entendemos que: "o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade (FREIRE, 2014, p.49)".

A consciência crítica nasce do processo educativo e é papel da universidade, bem como os demais ensinos.

Por esse motivo não se pode pensar consciência critica sem o processo educativo. Para Freire (2014, p.51), [...] "Se não se faz este processo educativo, só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência critica sofrerá um abalo e será uma consciência fanática". Se apropriar de conhecimentos básicos, como dos seus direitos - entre eles a possibilidade de ingressar no ensino superior público e a importância deste para o desenvolvimento social, politico e econômico do nosso país será o ponto de partida para a participação ativa da sociedade.

Freire (1992) coloca que a universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa como no da docência, sempre indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas.

O diálogo crítico, a reflexão que vem através da consciência critica que se dá no processo educativo, só faz transformações se for fortalecido pelo conflito e conscientização: não o conflito do desentendimento, mas o do enfrentamento para as mudanças necessárias em nossa sociedade, pois assim, teremos a consciência de uma mudança necessária aos sujeitos, com direitos a participar de decisões que são seus por direitos.

Sabemos a importância do conflito, pois dele emerge a transformação, pois a lógica do mercado é outra, sempre no viés do capitalismo, e usa de formas para não aproximação e

decisões dos menos favorecidos na sociedade. Gadotti (1979 apud FREIRE, 2005, p.13) afirma que o diálogo não pode excluir o conflito com risco de ser um diálogo ingênuo e ressalta que o que possibilita ser ouvido pelos detentores do poder é a força de lutar por um direito que já é seu.

Nesta perspectiva Freire refere que:

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 1992, p. 38-39).

É pelo diálogo que se produz conhecimentos e possibilidades de transformações, e é por ele que os seres humanos se aproximam dos diferentes. O diálogo é uma forma de intervenção no mundo através da palavra. Freire (1992) destaca que, se é dizendo a palavra e "pronunciando" o mundo que os homens o transformam.

Considerações Finais

As dificuldades com que se defronta a Universidade são identificadas por Santos (2013) como resultado das contradições entre as funções tradicionais da Universidade que ao longo dos tempos tem vindo a ser lhes atribuídas. Representadas, de um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a Universidade se dedicava desde a Idade Média. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, formação técnica, úteis para a mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento e expansão do sistema capitalista.

A crise das universidades significa a busca de solução à crise institucional. Ela se aplica como sendo uma defasagem nas instituições privadas o que perpassa uma abrangência muito grande as universidades privadas.

Mais especificadamente no Brasil ela se caracteriza pela crise financeira, pelo fato do país ter passado pelo regime militar, consequentemente houve uma expansão do Ensino Médio o que vem a refletir no ingresso a universidade.

Nesta realidade há certo distanciamento entre as universidades. A privada resume-se, unicamente, em arrecadação financeira, ou seja, uma mensalidade, que impossibilita o trabalhador assalariado ingressar na mesma. Visando o "lucro" como prioridade nas instituições privadas, significa uma perda ou uma defasagem curricular em ter de conteúdo.

Já a universidade pública se distancia da privada pelo fato de ser o conteúdo a prioridade, uma vez que seu público se resume em alunos que disponibilizam uma vasta dedicação aos estudos e a pesquisa.

A lógica do fato se explica entre a disponibilidade de um aluno do ensino público superior que tem maior disponibilidade para estudos, do que o sujeito que ingressa na instituição privada, sendo que seu custo será suprido pelo seu trabalho rotineiro em busca de uma melhor qualidade de vida.

Se analisarmos de fato o papel social da universidade, essa tem uma significativa contribuição na construção do país, ou seja, sua reconstrução. Mais expressivamente o que se entende é que a universidade não assumiu, de fato o seu trabalho. Ela encontra-se em um marco a oferecer seus ditos conhecimentos a uma necessidade conteudista social, a serviço do capitalismo global.

O que não devemos deixar de enaltecer é a relação entre o ensino médio e a graduação. Mais detalhadamente o aluno que vem de uma realidade de escolas públicas, atendidas pelo governo, tende a serem excluídos nos processos de seleção ao ingresso no mundo acadêmico público. Já os alunos de classe mais favorecida, buscam na escola privada, uma melhor qualificação, ou seja, é estes o público das universidades privadas. São jovens que de certa forma dedicam seu tempo unicamente aos estudos.

Reflexivamente a universidade deveria passar por uma reforma, a qual estabelecerá uma relação de relevância na reconstrução social do país. De certa forma ela tem um comprometimento social com seu público acadêmico. A final, epistemologicamente são mentes reflexivas e críticas e a universidade não pode mercantilizar o conhecimento.

Nós perguntamos diante das colocações dos autores e principalmente de Santos (2011) e Chauí (2001) para quem são as universidades públicas? Quem tem acesso a elas?

Sendo assim a democratização do conhecimento universitário seria realizado de forma crítica. Em processo para a transformação da sociedade e consecutivamente mudanças nos sistemas econômicos e políticos que regem nosso país começa na mudança de consciência e de postura da população em geral. Não será possível fazer algo para alterar ou frear o processo de mercantilização da universidade pública sem antes a sociedade sentir que a universidade também lhe é um direito pertencente.

UN CONTEMPORÁNEO UNIVERSIDAD DE ACCESO Y ESTANCIA EN IES PÚBLICA

Resumen: En este trabajo se presenta una revisión teórica con el fin de hacer un análisis de las referencias teóricas sobre la función realizada por la Universidad contemporánea. En los aspectos metodológicos del estudio, se utilizó un estudio sobre la contribución bibliográfica a través de ese diálogo con el tema, haciendo hincapié en el aspecto cualitativo, contemplando la materia, que es la Universidad y su función social. Ser es un debate importante para el día de hoy la misma.
Palabras clave: Universidad. Transformaciones. Posibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n°9394/96. *LDB* - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza**. Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira:** reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. Ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. Ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da Universidade Moderna In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; SANTOS FILHOS, José Camilo. **Escola e Universidade na Pós-Modernidade**. São Paulo: FAPESP, 2000, p. 101-161.

LÜDKE, MENGA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

SANTOS, Sousa Boaventura. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice:** O Social e o Político na Pós-Modernidade. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ENCONTROS DE MULHERES DA UNE: A AUTO-ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES NA UNIVERSIDADE.

Camila Tomazzoni Marcarini[1]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo: O presente artigo apresenta considerações iniciais sobre as contribuições produzidas nos Encontros de Mulheres da UNE, no período de 2003 a 2015. O objetivo é identificar as contribuições dos Encontros de Mulheres da UNE (União Nacional de Estudantes) – EMEs – para pensar a universidade e seus processos formativos. Os espaços de auto-organização das estudantes têm sido produtores de reflexões e ações em diferentes instituições de ensino superior. Como subsídio para essa reflexão utilizo materiais diversos coletados em sites, blogs; no contato com as diretoras de mulheres da UNE e outras sujeitas desses processos. A análise dos materiais representa o regate e visibilidade da atuação política das estudantes participantes do movimento estudantil e feminista, além de identificar suas resistências e intervenções políticas diante de uma sociedade capitalista, neoliberal e patriarcal que se produz e reproduz no espaço do ensino superior.
Palavras-chave: Universidade. Feminismo. Auto-organização.

1 Introdução

Nesse artigo pretendo apresentar algumas considerações iniciais inseridas em pesquisa mais abrangente realizada no Mestrado de Educação da UFRGS. Nesse artigo pretendo uma reflexão e observação das contribuições teóricas do feminismo para pensar a formação na universidade, através do regate das reflexões e proposições produzidas nos Encontros de Mulheres da UNE (União Nacional de Estudantes) – EMEs. Os EMEs caracterizam-se como espaços de auto-organização das mulheres estudantes no movimento estudantil universitário. Seus espaços representam a mobilização e organização das estudantes brasileiras em diferentes instituições de ensino superior. Na sua maioria, essas mulheres são militantes ou simpatizantes do movimento estudantil e feminista.

Um dos desafios de nosso tempo é pensar e produzir alternativas. Acredito que a experiência dos EMES e a contribuição das teorias feministas são importantes momentos de produção de novas visões de sociedade. Nesse trabalho o foco é o olhar feminista para a

[1]Mestranda. Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. camailatm@gmail.com.

universidade entendendo-a como espaço estratégico de construção e socialização do conhecimento, produtora e reprodutora de valores. Há séculos a produção de diferentes conhecimentos está baseada em uma visão de mundo androcêntrica[1], as mulheres não estão presentes nos registros e discursos em diferentes áreas e a universidade tem sido parte dessa invisibilidade. Por mais que existam avanços em relação aos direitos entre homens e mulheres na sociedade, leia-se avanços conquistados pelas mulheres ao longo da história, ainda é tímida a construção da igualdade entre os sexos. Como exemplo temos a atualidade do mundo do trabalho[2]. Nele observamos a desigualdade salarial, a dupla jornada de trabalho, a naturalização do trabalho de cuidados de crianças e idoso pelas mulheres, etc. No campo da violência[3] contra a mulher os números apresentam uma alarmante e triste realidade.

É importante perceber essa realidade inserida em uma sociedade que se organiza com determinadas estruturas de funcionamento e dominação. Vivemos uma globalização capitalista, com construções ideológicas neoliberais presentes no cotidiano. O capitalismo se entrelaça às forças e valores patriarcais existentes na sociedade, gerando uma engrenagem de dominação. O patriarcado, segundo Faria (2005) e Saffioti (2015), é aportado na divisão sexual do trabalho e na produção e reprodução da vida, gerando um sistema que hierarquiza

[1] Androcentrismo é parte da dominação patriarcalista do homem sobre a mulher que perdura entre nós desde a Idade do Cobre (entre o Neolítico e a Idade do Bronze), foi legitimada explicitamente pelas duas religiões mais seguidas do mundo – o cristianismo e o islamismo – e tornou-se titanicamente majoritário no mundo depois do avanço islâmico e da dominação colonialista europeia. Falar a palavra homem como sinônimo ser humano em sua totalidade é uma naturalização do patriarcado. ROBSON, Fernando. *O que é androcentrismo?* Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/androcentrismo>. Acesso em: 29 jun. 2009.

2 Sobre as desigualdades salariais entre homens e mulheres, segundo a ONG SOF (Sempreviva Organização Feminista), a partir da análise das *Estatísticas de gênero* produzidas pelo IBGE 2010, demonstrou que as mulheres negras possuem rendimento médio equivalente a 52% do rendimento das mulheres brancas; as mulheres brancas, 67% do rendimento dos homens brancos. Observando o rendimento médio, as mulheres recebem em média 73,8% do rendimento dos homens. PUBLICAÇÃO "Estatísticas de gênero" do IBGE mostra dados relevantes sobre a autonomia econômica das mulheres. **SOF – Sempreviva Organização Feminista**. Disponível em: < http://www.sof.org.br/2015/06/12/publicacao-estatisticas-de-genero-do-ibge-mostra-dados-relevantes-sobre-a-autonomia-economica-das-mulheres>. Acesso em: 26 abr. 2016.

[3] Segundo dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), entre 2009 e 2011 o Brasil registrou 16,9 mil assassinatos de mulheres (feminicídios), ou seja, "mortes de mulheres por conflito de gênero", especialmente em casos de agressão perpetrada por parceiros íntimos. Esse número indica uma taxa de 5,8 casos para cada grupo de 100 mil mulheres. A média é de 472 assassinatos de mulheres por mês. Estima-se que ocorreram, em média, 5.664 mortes de mulheres por causas violentas a cada ano, 472 a cada mês, 15,52 a cada dia, ou uma a cada hora e meia. A TRAGÉDIA do machismo no Brasil: 472 mulheres assassinadas por mês, revela Ipea. *Geledés.* Disponível em: <http://www.geledes.org.br/tragedia-do-machismo-no-brasil-472-mulheres-assassinadas-por-mes-revela-ipea/#ixzz47oKf84ol>. Acesso em: 05 maio 2016.

homens e mulheres e que constrói relações de desigualdade e violência em diferentes âmbitos da vida humana. O patriarcado está aliado a uma organização neoliberal da economia que tem sustentado o capitalismo em seu âmbito global. O neoliberalismo como modelo econômico enfraquece o papel do Estado e pretende a desregulamentação da economia. Menos Estado, mais iniciativa privada. A privatização é política incentivada nesse modelo. Para Faria (2005)

> A globalização neoliberal, na verdade, é uma nova expansão imperialista e é resultado da correlação de forças desfavoráveis para os setores explorados e oprimidos que lutam por sua liberação, e consequentemente, um aumento do poder dos dominadores. As relações produzidas nesse contexto reforçam a desigualdade das mulheres, o que faz com que ocorre uma hegemonia conservadora que fortalece a opressão de gênero, classe, raça e reforça e incrementa ainda mais as formas de dominação e de violência contra as mulheres, assim como aumenta a homofobia. (FARIA, 2005, p. 25)

Falar em feminismo e na importância da organização das mulheres tornou-se extremamente atual e necessário, não apenas para mudar suas vidas, mas para pensar as estruturas ainda inabaláveis da aliança entre patriarcado e capitalismo. Esse mesmo modelo gera desigualdades entre homens e mulheres e reproduz também as desigualdades de raça e classe. Collins (1989) já falava das distintas e entrelaçadas opressões. Ao pensarmos o campo da educação, em específico da educação superior, é importante entendê-lo como espaço de novas possibilidades e resistências diante do individualismo, do consumismo e dos valores que reafirmam diferentes opressões.

O estudo das teorias feministas têm se mostrado catalisador de novas reflexões para pensarmos novas práticas. O feminismo que estruturam minhas reflexões de pesquisa busca a prática da vida humana baseada em mudanças estruturais da sociedade, como o olhar crítico à divisão sexual do trabalho e a dicotomia público *versus* privado.

A decisão de estudar a contribuição das estudantes também passa pela minha experiência como universitária, militante estudantil e feminista. Minha relação com o tema da pesquisa e com sujeitas políticas desses espaços é próxima, pois vivenciei e protagonizei os espaços de auto-organização das mulheres durante o período da educação superior. No movimento estudantil, na entidade de base, passando por DCE, UNE, pude compartilhar momentos das estudantes auto-organizadas. Na graduação construímos um coletivo de

mulheres na universidade e éramos ativas em nossa militância. Também auto-organizadas passamos a participar dos espaços estaduais e nacionais das mulheres estudantes. Sem dúvida essa vivência auxilia a entender os processos e relações construídas nesses espaços, mas desvendar também outros ângulos, reivindicações, contradições, contribuições produzidas nos espaços das mulheres estudantes no movimento estudantil. Acredito ser importante refletir os limites e desafios para a transformação da universidade a partir de um olhar feminista.

Para identificar a contribuição das mulheres estudantes através do Encontros de Mulheres da UNE foi realizada a análise de documentos e materiais diversos na internet e no contato com as próprias Diretoras de Mulheres da UNE[1]. O resgate desse material se dará através de veículos digitais como blogs, cadernos de formação, sites da UNE e da Diretoria de Mulheres da UNE. O período que compreende minha investigação é os últimos doze anos, gestões que compreendem o período de 2003 a 2015. O estudo desse período histórico se justifica por minha participação e maior proximidade com o movimento estudantil no período.

Esse resgate histórico, além de apresentar as contribuições para pensar a formação na universidade, também apresenta alguns avanços e retrocessos ocorridos nos debates dentro do movimento estudantil, na organização e funcionamento da UNE e na necessidade de aproximação da entidade com as pautas feministas. Também pretendo apresentar os acúmulos políticos desenvolvidos no período e a visibilidade das mulheres estudantes como sujeitas políticas de transformação.

2 A universidade e a superação das opressões

A universidade como instituição social reflete e se encharca das ideologias e valores presentes na sociedade que a rodeia. Nesse sentido é importante que esteja em constante vigilância sobre seu papel social e seu compromisso com uma sociedade justa. A questão é que em um mundo da mercantilização de direitos e vidas, a educação tornou-se mais uma mercadoria negociada no mercado e vendida como produto.

[1] Em conversa prévia mantida com as Diretoras de Mulheres da UNE, gestões 2003 a 2015, algumas materiais já foram encaminhados, como documentos, vídeos, materiais de formação.

Atualmente a diferença entre as matrículas na rede pública e privada é grande, com cerca de 75% do total das matrículas oferecidas no ensino superior privado, englobando universidades, faculdades; particulares, confessionais, filantrópicas e comunitárias. Muitas questões que norteiam o funcionamento, os espaços de gestão das instituições, as decisões no campo do ensino, pesquisa e extensão sofrem influência direta de seus interesses econômicos. É atual pensar o que está sendo produzido e reproduzido no ensino superior; qual a formação oferecida numa perspectiva mais humana e não apenas técnica; quais os princípios éticos, políticos e filosóficos que baseiam suas decisões e funcionamentos.

O retorno de investimentos ao ensino superior público ocorreram apenas nos últimos anos. Infelizmente essa realidade choca-se com o crescimento desregulado do ensino privado e a entrada de grandes corporações educacionais estrangeiras na bolsa de valores. Segundo dados, as ações das instituições de ensino na bolsa, mesmo em momentos de retração da economia neoliberal, continuam em ascensão[1]. Neste contexto apresentam-se grandes desafios para pensar o lugar da educação superior e seu lugar estratégico na luta pela defesa e fortalecimento da soberania nacional. Os grandes grupos estrangeiros da educação possuem interesses meramente de mercado e formação de mão de obra qualificada, a serviço da reprodução do atual modelo econômico. Essa realidade está refletida na limitação da formação proporcionada nas instituições de ensino, com práticas antidemocráticas e não comprometidas com uma formação técnica, humana, ética, política, filosófica, articulada com o desenvolvimento justo e não predatório das riquezas do País.

É diante dessa realidade que precisamos pensar nossas lutas, propostas e práticas. É importante pensarmos novas possibilidades e mudanças no espaço do ensino superior. Para essas reflexões podemos usar como ponto de partida as reflexões de Santos (2005). O autor também entende os desafios da educação como uma visão contra-hegemônica, anticapitalista e antipatriarcal, com práticas democráticas alicerçando quaisquer transformações. Entre as

[1] Segundo a CONTEE (Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino) em setembro de 2012 o crescimento das ações das IES (Instituições de Ensino Superior) que operam na Bovespa, atingiram alta de até 90%. No ano de 2012 que o Ibovespa acumulou ganhos de apenas 8%, o setor de educação se destacou com as ações de três empresas ligadas ao ensino superior: da Kroton subiram 90,9% no ano, em seguida vem a Estácio com valorização de 84,7%, depois a Anhanguera, com 62,1%. Disponível em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2012/09/ies-na-bolsa-de-valores-colocam-a-educacao-superior-em-risco/#.V0x5afkrLIU>. Acesso em: 30 maio 2016.

propostas de Santos (2005) para pensar o ensino superior temos a pesquisa-ação e a ecologia de saberes como extensão ao contrário.

As reflexões sobre universidade propostas pelo autor estão estreitamente relacionadas com as questões apresentadas pelo movimento social e popular. Importantes reflexões feministas sobre uma educação democrática, solidária, libertadora, não sexista caminham no mesmo sentido de transformações mais estruturais da educação, de uma aproximação com o externo, com relações sólidas e não passageiras. Sobre a pesquisa-ação Santos (2005) afirma que

> A pesquisa-acção consiste na definição e execução participativa de projectos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais e populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (SANTOS, 2005, p. 75)

A realização da pesquisa-ação e a proposta apresentada pelo autor de ecologia de saberes permitem um exercício de resgate e de repensar o espaço da universidade. Historicamente o conhecimento produzido pela ciência moderna e pelos modelos do Norte excluem de seus registros, por exemplo, os conhecimentos populares, de grupos indígenas, etc. A ecologia de saberes é nesse sentido uma nova possibilidade de uma universidade mais democrática e diversa. Segundo Santos

> A ecologia dos saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígena, de origem, africana, oriental, etc) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2005, p. 76)

Como lembra Santos (2005), a universidade no século XX esteve muito alheia às questões sociais, ausente e desatrelada da realidade. Os movimentos apresentados acima como de pesquisa-ação e ecologia dos saberes como extensão ao contrário caminham para uma transformação da universidade. O conhecimento universitário, segundo o autor, deve ser substituído pelo pluriversitário, conectado com o mundo que a rodeia.

> "[...] o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador de sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogéneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. (...) A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (SANTOS 2005, p.40-42)

Precisamos pensar as diferentes dimensões que constroem a autonomia do ser humano diante do mundo, o que representa um ensino que impulsione uma sabedoria construída na coletividade e nos desafios de nossa época. A universidade é espaço privilegiado para essa reflexão. As condições de estudo, leitura, escrita e debate são parte desse processo. Os debates muitas vezes produzidos fora dos espaços da sala de aula proporcionam uma formação ética, filosófica, política, fortalecendo a formação profissional. Pensar filosoficamente a formação dos sujeitos e sujeitas é pensar e refletir sobre as humanidades, sobre campos do conhecimento tão desvalorizados em tempos de mercados de educação, qualificação de mão de obra e certificações. Refletir sobre a qualidade da formação proporciona pelas instituições educacionais brasileiras é central para um País mais soberano, justo e fraterno.

O movimento feminista e o estudantil, assim como entidades de outras categorias que formam a universidade são importantes espaços para a formação ética, política e filosófica. Certamente uma visão de mundo a partir do feminismo compreende entender as relações de opressão social. Os estudos desenvolvidos pela socióloga negra feminista Patricia Hill Collins (1989), professora da universidade de Marylan nos EUA, observa as diferentes dimensões da opressão. Segundo ela, ancorada nas ideias de Sandra Harding[1], afirma que as instituições sociais são reprodutoras e produtoras da opressão, sendo ela institucional, simbólica e individual.

[1] HARDING, Sandra Harding. *The Science Question in Feminism*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1986.

No espaço das instituições de ensino superior, por mais que a maioria das mulheres tenha acesso à graduação, ainda falamos de uma produção de mão de obra para um mundo do trabalho marcado, por exemplo, pela demarcação de áreas entendidas como para homens e mulheres. Nos espaços de poder e decisão no ensino superior é predominante o número de homens. No III Encontro de Reitores Universia ocorrido no ano de 2014 no Rio de Janeiro, dos 1.110 participantes, 80% eram homens[1]. No Brasil, apenas em 2013 foi empossada, Nilma Gomes[2], a primeira reitora mulher e negra de uma universidade federal.

A violência, bastante característica da sociedade patriarcal, também se manifesta nos espaços e vivências acadêmicas. No Brasil, muitos são os casos de violência contra as mulheres dentro de instituições de ensino superior[3]: trotes machistas e casos sem investigação ou punição de estupros nos campi[4]; a perpetuação do controle e mercantilização do corpo da mulher em matérias de divulgação de festas de diferentes cursos e nos discursos de sala; a ausência de assistência estudantil como creches universitárias; ou como ocorrido nesse ano de 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul[5], agressões diretas de caráter fascista contra as mulheres estudantes e militantes.

[1] Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/evento-mundial-de-reitores-expoe-desigualdade-de-genero-no-comando-de-universidades-13432553>. Acesso em: 16 jul. 2016.

[2] Disponível em: < http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-05-13/primeira-reitora-negra-de-universidade-federal-diz-que-compete-sociedade-debater-racismo>. Acesso em: 16 jul. 2016.

[3] Segundo reportagem 67% das mulheres entrevistadas afirmaram já ter sofrido algum tipo de violência no ambiente universitário, tanto sexual, psicológica, moral ou física. A pesquisa foi realizada pelo Instituto Avon ao Data Popular e ouviu 1.823 universitários das cinco regiões todo o país. COSTA, Fernanda. Quase 70% das mulheres já sofreram violência em universidades, mostra pesquisa. **Zero Hora**. São Paulo, 3 fev. 2015. Disponível em:<**http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/12/quase-70-das-mulheres-ja-sofreram-violencia-em-universidades-mostra-pesquisa-4921846.html>.** Acesso em 12 abr. 2015.

[4] A reportagem apresenta os recorrentes casos de violência sexual ocorridos na Faculdade de Medicina da USP, a falta de punição e a ausência de publicidade dos fatos MARTÍN, María. As agressões sexuais envergonham a melhor universidade do Brasil. **El País**. São Paulo, 7 fev. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/02/06/politica/1423258015_581946.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.

[5] Nos cartazes estavam escritas frases como “Menos empoderamento. Mais empauduramento"; “O feminismo não luta pela igualdade de direitos, mas é um movimento político socialista, inimigo da família, que estimula a mulher a largar seu marido, matar seus filhos, praticar bruxaria, destruir o capitalismo e tornar-se lésbica", CARTAZES de teor machista são fixados em campus da universidade no Rio Grande do Sul. **Zero Hora**. Porto Alegre, 13 abr. 2016. Disponível em: Disponível <http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2016/04/cartazes-de-teor-machista-sao-fixados-em-campus-de-universidade-no-rio-grande-do-sul-5777002.html>. Acesso em : 26 maio 2016.

É diante desse entendimento que as mulheres estudantes participantes do movimento estudantil entendem o espaço do ensino superior como espaço resistência e disputa política dos rumos da sociedade. É importante ampliar o olhar feminista para a universidade e a formação nela proporcionada, no ensino, pesquisa e extensão.

A universidade deve resgatar seu compromisso de origem e revisitar alguns acúmulos sobre questões de uma educação e universidade transformadora. Em diferentes áreas do conhecimento, nos processos de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão é importante refletirmos onde entram as reflexões, por exemplo, sobre as múltiplas violências vividas pelas mulheres na sociedade. Em que medida problematizamos os altos índices de violência doméstica ou sexual? Esse certamente apenas um exemplo das inúmeras questões que envolvem as opressões sociais e o espaço da educação e da educação superior.

3 Encontros de Mulheres da UNE

A realização bianual dos Encontros de Mulheres da UNE representa o crescimento do feminismo e suas lutas no movimento estudantil, no espaço da universidade e sociedade. A realização dos EMEs inicia na gestão 2003 – 2005 da UNE, um período de ampliação e fortalecimento dos espaços estudantis da entidade, como o retorno dos CONEG (Conselho Nacional de Entidades Gerais) e do CONEB (Conselho Nacional de Entidades de Base) da UNE. Por mais que a Diretoria de Mulheres da entidade já existisse antes de 2003, o espaço da Diretoria não representava a organização das mulheres e da pauta feminista no movimento estudantil e na universidade. O movimento estudantil, assim como outros movimentos sociais, é marcado pelo machismo em seu funcionamento e prática. Nesse sentido, a pauta das mulheres e o feminismo nunca foram entendidos como importantes ou centrais na atuação das entidades estudantis ou mesmo para organização de suas reivindicações.

A partir de uma análise prévia dos documentos coletados até o momento é possível apresentar um breve histórico dos EMEs e seus principais focos de debate.

Na gestão 2003-2005 vivia-se um momento que a palavra feminismo não era tão bem recebida como na atualidade. Falar nas teorias feministas produzia rejeição imediata, inclusive dentro do movimento social. Os debates apresentados pelas mulheres ainda não são

entendidos como centrais para pensar, por exemplo, a educação e a universidade. Para a maioria dos estudantes militantes tratava-se de debate setorizado e não transversal, de interesse apenas das mulheres. Nesse momento, com a retomada da centralidade da Diretoria de Mulheres da UNE ocorre a realização em São Paulo, no período de 5 a 8 de março de 2005, do I Encontro de Mulheres da UNE. Naquele momento a principal deliberação do I EME foi o fortalecimento da organização das mulheres nas instituições de ensino. Esse fortalecimento se deu através do estímulo à criação de coletivos de mulheres estudantes nas instituições de ensino superior, com o objetivo de fortalecer o debate feminista no espaço da universidade e também no movimento estudantil.

Na gestão 2005-2007, de 5 a 7 de abril de 2007 ocorre o II Encontro de Mulheres na cidade do Rio de Janeiro. Nessa edição as mulheres estudantes reunidas retomavam uma importante bandeira histórica do movimento feminista: o direito das mulheres por decidirem sobre seus corpos e vidas. Alguns temas importantes e que incorporam diferentes âmbitos da vida das mulheres foram debatidos: *educação, política, sexualidade, universidade, mercantilização do corpo e da vida das mulheres, violência, aborto, trabalho, entre outros.* Como resultado do Encontro é lançada a campanha "Nosso corpo nos pertence" que pretende apresentar subsídios para aprofundar o debate da legalização do aborto no espaço da universidade. Entendo como espaço de formação profissional, em especial na área da saúde, a universidade deve realizar reflexões sobre essa realidade e problematizá-la.

Na gestão 2007-2009 participei ativamente de sua construção. O III EME, ocorrido em Belo Horizonte, foi possível observar a pluralidade de mulheres e de olhares feministas presentes, refletindo a diversidade da organização das estudantes na universidade. Nesse encontro a campanha da Diretoria de Mulheres foi "Mulheres transformando a universidade". Nessa perspectiva debatia-se desde a necessidade de políticas de assistência estudantil até o debate de padrões de beleza, da mercantilização do corpo das mulheres e da violência sexista no espaço da universidade. Uma questão bastante marcante nessa gestão foi a realização da Caravana de Saúde da UNE e nela também o aprofundamento do debate da legalização do aborto numa perspectiva de fortalecimento também da saúde púbica.

A gestão 2009-2011 realizou o IV EME em Salvador. O Encontro contou com cerca de 7000 estudantes. Com o mote "O abre alas que as mulheres vão passar" as mulheres reunidas reafirmaram a necessidade de combater o machismo na universidade e no movimento estudantil. Foram por exemplo retomada a importância de cumprir na UNE os 30% de mulheres na executiva da entidade. O machismo no movimento estudantil é a reprodução de uma política que afasta as mulheres de seus espaços, pois possui traços fortes de imposição, agressividade e disputa. A organização das mulheres diante dessa realidade é central na consolidação e fortalecimento de mulheres em espaços de poder das entidades e movimentos sociais.

O V EME ocorreu na gestão 2001-2013 da UNE também na Bahia. A chamada do encontro foi "Para mudar a universidade somos todas feministas". Nesse EME o encontro focou nas opressões e desigualdades presentes no espaço das instituições de ensino, fortalecendo a importância das mulheres estudantes organizarem-se nas universidades e faculdades, assim como a necessidade de aprofundar as reflexões sobre o feminismo e a transformação das instituições de ensino superior.

Na gestão 2013-2015, o VI EME, ocorre agora no sul do País, em Curitiba. Sua chamada pretendia o olhar para a universidade, assim como as vozes feministas dentro e fora dela. Com o mote "Vozes feministas: ocupando a universidade pela democracia" as estudantes reafirmaram a importância do resgate das mulheres e suas contribuições na história. Também refletiram sobre a invisibilidade de muitas mulheres em diferentes áreas do conhecimento e necessidade de resgatar suas histórias e contribuições.

O que observa-se é que desde a primeira edição do EME da UNE a organização das mulheres ampliou-se no espaço das instituições de ensino superior com a criação dos coletivos de mulheres. A cada edição as pautas modificaram-se, mas ampliou-se o debate e o resgate das contribuições históricas do feminismo para repensar a educação superior. Nesse sentido, a organização das mulheres estudantes em coletivos de mulheres, a realização de debates e espaços de formação, a construção de encontros estaduais e nacionais de auto-organização apontam novos olhares para esse desafio de pensar o ensino superior e seu lugar na superação das opressões.

Por último, como as bases de reflexão e auto-organização das mulheres estudantes está nas teorias feministas deve ocorrer sintonia entre elas e as práticas dos encontros. As políticas que são deliberadas nos EMEs ocorrem de forma consensual, ou seja, são resultado da prática de espaços de debate e construção coletiva, diferente das disputas dos espaços de deliberação política do movimento estudantil. Essa atuação está sintonizada com o fortalecimento da organização e luta coletiva das mulheres no movimento estudantil e nas instituições de ensino. Por mais que haja divergências, as deliberações são resultados de consensos construídos e depois disseminados pelo conjunto das participantes.

A partir dessa breve reflexão sobre os EME pretendo contribuir para pensar os processos formativos na universidade e seu papel na superação das opressões. Também pretendo resgatar a luta política e a organização das mulheres estudantes participantes do movimento estudantil e integradas à pauta feminista.

4 Considerações finais

O trabalho aqui desenvolvido apresenta uma análise parcial da contribuição dos Encontros de Mulheres da UNE e o desafio de repensar a universidade e seus processos formativos. Através da experiência do I EME observa-se o fortalecimento dos espaços das mulheres no movimento estudantil, aprofundando o debate feminista nas instituições de ensino superior.

Os EMEs da UNE representam importante espaço da auto-organização das mulheres estudantes nas instituições de ensino e também no desafio de pensar as transformações nelas necessárias. Além disso, a partir de um breve resgate do histórico dos Encontros e suas sínteses, encontramos contribuições importantes para pensar a formação desenvolvida na universidade. A participação das estudantes nos espaços de auto-organização das mulheres estudantes representa espaço de formação política, humana, ética, muitas vezes não vivenciada em outros espaços da universidade.

Os debates realizados nesse espaço representam maior autonomia das mulheres diante de situações de machismo, tão corriqueiras em seu cotidiano e militância. Além disso, fortalecem a formação política, ética e humana das mulheres estudantes, bem como o maior

entendimento das estruturas de dominação como o capitalismo e patriarcado. Essa formação, por exemplo, é central para um pensamento crítico da educação em suas diferentes dimensões. Certamente as questões feministas de liberdade, de democracia, de solidariedade também se conectam com um ideal de universidade.

Com isso, o feminismo que aqui se manifesta preconiza não apenas uma universidade mais justa, democrática e livre de opressões, mas uma sociedade que também deve ter como dimensão as reflexões produzidas pelas feministas em relação às estruturas que sustentam a sociedade machista. O feminismo perpassa todas as áreas de nossa vivência humana e reafirma a negação da mercantilização das vidas, tão acelerada na atual sociedade capitalista. O valor econômico não pode ser o gestor de nossas vidas, de nossos direitos, pois a universidade que se pretende a partir do feminismo é incompatível com o lucro.

REUNIONES DE MUJERES DE UNE: LA AUTO-ORGANIZACIÓN DE LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD.

Resumen: Este artículo presenta consideraciones iniciales sobre las contribuciones producidas en los encuentros de las mujeres UNE, de 2003 a 2015. El objetivo es identificar las contribuciones de las Reuniones de las mujeres de la UNE (Unión Nacional de Estudiantes) - EME - pensar la universidad y sus procesos educativos. Los espacios de auto-organización de las estudiantes han estado produciendo reflexiones y acciones en diferentes instituciones de educación superior. Como apoyo a esta reflexión utilizo diversos materiales recogidos en sitios web, blogs; en contacto con las directoras de mujeres de la UNE. El análisis de los materiales es los regates y la visibilidad de la actividad política de los estudiantes que participan del estudiante y el movimiento feminista, y identificar sus puntos fuertes y las intervenciones de política ante una sociedad capitalista, neoliberal y patriarcal que produce y reproduce en el espacio de educación superior.

Palabras-clave: Universidad. Feminismo. Auto-organización.

Referências

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação**

feminista. São Paulo: SOF, 2015. 96p. Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo, 4.

FARIA, Nalu. Para a erradicação da violência doméstica e sexual. In: FARIA, N.; NOBRE, M.; SILVEIRA; M.L. (Orgs.). **Feminismo e luta das mulheres: análise e debates.** São Paulo: SOF, 2005.

ROBSON, Fernando. **O que é androcentrismo?** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/androcentrismo>. Acesso em: 29 jun. 2009.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abram, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção questões de nossa época; v.120.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA UNIVERSITÁRIA: SABERES INVESTIGATIVOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Letícia Zanella[1]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo: Este estudo é fruto de um projeto de pesquisa, que ao decorrer de suas indagações, busca identificar os saberes movimentados pela universidade, por seus pesquisadores: acadêmicos e professores, e quais as contribuições do mesmo para a formação acadêmica no todo. Este estudo justifica-se pela importância da pesquisa, que aliada ao ensino, e à extensão, forma o tripé de uma universidade, contribuindo para seu desenvolvimento de modo geral. O texto adorará de forma ampla o contexto universitário, visando assim demostrar os saberes adquiridos na iniciação científica, e de forma mais específica como ocorre uma educação pautada na pesquisa e a atuação do professor frente à mesma. Falar da pesquisa no contexto educacional atual é construir possibilidade de produção de conhecimentos mais ativos e participativos.

Palavras-chave: Pesquisa. Universidade. Educação. Formação. Iniciação Científica.

1 Introdução

A universidade faz parte de um contexto social, e desempenha neste uma função muito importante, a de produzir o conhecimento para que esta sociedade avance e mude conforme os avanços dos tempos. Deste modo, buscamos mostrar como este conhecimento é gerado dentro da universidade, como isto ocorre, e principalmente mostrar como a pesquisa aliada ao ensino pode ser imprescindível para a concretização de tais objetivos.

Destacar as competências e habilidades desenvolvidas, bem como, frisar a importância destes projetos na esfera do ensino superior. Necessitamos conhecer que saberes se fazem presentes na iniciação científica, os conhecimentos e experiências gerados nos momentos de pesquisa e qual a influência destes na vida acadêmica do bolsista, buscando neste contexto identificar como a pesquisa é desenvolvida nos Programas de Iniciação Científica na

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen. GPE-Grupo de Pesquisa em Educação. PIIC/ URI . letciazanella@yahoo.com.br

Universidade Regional Integrada do Ato Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen.

Através das entrevistas realizadas ter a visão e a análise dos professores pesquisadores e dos alunos bolsistas envolvidos em projetos de iniciação científica, das diferentes áreas do conhecimento, no que diz respeito a pesquisa como forma de construção de pessoas mais reflexivas e ativas, capazes de ser produtores de sua cultura.

Em um mundo que se busca constantemente por respostas, nos deparamos com inúmeras perguntas, por vezes fáceis outras difíceis de serem respondidas. Esta é a proposta de iniciação científica, responder as perguntar, encontrar soluções para os problemas e formular ideias e conhecimentos, específicos e estruturados sobre determinado tema. Mas por vezes, trazer novos questionamentos que nos fazem estar em constante processo de busca pelo saber.

2.1 A Pesquisa no contexto da Universidade

O conhecimento hoje é entendido como um processo de construção, que privilegia a autonomia do sujeito e considere suas potencialidades e limites para que assim ele possa ser o principal agente de seu aprendizado. Diante de tal, trazemos a perspectiva de pesquisa como princípio de construção deste conhecimento ativo, então ressaltamos que:

> Ignora também que existem concepções de conhecimento ou epistemologias que precisam ser criticadas na medida que se interpõem limites e até ou, até, se opõem à atividade científica. É difícil imaginar uma escola que compreenda sua função social de transmissora de conhecimentos elaborados, como os científicos, se ela não consegue distinguir senso comum de conhecimento científico e exerce uma prática que se encontra muito mais próxima do senso comum do que da metodologia científica. (BECKER, 2012, p.93)

Isto nos evidencia a necessidade do pensamento reflexivo capaz de distinguir informações e transformá-las em aprendizagens, neste caso a universidade, espaço educativo privilegiado do saber, aparece como perspectiva para estas construções.

Como já exposto à universidade trabalha na perspectiva e sobre o princípio do ensino, pesquisa e extensão, sendo que "[...] solidifica-se a pesquisa como razão central de ser da universidade, além de ser à base da transformação de mero ensino em educação. Esta educação será tanto mais emancipatória, quanto mais se educar no questionamento reconstrutivo."

Para tanto, é necessário trazer alguns objetivos que se referem a URI e quais suas atribuições quanto à iniciação científica:

> • Contribuir para o cumprimento da missão da URI com relação à pesquisa, além do ensino e da extensão.
> • Promover a sistematização e a institucionalização da pesquisa.
> • Consolidar a política de pesquisa para ICT na URI.
> • Colaborar no fortalecimento dos grupos de pesquisa.
> • Qualificar os alunos para graduação e pós-graduação.

A produção, o protagonismo na aprendizagem, a construção do saber são fatores que demostram e que são o diferencial na formação acadêmica dos alunos de graduação. Isso tudo deve ser proporcionado em sala de aula, mas o aluno que desenvolve projetos de iniciação cientifica também tem a oportunidade de viver isso mais profundamente em suas pesquisas, ao passo que o tema das mesmas é objeto de ensino pela universidade.

A formação ética e cidadã também deve ser uma das preocupações no meio acadêmico, já que o profissional formado neste espaço irá desempenhar sua função na sociedade, e não há como construir pessoas mais humanas, responsáveis e comprometidas com seu papel somente repassando o saber. A pesquisa apresenta-se então como uma forma de emancipação, construção e formação deste profissional mais apto a desenvolver seu trabalho. É o que podemos evidenciar no discurso de Demo (2003, p.55):

> A universidade poderia confirmar papel imprescindível e gerador frente ao desenvolvimento humano, desde que se fizesse o signo exemplar da formação da competência, indicando a gestação do cidadão capaz de intervir eticamente na sociedade e na economia, tendo como alavanca instrumental crucial o conhecimento inovador. Não poderia, por isso, bastar-se com ensino, de apenas ensinar a copiar, não só porque significa mero treinamento, mas sobretudo porque implica inequívoca imbecilização.

Daí provém à fundamentação para a construção de novos paradigmas onde a principal fonte de ensino seja pela pesquisa e que o aluno tenha consciência do seu protagonismo e busque assim construir para si um futuro promissor. A universidade deve organizar-se na busca de informações, na inquietação por respostas e ousar na construção de teorias a partir do que se estuda e pesquisa, dentro da universidade e pelos projetos de pesquisa. Como vemos também na teoria de Cunha (1996, p. 32):

> [...] o ensino só será indissociado da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade. Um ensino que seja realizado com pesquisa, isto é, incorporando os processos metodológicos dessa atividade, e tendo a dúvida como referência pedagógica. Nesse caso, o aluno deverá ser o ator principal da ação e é nele que deverá acontecer o processo indissociável.

Quando ocorre ensino, precisa haver pesquisa, para fundamentar tal prática, também pesquisando produzimos conceitos que posteriormente são fontes para o ensino, e assim todos estes conhecimentos produzidos dentro da universidade podem e devem ser levados através das ações de extensão para além dos muros institucionais, promovendo um maior diálogo com as questões sociais e construindo possibilidades de enfrentamento da realidade.

Através deste podemos entender mais claramente como ocorreu a pesquisa de campo que obteve como objeto de estudo todos os professores pesquisadores/orientadores e 50% dos alunos bolsistas de cada área do conhecimento. Para tanto, no decorrer deste estudo os sujeitos ouvidos serão identificados da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4, o quanto for necessário e B1, B2, B3, B4 e assim sucessivamente para bolsistas.

Diante de tais perspectivas, evidenciamos o caráter educativo e de produtora de conhecimentos que se faz a universidade, de tal modo que ensinar e aprender, atos que acontecem entre aluno e professor, não de deem fora das habilidades investigativas da pesquisa.

> A Universidade, no fundo, tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras, e que tem que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro,

> ainda que enfatize que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o morto em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender, e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. (FREIRE, 1996, p.192)

De acordo com isso seguem ainda mais reflexões e ideias contrapostas aos benefícios da iniciação científica para a instituição de ensino superior, que é compreendida por aqueles que a fazem.

2.2 A Pesquisa nos processos educativos

Não é de hoje que o tema pesquisa vem sem desenvolvido por vários estudos, e que também venha sendo percebida sua validade tanto para acadêmicos bolsistas, professores pesquisadores, e todo o universo acadêmico. Salientar a importância da curiosidade e da investigação enquanto formas de aperfeiçoamento de suas práticas parece um trabalho em vão, pois não há como pensar a construção de um processo educativo sem estes pilares.

No entanto, precisamos de mais apoio e motivação para que nossos professores busquem na pesquisa cotidiana a resolução de muitos problemas que encontram, mas que também tenham a oportunidade e a vontade de desenvolvê-la mais elaboradamente em cursos de pós-graduação.

> O interesse está voltado a fundamentar a importância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa maneira escolar e acadêmica própria de educar. O que distingue e educação escolar e acadêmica de outras tantas maneiras de educar, é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria. (Demo, 2003, p.1)

Nesse sentido, a pesquisa constitui-se uma importante atividade de professores e alunos, em especial, nas instituições universitárias de ensino superior. A mesma é considerada uma das principais funções sociais do ensino superior. Isso porque se entende que o ensino superior ou a universidade representam um espaço educativo privilegiado, onde a produção crítica de conhecimento contribui significativamente para a sociedade.

Para Demo (2011) a pesquisa científica desencadeia a produção do conhecimento já a pesquisa educativa é a instrumentação criativa para a emancipação, é o processo de aprender a criar.

Sabe-se da importância de termos consciência que a educação como um todo, atua como instrumento de transformação da sociedade, e por vezes não cumpre seu papel quando atua como reprodutora da sociedade que está posta, ou seja, aquela que assume a finalidade de adaptação do sujeito à sociedade, agravando ainda mais a desigualdade já existente. No entanto, a educação como instrumento de transformação social, visa à instrumentalização dos sujeitos para que estes tenham uma prática social crítica e transformadora.

Assim sendo, entende-se que educação seja um processo de relações complexas, por meio do qual se "aprende" a pensar e agir criticamente, (re) construindo saberes relevantes que irão ser úteis para a vida do indivíduo na sociedade. Sendo esta uma teia de relações complexas, exige que igualmente se tenha uma educação que leve o indivíduo a "ler" a realidade na qual está inserido, exige que mais do que nunca se alfabetize cientificamente, tornando assim sujeitos capazes de pensar e construir formas de ir além de mera reprodução e repasse de saber.

O Manual de Pesquisa (2012) da URI, menciona também as responsabilidades:

> b. Em relação aos orientadores:
> • Estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes do ensino médio e graduação na atividade de ICT, integrando-os em grupos de pesquisa e promovendo sua inserção na área.
> • Estimular o aumento e a qualificação permanente da produção científica e tecnológica.

Dialogando, em forma de questionários/entrevistas com os professores que desenvolvem projetos de pesquisa no Campus já referido, trazemos aqui alguns apontamentos pertinentes a reflexões.

Incialmente, os mesmos eram convidados a pensar sobre a seguinte questão: "Partimos do princípio que a universidade atua baseada no tripé: Ensino Pesquisa e Extensão. Como você vê o desenvolvimento da iniciação científica na universidade que você esta inserido?" destacamos em suas respostas, a imagem que os mesmos trazem do processo que a

universidade faz, sempre buscando contemplar ainda mais projetos, assim evidenciado na fala de alguns que a iniciação científica precisa ser cada vez mais, e mais valorizada, na questão dos recursos destinados a mesma, quanto o diferencial nas questões do saber, as quais são compreendidas. Também nos trazem as questões dos órgãos que fomentam a pesquisa, tanto internos como externos, que precisam ampliar seu apoio e incentivo a mesma, bem como a incapacidade estrutural de aliá-la aos demais pilares da educação superior: ensino e extensão.

Faz-se, necessário para o melhor entendimento e por vezes a construção de relações entre todos, uma formação continuada sobre o tema, que possa abranger discussões em encontros para reflexão de assuntos relevantes a iniciação científica na universidade, e assim buscar as melhorias que sempre serão necessárias.

Quando perguntados a respeito da seguinte ordem: "Como o professor universitário pesquisador constrói seus aprendizados através da iniciação científica?" é praticamente unanime a afirmação de que a mesma fortalece a formação docente, e que estão constantemente reformulando e atualizando seus conhecimentos através das descobertas realizadas na pesquisa, nos mostrando que as aprendizagens podem acontecer coletivamente, termo muito utilizado na realidade atual, entre orientador e orientando e de certa forma entre os grupos de pesquisa e suas linhas temáticas, e frisam a contribuição destes na formação de novos pesquisadores, que estarão atuando com a pesquisa em esferas superiores de ensino e, se optarem por tal, seguir a carreira da docência universitária. Para tais atividades, é preciso sobretudo ter desejo e vontade de complementar a cada dia sua formação.

Na seguinte indagação: "Qual a importância da mesma para o contexto da universidade e para sua formação enquanto professor orientador?" todos eram convidados a pensar especialmente sobre a sua formação enquanto docente. Salientamos que uma universidade composta na sua maior parte possível por professores pesquisadores possui um corpo docente mais qualificado e possui um diferencial na obtenção dos resultados esperados. Consegue atrelar os conhecimentos produzidos na IC em suas aulas, aliando as especificidades das disciplinas e cursos que atua bem como a demanda regional e social. De acordo com P1(2015): "[...] A universidade que não faz pesquisa faz apenas repasse do que as

outras produziram, não se firma como centro produtor de saber, com autonomia e protagonismo. [...]"

Em último questionamento, puderam expressar suas opiniões a respeito dos saberes movimentados por ambas as partes envolvidas na IC, relatando "Que saberes você evidencia como necessários á prática da pesquisa, tanto para bolsistas como orientadores, de iniciação científica?" Primeiramente convém dizer que os saberes presentes nestes processos são muitos e exigem muito, o bastante e o suficiente para serem significativos na vida pessoal e profissional de quem com eles se envolve. Novamente para P1(2015), destaca-se que:

> O desejo de busca, a curiosidade, o sentimento de incompletude, leva a novos aprendizados. A pesquisa exige rigor, observação método e honestidade intelectual, sobretudo ética. De outra parte exige a humildade e a clareza de que as verdades são provisórias e não absolutas.

Exige-se também o mínimo de conhecimento prévio do objeto que será estudado, e que deve e precisa ser aprofundado, e conforme P2 (2015) nos diz: "[...] desejo de descobrir, entender, esclarecer, questionar o que está estabelecido como certo ou verdade." É preciso diante de tudo, muito estudo para a construção obrigatória, de um relatório fundamentado sobre aquilo que se buscou, com rigor científico, esclarecer.

2.3 Saberes presentes na Iniciação Científica

Segundo o dicionário (FERREIRA, 1986, p.1320) o termo "pesquisa" significa o ato de pesquisar; informação; indagação; inquirição; busca. Todas estas definições explicitam claramente o que alguém quer ao realizar uma pesquisa, e nos dão pistas de como deve pautar-se este processo.

No entanto para pesquisar precisamos, sobretudo definir muito bem o que queremos como objeto para uma pesquisa. A necessidade de construir objetivos e trabalhar em cima dos mesmos, bem como a utilização de métodos adequados para alcançar o fim proposto. Pesquisamos o que é nosso, do mundo que vivemos, cujo qual precisamos participar ativamente, discutir e apontar soluções.

Especialmente aqui, queremos ressaltar a importância e assim trazer as incumbências dos alunos de graduação, bolsistas de IC de acordo com o Manual de Pesquisa (2012) da URI:

> c. Em relação aos bolsistas/voluntários:
> • Proporcionar ao bolsista/voluntário, através da orientação de um pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos e tecnológicos, bem como estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e científico, permitindo o confronto direto com os problemas de pesquisa.
> • Desenvolver no bolsista/voluntário uma cultura relacionada à pesquisa.
> • Aumentar o envolvimento discente na produção científica e tecnológica da URI.
> • Qualificar alunos para graduação e pós-graduação.
> • Possibilitar a diminuição do tempo de permanência do bolsista na pós-graduação.

Neste ponto já podemos volver nossa atenção para a preocupação da universidade em relação a fazer da Iniciação Científica o primeiro passo para futuros aprofundamentos científicos em pós-graduações. Para tal, precisamos apresentar argumentos suficientes a defesa da prática da pesquisa.

Podemos também entender a pesquisa com um estudo teórico, mas que ao discutir questões de cujo social, acaba por aplicar-se totalmente na prática. É o que percebemos nas palavras de Demo (2003, p.1) "[...] O critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e politica, inovação e ética. [...] Do ponto de vista da inovação, trata-se do conhecimento crítico e criativo." Demo (2003, p.1).

Em auxilio destas ideias, apresentamos a seguir algumas reflexões e apontamentos feitos pelos bolsistas de IC em relação a tudo que vivenciam e percebem acerca destes processos:

- Que atitudes, conhecimentos e saberes você constrói e desenvolve na iniciação científica?
- Você percebe alguma diferença no entendimento dos conteúdos, na elaboração e apresentação de trabalhos em sala de aula, antes e depois de ser bolsista de iniciação científica?
- Como a leitura, a busca, interpretação, dentre outros elementos estão presentes na atividade da pesquisa?
- Como você percebe a sua formação enquanto futuro profissional a partir dos saberes construídos na iniciação científica?

Todos estes questionamentos resumem-se e buscam as respostas, para a chave deste estudo, o objetivo primordial desta pesquisa. Conhecer e destacar quais os saberes de investigação produzidos com e pala iniciação científica.

As respostas no que tangem a este objetivo, são sem dúvida iguais quando evidenciam a importância e o diferencial em sua carreira profissional por ser bolsista de iniciação científica enquanto acadêmico.

Por meio disto, conseguem obter um olhar mais inquietante sobre tudo que nos cerca, assim como sigilo e formulação correta para explicitar uma opinião, de forma que a mesma possa sem perder o objetivo, manter o cuidado em não denegrir ou expor determinado fato.

Enquanto alunos, percebem que durante as aulas e principalmente na hora de elaborar e apresentar trabalhos, sentem mais segurança e domínio do tema, por na maioria dos casos a temática da sua pesquisa estar relacionada com as disciplinas, e o assunto em si fazer parte da formação dentro do curso. Encontram assim mais facilidade nestes momentos em relação ao antes e o durante o ser bolsista.

A leitura, primeiro passo e peça fundamental em uma pesquisa, é o primeiro contato com nosso objeto de estudo, de certa forma essas leituras vão se ampliando cada vez mais e assim necessitam que se façam as comparações entre as opiniões dos autores e de certa forma nas produções escritas o vocabulário utilizado vai se ampliando e modificando para melhor entendimento de quem faz uso de nossas pesquisas.

Consequentemente tudo que por nós é produzido deve ser levado em benefício dos demais, deste modo o aluno bolsista tem a possibilidade de publicar e apresentar trabalhos produzidos dentro de seu projeto de iniciação científica em diversos eventos, melhorando seu currículo e também a oralidade, desenvoltura e as relações com as demais pessoas. Também destaca-se a facilidade de manuseio das normas científicas, ao passo que são utilizadas rotineiramente na construção de referencial teórico e demais produções, o que faz com que o aluno aprenda-as e tenha domínio sobre as mesmas, contribuindo para melhor desempenho nos trabalhos exigidos.

De acordo com B1(2015), cita que considera a iniciação científica uma “[...] faculdade extra [...]” onde lamenta que ainda poucos tenham a oportunidade e já alguns não manifestam

vontade para tal prática. A riqueza dessa afirmação é inegável, pois poder estar estudando ainda mais, dedicando-se a qualificar a sua profissão é uma oportunidade impar de vivenciar e experimentar atividades extras para sua vida profissional e pessoal.

Muitos apontam nos colegas que não praticam pesquisas, o fato de somente se depararem com ela no final de seus cursos. A atividade de pesquisa na graduação, cujos pesquisadores são os alunos, concretiza-se apenas nos relatórios de pesquisa ou nos Trabalhos de Conclusão de Curso; Na pós-graduação, ela se efetiva em Monografias, Trabalhos de Conclusão de Curso (lato sensu), Dissertações (mestrado) e Teses (doutorado). No entanto, sabe-se que ainda é preciso superar a visão equivocada que se conserva no meio universitário. Ainda persistem algumas diferenças entre o real e o ideal.

Muitos desde já manifestam interesse em continuar seus estudos e aperfeiçoara-se cada vez mais: "Um profissional preparado e qualificado, e até mesmo pronto para enfrentar projetos futuros de mestrado e doutorado." (B2, 2015). Em relação a isto, percebemos um rastro da iniciação científica no futuro acadêmico, e sua predisposição a cursos de pós-graduação, dos quais passaram pela mesma.

É possível também na visão dos bolsistas a união de ensino e pesquisa como na fala de B3 (2015) e a que isso leva:

> [...] possibilita-se um avanço significativo em termos cognitivos, principalmente, no que diz respeito à aprendizagem. Durante as aulas, muitos conteúdos vinculam-se, de uma maneira ou outra, ao tema da pesquisa que realizo e isso permite com que associações, colocações e novas informações sejam construídas. Não consigo mais visualizar como seria meu desempenho acadêmico sem a Iniciação Cientifica, certamente ela promove a melhoria e o aperfeiçoamento da formação profissional."

Aborda-nos quais são de fato estes saberes investigativos, e nos remete a pensar que tudo isso só vem a somar e qualificar ainda mais estes profissionais, mas sobretudo pessoas, que são ou serão os futuros líderes e gestores, nas esferas políticas, sociais e econômicas de um mundo globalizado e tecnológico que por vezes não compreende as relações humanas e não conhece a si próprio a ponto de perder valores e normas existenciais de sua emoção e razão.

De fato não apenas estes os saberes produzidos, mas são em nossa subjetividade os que mais se destacam sendo imprescindíveis e fundamentais para se afirmar que a iniciação cientifica é a responsável por grandes avanços em todas esferas aqui já citadas.

Como de fato, dá-se destaque a fala de P3(2015) "[...] Ser bolsista e orientador é buscar o conhecimento e auxiliar na construção de uma sociedade melhor de se viver."

3 Conclusão

Pesquisar é sem dúvidas o gás para que a universidade desempenhe seu papel na sociedade. É somente através da pesquisa, e a qualidade de suas pesquisas, que a universidade se torna realmente uma universidade. E assim adquire competência para promover modificações no âmbito de uma universidade comunitária, como a referida.

Pesquisamos o que é nosso**,** e por isso buscamos melhorar o que está ao nosso redor, é o que Bagno (1998), nos fala, que se não ocorreu nenhum avanço na sociedade isso se deve ao fato da inexistência de pesquisas, e consequentemente não podemos chamar isto de ciência. Fato este que influência e diminui o crescimento e desenvolvimento de um país e da ciência.

O pesquisador que ousa e se desafia, vai aos poucos progressivamente realizando, desde a mais simples até a mais difícil tarefa. O amadurecendo ideias e conceitos, aperfeiçoando a criticidade e a responsabilidade. O constante questionamento, a certeza de que não temos certeza de nada, que quanto mais aprendemos e conhecemos, mais precisamos e devemos querer conhecer e aprender.

Assim podemos perceber a figura do docente como mediador, e principalmente como aquele que através de suas práticas de sala de aula, de pesquisa e extensão mostram-se como uma figura que sirva de exemplo e incentivo para que seu aluno se qualifique através desta tríplice aliança da fazer acadêmico.

As informações estão em todo lugar, mas o conhecimento é o que cada um constrói a partir da seleção, análise e estudo destas informações. Como já exposto quem pesquisa torna-se agente de sua vida, e que participa deste processo, professores, universidade e sociedade, concomitantemente beneficiam-se e melhoram em todos os aspectos.

INITIATION SCIENTIFIC UNIVERSITY : KNOWLEDGE INVESTIGATIVE IN EDUCATION

This study is the result of a research project that the course of their inquiries, seeks to identify the knowledge handled by the university, by its researchers: academics and teachers, and what contributions the same for academic training at all. This study is justified by the importance of research, which combined with education and extension, form the tripod of a university, contributing to their overall development. The text will worship broadly the university context, thus aiming to demonstrate the knowledge acquired in undergraduate research, and more specifically as there is an education based on research and the role of the teacher facing the same. Speaking of the research in the current educational context is to build possibility of producing more active and participatory knowledge.

Keywords: Search . University. Education. Formation. Scientific Research.

Referências

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola:** o que é, como se faz. 21. ed.. São Paulo: Ed. Loyola,1998.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **Ensino com pesquisa:** a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.31-46, mai 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6ª edição. Campinas, SP: Autores associados 2003.

____. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. 1ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PROPEPG. **Manual da Pesquisa**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Erechim. 2012.

PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO: UM CURRÍCULO PENSADO NA PERSPECTIVA DO BEM VIVER DOS SUJEITOS DO CAMPO.

Alceu Zoia[1]
José Luiz Müller[2]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo: Neste texto objetivamos proceder uma análise da proposta de formação em nível superior do curso de *Pedagogia Para Educadores do Campo do Estado de Mato Grosso – Unemat Intercampi, buscando* compreender como a equipe proponente articulou no currículo, em coerência com os objetivos propostos, as especificidades da realidade do campo no conjunto das disciplinas ofertadas, bem como no corpo do texto do referido projeto. Como método de análise nos ativemos a observar como o texto escrito propõe atender as exigências legais e as especificidades da educação do campo, especificamente na Pedagogia. Não se trata, portanto dos resultados da formação oferecida, mas de um olhar sobre como uma proposta está estruturada. Nossa base teórica se sustenta a partir de Paulo Freire, Caldart, Molina e Arroyo. Como resultados preliminares, constatamos que, em seu texto escrito, os proponentes da proposta, seguiram uma ideologia arraigada num pensamento de esquerda, anticapitalista e que busca uma formação realmente voltada para as necessidades do homem do campo, para melhorar suas condições de bem viver, na perspectiva da cooperação solidária e da consciência de serem protagonistas, sujeitos de sua própria história.
Palavras chave: Educação, Educação do Campo, Pedagogia, Projeto político Pedagógico.

[1] Possui graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1990) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2000)e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás(2009). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando em diversos cursos e é professor do Programa de pós-Graduação - PPGEDU/UNEMAT orientando na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Membro do Corpo Editorial da Revista Educação, Cultura e Sociedade e dos Cadernos do CEACD. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase no Ensino de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: raciocínio lógico, educação, filosofia, educação indígena e ensino. Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense e do MOPEC - Multiplos Olhares Sobre a Educação do Campo.

[2] Possui graduação em FILOSOFIA pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1991) e mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2000), doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Atualmente é professor efetivo da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores na área de Pedagogia, agressividade, violência, aprendizagem, avaliação, construção do Projeto Político Pedagógico escolar. Foi coordenador dos estágios no curso de Pedagogia voltado para Educadores do Campo.

Os cenários que constituem as diversas realidades em nossa organização social apontam para novos e grandes desafios. Nesse contexto, a universidade é colocada como uma das principais responsáveis na construção e reconstrução dessas novas realidades. Assim, temos um dos pontos fundamentais que definem a relação: Universidade: teoria e prática. Como as universidades articulam suas relações com a comunidade para corresponder às questões que a nova realidade apresenta? Neste cenário, temos os cursos na área de formação de professores que buscam contribuir com o que chamamos de mudança da realidade. Desse modo o curso de Pedagogia ocupa papel central, pois está na base da formação de qualquer cidadão. Este curso, constante alvo de discussões, teve sua projeção mais recente definida na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia-licenciatura.

O que colocamos anteriormente nos remete novamente à questão fundamental sobre a relação universidade: teoria e prática. Que universidade é essa? Como ela trabalha as suas teorias articuladas com a prática e como compreende essa relação? Em nosso caso de interesse, como o curso da Pedagogia para educadores do campo articula essa relação?

Em nosso país, de proporções continentais, temos a realidade do centro-oeste, mais especificamente, do Norte do Mato Grosso, estado no qual muitas instituições oferecem cursos, nas mais diversas modalidades, sobretudo para educadores, mas poucos se voltam para a educação do campo, em especial, Pedagogia do campo. São cursos à distância, presenciais, com turmas especiais, ou na modalidade regular. Mas antes de nos atermos à análise do curso é preciso dizer da importância, da posição estratégica e da constituição da população e da economia norte mato-grossense.

A região de Sinop compreende uma população de mais de 400 mil habitantes, fruto de um processo de colonização que, embora tenha sido iniciado nos anos 1940 do século passado, se intensificou mais nos anos setenta com as ideias de ocupação de parte do centro-oeste da Amazônia. A constituição de nossa população é de origem das diversas regiões do país, que por projetos de várias colonizadoras estabeleceu a ocupação da região aos moldes dos interesses do capital.

O desenvolvimento capitalista extremado[1], automaticamente, impôs novas exigências. A qualificação profissional se tornou cada vez mais necessária e, à medida que profissionais formados, vindos de outras regiões, começaram a ocupar espaços de trabalhadores não qualificados e as empresas começaram a se modernizar, a qualificação profissional foi ganhando espaço. Não foi diferente com a educação. Os primeiros professores que, inicialmente eram voluntários e prestavam algum tipo de "favor" à sociedade, ou pessoas que realmente queriam atuar na educação, foram perdendo seu espaço (professores leigos), ao passo que também foram surgindo profissionais formados. Mas não podemos tratar estes como os únicos fatores que motivaram a criação de centros de formação profissional e das universidades.

A UNEMAT foi criada (1990) em Sinop com três licenciaturas: Letras, Matemática e Pedagogia. No entanto, começava um processo irreversível que colocaria a cidade de Sinop como polo educacional (Cláudia, Vera, Santa Carmem, Sorriso, Itaúba, Nova Ubiratã, Tabaporã, entre outros). Por essa razão a qualificação não poderia ocorrer somente em Sinop, pois outro problema fundamental se colocava: havia muitos profissionais atuando sem formação em nível superior e que teriam de ser qualificados em serviço.

O curso de Pedagogia para educadores do campo da UNEMAT, *Campus* Sinop, iniciou suas fases formativas no ano de 2011. Este curso propõe-se a responder a uma demanda social há muito tempo colocada: formar educadores especificamente para o campo e que já se encontravam atuando. Mas qual o perfil do profissional a ser formado? Quais contradições ele percebe entre o que a universidade lhe proporcionou e a sua experiência de educador e as exigências da realidade na qual está inserido? Mas a centralidade de nosso *lócus* de pesquisa se coloca no sentido de quais resultados a formação recebida (Pedagogia da alternância[2]) poderá produzir nas comunidades escolares, principalmente nas escolas em que esses trabalhadores da educação estão inseridos? O curso foi desenvolvido segundo a

[1] Sobre a relação do capital com a colonização, PICOLI no livro O capital e a devastação da Amazônia explicita as relações de violência sobre os trabalhadores e acumulação de capital.

[2] O curso foi desenvolvido segundo a perspectiva da pedagogia da alternância, onde as atividades eram desenvolvidas em duas etapas formativas, sendo elas o Espaço-tempo-Universidade – Espaço onde as aulas foram desenvolvidas e o Espaço-tempo-Comunidade – período em que os cursistas desenvolviam as atividades em suas escolas-comunidades.

perspectiva da pedagogia da alternância, sendo que as atividades eram desenvolvidas em duas etapas formativas, sendo elas o Espaço-tempo-Universidade – Espaço no qual as aulas foram desenvolvidas e o Espaço-tempo-Comunidade – período em que os cursistas desenvolviam as atividades em suas escolas-comunidades.

Assim, tem-se como objetivo central, neste estudo, analisar e interpretar as perspectivas/desafios que a formação do educador do campo do Curso de Pedagogia da UNEMAT-Sinop propôs a seus egressos em sua proposta curricular e como propõem este currículo na prática docente, no sentido de alterar o modo de viver a prática pedagógica dos educadores do campo envolvidos, considerando que a exigência para participar desse projeto de formação era a condição de ser educador do campo.

Não se pode refletir, analisar a formação oferecida num curso de graduação sem considerar aquilo que integra o currículo do curso. No caso específico, o curso de Pedagogia do para Educadores do Campo - Campus da UNEMAT em Sinop[1], que trabalha na perspectiva da Pedagogia da Alternância um currículo pensado para uma realidade específica do campo, sem deixar de considerar a centralidade da formação do Pedagogo: a docência. Por essa razão é necessário considerar que há uma distinção importante a ser considerada quando falamos em educação do campo ou no campo. Para Caldart (2003) as discussões sobre a educação do campo devem se pautar numa perspectiva curricular voltada para o homem do campo e sua realidade, ao posso que a educação no campo segue aquela perspectiva da escola rural, ou seja, aquela que geograficamente está situada no campo, mas tem um currículo que não atende às necessidades do homem do campo, principalmente os oprimidos do campo (Peripolli, 2009).

Essas questões nos remetem a Boufleuer, em seu trabalho Pedagogia da ação comunicativa[2], quanto à intersubjetividade dos sujeitos da educação. Essa filosofia sustenta a ideia de que todo ser humano busca ser sempre compreendido quando se manifesta. Mas é

[1] O curso de Pedagogia para educadores do campo foi criado no ano de 2011, no *Campus* de Sinop, como propósito de qualificar professores educadores do campo, visando atender a uma demanda reprimida a muito tempo na região Norte do Estado de Mato Grosso.

[2] Boufleuer produziu sua obra Pedagogia da ação comunicativa baseada no Filósofo alemão Jurgen Habermas, na perspectiva da intersubjetivade, ou seja, para compreendermos os sujeitos e suas razões precisamos entender como se relacionam, como se comunicam.

também uma filosofia fundamentalmente do agir comunicativo que leva os sujeitos da educação não apenas a tomada de consciência, mas a ter atitude.

> A ética do discurso vem ao encontro dessa concepção construtivista da aprendizagem na medida em que compreende a formação discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e, na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, *uma mudança de atitude* da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional quotidiana não pode ter um domínio nativo (HABERMAS, 1989. p.155).

A prática docente implica a articulação entre uma teoria e uma prática que se constrói e se reconstrói uma na outra. Por isso é fundamental que se observe, reflita e se analise como uma proposta formativa está pensada e como visou se implantar na prática. Isso implica dizer que a educação não é neutra. Ela é uma prática humana intencional, portanto política.

> Do ponto de vista critico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato (FREIRE, 1989, p. 15).

Tema bastante recorrente também nos cursos de formação, de uma maneira geral, é a capacidade crítica dos sujeitos da educação. Isso imprime a leitura crítica de mundo, na perspectiva do "que-fazer" freireano: "A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político pedagógico, [...] da ação política [...] das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade". (FREIRE, 2000, p. 21)

Qualificar educadores significa conhecer sua história, pensar a proposta pedagógica a partir de e para a sua realidade e, no caso de uma proposta pedagógica para educadores do campo,

> Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar "enchê-los" com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante (FREIRE, 1981, p.26).

Por isso o Estado deve promover políticas de formação para o homem do campo. Nesse sentido, a UNEMAT, por meio da Pedagogia do campo, está contribuindo fundamentalmente nesse processo, assumindo sua responsabilidade, formando educadores já engajados nas especificidades das escolas do campo, através do Programa Parceladas[1].

Para perquirir como se dá um processo formativo no contexto dos sujeitos e em suas relações (UNEMAT/PEDAGOGIA/FORMAÇÃO DE EDUCADOR DO CAMPO/ REALIDADE DO CAMPO), também é necessário analisar como acontecem os diálogos no conjunto dessas relações. O diálogo não pode ser pensado na perspectiva da imposição de novas ideias,

> Não se é antidialógico ou dialógico no "ar", mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidiálogo se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura (FREIRE, 1987, p. 78).

É comum perceber o isolamento ao qual são submetidos as comunidades do campo. O que pode ser claramente, não só no plano da questão da estrutura física das escolas, mas também na questão de um discurso do poder.

Deve-se ter presente também os aspectos legais que envolvem as propostas formativas dos cursos. Assim, como podemos observar nos objetivos que transcreveremos a seguir, veremos que a proposta em estudo aqui, observou a legislação pertinente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 em seu Art. 28 assegura que:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

[1] O programa Parceladas é uma forma de oferecer cursos superiores a comunidades do interior do estado de Mato Grosso, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Assim o curso de Pedagogia para Educadores do Campo foi vinculado a este programa e não ao campus de Sinop.

A proposta formadora também está em conformidade com o Parecer Nº36 de 2001, o Parágrafo Único do Art. II da Resolução Nº01 de 2002 da CNE\CEB,

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Partindo para a análise textual do projeto curricular da Projeto de Criação do Curso de *Pedagogia Para Educadores do Campo do Estado de Mato Grosso – Unemat,* observamos que há uma grande quantidade de objetivos relacionados, sendo que destacaremos alguns dos principais para, em seguida, observarmos, como estão presentes nos ementários das disciplinas e na articulação do currículo na prática. Por uma questão de método de análise e para nos mantermos nos limites das possibilidades deste texto, excluímos alguns dos objetivos, mantendo a numeração original, por entendermos que alguns só podem ser verificados no locus de atuação dos sujeitos envolvidos, depois de formados.

> 1º- Qualificar em nível superior, professores e professoras do campo, nas habilitações de licenciatura em Pedagogia, em regime de alternância, com enfoques na infância e na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a partir do reconhecimento de suas identidades, enquanto homens e mulheres do campo, valorizando e solidificando sua identificação e interação com a terra.
> 2º- Capacitar os sujeitos do processo ensino-aprendizagem a pensar e refletir as questões universais, tendo como ponto de partida os saberes que os constituem, as suas realidades, os seus lugares, as suas identidades e as suas culturas.
> 4º- Proporcionar a cada sujeito envolvido neste processo de formação, no sentido de aceitar e assumir o campo enquanto seu espaço de vida, de organização e de realização humana.
> 6º- Possibilitar por meio de processos de aprendizagem, de ensino, pesquisa e extensão, a produção de novos conhecimentos que sustentem as lutas pela conquista da qualidade dà educação e, consequentemente, pela criação de condições de vida no campo.
> 9º- Ampliar a capacidade do diálogo e interação de saberes entre os diferentes sujeitos que habitam o campo (assentados, acampados, pequenos agricultores, indígenas, posseiros, sem-terra, ribeirinhos/pescadores, meeiros, povos do campo), a fim de que se reconheçam na luta e na resistência ao modelo excludente de agricultura, que inviabiliza a produção e a permanência do trabalhador no campo, no Estado de Mato Grosso.
> 10º- Oferecer condições para que cada participante do processo de formação possa ampliar e qualificar suas condições de vida, tomando consciência de sua ação no

> mundo, identificando o papel social que ocupa, lutando por sua inserção social e de sua comunidade.

Analisando a proposta escrita, observamos que estes objetivos estão mais presentes nos ementários das disciplinas que a seguir destacaremos, embora possam ser percebidos também na redação geral da proposta. É importante destacar que a perspectiva do educador do campo está presente no conjunto de todas as disciplinas, no entanto é a partir do quarto semestre que começam a aparecer mais fortemente como uma referência, através dos nomes das disciplinas e de seus ementários, as especifidades da educação do campo. É preciso destacar ainda a importância do Seminário Integrador, que está presente em todos os semestres (exceto o último) que, conforme a proposta é:

> Espaço de socializações – onde é garantido um espaço para que as ações, registros, participações, reflexões, experiências e demais problematizações poderão ser socializadas e novamente refletidas, repensadas, ressignificadas, ampliadas com/a partir dos outros que se constituem em interações. A perspectiva de pensar os saberes e os fazeres entrelaçados.

Desse seminário a proposta prevê, além dos discentes, a participação de todos os docentes envolvidos na proposta, sempre que tivessem disponibilidade.

No que se refere ao conjunto das demais disciplinas, como já havíamos dito, a partir do quarto semestre observamos que começam a aparecer no currículo disciplinas mais específicas da educação do campo que passamos a fazer uma análise. Neste sentido trazemos a disciplina *Fundamentos da Educação do Campo,* que apresenta o seguinte ementário:

> História do campesinato, lutas e resistências na perspectiva sócio-histórica. Formas de produção no campo. Relações de trabalho e das interações com o meio-ambiente. Os processos educacionais nas culturas do campo. As políticas públicas da educação do campo, suas implicações legais, estruturais e nas configurações da escola do campo.

Neste ementário percebe fortemente contemplados o primeiro e o segundo objetivos da proposta. Conhecer-se e reconhecer-se como um sujeito histórico, pertencente ao mundo, no entanto como alguém que vive uma realidade específica, com problemas e alternativas específicas, para poder ser agente de compreensão e de transformação da realidade em que

vivem. Com o desenvolvimento dessa consciência terão a base dos elementos para exigir políticas públicas que possam melhorar sua condição, pois

> Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (FERNANDES; CERIOLI ; CALDART, 2004, p. 49)

O ementário da disciplina *Educação, Trabalho e Movimentos Sociais*, traz em sua gênese a problematização dos conflitos no campo produzidos pelo interesse do capital na disputa pela terra.

> Formação do Capital. Transformações na organização do trabalho do Campo. O papel dos movimentos sociais na dinâmica da transformação social. Relação Educação/ Trabalho e Movimentos Sociais. Capital e Trabalho: convergências e divergências quanto à Educação Básica. Trabalho, Tecnologia e Educação.

Os saberes necessários para se posicionar como educador do campo, passam pelos conhecimentos e lutas produzidos pelos movimentos sociais, principalmente o MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra. Esse ementário contempla fortemente o que está proposto no nono e décimo objetivos. Dessa dimensão também fazem parte todos os povos do campo, não somente os agricultores. O bem viver do campo, implica o diálogo com e o reconhecimento de todos os povos com os quais se convive: assentados, acampados, pequenos agricultores, indígenas, posseiros, sem-terra, ribeirinhos/pescadores, meeiros, povos do campo, além das pessoas que vivem nas cidades.

Aqui é importante destacar uma parte do corpo teórico do Projeto do curso por mostrar bem a convicção ideológica, assim como as fontes de lutas nas quais beberam seus idealizadores.

> Na compreensão dos componentes da comissão de elaboração do curso o campo não poderia ser considerado apenas como um lugar de (re)produção de capital, mas constituir-se num lugar de viver, conviver e produzir relações que qualifiquem a vida camponesa.

A disciplina de *Arte-educação e Corporeidade na Perspectiva da Educação do Campo* traz a referência direta a educação do campo, no entanto essa referência não é destacada no ementário que se aproxima com a disciplina de artes em outros cursos de licenciatura em Pedagogia. No entanto, para se poder fazer observações sobre o desenvolvimento dessa disciplina em aula, seria necessária um levantamento juntamente aos cursistas para saber deste desdobramento. Sabe-se, de outro lado, que não necessariamente, o que consta no ementário que é efetivamente articulado em sala de aula, assim como a maneira como um currículo é desenvolvido, depende das convicções ideológicas de seus articuladores (docentes e discentes).

> Educação e estética. Sensibilização para a arte. As diversas formas de expressão artísticas e suas linguagens: plástica, musical, corporal, teatral e outras. O corpo e suas linguagens. Manifestações da arte-educação na cultura. Relações de poder e o corpo. As expressões corporais no desenvolvimento físico, mental, afetivo, na saúde e na sexualidade.

O ementário da disciplina *Elementos de Economia, Política e Educação do Campo Para a Cooperação E Solidariedade*, é outro que mostra a coerência entre os objetivos propostos e a perspectiva geral de formação do curso, pois indica que está diretamente articulada aos principais objetivos do curso devido à especificidade de seu nome que se volta à ideia de produção cooperativada, pautada no princípio da solidariedade e não da competição.

> Configurações, relações e estruturas sociais; contextos sociais e culturais – relações contraditórias e complexas; ciência, ideologia e poder; sociedade, economia e trabalho; novos movimentos sociais – conhecimentos crítico-prospectivos e participação social; desafios da educação popular para a construção da sociedade solidária e de cooperação; educação da práxis e saberes transdisciplinares; organização social e politização como processos cognitivos para o desenvolvimento da consciência crítica e organizativa.

Para a realidade geopolítica, econômica e educacional do estado de Mato grosso é fundamental considerarmos o espírito capitalista do agronegócio, fortemente presente, interferindo, inclusive nas políticas educacionais, propondo um modelo monopolista e centralizar também na perspectiva da formação de lideranças. O que está proposto nesse

ementário, visa quebrar essa lógica do capital, propondo alternativas, contrárias ao agronegócio.

As temáticas Infância, relação escola/família, vida no campo, na perspectiva da educação do campo aparecem com muito mais força no ementário da disciplina *Infância, Família e Escola do Campo.* Vê-se nessa parte do texto uma clara coerência entre todos os objetivos acima relacionados e a proposição do ementário.

> História social da infância e da família. Instituições de socialização e de formação educativas. Família, escola e infância como construtos da Modernidade e suas implicações sociais e antropológicas. As culturas das infâncias no contexto da vida do campo. Papel da escola do campo na constituição de infâncias e as implicações educacionais específicas da organização pedagógica em diálogo com as famílias. Maneiras alternativas de educação no meio rural.

A Educação Infantil do campo, na concepção de Barbosa e Fernandes (2013, p.300-1),

> Apesar de todas estas conquistas, no entanto, ainda não foram beneficiadas grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em áreas rurais. Isto significa que a importante função política e social da Educação Infantil, que é a de contribuir com igualdade e justiça social, não está sendo cumprida. A discussão e a elaboração de políticas de expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais é uma necessidade urgente para superar as desigualdades sociais e, especialmente, educacionais.

Foi nessa perspectiva que a proposta em estudo foi escrita, ao longo de todo o seu texto, não somente, em seus ementários. Vemos isso claramente na base teórica que dá sustentação ao curso: há cinco referências a autores que trabalham nessa perspectiva teórica, sem considerar ainda a vasta literatura relacionada, ao longo dos ementários.

Partindo do que pudemos abstrair deste breve estudo, podemos dizer que a proposta formadora analisada, realmente está voltada ou apresenta a potencialidade transformadora da vida dos sujeitos educadores do campo, em conformidade com os objetivos descritos na proposta. Podemos dizer que trata-se uma iniciativa que se orienta a partir da filosofia do bem viver, conceito fortemente debatido no programa de pós-graduação em educação, na linha de pesquisa Universidade: teoria e prática. Ainda, a universidade tem esse importante papel, no

sentido de mudar as formas de conceber a educação e, além de propor propostas inovadoras, também precisa apoiar e reconhecer as já existentes.

> A construção de perspectivas teóricas que valorizem o pensamento e as experiências latino-americanas emergentes é de fundamental importância para que possamos pensar um futuro mais democrático e menos colonizado para nossas experiências da educação superior. (ZITKOSKI, J.; GENRO, M,E; CAREGNATO, 2015, p. 64)

5 Referências Bibliográficas.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do campo em movimento. In, Currículo sem fronteiras, v. 3, n.1, pp. 60-81, jan/jun 2003.

BARBOSA, Maria Carmem; FERNANDES, Susana Beatriz. Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.299-315, jan./jun.2013. Disponível em http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index

FERNANDES, Bernardo M., CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. ;MOLINA, Mônica C. Por uma educação do campo.Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19 – 63.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

_____. A importância do ato de ler. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da Indignação. São Paulo: Editora Unesp, 2000

_____. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

PERIPOLLI, Odimar João. Expansão do capitalismo na Amazônia norte-matogrossense: a mercantilização da terra e da escola. Mímeo. URGS – PPGDU, Tese de Doutorado, 2009.

PICOLI, Fiorelo. O capital e a devastação da Amazônia. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Consciência Moral e Agir comunicativo; tradução de Guido A. de Almeida – Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

MARQUES, Mário Osório. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.* Ijui, RS, UNIJUI, 1995.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. 2 ed. Petrópolis, 2005.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção.* Papirus: São Paulo, 1993.

ZITKOSKI, J.; GENRO, M,E; CAREGNATO, C.E. A democratização da Educação Superior: Apontamentos para a valorização de experiências no contexto latino-americano. IN Revista de Ciências Humanas – Educação. Dez/2015. URI. Frederico Westphalen, v.16, nº 27. Págs.56-71.

PIBID: INTERVENÇÃO/REPRODUÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Roberto Carlos Bianchi[1]
Marlize Rubin-Oliveira[2]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo O objetivo deste artigo é identificar e analisar fatores que o PIBID insere na formação de professores, especialmente no que se refere ao objetivo de "Incentivo à formação docente para a Educação Básica"(BRASIL, 2010). As discussões apresentadas fundamentam-se no conceito de complexidade de Morin (2003, 2010); de diálogo de saberes e transição paradigmática de Santos (1988, 2010, 2013); do PIBID em Brasil (2007, 2010, 2013). A abordagem metodológica define-se como exploratória, descritiva e qualitativa por meio de análise documental (MINAYO, 2000) e Grupo Focal (GATTI, 2012). Como resultados obtidos observou-se que o PIBID insere como elementos significativos no incentivo à formação docente alguns aspectos: Destaca-se como um programa inovador; promove a formação docente inicial e continuada; incentiva a aproximação entre teoria/prática; promove a troca de informações entre universidades-escolas e professores formados e em formação; contribui para a valorização profissional e social dos professores; e, por meio do aporte financeiro incentiva à permanência nos cursos de licenciaturas e no desenvolvimento de práticas educativas transformadoras.
Palavras-chave: PIBID; formação docente; políticas públicas.

Introdução

Neste artigo apresentam-se os dados levantados e analisados na construção de uma dissertação de Mestrado. Neste trabalho aborda-se os resultados obtidos referente ao primeiro objetivo do PIBID como Política Pública de Educação para a formação docente, definido pelo Decreto n° 7.219, de 10 de julho de 2010: "Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica", (BRASIL, 2010). O intuito do artigo é apresentar os fatores que o Programa insere na formação de professores, especialmente no que se refere ao objetivo do PIBID de Incentivo à formação docente para a Educação Básica.

[1]Mestre em Desenvolvimento Regional – UTFPR – Campus Pato Branco, PR - GEU – bianchi_roberto@hotmail.com
[2] Doutora em educação, Professora do PPGDR – UTFPR – Campus Pato Branco, PR – GEU – marlize.rubin@gmail.com

Para tanto, apresenta-se inicialmente algumas reflexões acerca do diálogo de saberes como postura de abertura e valorização dos atores do Programa como interlocutores. Os resultados aqui apresentados foram construídos a partir do diálogo com os atores do Programa no IFPR - Campus Palmas - PR.

Observou-se, porém, nesta construção que todo o processo científico ou não do conhecimento, ocorre num cenário de complexidade epistemológica. Esta complexidade apresenta de acordo com Morin (2003), Santos (2010), entre outros, indicativos sobre a crise paradigmática e seus complexos problemas. Reconhece-se que a solução para os mesmos implica na reflexão para mudanças paradigmáticas como possibilidades de superação da fragmentação dos conhecimentos do modelo cartesiano. Esta abordagem pluralista de conhecimentos parte da premissa de que o paradigma epistemológico precisa levar em consideração os múltiplos saberes, entendendo-os também de acordo com Santos (2010), em sua complexidade e multiplicidade de opções de respostas e abordagens, expressando-se como "ecologia de saberes", pautado pela diversidade e multiplicidade.

O levantamento de dados deu-se em duas etapas: A partir da análise documental, nos documentos oficiais de criação e institucionalização do Programa; e, através de "entrevistas coletivas", com abordagem de grupos focais com coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência. As categorias de análise foram definidas a partir dos objetivos do Programa apresentados pelo Decreto nº 7.219 de 10 de julho de 2010.

Quanto aos procedimentos metodológicos optou-se pela pesquisa documental que, de acordo com Minayo (2000), caracteriza-se por ser realizada em documentos arquivados em locais públicos ou privados, com pessoas, registros, anais, diários, cartas, comunicações informais, etc. O conceito de documento é bastante amplo, indo além do próprio material escrito, usualmente associado à ideia. Nesta pesquisa, utilizou-se da análise documental relacionada à temática proposta, por meio das leis, portarias, decretos e estudos avaliativos do Programa.

A segunda etapa do levantamento de dados para identificação dos fatores inseridos pelo PIBID para o incentivo à formação docente deu-se por meio das atividades de grupo focal com as categorias definidas a partir dos objetivos do Programa. Estas categorias,

chamadas *a priori* (a partir dos objetivos do Programa), proporcionaram a identificação dos fatores inseridos pelo PIBID na formação docente inicial e continuada. As atividades com grupos focais, em linhas gerais, caracterizam-se pela flexibilidade na abordagem e estabelecem-se como "diálogo", permitindo ao pesquisador evidenciar "outros fatores" que não estavam predeterminados ou pré-concebidos. No âmbito desta pesquisa torna-se relevante pela possibilidade de diálogo de saberes, preconizado por Santos (1988), levando em conta a experiência dos atores do PIBID que participaram desta pesquisa.

Nas abordagens qualitativas em pesquisa social, de acordo com Gatti (2012), a técnica de grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada, pois "privilegia-se a seleção dos participantes segundo o problema em estudo, desde que possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão em questão" (GATTI, 2012, p. 7). Caracteriza-se pela experiência que os participantes devem ter na temática para colaborarem na identificação e posta em comum de elementos da experiência cotidiana.

No quadro apresenta-se a categoria a partir dos objetivos do Programa.

Quadro 1 - Categoria *a priori*

Objetivo do PIBID	**Categoria *a priori***
a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.	1. Incentivo a formação docente.

Fonte: Dados de pesquisa a partir do Decreto 7.219 (BRASIL, 2010)

Na dissertação foram analisadas as categorias *a priori* definidas a partir dos objetivos do PIBID, porém para os objetivos deste artigo apresentam-se os resultados da análise da categoria "Incentivo a formação docente" definida a partir do primeiro objetivo do PIBID. Neste sentido, o contexto atual da formação docente proporciona a necessidade de reflexão sobre o papel das Universidades no processo de formação dos futuros professores, em todos os aspectos da mesma, sejam eles acadêmicos, sociais ou políticos.

É importante destacar que utilizaremos aspas (" "), para indicar as falas dos atores nos grupos focais apresentando ora pareceres individuais e ora pareceres do grupo, no entanto representam a síntese do pensamento dos grupos de atores. As discussões abordadas neste artigo apresentam a seguinte estrutura: No item I descreve-se a introdução e abordagem

metodológica; no item II apresenta-se os resultados das análises a partir do primeiro objetivo do PIBID; e finaliza-se com as considerações finais e apresentação dos referenciais.

PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA O INCENTIVO À FORMAÇÃO DOCENTE

Estamos num período, conforme Santos (2013) de transição paradigmática, "[...] Penso hoje que essa transição paradigmática, longe de se confinar ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global" (SANTOS, 2013, p.51). Ainda, para Santos (2013), a modernidade se assenta sobre dois pilares, o da regulação e o da emancipação. Para o autor isto se dá principalmente pelo poder de articulação que a mesma comporta. Por isso, exige-se mudança paradigmática, pois de acordo com o autor, não se trabalha apenas com a unicidade e a totalidade, mas com infinitas possibilidades.

Para Santos (2007), é mais fácil prever a necessidade de mudanças no paradigma dominante do que antever o surgimento de um novo paradigma. Assim, para o autor, "vemos melhor o que vai mudando no que está, do que o que de novo vai emergindo nos interstícios das mudanças do que está" (SANTOS, 2007, p. 2). Ou seja, as mudanças nem sempre são perceptíveis ou fáceis de anunciar ou proclamar.

Não necessariamente a resposta esteja em um paradigma, mas quem sabe em um conjunto de paradigmas, numa pluralidade epistemológica. A esse diálogo, Santos (2013) chama de "ecologia dos saberes[1]". Essas mudanças não se restringem a novos conhecimentos, mas, sobretudo, aos novos caminhos e possibilidades para chegar a eles[2]. Deste modo, Morin (2011) afirma que o século XX viveu sob o domínio da pseudoracionalidade[3]. Pensava-se numa racionalidade unívoca e incontestável, mas que se tornou insuficiente frente às multiplicidades. Portanto, frente à abordagem que se busca construir neste artigo, coube refletir possibilidades de revisão de posturas em todos os espaços de produção de

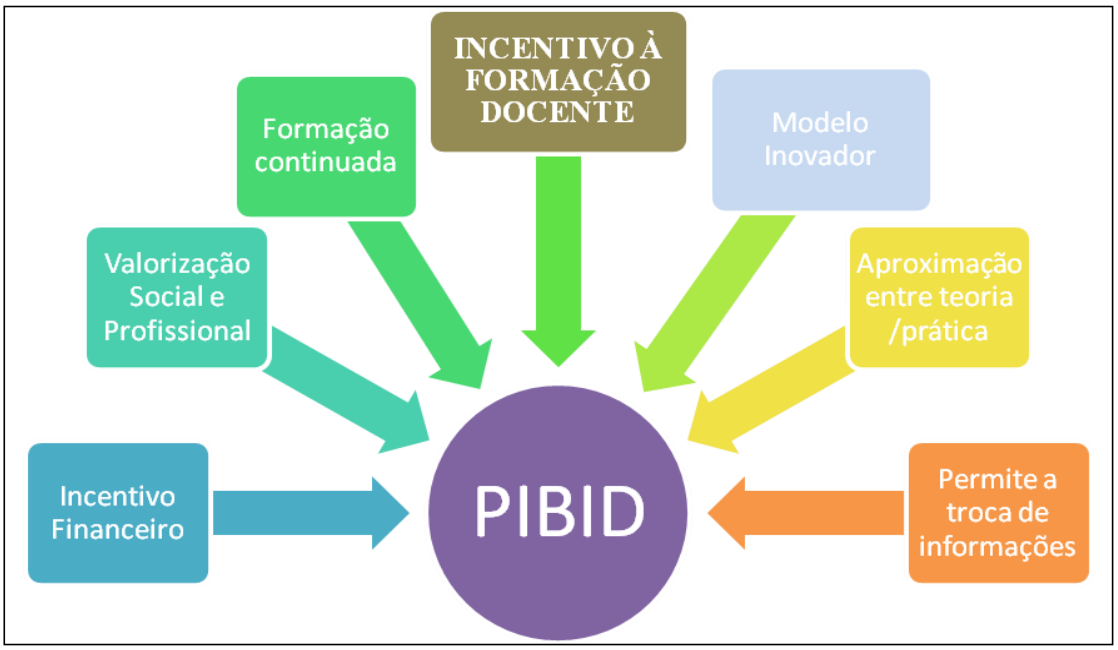
[1] "o conhecimento como intervenção no real e não o conhecimento como representação do real" (SANTOS, 2010, p. 57).
[2] Santos (2010), também as define como epistemologias do Sul, entendendo por Sul a metáfora do sofrimento humano, sistematicamente causado pelo capitalismo.
[3] "que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo" (MORIN, 2011 p.42).

conhecimento e, aqui mais especificamente, na formação docente inicial. Considera-se urgente refletir sobre as possibilidades epistemológicas que buscam tensionar o paradigma dominante em que a neutralidade, a fragmentação e o isolamento de áreas do conhecimento são tomadas como premissas na relação universidade-escola para a formação docente.

Nas descrições verificou-se a necessidade de uma nova postura epistemológica frente à multiplicidade, sobretudo por meio do diálogo de saberes, e entendeu-se que o PIBID como Política Pública de formação docente inicial se for bem entendido e aplicado nesta perspectiva do diálogo interinstitucional e humano, pode tornar-se, uma "nova postura" de formação docente, sobretudo pelas evidências de aproximação entre os atores e as instituições envolvidas na formação de professores. Os fatores diferenciais desta relação é o que se buscou ao longo de todas as análises, sendo nesta perspectiva de construção, do que é "tecido junto" de Morin (2003) que esta análise foi construída.

O primeiro objetivo elencado pelo Decreto n° 7.219, de 10 de julho de 2010 é: **Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica**. Deste objetivo elencamos a categoria *a priori* **incentivo à formação docente**.

Na perspectiva de análise da categoria **Incentivo à formação docente**, a partir do objetivo deste artigo observou-se os fatores da representação a seguir como principais resultados.



Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral observa-se que o PIBID contribui de forma concreta para o incentivo à formação docente. No intuito de verificar a intervenção no real do Programa junto aos seus atores, observou-se que de fato, e ainda com necessidade de incrementar-se, o Programa colabora para o entendimento e fortalecimento da formação docente. Nas análises dos dados do grupo focal observou-se que todos os grupos de atores destacaram que o **incentivo financeiro** para os bolsistas em geral, contribuiu para a busca e permanência nos cursos das instituições de ensino, sendo um diferencial, principalmente para os bolsistas de iniciação à docência.

A formação de professores foi historicamente relegada a segundo plano quando se tratou de investimentos em financiamento de programas de formação, sobretudo no que se refere a modelos como o do PIBID, no qual o apoio financeiro envolve todos os atores do Programa e conta ainda, apesar de algumas restrições no último ano, com o apoio para material permanente e/ou aquisição de recursos para custeio. O financiamento para outros projetos de pesquisa ou extensão sempre foram aplicados de forma desigual em relação à formação de professores. Neste sentido o PIBID tem causado reviravolta nesta concepção. No entanto, "nem tudo são flores", pois a alteração e sucessão como "rodízio de cadeiras" no

Ministério da Educação nos últimos anos, e somado à crise econômica vigente, tem impactado em cortes significativos do apoio financeiro ao PIBID.

O apoio financeiro aos bolsistas permite que eles possam dedicar mais tempo à formação como futuros docentes. Os cursos de licenciatura do IFPR como a maioria dos cursos de formação de professores do Brasil, têm recebido há várias décadas acadêmicos que provém das classes sociais mais desprestigiadas, e, portanto a grande maioria são "alunos trabalhadores". Isto significa que trabalham pelo menos oito (8) horas diárias nos mais diversos afazeres e estudam à noite em instituições públicas e privadas. Neste sentido o aporte financeiro do PIBID, mesmo que com valores abaixo do necessário, incide diretamente na escolha e permanência dos bolsistas nos cursos de licenciaturas, assim como na possibilidade de dedicar mais tempo às atividades de formação docente e incentivo a participação em eventos e publicações técnico-científicas.

Outro fator relevante do apoio financeiro é a importância que este investimento dos órgãos governamentais traz para o desenvolvimento da economia regional. De acordo com Furtado (1974), somente podemos falar em desenvolvimento se incidir nos vários aspectos da vida social, não só no aspecto econômico, mas também social e humano. Observa-se que no Campus Palmas somados os três grupos de atores (coordenadores de área - 14, supervisores - 34 e bolsistas de iniciação à docência - 190, sendo 238 no total) o aporte financeiro mensal é R$ 121.610,00 (centro e vinte e um mil e seiscentos e dez reais), alcançando anualmente o valor de R$ 1.459,320 (um milhão, quatrocentos e cinquenta e nove mil e trezentos e vinte reais). O PIBID tem sido, neste sentido, um **Programa Inovador**.

Nos relatos dos participantes durante as atividades do grupo focal aparecem falas/argumentos como: Além de "ser um Programa essencial para a formação docente inicial", o incentivo financeiro através de bolsas "permite aos bolsistas dedicar-se ao papel de sua formação profissional", assim como, "conhecer melhor a profissão e a realidade escolar através da inserção no cotidiano escolar permitindo relacionar teoria e prática" e, sobretudo, "construir-se a partir dos erros, aprendendo com a realidade e a participação na escola, descobrindo e percebendo as aptidões para a futura profissão docente". Neste sentido, o Programa encontra eco no documento avaliativo efetuado por um grupo de pesquisadores

liderados por Bernadete Gatti, que avaliou o Programa desde sua implantação até 2014. De acordo com os dados levantados pelos pesquisadores:

> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) traduz de forma inequívoca os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. Iniciando em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o Pibid alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas (em 29 delas há também Programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo) (GATTI et all, 2014, p.5).

Porém, "O Pibid, contudo, não é simplesmente um Programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica" (GATTI et, all, 2014 p.5).

Por outro lado, os grupos também destacaram como aspecto importante a **formação continuada** dos supervisores, pois o PIBID **"s**erve de incentivo aos supervisores" e "exige que 'saiam da zona de conforto' e comodismo em relação às práticas educativas", assim como, "incentiva à participação em eventos e publicações", permitindo "a possibilidade de construir-se como sujeitos e como co-formadores" valorizando "a participação direta na formação docente inicial", e, sobretudo, "despertando o interesse para participação e continuação de estudos em cursos de especialização e mestrado".

Nesta perspectiva, entende-se a importância do resgate da autoestima profissional dos professores. A profissão docente tem sofrido nas últimas décadas significativa desvalorização social e profissional. Sobre esta temática encontra-se farta literatura no Brasil, porém observa-se, de acordo com Gatti et all (2014, p. 9) que "o professor é o ator que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissoluvelmente nas relações educativas".

Nota-se a importância de resgatar o papel e o **valor social e profissional dos professores**. Para Brasil (2010, s/p), quando define os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no art. 2°, aponta "II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético [...]". Fica claro que há ampliação da visão de formação para os professores para as escolas públicas. Nota-se ainda, que o papel dos supervisores das escolas é de suma importância para a consecução dos objetivos do Programa e que os investimentos em

formação continuada devem ser constantes e contínuos, conforme se lê em Brasil (2010, s/p) no item X - ”a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino”. O PIBID tem funcionado como elo.

A formação continuada deve ser entendida e aplicada conforme se observa em Brasil (2010, s/p), nos princípios norteadores para a formação inicial e continuada no art. 2°, item XI- “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”, neste sentido o diálogo e valorização dos diferentes saberes servirá para superar as dicotomias e distanciamentos na formação docente inicial e continuada.

Nas falas dos participantes identificou-se algo recorrente, **a troca de informações.** Observou-se que “o PIBID tem sido um importante espaço de troca de informações no contato com as escolas e toda a comunidade escolar”. Este aspecto reforça a importância do contato e conhecimento da realidade escolar. Entende-se, de acordo com Gatti et all (2014), que a partir da configuração do Programa, o PIBID além de ser formação inicial para os alunos de licenciaturas, também se apresenta como oportunidade de formação continuada para os supervisores e para os professores das IES, abrindo amplas oportunidades de estudo e trocas de informações, tendo como potencial elevar a qualidade do trabalho nas escolas e universidades no que tange à formação docente.

O grupo de coordenadores de área indicou o PIBID como Programa inovador de formação docente. Na perspectiva deste grupo de atores o PIBID, “é um dos programas historicamente mais felizes na contribuição na formação dos professores”, pois “a relação teoria-prática não basta apenas com o estágio”. De acordo com os relatos o PIBID “permite a vivência do ambiente escolar e há muito tempo esperava-se um Programa assim”, pois “complementa e supera a participação dos bolsistas na escola apenas no curto e, por vezes, ineficiente período de estágio supervisionado”. Infere-se ainda que, o Programa “serve de instrumentalização maior para o Estágio, configurando-se como efetivo instrumento de formação docente inicial”.

Reforça-se, neste sentido, pelas falas dos atores que na formação docente inicial, o Programa permite a **aproximação entre teoria-prática**, sendo que os relatos dos

coordenadores de área destacam a importância do PIBID nesta relação. Historicamente observa-se dicotomia e distanciamento entre estes aspectos da formação docente inicial e o PIBID contribui, na perspectiva dos coordenadores, para "a aproximação entre os conteúdos referendados na universidade (teoria) e as práticas educativas do cotidiano escolar (prática)", pois segundo eles, o Programa "repensa e questiona a prática", assim como, "contribui e modifica na prática no Ensino Superior". Desta forma, fica claro que neste caso, cumpre-se o preconizado por Brasil, (2010, s/p), em seu art. 2°, item VII - "a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar".

O grupo entende ainda que o PIBID "re-significa as relações entre universidade-escola", "exigindo novas posturas epistemológicas e formativas da parte dos agentes da formação docente inicial" e, traz novos olhares da escola e da universidade, permitindo "a busca por metodologias alternativas e diferenciadas", tornando-se "um Programa de sequencialidade de política pública na formação continuada e permanente", não só de iniciação à docência, mas também dos supervisores e coordenadores de área.

O grupo de atores-coordenadores destacou também que, "o Programa oxigena a formação docente", por meio do contato com a "garotada", "alternando novas posturas e aplicação de metodologias diferenciadas dos conteúdos buscando contextualizar as ações", exigindo que "os coordenadores saiam dos muros da universidade" e passem a "olhar diferente para o contexto escolar" e, por outro lado, que as escolas passem a "querer o PIBID na escola". Neste bojo, o Programa cumpriria o proposto por Brasil (2010, s/p) no art. 3° no item X - "promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais". Assim, o Programa é determinante para tirar supervisores e coordenadores da "zona de conforto", fazendo-os "repensar sua prática docente, seja na universidade ou na escola, entendendo esses dois espaços como indissociáveis e inalienáveis".

Outro fator que se torna significativo pelos relatos dos atores é que consequentemente, o PIBID "tem contribuído significativamente para a permanência **dos acadêmicos bolsistas nos cursos de licenciaturas**". Segundo os relatos dos coordenadores, "são altos os índices de permanência entre os bolsistas", colaborando significativamente para evitar o "esvaziamento" dos cursos nos anos finais das graduações. Para os coordenadores unanimemente, "o acesso ao Programa com bolsas para os graduandos tem sido um fator importantíssimo para a permanência, pois além da possibilidade de interagir e dedicar-se à formação docente por mais tempo, permite ainda, não ter que trabalhar excessivamente durante o período de estudos, podendo dedicar-se com maior foco às atividades de formação direcionados ao futuro trabalho docente". Como é possível observar no quadro abaixo, no Campus Palmas foi significativo o número de acadêmicos possíveis formandos em 2015 que fazem/fizeram parte do Programa.

Quadro 2-Relação formandos Licenciaturas IFPR 2015 - Pibidianos

Curso	Número de formandos	Fazem/fizeram parte do PIBID
Artes Visuais	17	5
Ciências Biológicas	20	15
Educação Física	21	16
Letras Português- Inglês	17	17
Pedagogia	12	10
Química	12	8
Total	**99**	**69**

Fonte: Dados da pesquisa

Na observação dos dados apresentados no quadro identifica-se que o PIBID tem contribuído significativamente, entre outros fatores, para a permanência na graduação e também na carreira docente. Por esse motivo, fica clara a importância da manutenção do Programa, mesmo que este, no modelo atual, não contemple ainda todos os matriculados nos cursos de graduação. Na concepção dos participantes o apoio financeiro e o modelo do Programa que proporciona interação entre universidades-escolas e que, ao mesmo tempo, aproxima o conhecimento teórico ao conhecimento da prática escolar são fundamentais para a formação docente inicial, motivando os bolsistas a permanecerem na carreira docente.

Ainda, segundo os autores, entende-se que o PIBID é importante, pois "as novas exigências ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo os conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da docência colocam em questão a atuação da universidade na formação dos docentes" (GATTI et all, 2014, p. 13), havendo assim, a necessidade de repensar o processo de formação e o incentivo à formação docente, reforçando o pensamento de Freire (2011, p. 133), de que "viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente". A abertura ao diálogo e aos saberes preconiza-se como essencial para a mudança de postura e pensamento, necessários às mudanças educacionais.

Observa-se que estes itens são recorrentes nas literaturas que tratam dos problemas da formação docente. Porém, observou-se como positiva a identificação destes problemas pelos licenciandos, pois se entende que podem junto com os demais atores, repensar as práticas e fundamentos da formação docente, buscando soluções conjuntas, tornando a educação uma prática para a liberdade, conforme Freire (2014).

Nas descrições das análises aqui apresentadas ficou evidente a contribuição do PIBID como programa de formação docente inicial e continuada para a implementação e execução de políticas educacionais que reforcem os objetivos formativos das universidades como lócus privilegiado de discussão e reflexão da formação acadêmica, política e social como elementos de diálogo entre os saberes necessários aos futuros professores frente aos desafios contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo observa-se que o PIBID, proposto em 2007 como programa de formação docente inicial e continuada, instituído como Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo decreto n° 6.755 de janeiro de 2009, Decreto nº 7.219, de junho de 2010 e portaria nº 096 de 2013, e transformado em Política

Pública de Educação tem contribruído significativamente para a consecução dos objetivos de inventivo à formação docente.

O objetivo deste artigo tinha o intuito identificar e analisar fatores que o Programa insere na formação de professores, especialmente no que se refere ao objetivo do PIBID "incentivo à formação docente para a Educação Básica" (BRASIL, 2010). Neste sentido, no âmbito das análises aqui apresentadas a partir dos Cursos de Licenciaturas do Instituto Federal do Paraná- Campus Palmas - PR: Letras, Química, Educação Física, Ciências Biológicas, Artes Visuais, Pedagogia, pode-se concluir que o PIBID contribui na inserção dos seguintes elementos como significativos para o incentivo à formação docente: Estabelece-se como um Programa Inovador; prioriza a formação docente inicial e continuada; permite a troca de informações entre universidade-escola e professores formados e em formação; promove a valorização profissional e social dos professores; incentiva a aproximação entre teoria/prática; favorece a permanência dos bolsistas nas licenciaturas; e; por meio do apoio financeiro aos atores e projetos promove a execução de práticas educacionais diferenciadas e significativas para os futuros docentes contribuindo para que o Programa seja um instrumento de intervenção sobre o real e não apenas um espaço de reprodução de conhecimentos, de acordo com Santos (2010).

Neste sentido, entende-se que o papel da Universidade no que tange à formação de professores vai além do aspecto acadêmico de (re) produção de conhecimentos. Nesta perspectiva deve assumir papel determinante por meio de discussões e reflexões sobre o processo de formação tornando-se espaço híbrido de conhecimento e troca alastrando sua inferência ao campo social e político. Esta perspectiva não pretende ser um instrumento ideológico de controle e poder, mas uma possibilidade de libertação e superação da alienação epistemológica e política, por meio das quais possam ser (re) pensadas e propostas novas perspectivas de formação docente, nas quais transpareçam a valorização profissional e social dos professores. Infere-se que, com Programas e Políticas Públicas de Educação que tenham como ideário as características descritas nas análises desta pesquisa a Educação torna-se ato político (Freire, 2011) com poder de transformação social.

PIBID: INTERVENIÓN/REPRODUCIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Resumen: El objetivo de este trabajo es identificar y analizar los elementos que el Programa insiere en la formación de profesores, especialmente en lo que refiere al objetivo del PIBID "incentivo a la formación docente para la enseñanza básica". Las discusiones presentadas se fundamentan en el concepto de complejidad epistemológica de Morin (2003, 2010); de diálogo de saberes y transición paradigmática de Santos (1988, 2010, 2013); del PIBID en Brasil (2007, 2010, 2013). La metodología se define como exploratoria, descriptiva y cualitativa por medio de análisis documental (MINAYO, 2000) y Grupo Focal (GATTI, 2012). Como resultados obtenidos se observó que el PIBID insiere como elementos significativos al incentivo a la formación docente algunos aspectos: Destaca-se como un programa innovador; promueve la formación docente inicial y continuada; incentiva la aproximación entre teoría/práctica; promueve el intercambio de informaciones entre universidades-escuelas y profesores formados y en formación; contribuye para a valoración profesional y social de los profesores; y, por medio del aporte financiero incentiva la permanencia en los cursos de licenciatura y en el desarrollo de prácticas educativas transformadoras.
Palabras-llave: PIBID; Formación docente; políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL.. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 2 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência de 2009**.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1973, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 38. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI. Bernardete et all. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

_____. Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 2000.

MORIN, Edgar**. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza**. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** Revista Estud. av. vol.2 n.2 São Paulo May/Aug. 1988, p. 46-71. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007#not57/ acessado 06/08/2014.

_____, Boaventura, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Boaventura. **Pelas mãos de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI

Eliane Almeida de Souza[1]
Roseli da Rosa Pereira[2]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo: Este ensaio tem por finalidade apresentar as principais políticas de ações afirmativas que permeiam a gestão da universidade pública no Brasil atualmente. Nossa análise está ancorada no texto de Boaventura de Sousa Santos intitulado "A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade" (2005), cujo autor coloca em relevo as áreas relevantes que a universidade deve levar em conta, no que tange a seu papel social e como produtora de conhecimento científico: o acesso; a extensão; a ecologia de saberes, a pesquisa-ação e a relação universidade/escola pública. O presente trabalho também discute as ações afirmativas e as políticas de cotas instituídas pelo governo federal por volta de 2000, procurando situar o panorama atual da Universidade Brasileira quanto ao acesso e permanência e sua repercussão na sociedade.
Palavras-chave: Boaventura de Sousa Santos. Ensino Superior. Universidade Pública. Ações Afirmativas. Cotas Raciais.

INTRODUÇÃO

Na atualidade a Universidade pública enfrenta o avanço das tecnologias da informação e comunicação, que coloca de um lado o conhecimento e a informação e de outro a cidadania e a formação, o que atinge diretamente o seu sentido democrático. Boaventura de Sousa Santos enumera cinco áreas que são fundamentais para a democratização da Universidade: o acesso, a extensão, a pesquisa-ação, a ecologia de saberes e a relação universidade/escola.

Ao se referir ao acesso, Santos propõe ações voltadas para a sua democratização como, por exemplo, a promoção de parcerias entre a universidade e a escola pública no domínio pedagógico e científico; gratuidade da universidade pública e auxílio em forma de bolsas – e não empréstimos – aos estudantes de classes trabalhadoras; enfrentamento das discriminações raciais, étnicas e socioeconômicas, com programas de ação afirmativa para o acesso e

[1] Doutoranda em Educação/PPGEDU/UFRGS, Grupo de Pesquisa InovAção & AvaliAção, negrasim2004@yahoo.com.br.
[2] Mestranda em Educação/PPGEDU/UFRGS, Grupo de Pesquisa InovAção & AvaliAção, roseli.pereira@ufrgs.br.

acompanhamento dos alunos que as sofrem. Em uma palestra em Porto Alegre Boaventura (2013) nos afirma que "se estas políticas emergentes são para os grupos historicamente excluídos, são para estes que devem chegar primeiro". Portanto, sua fala evidencia que o sistema de cotas está desenhado para a inserção de grupos específicos (negros, indígenas) nas universidades oriundas de escolas públicas, sempre que abordamos estas questões, surgem diversos argumentos de que estas políticas não são prioridades, que se deve primeiro melhorar a educação básica, e outros. Neste mesmo tempo, o autor reforça que estes grupos não " são" minorias e sim "foram feitos" minorias.

No que se refere a Extensão SANTOS (2005, 175) destaca que "as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação social de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados".

No que concerne à pesquisa-ação a posição de Santos concerne na definição e execução participativa de projetos de pesquisas envolvendo as comunidades e organizações sociais populares, de braços com problemas cuja solução pode beneficiar os resultados da pesquisa. Pois os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores, e a produção do conhecimento científico ocorre, assim, estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (SANTOS: 2005, p. 176).

Neste mesmo caminho, sob a ótica deste autor, a ecologia de saberes parte do aprofundamento da pesquisa-ação e consiste na promoção de espaços em que os saberes ditos leigos possam dialogar com os saberes científicos produzidos pela universidade, promovendo uma "nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo" (SANTOS, 2005, p. 177).

Quanto à relação universidade e escola pública SANTOS (2005, p. 181) frisa que *"o princípio a ser afirmado é o compromisso da universidade com a escola pública. A partir daí, trata-se de estabelecer mecanismos institucionais de colaboração através dos quais seja construída uma integração efectiva entre a formação profissional e a prática de ensino".*SANTOS (2005, p. 182) . Ele enfatiza que as condições necessárias para que se firme

o compromisso da Universidade com a escola pública firmam-se na *"valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; 2) Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação académica; 3) Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimentoe estímulo da pesquisa-ação; 4) Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino".*

É sobre estas cinco áreas que Boaventura nos aponta com propriedade que estão direcionadas todas as políticas de ações afirmativas, em especial as cotas raciais. Portanto, faz-se necessário estarmos atentos para qualquer violação destes direitos conquistados historicamente pelos movimentos sociais e em especial, pelo movimento negro.

DIALOGANDO COM AS POLÍTICAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

As políticas do Ensino Superior implantadas no Brasil com a denominação de Ações Afirmativas, buscam atender alunos oriundos de escolas públicas, alunos autodeclarados negros e indígenas nas universidades. Para tanto, apresentamos alguns dos dispositivos legais (legislações) que incidem diretamente nas questões referentes ao acesso e a permanência.

1) PROUNI - Programa Universidade para Todos - institucionalizado pela Lei n.º 11.096, em 13 de janeiro de 2005, tem como objetivo a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular nas condições de bolsistas integrais, como renda per capita familiar máxima de três salários mínimo. Destaca-se que:

- as inscrições para o PROUNI no ano de 2014 totalizou 653.992 candidatos. Os cursos preferidos foram as engenharias (166.807), Administração (137.515); Direito (119.447); ciências contábeis (61.169) e pedagogia (56.250). Outro dado importante quanto ao PROUNI foi a procura desta Programa sendo a maioria por mulheres, ou seja, um total de

59% sendo então 384.063. No que se refere às questões étnicas, a maior parte dos candidatos são negros, ou seja, 409.527, representando 62%;

- os brancos representam 34,9%; os amarelos 2,4% e apenas 0,1% representa os que se autodeclararam indígenas, totalizando então 853 candidatos.

- ainda de acordo com o MEC, os jovens totalizaram, ou seja, um percentual de 60% que possuem idades de 18 a 24 anos392.329.

- dos (98.828) que equivale a 15%, são jovens de 25 a 30 anos; e (71.952) referem-se aos jovens com menso de 17 anos. Vale lembrar que apenas 4% possuem mais de 40 anos, sendo estes, 26.102. Vale ressaltar que o Programa de Ações Afirmativas – como no caso do PROUNI, são criadas voltadas para IES privadas.

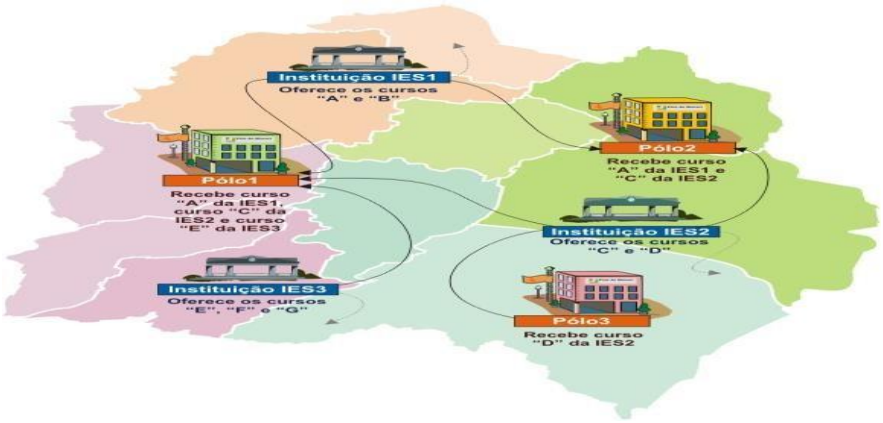
2) Ações Afirmativas - as Universidade Públicas têm adotado internamente as ações afirmativas e cotas como formas de permitir acesso ao ensino superior de estudantes do ensino público e também negros e indígenas, oriundas da luta do movimento negro brasileiro, que ao não ver contemplado no currículo nestas especificidades vêm historicamente construindo caminhos e novas formas de garantir o acesso e a permanência destes nos bancos escolares.

3) FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (1998) - é um programa do Ministério da Educação do Brasil destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. O bolsista parcial do ProUni poderá utilizar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para custear os outros 50% da mensalidade, sem a necessidade de apresentação de fiador na contratação do financiamento. É necessário, ainda, que a instituição para a qual o candidato foi selecionado tenha firmado Termo de Adesão ao PIBID – Programa de Iniciação à Docência buscando a aproximação das universidades e a comunidade escolar;

4) UAB – Universidade Aberta do Brasil – o sistema foi criado em 2005 para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Tem como proposta formar gestores, professores e profissionais da educação em temas e conteúdos que perpassam a educação, tais como diversidade, gestão, direitos humanos, educação inclusiva, educação

ambiental, saúde e escola, dentre outros. É um sistema que contribui para universalização da educação, acesso ao ensino superior, formação e requalificação de professores, através da interiorização do ensino. Para registrar seu funcionamento, vejamos a figura abaixo:

Fonte: CAPES



5) INCLUIR – foi instituído em 2005, e cumpre os Decretos 5.296/2004 e 5.626/2005, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008.. Ele é um Programa de Acessibilidade na Educação Superior – voltado para a inclusão de estudantes portadores de deficiência no Sistema Federal de Ensino Superior, e tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Com a finalidade de receber apoio financeiro do MEC, o PROUNI lança editais com para apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Instituições de Ensino Superior. E estes por sua vez, melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Para isso, são recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, sendo selecionadas as que atendem às exigências do programa

6) PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998) – no que concerne ao Ensino Superior destina-se ao cumprimento da garantia de formação

profissional, mediante oferta de cursos de graduação ou pós-graduação. O PRONERA é uma parceria do INCRA com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais e nasceu da articulação da sociedade civil;

7) PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

8) REUNI – É um Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Superior (instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007) – que prevê a criação de novos Cursos e Institutos Federais, ampliação de vagas e também a ampliação de estruturas físicas, laboratórios, etc.

A partir destas ações surgem legislações voltadas para o Ensino Médio, de relevância para o acesso ao Ensino Superior no Brasil: a reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ampliou as possibilidades para os estudantes que saem do ensino médio entrarem em uma faculdade ou universidade; o Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Enem como única fase de seu processo seletivo.

Quanto à Gestão do Ensino Médio surge o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Distritais de Educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuarão no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

Dentre estas, citamos algumas específicas que se referem ás questões negras e indígenas: O Estatuto da Igualdade Racial, a Lei 10.639/03, 11.645/08 3 e a Lei 12.711 de 2012.

Portanto, a nosso ver, é preciso enfrentar o novo com o novo, ou seja, estas políticas chegam para que as universidades repensem a sua estrutura, o seu conteúdo e especialmente as questões sobre a mercantilização da educação superior. Sobre este assunto, Boaventura nos diz:

> "As transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominados pela mercadorização da educação superior, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes. Em segundo lugar, porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se o foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade, foi-o para alguns e não para outros". (SANTOS, 2010, pg. 62)

Contudo, em consonância com as ações de melhoria do Ensino Médio e de acesso e inclusão no Ensino Superior torna-se evidente a necessidade de se "ambicionar" a ampliação de condições de espaço e estruturas físicas para a permanência da comunidade da escola e da universidade públicas, onde todos se co-responsabilizem pelo bem público que é sinônimo de "seu", "nosso", do presente e do futuro. E para isso, também há de se levar em conta a qualificação e a valorização da profissão docente.

Acreditamos que para que o aluno adentre o espaço universitário, ainda muito ele precisa trilhar. E se este for oriundo de grupos excluídos historicamente, as ações afirmativas tem sido o melhor caminho. Embora muitos não entendam as suas diversificações e objetivos, elas possibilitam de fato e de direito o ingresso destes alunos a partir de uma reserva com definições próprias na quais eles precisam atender. E as universidades vêm aos poucos se apropriando e implementando estas políticas especificas abordando o tema da reconquista da legitimidade. Sobre isso, novamente Boaventura nos alerta:

> *"Afetada irremediavelmente a hegemonia, a legitimidade é simultaneamente mais premente e mais difícil. A luta pela legitimidade vai assim ser cada vez mais exigente e a reforma da universidade deve centrar-se nela. São cinco áreas de ações neste domínio: acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública.* (SANTOS, 2010, pg.66)

CONCLUSÕES

A Universidade tem como seu maior desafio no Século XXI repensar a educação em sua razão de ser: a comunidade, a sociedade – e voltar-se para o ensino, a pesquisa e a extensão. Para isso, é necessário que as ações direcionadas referentes ao conhecimento científico incluam em seu currículo os diálogos com outras culturas, outras etnias, gerando quiçá outros saberes.

Mais do que nunca à educação de um país cabe o compromisso e a responsabilidade social de "desvelar" temas que a todos são significativos tais como: a globalização, as tecnologias da informação, os movimentos sociais, o trabalho, a economia, o ar, a água, a energia solar, a alimentação, o meio ambiente, etc.

Cada vez mais o poder da globalização aliado ao poder da tecnologia e da informática invade as instituições, a família e a escola, criando distanciamentos e possibilidades de diálogos entre professores, alunos e sujeitos sociais.

Contudo, observamos estratégias de extermínio do ser humano em prol do surgimento de um ser planejado e construído, ou seja, um ser manipulado pela repetição, pela pressa, manejado pela busca do poder, do dinheiro, da automação e tudo que o move cada vez mais para o campo da competitividade.

Por isso, acreditamos na possibilidade do ser humano buscar a si próprio em parceria com o outro, com os outros, estabelecendo aí uma construção do conhecimento mais crítico, coletivo e transcendental

Reconhecer a comunidade como portadora de conhecimento, de experiência de vida e, principalmente, como co-responsável pela instituição escola é essencial para que se construa o um processo mais democrático e desejável nos dias de hoje. Para isso é necessário na condição de professores e pesquisadores nos dar conta que a escola é um dos maiores propagadores de cultura, de troca de saberes e de acúmulo de conhecimentos, que além das práxis traz sempre consigo a teoria em seu bojo.

Portanto é necessário que entendamos que a tríade Estado-Universidade-movimentos sociais são agentes de transformação social capazes de desenvolver a consciência crítica sobre o "estar no mundo" e do sujeito entender-se como um "ser inacabado" e que está sempre em contato com este mundo: um mundo diversificado em tudo, portanto, um mundo de diferentes sentidos, saberes e sabores que oportuniza o ser humano que é único, várias relações, várias divergências sobre o mesmo prisma.

Contudo, os governantes, os profissionais das áreas educacionais, os ativistas e militantes sociais devem se empenhar e acreditar que para "ter" acesso aos bens comuns é preciso a realização da dos diálogos e da conscientização coletiva, que pode ser hoje avaliada, analisada pela implementação das políticas públicas que chegam para somar com a qualificação e recuperação da dignidade do ser humano, tendo como ponto fundamental a educação.

Por isso é importante resgatar o saber dos alunos escutando, dialogando, reafirmando e/ou resgatando o significado de sua origem e como este vê a nossa sociedade, partindo do princípio do significado de cidadania para ele. Portanto os que educam não podem ficar jamais na condição de neutralidade – ou seja: quem educa nunca é neutro.

Assim, ousamos neste trabalho, apontarmos algumas iniciativas alavancadoras na Universidade, contribuindo em seu processo de redemocratização. Pois esta possui um trunfo em suas mãos na medida em que recebe por excelência a diversidade da sociedade e em contrapartida contextualiza as desigualdades e as diferenças entre todos os sujeitos, porque é a instituição que coloca em relevo a importância da participação social coletiva.

Fica, portanto, a certeza de que a Educação faz parte de um processo de transformação social e tem como compromisso a inserção em seu currículo da temática "políticas de ações afirmativas", no sentido de abarcar as desigualdades históricas para que estas disparidades sejam evidenciadas como parte do processo de conhecimento dos alunos e redemocratização da Universidade.

Resumen: This paper aims to present the main affirmative action policies that permeate the management of public university in Brazil today. Our analysis is based on Boaventura text Sousa Santos entitled "The University in the XXI century: towards a democratic and emancipatory reform of the university" (2005), where the author highlights the relevant areas that the university should take into account, in terms to its social role as a producer of scientific knowledge: access; extension; the ecology of knowledge, action research and the relationship university / public school. This paper also discusses affirmative action policies and quotas imposed by the federal government by 2000, looking to situate the current situation of the Brazilian University in access and retention and its impact on society.
Keywords: Boaventura de Sousa Santos. Higher education. Public university. Affirmative Action. Racial quotas

REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 2015. http://portal.mec.gov.br/ - acessado em 28/06/2015.

PORTAL TERRA. http://noticias.terra.com.br/educacao/prouni-tem-50-a-mais-de-inscritos-62-sao-negros,4177fa10c6796410VgnCLD200000b1bf46d0RCRD.html – acessado em 1.º/07/2015.

QUEIROZ, Fernanda C. B.; QUEIROZ, Jamerson V.; VASCONCELOS, Natalia V. C. de; FURUKAVA, Marciano; HÉKIS, Hélio R.; PEREIRA, Flávia A. B. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **ENSAIO: avaliação e políticas públicas em educação**, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 21, n.º 79, p. 349-370, abr./jun. 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 137-202.

SOUZA, Boaventura de Sousa. A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade - 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/CAPES, Brasília, 2015. http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/teste - acessado em 1.º/07/2015.

TRANSDISCIPLINAR, EU? ONDE SE APRENDE ISSO? NOTIFICAÇÕES E COMPARTILHAMENTOS DA ASSIMETRIA ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PROFISSIONAL EMANCIPADORA.

Dilmar Xavier da Paixão[1]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo: Apresentam-se pontos para o encontro entre o processo de formação docente e as políticas educacionais com o papel social e de cidadania desejável nas instituições de ensino sob perspectivas, ao menos, do desempenho interdisciplinar, mas aspirando ao horizonte da transdisciplinaridade. O objetivo é refletir e discutir experiências de emancipação humana e social, pensar e propor a universidade na sociedade e a sociedade na universidade com vistas à formação de profissionais engajados com a transversalidade do conhecimento. A metodologia qualitativa está organizada como análise crítica no formato de relatos de pesquisas em abordagens exploratórias e descrição de vivências em ato. Como resultados, ingredientes para uma epistemologia dessa interação entre os saberes e a prática em educação ressaltando-se a necessidade de uma abordagem mais questionadora das políticas educacionais vigentes e revisional do processo de formação docente. Em todos os níveis, a educação é patrimônio de longos anos e estará socialmente referenciada se incorporar valores locais da comunidade e se for atrevida a fomentar debates, no espaço universitário e fora dele, sobre a precariedade do acesso, a relevância do fortalecimento do diálogo e a qualidade do ensino na formação docente com políticas educacionais promotoras do bem viver e da emancipação social.
Palavras-chave: Universidade. Políticas educacionais. Formação docente. Emancipação humana e social.

1 Introdução

Esta reflexão pauta notificações e compartilhamentos resultantes da epistemologia da interação entre o processo de formação docente e as políticas educacionais com o papel social e de cidadania desejável nas instituições de ensino sob perspectivas, ao menos, do desempenho interdisciplinar, mas aspirando ao horizonte da transdisciplinaridade. Com frequência fala-se em transdisciplinaridade e em interdisciplinaridade nas instituições de ensino e fora delas, todavia, como

[1] Doutorando em Educação e Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Coordena o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação e Qualidade da Vida-LERASEQ, vinculado a projeto de pesquisa e de extensão com o mesmo nome, no Diretório dos Grupos do CNPq. Lidera, também, o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho/CNPq-UFRGS.
Contato: dilmarpaixao@yahoo.com.br

esperar que sejam práticas no cotidiano da sociedade se, mesmo nos processos formativos, seguem tolhidas pelas adversidades de tempo, espaço, ocasião e até da vontade política e da decisão de assumirem essa mudança de paradigma?

O texto proposto para refletir esses encontros, desencontros e reencontros entre as políticas educacionais e o processo da formação docente é parte de estudos que conjecturam a escola e a universidade brasileira contemporânea, a partir de pesquisas e a construção de cenários atentos às demandas pessoais, às sociocoletivas e às transposições que qualifiquem o existir institucional, a produção do conhecimento, ações interativas e a gênese de políticas e oportunidades à coletividade.

Notifica-se que há um panorama de particularidades, óbices e outras deficiências conferindo acentuadas características assimétricas entre a formação docente propriamente dita e a prática profissional emancipadora. Raciocina-se sobre o desempenho interdisciplinar na instituição que, sendo voltada ao conhecimento e ao ensino dito superior, tem inegável papel social, de emancipação humana e de cidadania. Poder-se-ia indagar sentidos, signos e significados para esse ensino ser denominado “superior”.

O papel social e de cidadania das instituições precisa reconhecer os direitos humanos, o direito a melhores condições sociais e a relevância das políticas públicas a serviço da qualidade de vida e do bem viver das pessoas. Alterações curriculares são apresentadas com providências intencionadas na pró-atividade e no quefazer interdisciplinar e integrador. Contudo, a essa ambiência, faltam estratégias e metodologias para ultrapassarem formatos rígidos e conservadores, como a compartimentalidade interna do ensino, disciplinas segmentadas, planos de ensino engessados e/ou departamentos de áreas exclusivas mantendo-se alheios a componentes dos processos formadores e das políticas públicas e educacionais.

Mais a frente tem-se o pouco vínculo com a comunidade e a formação profissional muito específica eclodindo como fatores adicionais para distanciar áreas multidisciplinares entre si. Acrescente-se a necessidade de estrutura organizacional disponibilizada no interior das instituições, patrocinando momentos articuladores das áreas do conhecimento entre si e entre formandos, formados, atores e agentes sociais, com vistas à epistemologia interativa entre saberes e práticas, a intencionalidade ético política de cultivar o bem viver e promover a emancipação social e cidadã. Resultados de pesquisas científicas que sejam disponibilizados e partilhados com a sociedade.

Os desafios contemporâneos para essa formação política exigem pensares e ações mais comprometidas com a emancipação humana e social, com o diálogo interculturas e com o respeito e a promoção da dignidade da pessoa como indivíduo e coletivo da cidadania.

2 Os processos da formação docente e as políticas educacionais com vistas à prática profissional emancipadora

As políticas e os processos para a formação de professores e outros profissionais vêm vivendo exercícios críticos e experiências inovadoras em busca de mudanças que promovam e ancorem enfrentamentos e rupturas com a lógica elitista e do controle que setores dominantes tentam praticar sobre a democratização da sociedade e a garantia de direitos sociais e da cidadania. Pelo que se vê em vários estudos, seja qual for a formação profissional, muitas vezes, reproduzem-se fortes componentes de individualidade e seus determinantes permanecem fundeados em (in)definições tanto nas escolas e instituições formadoras quanto na execução de programas oficiais e de políticas públicas.

Percebem-se, também, movimentos em prol de intersecções e confluências que têm motivado convívios e interlocuções de grupos e instituições preocupados com a conquista de melhores aspectos de qualidade e bem viver para as ações formativas dos profissionais.

A complexa situação social de exclusão de boa parte da população, como advertida por Wimmer e Figueiredo (2006, p.146), não pode ser resolvida somente com ações setoriais e, sim, a partir de micro e macroestratégias intersetoriais, elaboradas na articulação com a sociedade: “A ineficiência das políticas públicas desviam recursos e geram apatia. Entretanto, não podem impedir que as parcerias locais ocorram”.

Ao se reconhecer como imperativas, essas modificações no perfil da formação e do desempenho profissional faz-se indispensável assinalar que egressos das universidades reconhecem a importância de atualizações como em oficinas de ensino, atividades em grupo, relatos de experiências e de educação permanente.

Não obstante, a prática educativa dos docentes egressos tem ficado distanciada das perspectivas e situações formadoras. Pouco incentivo à interatividade interinstitucional é disponibilizado pelos setores dirigentes. Como esperar mais cometimentos individuais, se o

esforço particular é empregado de maneira dividida com situações de dupla jornada de trabalho ou subemprego? Por contextos semelhantes, fragilidades se acumulam. Sobram fatores de desmotivação e impedimentos à prática profissional emancipadora.

As diretrizes da organização do sistema educacional brasileiro estão registradas na Lei nº 9394⁄96, nominada como Lei de Diretrizes e Bases-LDB. Implementada desde 1996, essa LDB teve versões anteriores nos anos de 1961 e 1971. A dissensão entre mecanismos de controle social do sistema de ensino ou a estrutura de poder sobre a educação concentrada nas mãos dos governos sempre representaram a divergência basal nessas leis. Scuarcialupi (2015) registrou que, para o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, o texto da LDB, ao contrário do detalhismo de outros documentos legais, abonou liberdade para as escolas e os sistemas de ensino dos estados e dos municípios procederem a formulações mais locais e regionalizadas.

Educadores comprovam o aumento do acesso e da permanência no sistema escolar, em especial, aos mais pobres e marginalizados de melhores condições de vida. Esse esforço tem um período saliente em torno do texto constitucional de 1988, a ponto de ser mencionada como a Constituição Cidadã, de modo semelhante para a educação.

A formação de profissionais engajados com a transversalidade do conhecimento e voltados à prática profissional educadora continua a ser mais uma intencionalidade. Mesmo avaliações oficiais têm influências limitadas nas salas de aula e nos postos de trabalho.

Raras são as ocasiões de acompanhamento aos docentes e profissionais das outras áreas no processo de trabalho após a formação universitária.

As licenciaturas têm recebido precários investimentos para ingresso de estudantes e de financiamento do seu ensino. Em parte, pelo índice menor e de decréscimo dos seus pretendentes. De outro rumo, o elevado abandono durante os cursos agrava essa renúncia.

A formação docente sofre prejuízos no modo intracursos e pelas influências externas, a ponto do conteúdo do ensino na universidade e o aprendizado discente continuarem secundários às atenções dos gestores, do mercado e das lideranças e pessoas da sociedade.

A mercantilização do ensino segue apresentando afrontas à emancipação social e às concepções da cidadania. Identificada por Adorno apud Vilela (2006), corresponde à aceitação pela sociedade de que a educação é um produto, tais quais serviços de consumo. O

produto educacional dominado pela instância administrativa, sob o pretexto da eficiência e da produtividade para contemplar com benesses o modelo privatista de organização e gestão. Essa tendência mercantil e produtivista começou, conforme afirmam Gentili e Stubrin (2013), a ser demudada na última década. Defendem que as políticas educacionais foram dispostas no plano dos direitos essenciais para a cidadania, como elementos nodais para o desenvolvimento autônomo da sociedade e um direito de todos. Sua ampliação depende de outros direitos, como a distribuição mais justa da riqueza, a diminuição das desigualdades, a participação social e o combate contra a discriminação.

Este reposicionamento estratégico das políticas educacionais fundamenta-se na ideia de políticas públicas imprescindíveis para combater a desigualdade e avançar na crítica ao ensino como produto ou mera transmissão de competências para o emprego no mercado de trabalho. A participação popular pode cooperar mais com a política educacional.

Muitas transformações tentam controlar o pensamento crítico. Por isso, a educação, definida por Adorno apud Vilela (2006) como a produção de uma consciência relacionada com a emancipação humana, recomenda uma mediação política no sentido da emancipação. Quando a democracia não opera em conformidade com o seu conceito, a sociedade lança pressão sobre os indivíduos no sentido de impedir que a emancipação se torne realidade.

Inegável reconhecer, o papel a ser desempenhado pelos indivíduos em benefício da coletividade, notadamente, aqueles que têm acesso a informações adequadas, em especial, os professores e os alunos do ensino superior. A construção de uma política educacional democrática exige defesa, amparo e prioridade não só no acréscimo das oportunidades educacionais aos mais pobres, senão na promoção de espaços participativos de deliberação e da educação como direito humano fundamental ante aos desafios e demandas da sociedade.

3 O papel social e de cidadania das instituições de ensino

A educação é um marco dos mais relevantes entre os direitos fundamentais da cidadania. Mesmo presentes na redação constitucional, precisam ser viabilizados por meio do acesso das pessoas a cada um deles. Como políticas públicas, as educacionais devem ser instituídas com base na concepção de que o princípio desses direitos é a boa informação:

apropriada, adequada, qualificada, correta, ética e dialógica. Assim, a assimetria entre a formação docente e a prática profissional emancipadora está ligada ao papel social e de cidadania exercidos pelas (e nas) instituições de ensino, fluxo condicionante no interior das unidades formadoras e no seu extramuros.

No III Encontro entre Cidades e Universidades, a Diretora da Oficina de Ciências para a América Latina e o Caribe, pela UNESCO, destacou a responsabilidade das instituições de ensino como construtoras e mantenedoras de elos entre o conhecimento científico e as comunidades locais. Lídia Brito, professora em Moçambique, apontou o papel social e de cidadania das instituições para o desenvolvimento conjunto de soluções para as cidades, as universidades com a formação crítica das sociedades. "Não é preciso fazer tudo de novo. Aprendam uns com os outros e adaptem as soluções para melhorar as cidades em que vivem"(BRITO, 2016, p.1).

Esse compromisso social tem obstáculo, observa Carvalho (2014), na ausência de uma população educada, demandando a educação popular para a garantia de outros direitos. A esse fenômeno histórico chama Estado-Nação: as pessoas relacionando-se com a nação através de fatores como a religião, as guerras ou a língua e com o Estado conforme o grau de participação na vida política e cidadania.

Uma carta analítica das políticas públicas brasileiras tem origem no texto constitucional, onde a educação aparece no capítulo dos direitos sociais, seguida da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do transporte, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, acrescidos da assistência aos desamparados, conforme a Emenda Constitucional nº 90 (BRASIL, 2015). Essas preocupações passaram a existir pelos efeitos de dois movimentos assinalados por Batista (2013): a mobilização por redemocratizar a sociedade na década de 1980 e, um pouco antes, nos anos 70, a crise internacional do mundo capitalista que ofereceu, especialmente aos países periféricos, noções de protagonismo social e participativo na elaboração e gestão dessas políticas.

Reconhecendo a cidadania como fenômeno complexo, Carvalho (2014) pressupõe a cidadania plena, nas garantias para a liberdade, participação e igualdade do direito das pessoas, distribuídos em direitos civis, políticos e sociais. Exemplifica: certos direitos não

geram o gozo de outros, ou seja, a liberdade de pensamento e o voto que não causam prerrogativas como segurança, emprego e qualidade de vida.

Aliando-se por credibilidade internacional e à delegação de responsabilidades com políticas sociais, o modelo de política pública quer a eficiência dos serviços por meio da racionalização dos processos e ênfase nos resultados para reduzir custos. E a cidadania? O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Manifesto da Escola Pública e Gratuita foram iniciativas relevantes em 1987. Antes, em 1932, educadores lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Na década de 50, houve a Manifestação em Defesa da Escola Pública. Enfim, sempre foi apontada a necessidade de uma presença mais decisiva da cidadania nas políticas educacionais e na gestão pública.

A palavra cidadania entrou na moda brasileira após o fim da ditadura militar em 1985. Carvalho (2014) conta que, no auge desse entusiasmo cívico, o termo *cidadania* substituiu *povo*. Essa retórica foi adotada por intelectuais, jornalistas, políticos, lideranças sindicais, dirigentes associativos e pessoas simples, substituindo-se a expressão "o povo quer isto ou aquilo" por "a cidadania quer". Como nomeia Fazenda (2001), o dicionário da censura proibiu o uso do vocábulo *povo* em qualquer situação. Por isso, é presumível entender porque a ingenuidade disseminou-se.

Há problemas sim, inclusive organizativos e estruturais, mas não se pode regredir. "Aprender a discernir causas e consequências, diagnosticar situações e prever efeitos visando controlá-los, são modos de não se acomodar às realidades"(PAIXÃO, 2012, p.55). Caminhar pela educação tem sido uma tentativa emaranhada e fatigante de buscar respostas e acrescentar dúvidas na reflexão sugerida por Fazenda (2001, p.13): "... a História da Educação Brasileira (...) ainda está por ser escrita" no seio da organização social e política das diferentes épocas.

Se a vida só tem sentido a partir da busca incessante da libertação de tudo o que desumaniza e proíbe de ser mais humanos, dignos e livres, em ser existencialmente situado, é preciso entender que a relação intersubjetiva sujeito-sujeito requer a prática da solidariedade, da comunicação, do diálogo e da cidadania plena.

4 Transdisciplinaridade: é possível nas atividades de ensino-pesquisa-extensão?

Aprende-se em Freire (2011), que a esperança está na antecipação de um mundo novo e no movimento por algo melhor, potência para os humanos, como seres inconclusos, realizarem juntos o protagonismo e a interação dialógica colaborativa, com impulsos para intervir na realidade. Comprometer-se com a mudança e ousar modificações é aliar-se à intencionalidade ético política de cultivar o bem viver e promover a emancipação social.

A partir dos direitos atribuídos pela cidadania e pelos direitos humanos, é possível responder *sim* à pergunta sobre a transdisciplinaridade nas atividades de ensino-pesquisa-extensão das instituições universitárias. O aperfeiçoamento desses processos, no entanto, precisam ultrapassar empecilhos nem sempre palpáveis e manifestados, inclusive, pelos corredores dos estabelecimentos, mesmo os adjetivados de acadêmicos, científicos e do ensino superior.

As inovações transdisciplinares nas atividades escolares, mais do que propostas, ainda são aspirações visíveis a uma considerável distância no sistema educacional brasileiro e na universidade em especial. Se antes se falava em atos e planos multidisciplinares, as justaposições de conteúdos e de estudos poderiam referir-se a alguma proximidade entre profissionais, mas com pequenos efeitos interativos e, por isso mesmo, de resolutividade questionável. Nessa seara de discussões, mesmo com o passar dos anos, resistem tecnologias e métodos em contrassenso. Enfim, o avanço da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade ou dela para a condição transdisciplinar não se trata de uma mera alternativa de terminologia.

Quer nas ações de ensino e aprendizagem, nas notícias midiáticas pelos meios de comunicação social ou nas orientações feitas pelos profissionais das diversas áreas e campos do conhecimento e da educação popular é frequente a menção da interdisciplinaridade. O termo *interdisciplinaridade* é único, singular e privilegiado. Ousa-se considerar que possui vários parentes próximos. É o caso dos termos como multidisciplinar, pluralidade, interdisciplinar e transversalizar. Porém, em todos os formatos, repetem-se inquietações e críticas a conjunturas que pronunciam o discurso do saber unificado e integrado, mas se

revelam fragmentalizadas, compartimentadas e, algumas vezes, desarticuladas tanto na universidade quanto fora dela no mundo social.

Freire (2013) ensina que o diálogo não se concretiza entre quem nega o espaço à palavra e os que a tem negado, pois, se dizer a palavra é transformar o mundo, não há pronunciamento do mundo sem modificá-lo. A palavra autêntica não é vazia, nem palavreado sem vínculos com a ação e a realidade. A pronúncia dialogada projeta mudanças, o futuro, o sujeito fazendo-se, inventando-se, criando-se e se recriando na perspectiva do ser mais.

Experiências elogiáveis existem na universidade, mas há pronúncias reservadas nas "disciplinas" dos cursos de graduação e pós ou nos departamentos compartimentados das faculdades sobre práticas emancipadoras, o que faz inferir que o horizonte da transdisciplinaridade é um ponto longínquo, todavia, de reflexão, encontro e integração entre o processo formador do docente e as políticas educacionais com o papel social e de cidadania desejável nas instituições de ensino. Quiçá para a sociedade, firmem-se experiências de emancipação humana e social, de pensar e propor a universidade na sociedade e a sociedade na universidade com vistas à formação de profissionais engajados com a transversalidade do conhecimento.

Como processo de politização dessa epistemologia há três palavras fundamentais apontadas por Santos (2012) para a escola, para a universidade e para a sociedade: descolonizar, democratizar e desmercantilizar. Estas expressões, mais do que núcleos conceituais, declaram o objetivo de unir a luta anticapitalista com a luta anticolonial. Reconhecendo-as, lamenta a segmentação por movimentos especializados em apenas uma delas e indica a busca por articulações sem destruir a diversidade interna de cada movimento, com o valor de serem rebeldes e competentes. Essas epistemologias do sul tornam-se visíveis ao empreender as lutas na sociedade.

Pombo (2005) definiu interdisciplinaridade como uma transformação epistemológica em curso, o alargamento do conceito de ciências e uma forma de pensar a condição fragmentada do conhecimento científico. Paviani (2008) aponta-a como a função de estender uma ponte entre cada unidade do conhecimento e o seu contexto diferenciador, superando os dualismos como entre sujeito e objeto, fato e valor, dentre outros.

Bombassaro (2014) adiciona a leitura de que a formação interdisciplinar é um dos maiores desafios pedagógicos para o desenvolvimento da investigação científica e da educação superior. Adverte que a emergência da interdisciplinaridade acompanha o processo de constituir as disciplinas e elaborar projetos pedagógicos. E se a avaliação sobre a interdisciplinaridade resulta nesse formato, o que dizer dos planejamentos e atuações que, se almejam, tenham partilha pela transdisciplinaridade?

O método tradicional, que representa boa parte do processo ensino-aprendizagem atual, tem na avaliação, à guisa de exemplo e conforme aprecia Mota (2014), situações quase sempre individuais, separando quem possui e quem não possui certas informações. Isso configura um dos mais graves – e até inconscientes - crimes educacionais, porque essa atrocidade educacional ressoa no cotidiano das avaliações. Após cada período letivo ou de ingresso ou seleção, emitem-se resultados que legitimam os aprovados e deixam, para os reprovados, a opção de tentar de novo ou desistir.

Para além do imaginário interdisciplinar, quem sabe no horizonte da transdisciplinaridade se possa avançar e reconhecer que a universidade, pelos múltiplos pensares que a compõem, é campo vasto para esses tensionamentos indispensáveis e tem potenciais para redimensionar-se. Santos (2008), na defesa das epistemologias do sul, indica o valor de reconhecer grupos sociais que têm sofrido com a injustiça social, o colonialismo, o capitalismo e que luta pela resistência para desenvolverem as próprias ideias, conhecimentos, visões e práticas. Moraes et al (2015), em pesquisa, descobriu que, não raro, os computadores servem para reproduzir práticas tradicionais desconexas com a sociedade digital.

Esse papel da espécie humana na construção do mundo tem argumentos intensos em Freire apud Zitkoski (2000, p.196) nas feições de: “diálogo, transitividade e do quefazer educativo”. A transdisciplinaridade, de conformidade com Piaget apud Wimmer e Figueiredo (2006), não se limita às interações e à reciprocidade, mas inclui em um “sistema total” sem limites entre as disciplinas, perspectiva mais próxima das necessidades sociais de forma integral. Quando se fala da transdisciplinaridade se amplia a aproximação disciplinar, pensando transdisciplinarmente e em diálogo das ciências entre si e com fatores como artes, mitos, cultura e religiões.

5 Considerações Finais

A pergunta apresentada como título deste texto "Transdisciplinar, eu?" foi ouvida como resposta por tantas vezes quando se levantou interrogações do tipo "Por que não?", "E se a gente tentasse?", "Quem sabe?" ou "Será que não há um jeito diferente?", que gerou múltiplos sentimentos e segue provocando reações variáveis e, vez por outra, inesperadas quando se analisam, discutem e se desenvolvem etapas do processo ensino-aprendizagem.

"Eu sair da minha zona de conforto?", "Afastar-me do meu laboratório e ir à comunidade?", "Minha sala de aula é aqui; os alunos que venham!" – são pronunciamentos não de pessoas comuns, e sim, de docentes universitários em pleno século do conhecimento. Essas expressões do comodismo podem ser ouvidas no cotidiano de muitos campi e pelos mesmos professores que se mantêm imóveis diante do ingresso de colegas seus mais novos na universidade. Freire (2013) considera que a paralisia e o mutismo perante o futuro reúnem-se com propriedades como a alienação, a insegurança, o medo de arriscar mudanças, de criar algo diferente e de se compromissar com a superação e a transformação em condições melhores. Assim, pouco acontecerá espontaneamente.

Mais do que conceder espaços físicos ou pronunciar conferências e ministrar aulas e cursos rápidos, o compromisso da universidade com o quefazer social deve acontecer no seu intramuros, ultrapassar seus limites geográficos e circunstanciais para alcançar espaços de superação dos problemas, configurar intercâmbios e promover articulações e interatividades. Ser permeável e transitivo à convivência da sociedade na universidade e coparticipar com ela em seus desígnios é mais do que condição essencial: é direito de todos. Destes exercícios podem surgir aprendizados e períodos melhores de compartilhamento das condições para a qualidade da vida e o bem viver.

Essa pedagogia da práxis libertadora, do processo emancipatório e da tomada de consciência dos condicionamentos e novos impulsos para intervenções transformadoras e superação das situações limites em busca da liberdade, interdisciplinar e, quem sabe, transdisciplinar logo mais, preceitua a construção do conhecimento com reelaboração dos saberes e práticas populares, com produção do conhecimento, dialógica, intersubjetiva e

dialeticamente aberta, processo permanente para a emancipação da pessoa humana e da própria sociedade.

TRANSDISCIPLINARY , US? WHERE TO LEARN THAT? NOTICES AND SHARES OF ASYMMETRY BETWEEN THE TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL PRACTICE EMANCIPATORY.

Abstract: We present points for the meeting between the process of teacher training and education policies with the social role and citizenship desirable in educational institutions in perspective, at least, the interdisciplinary performance, but aspiring to the horizon of transdisciplinarity. The aim is to reflect and discuss experiences of human and social emancipation, think and propose the university in society and society at the university with a view to training professionals engaged with the mainstreaming of knowledge. The qualitative methodology is organized as critical analysis in research reports format in exploratory approaches and description act on experiences. As a result, ingredients for an epistemology that interaction between knowledge and practice in education emphasizing the need for a more questioning approach of current educational policies and revisional the teacher training process. At all levels, education is many years patrimony and is socially referenced to incorporate local community values and for daring to promote debates, the university area and beyond, about the precariousness of the access, the importance of strengthening dialogue and the quality of education in teacher education with educational policies promoting the good life and social emancipation.
Keywords: University. Educational policies. Teacher training. Human and social emancipation.

Referências

BATISTA, Neusa Chaves. A construção da esfera pública no Brasil e a gestão democrática da educação. In: *Políticas públicas para a gestão democrática da educação básica:* um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. A dimensão ética da interdisciplinaridade. *Roteiro*. v. 39. Joaçaba, SC. NESP, 2014, p. 39-48. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/115084>. Acesso em: 12 jun.2016.

BRASIL. *Emenda Constitucional n.90*, de 15 de setembro de 2015. Dá nova redação ao artigo 6º da Constituição Federal para introduzir o transporte como direito social. Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm >. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRITO, Lídia. Papel das universidades é o de fortalecer o desenvolvimento conjunto de soluções para as cidades. In: *III Encontro Cidades e Universidades.* Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/papel-das-universidades-e-o-de-fortalecer-o-desenvolvimento-conjunto-de-solucoes-para-as-cidades>. Acesso: 15 maio 2016.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil:* o longo caminho. 18.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FAZENDA, Ivani (Org). *Práticas interdisciplinares na escola.* 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Professora Sim; Tia, Não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GENTILI, Pablo e STUBRIN, Florencia. Igualdade, direito à Educação e Cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. Pablo Gentili (org.). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/publicacoesfpa/wp-content/uploads/2015/08/8Gentili.pdf>. Acesso em 10 jun. 2016. p.15-25

MORAES, Dirce et al. O uso das tecnologias digitais por professores da escola básica: realidades do contexto educativo. In: *Revista da educação profissional.* Rio de Janeiro, v.41, n.2, maio/ago, 2015.

MOTA, Ronaldo e SCOTT, David Meerman. *Educando para inovação e aprendizagem independente*. Rio de Janeiro, Campus, 2014.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da. A qualificação para a qualidade. In: *Vozes do Partenon Literário IV.* Porto Alegre, Revolução Cultural, 2012.

PAVIANI, Jaime. *Interdisciplinaridade*: conceitos e distinções. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade e integração dos saberes.* Disponível em: Liinc em Revista, v. 1, março 2005, p. 3–15 <http://www.ibict/liinc>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Por qué las epistemologias del sur?* UniRioTV. Espacios de Coloniales. Universidad, movimientos sociales y nuevos horizontes del pensamiento crítico.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Ar, 28 maio 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0>. Acesso em: 11 jun.2016.

SCUARCIALUPI, Luciana. Por dentro da Lei de Diretrizes e Bases. *Educar para crescer.* São Paulo: 13 maio/2015. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-349321.shtml#>. Acesso em: 18 jun. 2016.

VILELA, Rita Amélia Teixeira et al. *A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares.* Belo Horizonte: PUC Minas, 2006. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

WIMMER, Gert Ferreira; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. Ação coletiva para a qualidade de vida: autonomia, transdiciplinariedade e intersetorialidade. Ciência & Saúde Coletiva. v.11, n.1, p.145-154, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11n1/29458>. Acesso em: 17 jun. 2016.

ZITKOSKI, Jaime José. *Horizontes da (re)fundamentação em educação popular.* Frederico Westphalen: URI, 2000.

RESUMOS

DILEMAS ÉTICOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA – FORMAÇÃO DA CULTURA POLÍTICA ACADÊMICA NAS DECISÕES DE GESTÃO

Bernardo Sfredo Miorando[1]

GT 31: Universidade e Formação Política: Desafios Contemporâneos

Resumo: Este pôster propõe uma reflexão sobre alguns desafios encontrados na realização da avaliação institucional interna das atividades de ensino em instituições de educação superior. Executar a avaliação interna pode parecer uma questão inequívoca, uma vez que se trata de uma tarefa tornada obrigatória pela Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de 2004, e colocada a cargo das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) que foram então instituídas. Entretanto, sua implementação exige uma série de medidas que ultrapassam a esfera de ação das CPAs, e na qual os gestores acadêmicos têm de decidir entre cenários não ideais. Este trabalho aborda esses dilemas a partir de quatro ordens que exigem posicionamentos políticos – que orientam questões públicas da vida coletiva – a partir da reflexão ética – relacionada com o julgamento de quais as atitudes que preservam e promovem a dignidade dos indivíduos e grupos. A primeira diz respeito à participação na avaliação, em que é preciso decidir sobre a obrigatoriedade dos membros da comunidade acadêmica de participar da avaliação como informantes. A segunda se relaciona com o tratamento dos dados coletados, envolvendo a confiança nas informações coletados, o sigilo em sua transmissão e as formas de tratamento dos dados. A terceira se liga ao encaminhamento dos problemas detectados na avaliação quando tratam de malfeitos ou se aproximam da delinquência. A quarta tem a ver com a promoção da *accountability* da avaliação no sentido de como os seus retornos são propiciados à comunidade acadêmica. Pela problematização das alternativas disponíveis em cada cenário dilemático, aponta-se como os encaminhamentos podem se distribuir no contínuo que se descreve entre o extremo "liberal", orientado pelo princípio da liberdade dos indivíduos, e o extremo "totalitário", firmado na efetividade da ação institucional. As consequências estão relacionadas a problemas de validade e segurança da informação, bem como de responsabilidade e delimitação das competências discentes e docentes. Qualquer que seja o caminho adotado, a forma pela qual a decisão é tomada e pela qual os atores são envolvidos organiza a comunidade acadêmica para uma determinada forma de deliberação e estruturação política, sendo igualmente significativa a dinâmica da não-decisão. A partir desse movimento, produzem-se sentidos e se definem quais os valores pelos quais essa comunidade se conduz e se pautará. Esses valores, por sua vez, embasarão o código de ética sustentado pela instituição e proposto para seus participantes como conduta exemplar em seu exercício cidadão em outros espaços políticos.

Palavras-chave: avaliação institucional; educação superior; ética acadêmica.

[1] Doutorando em Educação. Mestre em Educação. Bacharel em Relações Institucionais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval). Bolsista Capes. E-mail: bernardo.sfredo@ufrgs.br.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 32

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: DIMENSÕES ÉTICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Eliane Rosa[1]

GT 32: Educação e Cidadania: Dimensões Éticas e Políticas da Educação Contemporânea

Resumo: Este artigo trata de alguns aspectos relevantes da educação nos dias de hoje. O desenvolvimento humano sempre esteve pautado na busca do homem em adquirir novos conhecimentos, habilidades e atitudes para tornar sua vida melhor. A transformação ocorre em todas as idades, classes sociais e se aprimora na aquisição de novos conhecimentos. Essa busca nos leva a refletir de como ocorre essas aquisições, com base em alguns autores como Salvador (1994, p. 156-7), Prescott (1957), Prescott (1957), Libâneo (2000, p. 197). Atualmente, está se tornando cada vez mais relevante o papel de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em todos os aspectos, dificuldades e desafios. Interesse, novas didáticas, participação e construção do ensinar e aprender precisam estar presentes no ato de educar em todos os seus níveis.

Palavras-Chave: Observar. Planejar. Avaliar. Educar.

Introdução

Ao longo da história, o desenvolvimento de uma pessoa passou por diversas análises. No século XVIII, as crianças eram vistas como “mini-adultos” sem identidade própria, seguiam os passos dos adultos na maneira de vestir e de se comportar e na execução do trabalho. Seu mundo de criança não era respeitado, era como se já nascessem adultos.

No final do século XIX, iniciou-se uma transformação reconhecendo a infância como uma etapa de vida diferenciada, como as tirando dos trabalhos forçados e instituindo-se o ensino obrigatório. O século XX marca definitivamente o reconhecimento da infância e da adolescência, o aumento da população, da duração de vida, os avanços da medicina e da tecnologia, a diminuição da mortalidade infantil, contribuíram para que a infância e adolescência fossem reconhecidas e respeitadas como fases de vida importantes ao desenvolvimento do ser humano.

[1]Eliane Rosa – Formada em Pedagogia Empresarial – Ulbra Campus Gravataí em 2010/2.Especialização em Psicopedagogia e Supervisão Escolar Pela Universidade Cândido Mendes e Pós Graduanda em Educação Infantil e Ensino Fundamental pelo Instituto Cotemar. E-mail: elianerosa.consultoria@gmail.com

A vida adulta inicia-se com o fim da adolescência, quando o indivíduo vai assumindo sua própria manutenção através do trabalho surgem os relacionamentos e a busca pela formação de sua própria família, procurando sempre o seu desenvolvimento, chegando na terceira idade ainda apto ao trabalho e usufruindo de uma vida de experiências, refletindo uma boa qualidade de vida.

Todas estas compreensões sobre as diferentes etapas são resultados de anos de pesquisa e formação. Ao analisá-las hoje nos parece que sempre existiram só não as viam quem não queria porém quando se vive em uma sociedade estagnada que não enxerga nada a sua volta fica difícil evoluir, mas cada vez mais os horizontes se abrem e fica possível o entendimento das diferenças e fazer com que estas sejam entendidas e aceitas para que tenhamos cada vez mais adultos conscientes, responsáveis, dignos e felizes.

Entre a metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, as questões do desenvolvimento ganharam maior destaque, mas também tem sua origem no passado com conceitos como os de John Locke que via a criança como um ser “em branco”, nascia vazio e conforme se desenvolvia absorvia os conhecimentos e vivências – Mecanicistas.

Rousseau e Kant valorizaram as características natas do ser humano, como a bondade – Organicistas.

Os dois modelos conceituais tem cada um sua importância para o entendimento do desenvolvimento de uma pessoa, um complementando o outro um indivíduo não se forma apenas com o que aprende ele se completa através do que sente o seu desenvolvimento só será completo com o equilíbrio entre o que o mundo lhe oferece e o que ele oferece ao mundo.

A psicologia do desenvolvimento está cada vez mais levando em consideração todas as possibilidades do indivíduo no decorrer de sua existência não e existindo um enfoque certo ou errado, mas sim uma união de estudos e análises comportamentais que envolvam todo ciclo vital do ser humano, estudando, observando, comparando e concluindo, como poderá dar-se esse desenvolvimento durante todo o processo do mesmo.

O papel da herança e do meio no desenvolvimento: hoje em dia é consensual que o comportamento e o desenvolvimento são influenciados e determinados pelos aspectos

genéticos e ambientais, o problema é saber como se interligam e se em algum momento um prevalece sobre o outro.

Os centros de interesse de Decroly

Ovide Decroly sob o lema "Para a vida mediante a vida", aplica um método fundamentado na comprovação do fato de que interessa às pessoas, sobretudo satisfazer as próprias necessidades naturais. Essas necessidades implicarão um conhecimento do meio e de formas de reagir diante dele.

Para cada centro de interesse ocorrerão três etapas: observação pessoal e direta através das ciências; associação no espaço e no tempo; e expressão através da língua, do desenho, do corpo, etc. A partir de tais princípios, esse método foi evoluindo e ampliando-se os tipos de centros de interesse.

Sequência de ensino e aprendizagem:

1. Observação: conjunto de atividades cuja finalidade é colocar os alunos e alunas em contato direto com as coisas, os seres, os fatos e os acontecimentos.
2. Associação: as crianças relacionam o que observam a outras ideias ou realidades não-suscetíveis de contato nem observação direta.
3. Expressão: adquiridos os dados sensíveis por meio da observação e da medida, e estabelecidas às comparações entre diversos objetos no espaço e no tempo, o conhecimento é verificado e comunicado pela expressão.

Justificativa:

- A criança é o ponto de partida do método. "A criança não é o que queremos que seja, mas o que pode ser".
- O respeito à personalidade do aluno, "A educação deve ser para a vida e mediante a vida. Aluno ou aluna atuando como inventor ou artista, fazendo tentativas, ensaios e erros".
- A alavanca eficaz de toda aprendizagem é o interesse.
- A vida como educadora.

- As crianças são seres sociais.
- A atividade mental é presidida em muitos aspectos pela função globalizadora e pelas tendências preponderantes no sujeito.

Educação entendida por apropriação da cultura humana produzida historicamente e escola como instituição que provê e educação sistematizada. A escola como provedora da educação básica principalmente das classes trabalhadoras, deveria entre seus objetivos visar a humanização do educando, pois é através da educação que o ser humano atualiza-se como parte da história no saber produzido pelo homem, é isso que o diferencia do restante da natureza.

Contar com o apoio da comunidade seria muito importante, mas é difícil, precisaria haver uma mudança na mentalidade dos usuários da escola. Os pais precisariam contar com o apoio de seus empregadores, por exemplo, do tipo ter algumas horas livres para participar da comunidade escolar sem prejuízo nos seus salários, as mães ou pais que não trabalham fora poderiam ajudar nos trabalhos, mas não é fácil, a gestão escolar democrática existe só no nome. As próprias escolas não aceitam muito esta participação, não acham relevante, já no momento da escolha do diretor a comunidade não participa quanto mais no resto, muitos até gostariam e não conseguem outros acham que depois que o filho entra na escola a responsabilidade passa a ser só dela.

A democratização deveria começar dentro da escola, mas esta já vem revestida pelo autoritarismo, onde vários interesses se misturam o bem educar muitas vezes não interessa que seja aprendido por todos. Há a necessidade de termos pessoas mal formadas, a estas ficam os trabalhos mais braçais e menos remunerados afinal são necessários. Cada um aprenda como puder até que se sobressaia o melhor com mais condições de aprendizado. Não se pode culpar os educadores, a realidade de trabalho deles já é bem conhecida, classes lotadas, falta de material didático, são mal remunerados e assim mesmo ainda tentam fazer o melhor é preciso um comprometimento de todos para mudar esta realidade.

> Os significados que o aluno finalmente constrói são, pois, o resultado de uma complexa série de interações nas quais intervêm, no mínimo, três elementos: o próprio aluno, os conteúdos de aprendizagem e o professor. Certamente, o aluno é o responsável final da aprendizagem na medida em que constrói o seu conhecimento,

> atribuindo sentido e significado aos conteúdos de ensino, mas é o professor quem determina, com sua atuação, com o seu ensino, que as atividades nas quais o aluno participa possibilitem um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos e, sobretudo quem assume a responsabilidade de orientar esta construção numa determinada direção. Esta visão do processo de ensino e aprendizagem supõe um novo respeito a algumas utilizações habituais do conceito de aprendizagem significativa e coloca novas e apaixonantes questões sobre os mecanismos através dos quais a influência educacional é exercida, isto é, sobre os mecanismos que possibilitem que o professor ensine, que o aluno aprenda e construa o seu próprio conhecimento, e que ambos cheguem a compartilhar, em maior ou menor grau, o significado e o sentido do que fazem (SALVADOR, 1994, p.156-7).

O trabalho pedagógico não deve ser visto como um produto este não está à venda não tem preço, mas o lucro que pode gerar não é avaliado em moeda corrente, mas sim no saber adquirido por quem o recebe. Sempre será necessária a realização de pesquisas para que se possam entender as diferentes realidades escolares, o que determina tal atitude, os diversos tipos de comportamentos sociais e antissociais, as dificuldades encontradas na comunidade para acessar os serviços escolares, as barreiras que a própria escola impõe os métodos ultrapassados o trabalho desgastado e que já não oferece o mínimo resultado positivo para aqueles que buscam na educação o único meio de terem uma vida melhor. Os padrões mínimos de qualidade devem ser um direito de todos, o acesso à cultura é um direito universal do indivíduo enquanto ser humano pertencente a uma determinada sociedade.

É preciso criar novas maneiras de se avaliar a qualidade do ensino, aquele que ensina reavaliar métodos pedagógicos, que leve em conta o interesse de quem aprende e atenda suas necessidades, investindo numa melhor formação, abrindo espaços para discussões e debates em busca de soluções para os problemas, sendo menos político e mais social desempenhando aquele que deveria ser o se principal objetivo educar para o saber e para a vida.

Observação

O ato de observar é um ato reflexivo que envolve vários momentos: reflexão, planejamento e avaliação. Muitas vezes observamos somente aquilo que idealizamos, priorizamos nossos sentimentos e acabamos deixando de lado todo o histórico de vida de quem observamos. Por isso devemos abandonar nossos preconceitos e nossas fantasias.

Para Prescott (1957) observar o comportamento, descreve as características de uma boa observação, um evento unido à disposição mental do professor, altera o modo como ele vê o comportamento do aluno e algumas vezes alteram sua percepção. Ainda nos diz que os componentes essenciais da observação, possibilitam a objetividade, esquecendo os sentimentos de auxilio ou de oposição perante os alunos observados.

As características de uma boa observação, na perspectiva de Prescott (1957) são:

1. Indicar o lugar e a situação na qual a ação ocorre;
2. Descrever as ações do aluno, as reações de outras pessoas envolvidas e a resposta do aluno a estas reações;
3. Indicar o que é dito ao aluno e pelo aluno durante a ação;
4. Acrescentar as pistas do estado de ânimo, gestos, qualidade da voz e expressões faciais que dão significado de como o aluno se sente. Não colocar interpretações de seus sentimentos, mas oferecer condições ao leitor para julgar o que ocorreu;
5. A descrição deve ser suficientemente extensa para cobrir o episódio. A ação não é deixada incompleta e inacabada.

As observações seriam muito mais significativas se feitas não somente na situação ensino-aprendizagem, mas também no contexto onde o aluno estivesse interagindo no seu cotidiano. Estas observações poderão revelar motivações e sentimentos que operam continuamente no aluno. Tudo o que se realiza tem um objetivo, a observação nesse sentido pode tornar-se um importante instrumento de trabalho, para tal é importante sempre considerar dois aspectos:

- o que deve ser observado

- como registrar a observação

A observação, portanto possibilita perceber aspectos importantes, dando assim novos parâmetros para compreender a realidade, as habilidades e as necessidades dos alunos. É através da observação que os profissionais da educação iniciarão sua prática.

Planejamento

Toda e qualquer atividade pedagógica deve ter um planejamento, ou seja, deve ser bem pensada e preparada ante de colocada em pratica. Assim, o planejamento exige uma reflexão sobre a realidade e sobre a ação a ser desenvolvida. Também é um instrumento contra a improvisação é o momento de juntar o FAZER ao PENSAR e ao estar aqui e agora para melhor realização de todo e qualquer trabalho.

O ato de planejar passa pelo conhecimento da realidade, pelo senso crítico, por uma vontade e uma necessidade de transformar a realidade social em que a escola, os alunos, suas famílias e sua comunidade estão inseridas. Sendo o primeiro passo conhecer esta realidade (situação inicial de um planejamento), a partir desta, estabelecer os objetivos que se quer alcançar.

Em seguida, quais as estratégias ou caminhos a seguir para se atingir esses objetivos? Que atividades serão necessárias? Quais os prazos e responsáveis possíveis e disponíveis para atingir os objetivos? Enfim, qual a situação final que se deseja? Estes questionamentos são passos fundamentais para construção de um planejamento estratégico, visando contribuir, a partir da educação, para um desenvolvimento sustentável.

Planejar não é apenas um momento, mas vários. Uma ação termina dando início a outra, fazendo-se uma constante avaliação com os envolvidos e replanejando.

Planejar é um posicionamento consciente político-pedagógico diante de uma realidade que precisa ser mudada, provocando ações a serem executadas.

Avaliação

A avaliação abrange, além da verificação dos conhecimentos dos alunos, a análise, a atuação didática dos professores. Com a avaliação constata-se o processo de desenvolvimento da aprendizagem se obteve resultados significativos, e caso não sejam alcançados os objetivos propostos, deverão serem retomados os conteúdos e aplicação de novas ações, finalizando com uma nova avaliação.

È comum pensar-se que a avaliação consiste apenas em avaliar os alunos. Isso faz com que eles fiquem concentrados não só em aprender os conteúdos, mas com obtenção de melhores notas.

Sendo assim, toda estrutura do processo ensino-aprendizagem fica comprometida, pois só preocupados com a avaliação, nem o professor e nem o aluno se fixam na aprendizagem significativa.

Verifica-se que a avaliação escolar exerce função: pedagógica – didática de diagnostico, de controle e a classificatória.

Função didático – pedagógica, a avaliação esta voltada para a comprovação das finalidades do ensino, se foram atingidas. Isto é se o que foi desenvolvido propiciou aos alunos não só o aprendizado das matérias desenvolvidas, mas se os alunos estão preocupados em enfrentar as exigências da sociedade.

A avaliação diagnostica permite identificar processos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor. Ela ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das unidades didáticas. No início verificam-se as condições prévias dos alunos, de modo a prepará-los para o estudo da matéria.

A função de controle se refere aos meios e a frequência das verificações e de qualidade dos resultados, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas. A função de controle, sem a função de diagnóstico e sem o significado pedagógico-didático, fica restringida à simples tarefa de atributos de notas e classificação (LIBÂNEO, 2000, p. 197). A avaliação classificatória, também chamada formativa é realizada ao final da aprendizagem, com a função de dar nota e classificar o aluno.

Conclusão

Ensinar não é a simples transmissão de conhecimento, é preciso ir além das expectativas o educador deve ser aquele sujeito capaz de ver naquele que educa alguém e não um objeto que só irá acumular informações, a educação dever ser vista de maneira global, aplicando-se preceitos como ética, mesmo que as vezes pareça antiética será somente através da dúvida e questionamentos que a prática educativa terá o seu valor.

O que faz a diferença na prática docente é a capacidade que estes profissionais possuem de acreditar no que parece impossível, ter a esperança de que sempre será possível a mudança com segurança, competência profissional e generosidade, o comprometimento em acreditar que educar é intervir no mundo, com liberdade e autoridade se fazendo entender por todos.

Isso tudo pode parecer uma utopia, quando lembramos das dificuldades que é educar, desde a formação dos educadores, sua má remuneração, escolar precárias, falta de incentivo aos educandos desde a família até a sociedade em geral, a falta de crença na educação, os governos na sua falta de investimentos, e tudo o que falta para uma educação digna, e que resultar em formações mais completas.

Porém nada disso tornam-se barreiras e obstáculos capazes de interromper a prática educativa, a persistência, esperança, confiança de que sempre valera a pena investir e acreditar que através da educação se poderá sim alcançar grandes objetivos, formar verdadeiros cidadãos com capacidade de escolhas e decisões.

Construir sim através do respeito, transformação, informação, conhecimento, pesquisa, dialogo, consideração, diversão, cumplicidade, fraternidade, fazendo da educação o elo entre a sociedade e o indivíduo com o objetivo maior de buscar melhores condições de vida, mais qualidade par o ser enquanto humano.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor:* o cotidiano da escola / Fernando Becker. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.344p.

CARVALHO, Anésia de Souza. *Metodologia da entrevista:* uma abordagem fenomenológica / Anésia de Souza Carvalho. Rio de janeiro: Agir, 1987.

GANDIN, Danilo. *A Prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições /* Danilo Gandin. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 182 p., il.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática* / José Carlos Libâneo. 19ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública* / Vitor Henrique Paro. 3. Ed. São Paulo: Àtica, 2006. 119p. (Série educação em ação).

SACRISTÁN, J.Gimeno; Gómez, A.I. Pérez. *Compreender e transformar a educação.* 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 396p.

SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento* / César Coll Salvador; tradução Emilia de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artmed, 1994. 159p., il.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO CIDADÃ: QUAL O PAPEL DAS HUMANIDADES?

Diego Bechi[1]

GT 32: Educação e Cidadania: Dimensões Éticas e Políticas da Educação Contemporânea

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre os desafios da formação acadêmica e o papel das humanidades na formação de cidadãos reflexivos e democráticos. Inicialmente, faz-se uma análise das alterações no âmbito da educação superior advindas das reformas de cunho neoliberal, implantadas a partir da década de 1990, cujas estratégias têm estimulado o enxugamento dos currículos e a consequente extinção das disciplinas humanas e sociais. Em seguida, são descritos os desafios e as reais funções desse nível de ensino frente a uma sociedade complexa e dinâmica, acrescidas de mudanças que exigem a formação de cidadãos atuantes e comprometidos com as causas sociais. Para tanto, acredita-se que a consolidação de um novo modelo formativo, que proporcione o desenvolvimento das individualidades e a plena realização e emancipação do ser social, requer a superação do modelo educacional mercantilista e instrumental centrado na redução dos investimentos e na produção de mais-valia. Cabe às instituições de educação superior viabilizar aos educandos, com o apoio das disciplinas humanas e sociais, práticas pedagógicas e conteúdos que os levem a pensar de modo reflexivo e democrático sobre o ser humano e sua relação com o mundo.

Palavras-chave: Educação Superior. Mercantilização. Formação acadêmica. Cidadão Reflexivo. Democracia.

Introdução

O ciclo de reformas da educação superior, implementadas a partir da década de 1990, intensificou o processo de mercantilização da educação superior, por meio de iniciativas que estimularam a comercialização dos serviços educacionais e a expansão do setor privado-mercantil. A privatização da educação superior brasileira, contemplada pelas reformas político-econômicas de caráter neoliberal, levou a uma acirrada disputada entre as instituições, grupos educacionais e empresas, pela presença nos "mercados educacionais"

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação (PPGEDU) da Universidade de Passo Fundo – UPF. Atualmente participa do projeto de pesquisa "Interdisciplinaridade, Docência universitária e Políticas educacionais", coordenado pelo professor Dr. Altair. A. Fávero. Email: diego_bechi@yahoo.com.br.

mais promissores. O atual estado de expansão e privatização do ensino superior no país vem transformando a educação em mercadoria, ou seja, em unidade de negócios de cursos e atividades. A redução dos investimentos públicos e a expansão do setor privado/mercantil, aliada ao aumento da competitividade, levaram as instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas a assumir novas estratégias políticas e administrativas. Para garantir suas atividades no "mercado educacional", muitas delas optaram por encurtar o tempo de duração dos cursos, sobretudo, mediante a extinção das disciplinas humanas e sociais, e passaram a incentivar a formação de tecnólogos. Outras, a fim obter maior lucratividade, aumentaram demasiadamente o número de alunos, pondo em risco a qualidade do ensino.

Diante das transformações ocorridas no contexto da contemporaneidade, incluindo a reestruturação do capitalismo e a ascensão do modelo político-econômico neoliberal, cujas reformas têm estimulado a mercantilização da educação da educação superior, lançam-se novos desafios à formação acadêmica. É preciso superar o modelo pedagógico, até então predominante, baseado na mera transmissão vertical de conhecimentos e das técnicas específicas ao exercício profissional, centradas na preparação para o mercado de trabalho. Para que os sujeitos sejam capazes de responder à complexidade e às exigências do mundo contemporâneo, as instituições de ensino superior precisam expandir seu processo formativo para além das atividades limitadas à preparação para o mercado de trabalho, por meio de um modelo pedagógico embasado na aprendizagem de novos métodos e novos processos capazes de integrar as pessoas à sociedade. É função da educação superior promover o desenvolvimento de competências e de aprendizagem nos alunos, além de conscientizá-los sobre o papel do cidadão no *seio* da sociedade contemporânea.

No entanto, ao reportar-se aos desafios da formação universitária no bojo da sociedade global, torna-se necessário, inicialmente, analisar as características que compõe o atual cenário educacional e as consequências provenientes das reformas educacionais de caráter neoliberal e do modelo de gestão empresarial às instituições de educação superior. Em observância às transformações aferidas pelo atual processo de mercantilização da educação superior, propõem-se importantes desafios à formação acadêmica e delibera-se sobre as funções da educação superior frente a uma sociedade complexa e dinâmica, acrescidas de

mudanças que exigem a formação de cidadãos reflexivos e comprometidos com a promoção da dignidade humana.

Da mercantilização da educação superior à extinção das disciplinas humanas e sociais

As reformas e modernização dos Estados nacionais, implantadas a partir da década de 1990, em especial nos países da América Latina, possibilitaram a disseminação e a legitimação das políticas de ajuste estrutural, consubstanciadas pelos organismos financiamento internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC, BID, dentre outros). Os Estados-nação têm incorporado as metamorfoses que estão se produzindo na relação capital/trabalho e as diretrizes político-econômicas inerentes ao novo regime de acumulação capitalista. A subordinação das estratégias nacionais às exigências estabelecidas pela economia global implicou alterações no campo das políticas públicas, em especial das políticas sociais, interferindo na lógica de financiamento da educação pública.

Os programas de estabilização e ajuste estrutural, propostos pelo Consenso de Washington, condicionaram as políticas educacionais aos moldes da racionalidade econômica, imanente à nova fase de universalização do capitalismo. O economicismo e o privatismo adotados por vários países em desenvolvimento, inclusive pelo Brasil, em favor do ajuste econômico proposto pelo receituário neoliberal, incidiram majoritariamente sobre a gestão e o financiamento da educação superior. As medidas orçamentárias e a reestruturação da produção capitalista estimularam o processo de mercantilização desse nível de ensino, mediante a expansão do setor privado/mercantil e a crescente subordinação das universidades públicas às regras do mercado (BECHI, 2013).

Durante o processo de estabilização econômica e ajuste fiscal, as universidades públicas no Brasil foram submetidas ao arrocho salarial e à diminuição progressiva dos recursos destinados à sua manutenção e desenvolvimento. As reformas implementadas no âmbito da educação superior estimularam a diversificação das fontes de financiamento mediante o estabelecimento de parcerias entre as instituições públicas e o setor privado. Os neoliberais acreditavam que, com a consolidação desse marco estratégico, a eficiência e a qualidade desse setor transcenderiam os limites impostos pelo financiamento público. Isso

porque, "mediante el suministro privado de educación postsecundaria se amplían las posibilidades educacionales con poco o ningún costo directo para el Estado, especialmente en los países donde las instituciones estatales son muy selectivas" (BANCO MUNDIAL,1995, p. 37). Nessa direção, o documento *A Política para as Instituições Federais de Ensino Superior*, editado em julho de 1995, estabeleceu novas alternativas de financiamento às IFES, a serem efetivadas no exercício de sua autonomia: "as universidades serão estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do setor público e à iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas sociais que não o ensino" (BRASIL, 1995).

No contexto das reformas neoliberais do Estado brasileiro, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE/19995) transferiu as universidades federais para o setor público não estatal, por estarem vinculadas aos serviços não exclusivos ou competitivos do Estado. As estratégias de publicização, por meio das quais as IFES foram transformadas em organizações sociais, pressionaram as instituições públicas a atuarem em parceria com o setor privado, com vistas a aumentar a qualidade e eficiência dos serviços e a torná-las menos dependentes dos recursos públicos.

Todavia, para que esse programa pudesse efetivar-se no âmbito da educação superior, as políticas educacionais adotadas pelo Estado concederam uma maior autonomia financeira às IFES, a exemplo do artigo 54 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa, por sua vez, diferencia-se do princípio de *autonomia de gestão financeira* expresso no artigo 207 da Constituição Federal (CF/88). O novo modelo de universidade, conforme salienta Sguissardi (2009, p. 126), "além de mover-se no espaço competitivo do mercado ou do quase mercado para a obtenção de recursos alternativos, tem exigido a adoção, por essas instituições, de uma gestão com forte estilo corporativo-empresarial".

Do ponto de vista histórico, as políticas brasileiras para a educação superior, implementadas ao longo da década de 1990 e primeira década do novo século, sob forte influência das reformas neoliberais, induziram as universidades federais a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do setor público e à iniciativa privada. Nessa direção, a Lei nº 10. 973 (Lei de Inovação Tecnológica), de 02 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente

produtivo, viabilizou a captação de recursos extraorçamentários, destinado-os, sobretudo, à manutenção de várias atividades institucionais e à complementação salarial dos servidores. Porém, visto sob um viés crítico, o autofinanciamento, praticado a despeito da limitação ou diminuição dos recursos do Estado, por meio da comercialização de serviços públicos e do atendimento a outras demandas sociais que não o ensino, tem intensificado o processo de mercantilização da educação e da produção intelectual. Essa concepção limitada de autonomia financeira, cujas premissas potencializam a diversificação das fontes de financiamento por intermédio de contratos, convênios e acordos de cooperação, compromete a autonomia didático-científica das universidades públicas e provoca a desvalorização de disciplinas e cursos que não agregam valor econômico (BECHI, 2013).

Além de incentivar a implantação da autonomia universitária plena, o governo federal propôs a construção de políticas que viabilizassem uma maior diversificação do sistema de educação superior, mediante a criação de instituições não universitárias e o aumento das instituições privadas. Em atribuição a essa proposição, nos anos subsequentes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-96) - documento proclamado favorável às políticas neoliberais praticadas pelo governo - foram publicados, respectivamente, os decretos nº 2.207/97, nº 2.306/97 e nº 3.860/01, os quais estabeleceram distinções inéditas no que diz respeito à natureza jurídica e à organização acadêmica das instituições de educação superior (IES).

O reconhecimento das instituições privadas com fins lucrativos (empresas comerciais) e a implantação de políticas de diversificação institucional aceleraram o processo de privatização do ensino superior no Brasil. As facilidades de criação de IES privadas, de natureza civil ou comercial, transformaram a educação superior em "objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria* de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais e comerciais, a *mercadoria-educação*" (RODRIGUES apud SGUISSARDI, 2008, p. 1000-1001).

As políticas educacionais, implementadas em sintonia com as transformações de ordem econômica e cultural retratadas pelo padrão de acumulação capitalista, estimularam a

transformação desse setor em um bem de serviço comercializável, caracterizado pela predominância dos interesses privado/mercantis. A atual fase da globalização do capitalismo, despertada pela chamada revolução tecnológica e pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, vinculou o conhecimento e o processo pedagógico às leis do mercado, transformando a educação superior em negócio rentável. O processo de comercialização da educação superior, assegurado pelas reformas político-econômicas de caráter neoliberal, levou a uma acirrada disputada entre universidades, grupos educacionais e empresas, pela presença nos "mercados educacionais" mais promissores. Com a finalidade de obter altos lucros, empresas nacionais e internacionais vêm aumentando gradativamente seus investimentos, criando novos cursos e novos centros educacionais em todo o Brasil.

Dados recentes indicam que, apesar das altas taxas de ociosidade de vagas (26%), evasão e inadimplência registradas em 2001, a categoria privada cresceu em ritmo acelerado no decorrer da primeira década do século XXI. Entre 2001 a 2010, o número de instituições privadas apresentou, proporcionalmente, uma elevação de 73,8%, saltando de 1.208 para 2.100. Entretanto, o processo de expansão da educação superior pela via da privatização retrocedeu no ano de 2014. Os dados apontam uma diminuição de 13 (0,5%) instituições em relação ao ano de 2010. No que se refere ao número de ingressos, a categoria privada correspondia a 792.069, em 2001, e atinge 1.706.345, em 2010, o que representa uma elevação de 115,4% (914.276). Em 2014, registrou-se um total de 2.562.306 ingressantes no setor privado, um incremento de 50% (855.961) em relação ao último ano de vigência do Plano Nacional de Educação 2001-2010. Quanto ao número de concluintes, o setor privado obteve um aumento de 198% (522.065), saltando de 263.272, em 2001, para 785.327, em 2014.

Ao serem organizados de acordo com as perspectivas da economia de mercado, os cursos superiores começaram a sofrer inúmeras mudanças internas. Por estarem em consonância com o modelo empresarial, os principais agentes do processo de ensino e aprendizagem assumiram novos papéis: o aluno passou a ser considerado um cliente e o professor assumiu a função de prestador de serviços. Para atender aos desejos dos alunos/clientes os resultados a serem obtidos são de natureza imediata. As disciplinas de

formação humana e sociais estão sendo extintas dos currículos dos cursos de nível superior. Com isso, a duração dos cursos é encurtada, com vistas a diminuir os custos das mensalidades e, consequentemente, elevar a lucratividade e a competitividade da instituição no mercado educacional. "Competir e, no máximo, garantir a empregabilidade dos estudantes/clientes são as preocupações que afligem e ao mesmo tempo se põem como desafio para todos" (SGUISSARDI, 2008, p. 1015). Nesse sentido, ao mudarem os objetivos, mudaram-se também as atividades a serem realizadas. Em outras palavras, enquanto as finalidades da educação forem reduzidas ao mero aperfeiçoamento profissional, as atividades assumirão apenas uma conotação prática, deixando os elementos teóricos em segundo plano.

A realidade da educação superior brasileira neste início de novo século não corresponde às exigências e desafios de caráter social, cultural e econômico deflagrados pelas transformações que caracterizam a sociedade global. Os centros universitários públicos e privados vêm enfrentando vários problemas em decorrência do intenso processo de mercantilização da educação superior, desencadeado, sobretudo, pelas reformas de ajuste fiscal, implementadas a partir da década de 1990. Para que as instituições, gerenciadas por uma proposta de gestão empresarial, possam garantir sua sustentabilidade econômica e financeira, apregoa-se a racionalização e "otimização" de recursos, a comercialização dos serviços educacionais e o aligeiramento dos processos formativos, por meio da flexibilização dos currículos. Por conta disso, o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica vem sendo prejudicado pela eliminação e pela reorganização das atividades que não agregam valor econômico.

As disciplinas de formação humana e social vêm sendo gradativamente extintas da estrutura curricular, a fim de tornar as mensalidades mais acessíveis aos alunos/clientes, o que possibilita uma saída para os cursos superiores se tornarem mais competitivos diante do atual cenário educacional. As disciplinas de ordem prática passam a ser valorizadas em detrimento das disciplinas teóricas ligadas à formação integral do ser humano.

O constante empobrecimento dos currículos, com o intuito de aumentar a lucratividade em meio à efervescência do mercado educacional, está impossibilitando o desenvolvimento de profissionais críticos e comprometidos com as causas sociais. Se isso não

bastasse, a flexibilização e adaptação da estrutura curricular aos interesses do mercado vêm prejudicando o acesso e a produção livre do conhecimento. As reformas educacionais de caráter neoliberal provocaram a dissolução do modelo único de universidade centrado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconiza o artigo 207 da Constituição Federal.

Ao invés de contribuir para o avanço da pesquisa e da extensão, o novo formato atribuído ao sistema de ensino superior incentivou a expansão de instituições dedicadas exclusivamente ao ensino. Em atribuição a lógica contemporânea de acumulação de capital, a maioria das instituições de ensino superior não desenvolve o ensino associado à pesquisa e extensão, pois objetiva-se, a partir da racionalização das despesas de custeio e pessoal, tornar as mensalidades mais atraentes, aumentar sua participação no mercado e garantir um maior retorno financeiro.

3 A valorização das disciplinas humanas e sociais e a construção de um novo processo formativo-educacional humano

Tendo em vista as transformações ocorridas no âmbito da educação superior, espera-se que a universidade utilize suas experiências e seus conhecimentos em prol das expectativas e das necessidades da sociedade. É preciso romper o modelo acadêmico e pedagógico, predominante no Brasil e em toda a América Latina, voltado para atender apenas às necessidades do mundo do trabalho e à lógica do capital. O ideal de universidade a ser construído deve promover o desenvolvimento de competências e de aprendizagem nos alunos, além de conscientizá-los sobre o papel do cidadão no *seio* da sociedade contemporânea.

A prática pedagógica voltada à pura e simples transmissão de conhecimentos, centradas na sociedade do trabalho, deve ser substituída por um modelo pedagógico embasado na aprendizagem de novos métodos e novos processos capazes de integrar as pessoas à sociedade. A educação superior requer um processo formativo que prime pelo desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis. Paviani (2009, p. 49-50) afirma que a aprendizagem dos estudantes deverá ser orientada "visando ao desenvolvimento de habilidades e competências não apenas profissionais, mas também pessoais; não apenas

imediata, mas também ao longo de suas vidas". Para que os sujeitos sejam capazes de responder à complexidade e às exigências do mundo contemporâneo, a universidade precisa expandir seu processo formativo para além das atividades limitadas à preparação para o mercado de trabalho.

Essas interpretações aproximam-se da concepção de Kesselring (2007, p. 21) sobre a educação superior ao afirmar que "a preocupação central do ensino universitário é o esclarecimento e, para usar um termo do século XX, a emancipação". Esse forte apelo, ocorrido nos últimos anos, em prol de uma educação que prioriza o desenvolvimento intelectual e a moral dos indivíduos, se estabelece em contrapartida à atual valorização da prática em detrimento das disciplinas humanas e sociais. O enxugamento e a flexibilização dos currículos, de acordo com as demandas do mercado educacional, vêm ameaçando a formação integral do ser humano.

O fato é que, quando as instituições de ensino superior são administradas exclusivamente na perspectiva do lucro e do negócio, tornando a competência técnica a única referência na educação dos indivíduos, seus processos de ensino passam a inibir a formação crítica dos educandos. A estrutura universitária em elevação nos últimos anos, orientada por modelos de gestão empresarial, não vem desenvolvendo a reflexão e o desenvolvimento das habilidades de pensamento. Anísio Teixeira (apud SGUISSARDI, 2008, p. 1009) coloca em dúvida esse novo sistema de ensino superior, quando descreve:

> A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber ativo e não morto nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Aliado a uma nova concepção teórico-metodológica, calcada nas estratégias de problematização e na construção de práticas reflexivas, os cursos de graduação devem estruturar-se de maneira a estimular os participantes a analisar e discutir rigorosamente sobre

temas interculturais e pertinentes ao relativismo cultural. A educação multicultural e a reflexão crítica sobre diversos enfoques inerente a diversidade humana, mediante o questionamento filosófico segundo a tradição socrática, torna-se condição necessária à formação de cidadãos reflexivos, capazes de pensar de forma independente e de respeitar a dignidade da humanidade em cada pessoa e/ou cidadão. A problematização, ao fortalecer a interação e o embate de ideias, rompe com a normalidade das coisas, possibilitando que os alunos reconstruam e enriqueçam suas experiências de forma intersubjetiva. A reflexão e a argumentação crítica em âmbito acadêmico, desenvolvidas com o intuito de problematizar as normas e tradições da sociedade, conduzem à formação de pessoas responsáveis, com aptidões necessárias para controlar de forma autônoma seus raciocínios e emoções.

De acordo com Nussbaum (2005, p. 51), "la argumentación crítica conduce al poder intelectual y a la libertad – por si misma una notable transformación del propio yo, si antes el yo había sido indolente y perezoso -, y también a una modificación de las motivaciones y deseos del alumno". Tomando por base o estoicismo, a filósofa estadunidense parte do pressuposto de que as pessoas que costumam fazer um exame crítico de suas crenças são melhores cidadãos, no que diz respeito às suas emoções e pensamentos. Senso assim, os atributos necessários para se tornar um bom cidadão pensante não constitui-se um privilégio, mas se encontra em todos os cidadãos que possuam a capacidade e/ou estejam dispostos a raciocinar.

Do ponto de vista socrático, o exame interno, caracterizado pelo questionamento contínuo das próprias crenças, bem como das normas, valores e tradições culturais, é um componente indispensável a uma vida com sentido para qualquer cidadão. A formação de cidadãos verdadeiramente livres no sentido socrático requer o desenvolvimento de pessoas capazes de pensar por si mesmas e de argumentar corretamente sobre os diferentes problemas que envolvem a diversidade humana e a sociedade. Para isso, faz-se necessário a construção de um novo modelo de educação superior, comprometido com a formação do pensar crítico e reflexivo dos acadêmicos. Os cursos de graduação precisam imediatamente criar condições para que os alunos pensem, façam perguntas e argumentem sobre temas pertinentes a diversidade com flexibilidade e empatia.

Dentre os desafios atribuídos à educação superior no contexto das sociedades complexas, apregoa-se a reestruturação do currículo de graduação, de modo a incluir estudos referentes à diversidade e ao multiculturalismo. A formação de cidadãos interconectados com as necessidades humanas e conscientes dos problemas sociais que, por sua vez, afetam os relacionamentos interpessoais, requer a construção de um modelo teórico-metodológico que propicie a reconstrução das experiências subjetivas dos alunos, oferecendo-lhes novas possibilidades de interpretação dos problemas humanos e sociais.

Para Dewey (1959, p. 118), a educação deve ampliar o horizonte de interpretações e as perspectivas de espírito: "quanto mais completa for a concepção, de alguém, das futuras realizações possíveis, menos sua atividade presente se sentirá manietada por um pequeno número de alternativas", condicionadas à enfoques ideológicos e à hábitos dominantes.

O sistema de educação superior precisa preocupar-se com a formação dos futuros cidadãos numa época de diversidade cultural e de crescente internalização, em que o ser humano é constantemente desafiado a tomar decisões que requerem algum tipo de compreensão sobre os grupos raciais, étnicos, religiosos, bem como sobre a situação das mulheres e de grupos considerados minoria em função de sua inclinação sexual. Aliado às discussões sobre a diversidade, outros temas merecem ser explorados quando se deseja encontrar soluções eficazes aos prementes problemas humanos, incluindo: meio ambiente, climatologia, conflitos internacionais, população mundial e violência, cujos debates estão ocupando um lugar cada vez mais importante no âmbito das ciências sociais.

Nesses termos, Nussbaum (2005, p. 25) acredita que a nova ênfase atribuída à diversidade nos currículos das faculdades e universidades "es, sobre todo, un modo de hacerse cargo de los nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, derechos y privilegios que le son propios; un intento en producir adultos que puedan funcionar como ciudadanos [...] de un mundo complejo e interconectado". Diante desses desafios, a filosofia e demais disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais deveriam assumir um lugar central nos programas de graduação, em contrapartida ao enxugamento dos currículos, sobretudo pela extinção das disciplinas humanas e sociais, proliferado em decorrência do atual processo de mercantilização da educação superior.

A formação do profissional cidadão não se limita a mera apreensão/memorização de conteúdos e ao domínio de técnicas de raciocínio. Ser um cidadão do mundo significa aprender a ser um humano capaz de amar, imaginar e se colocar no lugar dos outros. Cabe ao cidadão ter consciência de que faz parte de uma comunidade universal da raça humana, cujos fins correspondem aos fins morais da justiça e do bem estar humano. Para atender a esses anseios, faz-se necessário uma educação multicultural; aquela que põe os estudantes em contato com fatos fundamentais da história e da cultura de grupos diferentes, incluindo as minorias étnicas, raciais, sociais e sexuais.

O desenvolvimento da consciência sobre a diferença cultural é essencial para promover o respeito e a melhoria das relações interpessoais. Não é aceitável que os sistemas de ensino, em especial a educação superior, continuem "produciendo ciudadanos estrechos de mente con dificultades para entender a las personas diferentes de ellos, y cuya imaginación raramente se aventure a ir más allá de su medio local" (NUSSBAUM, 2005, p. 34). A educação deve desenvolver a capacidade de duvidar dos valores e virtudes absolutas, na medida em que se objetiva o que é bom para a vida humana em todas as partes do mundo. O choque com outras culturas, a partir de uma educação que desperte o pensamento crítico, torna-se essencial para uma vida em contínuo exame, propiciando o cultivo da liberdade, da reflexão e da democracia.

O reconhecimento da perspectiva educacional de caráter socrático e a complexa transformação curricular, com vistas a incorporar uma variedade de enfoques sobre a diversidade humana nas atuais escolas superiores e universidades, pode ser benéfico para a democracia. Cabe às instituições de educação superior e aos responsáveis pela elaboração e execução das políticas educacionais questionarem como deve ser um cidadão no contexto das sociedades complexas e o que deve saber para enfrentar os desafios sociais, culturais e ambientais, de modo a transcender aos limites impostos pelo atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Na interpretação de Nussbaum (2005, p. 100), se a educação tem por objetivo preparar adequadamente os estudantes para enfrentar o complexo mundo que lhes espera, as instituições precisam cumprir um conjunto de disciplinas eletivas e conteúdos sobre a

diversidade e multiculturalismo. Um graduado numa universidade tem que ser um tipo de cidadão capaz de atuar como participante inteligente nos debates que envolvem as diferenças, além de reconhecer o valor da vida humana em qualquer lugar que se manifeste e ver os outros ligados por capacidades e problemas humanos comuns, independentes das distâncias.

A democracia, assim como pensava Sócrates, necessita de cidadãos capazes de pensar por si mesmos e de defender argumentativamente suas crenças, ao invés de simplesmente aceitar as opiniões das autoridades e dos meios de comunicação. A reflexão e a deliberação são essenciais a uma sólida democracia e à busca permanente pela justiça. A democracia que tome o bem comum necessita de cidadãos que tenham a capacidade socrática de raciocinar acerca de suas crenças e de conviver com as diferenças. Independente das crenças religiosas e diferenças pessoais, todos os cidadãos fazem parte de uma democracia e precisam deliberar juntos. Não é aceitável que os seres humanos, especialmente aqueles formados no seio universitário, permitam que as diferenças de classe, gênero e étnica constituam barreiras ao convívio social. Assim como os estoicos convidavam os cidadãos do mundo a cultivar um entendimento empático das pessoas que são diferentes, na sociedade contemporânea os cidadãos precisam reconhecer a humanidade "dondequiera que aparezca, y comprometer nuestra lealtad en primer lugar con esa comunidad de humanidad. [...] Nuestro comportamiento debería estar siempre marcado por el respeto a la dignidad de la razón y la elección moral de todos los seres humanos, sin importar donde há nacido cada persona ni su posición, género o condición social" (NUSSBAUM, 2005, p. 86).

A capacidade de discernir e respeitar em cada pessoa a dignidade da humanidade representa uma parte essencial do pensamento e do juízo justo em uma sociedade democrática pluralista que forma parte de um mundo mais complexo. A construção bem-sucedida de uma democracia estável somente é possível mediante a formação de cidadãos que realmente sejam capazes de rever a tradição de maneira crítica e reflexiva. A integração e o reconhecimento de grupos excluídos como cidadãos merecedores de igual respeito dependem de um processo formativo onde os alunos percebam seu potencial de autonomia racional e autosocrático. A vida examinada, caracterizada pela flexibilidade proporcionada pela abertura ao diálogo e ao autoquestionamento, constitui-se o objetivo central para a democracia.

Nessa perspectiva, a educação socrática exerce um papel relevante quando se objetiva cumprir a promessa da cidadania democrática. Uma sociedade que não atenda a essas necessidades cria barreiras para o livre intercambio e a comunicação da experiência humana. Na acepção de Dewey (1959, p. 106), "uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada". Uma sociedade móvel, caracterizada pelas constantes mudanças sociais e culturais, aliadas a uma maior diversidade de estímulos a que o indivíduo e as instituições têm de reagir, deve proporcionar meios para que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade.

Levando em conta essas considerações, não é aceitável que o processo de formação acadêmica tenha se limitado à internalização coletiva de um conjunto de conhecimentos específicos e técnicos relativos a uma determinada profissão. Isso porque, a construção de uma sociedade democrática requer a formação de profissionais reflexivos, capazes de respeitar e compreender a humanidade em sua diversidade. Em contrapartida ao enxugamento dos currículos, sobretudo mediante a extinção das disciplinas humanas e sociais, propaladas pelo atual processo de mencantilização da educação superior, direciona-se à educação, incluindo às instituições de educação superior, o papel de educar as pessoas para que possam desempenhar-se como cidadãos do mundo com sensibilidade e compreensão.

Cabe às políticas educacionais estimular a reestruturação dos currículos de graduação, mediante a reintrodução das disciplinas de formação humana e a incorporação de uma variedade de enfoques sobre a diversidade humana, a fim de que todos os acadêmicos façam parte da comunidade de diálogo e de respeito, mostrando preocupação com o ser humano, independente de onde tenha nascido, sua posição, gênero e condição social. A educação superior deve criar estratégias que estimulem o desenvolvimento da personalidade humana para um sentido de dignidade pessoal e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e à liberdade, incluindo a tolerância e a amizade no interior de uma nação e na relação entre nações. O cidadão do mundo precisa desenvolver a compreensão e a empatia

para com as culturas distantes e em relação às minorias étnico/raciais, religiosas, políticas, de gênero, dentre outras que fazem parte da sua própria cultura (NUSSBAUM, 2005).

HIGHER EDUCATION AND CIVIC EDUCATION:
THE ROLE OF THE HUMANITIES?

Abstract: This paper aims to reflect on the challenges of academic education and the role of the humanities in the formation of reflective and democratic citizens. First, it is an analysis of changes in higher education resulting from the neoliberal reforms implemented from the 1990s, whose strategies have stimulated the downsizing of the curriculum and the consequent extinction of the human and social disciplines. Then, the challenges are described and the actual functions this level of education compared to a complex and dynamic society, plus changes that require the formation of active citizens and committed to social causes. Therefore, it is believed that the consolidation of a new training model, which provides the development of individuals and the full realization and emancipation of the social, requires overcoming the mercantilist and instrumental educational model focused on reducing investment and production of surplus value. It is up to institutions of higher education to enable students, with the support of social and human subjects, teaching practices and content that lead them to think of reflective and democratic way on the human being and his relationship with the world.
Keywords: Higher Education. Commodification. Academic education. Reflective citizen. Democracy.

Referências Bibliográficas

BECHI, Diego. *O financiamento da educação superior:* uma análise do PNE 2001-2010. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 3 ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

KESSELRING, T. Universidade, economia e sociedade: notas sobre o desenvolvimento atual das universidades europeias. *Chronos*, v. 34, v.1, 2007, p. 15-29.

NUSSBAUM, Martha C. *El cultivo de la humanidad*: uma defesa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 1997.

PAVIANI, Jaime. Ainda é possível a formação universitária? In: FÁVERO, A.; CENCI, A.; TROMBETTA, G. (orgs). *Universidade, filosofia e cultura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2009, p. 44-55.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI:* desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1019, set.-dez. 2008.

ESTADO DO CONHECIMENTO A CERCA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PADRONIZADAS: O PROGRAMA PROINFÂNCIA EM FOCO

Rosana Iribarrem Monteiro[1]
Daniela Jéssica Veronze[2]
Fernanda Bortolin Maciel[3]
Silvia Canan[4]

GT 32: Educação e Cidadania: Dimensões Éticas e Políticas da Educação Contemporânea

Resumo:
O Programa Proinfância, criado em 2007 pelo FNDE/MEC, tem como um de seus objetivos financiar a construção de escolas de Educação Infantil, bem como o financiamento de mobílias e materiais permanentes para todo o país. Dessa forma, este artigo tem como foco, mensurar e analisar as pesquisas existentes acerca da Proinfância, das políticas públicas para a Educação Infantil e da arquitetura escolar, visando conhecer quais são os enfoques dos trabalhos, assim como as preocupações e questionamentos de pesquisadores sobre os temas. No Brasil, os espaços escolares passam a ser cenários obrigatórios por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual entrou em vigor no início deste ano, determinando à obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos de idade na primeira infância.

Palavras-chave: Proinfância; Políticas Públicas; Educação Infantil; Arquitetura Escolar; Ambiente de Aprendizagem.

1 Introdução

No Brasil as primeiras políticas públicas relacionadas ao atendimento da criança de zero a seis anos aparecem com a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) em 1943, a qual determinou que as empresas organizassem berçários para abrigar os filhos das operárias durante o período de amamentação. Nas décadas de 60 e 70, após reivindicações, começam a surgir creches, as quais eram mantidas pelas indústrias. Nos grandes centros, apareciam também, algumas escolas organizadas pelo poder público, a fim de atender o público mais

[1] Mestranda. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de pesquisa em Educação. rosanamonteiro.arquiteta@gmail.com.
[2] Mestranda. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Ética e Educação. dveroneze@hotmail.com.
[3] Mestranda. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Ética e Educação. fernandabmaciel@gmail.com.
[4] Doutora. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen/Erechim. Grupo de pesquisa em Educação. canan@uri.com.br.

carentes. Estes locais, no entanto, demonstravam uma postura assistencialista, com foco na higiene, alimentação e segurança das crianças.

Paralelo a isso, haviam também os berçários e creches, mantidos por entidades particulares, as quais atendiam crianças da classe média. Estes locais, denominava-se como "escolinha", tendo em vista ao diferenciado atendimento dado às crianças conforme explica Oliveira (2011, p.29) o qual "[...] propunha garantir o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, já dentro de uma visão ligada à educação formal."

Neste cenário, as crianças com famílias de maior poder econômico, quando da inserção nessas "escolinhas", tinham tratamento diferenciado perante as demais crianças, por terem um ambiente voltado não somente ao cuidado, mas também à educação formal, com o acompanhamento de pessoal com formação técnica e especializada. Sendo este serviço pago, ele veio a se tornar um "negócio" rentável, impulsionando ainda mais o sistema capitalista. Outra forma de cuidado era por meio do pagamento a outras pessoas (parentes, vizinhos, amigos, conhecido e desconhecidos), com o objetivo de cuidar das crianças no período de trabalho dos pais.

A década de 80, os movimentos sociais em busca do processo de democratização do país, chega ao seu término com a promulgação da Constituição Federal e com ela, a formalização da garantia do atendimento das crianças pequenas, as considerando cidadãos civis brasileiros. Através da Constituição da Republica Federativa do Brasil, em 1988, proferiu-se o *direito* à educação para todos (artigo 205), bem como o *dever* (artigo 208) do Estado com a Educação sendo "(...) efetivado mediante a garantia de (...) – inciso IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade". (BRASIL, 1988, p. 121-122).

Ainda no mesmo período de reivindicação popular, o Projeto de Lei nº 1.258-B criado em 1988, porém aprovado em 1993 – o qual antecedia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – infere à Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica. Corroborando com isso, Munerato (2001, p. 33) salienta que nesse processo de:

> [...] Educação Infantil adquire legalmente especificidade e ponto de partida. Especificidade, ao proporcionar condições para o desenvolvimento físico,

> psicológico e intelectual na faixa etária de zero a seis anos, e ponto de partida, na promoção da ampliação das experiências e conhecimentos infantis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996, incorpora a Educação Infantil no interior do sistema de ensino, ocupando o primeiro nível da educação básica, destinada a crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos como creches, pré-escolas ou similares, conforme determina o art. 208, inciso IV da Constituição.

A partir de então, começam a surgir elaborações de políticas públicas de financiamento para a construção de escolas de Educação Infantil, sem padronização, mas recomendadas e/ou planejadas pelo Estado, através de projetos arquitetônicos de espaço pedagógico. Entretanto, desde então, a responsabilidade pela construção e criação de vagas passa a ser dos municípios, os quais passam a organizar e manter as escolas de Educação Infantil públicas, as quais são obrigadas a atenderem todas as classes sociais e todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Resta saber até que ponto a antecipação escolar é benéfica ao desenvolvimento da criança e de que forma nossos espaços físicos estão qualificados a atendê-las.

Este artigo tem como objetivo, além de apresentar uma breve história da criação de escolas de Educação Infantil, mensurar e analisar as pesquisas existentes acerca do Proinfância[1], das políticas públicas para a Educação Infantil e da arquitetura escolar, visando conhecer quais são os enfoques dos trabalhos, assim como as preocupações e questionamentos dos pesquisadores sobre os temas.

2 As escolas de Educação Infantil e o desenvolvimento da criança

Este trabalho apresenta parte da investigação desenvolvida no Mestrado em Educação, no qual estamos pesquisando sobre as políticas públicas de Educação Infantil, no que concerne ao espaço escolar, as recomendações e os projetos padronizados para as construções

[1] O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de escolas de Educação Infantil, bem como a aquisição de equipamentos, é indispensável à melhoria da qualidade da educação. O Programa propõem modelos de projeto padronizados para as construções das escolas, diferenciando-se apenas pelo tamanho e, consequentemente, o número de atendimento de crianças. As unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, tais como: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

dos ambientes escolares da primeira infância. Nessa perspectiva, buscamos identificar se os pesquisadores brasileiros na área da educação e arquitetura têm avaliado aspectos construtivos e aspectos pedagógicos não só de projeto, mas também de vivência nas escolas do modelo Proinfância, as quais são elaboradas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e financiadas pelo Ministério da Educação – MEC.

De acordo com a Lei Federal nº 12.796, do dia 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, torna-se obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos quatro (04) anos de idade. Esta nova regulamentação, vem a aumentar as preocupações com relação aos espaços escolares que recebem crianças desse nível de ensino, tendo em vista que estes ambientes são, formalmente, o segundo ambiente de vivência da criança.

No ambiente residencial, a criança possui hábitos e convivências familiares e muitas vezes somente com adultos, isso acaba prolongando seu processo individualista. No ambiente escolar, ela passa a conviver e socializar com seus pares, fator importante para o seu desenvolvimento. Acreditamos, portanto, que a antecipação da permanência escolar vem a favorecer o processo de socialização da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento físico e cognitivo. É na escola, pela conivência rotineira com seu grupo de iguais e orientados pelo professor cujas práticas educativas conduzem seu desenvolvimento e aprendizagem, que a criança transforma-se e socializa-se mais facilmente. Para Piaget:

> [...] com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos. (PIAGET, 2014, p. 100).

Piaget[1], importante pesquisador da Psicologia Infantil, descreveu sua teoria de desenvolvimento da criança e sua formação da inteligência, a partir da assimilação e acomodação equilibrada dos conhecimentos. Portanto, para ele, com a evolução das

[1] Piaget elaborou uma teoria do conhecimento estudando a criança desde o seu nascimento. Sua teoria influencia até hoje psicólogos e pedagogos principalmente na fase da Educação Infantil.

brincadeiras regradas e com aproximações de elementos da realidade, aliados a socialização, no qual predominam o bem coletivo sobre a satisfação individual, ocorre o início do relacionamento da criança com o mundo que o cerca.

Entende-se assim, que o ambiente escolar principalmente na primeira infância, é um dos fundamentais lugares com a possibilidade de proporcionar ou privar todas essas interações com o meio e com os demais, carregando significados à vida da criança, para além de sua formação escolar. A criança desenvolve suas habilidades de coordenação de ações com as de seus parceiros, amplia a linguagem e desenvolve com maior complexidade sua função cognitiva, aumentando suas capacidades de percepção com a realidade em que vive.

Oliveira reforça esse pensamento, com a definição da concepção sociointeracionista de desenvolvimento, à qual acredita ser à base de aquisição do conhecimento do indivíduo. Para ela:

> [...] nessa interação contínua e estável com outros seres humanos, a criança desenvolve todo um repertório de habilidades ditas humanas. Passa a participar do mundo simbólico do adulto comunica-se com ele e através da linguagem, compartilha a história, os costumes e hábitos de seu grupo social, o que garante ao ser humano sua imensa capacidade adaptativa aos mais variados meios físicos e sociais. (OLIVEIRA, 2011, p. 42)

Conforme a autora descreve, o desenvolvimento humano vai se construir conforme as relações de interações. Principalmente na Educação Infantil, percebe-se que as diferentes relações estabelecidas entre as crianças e membros de sua cultura – pais, irmãos, colegas da escola e professores – resulta em um sistema próprio de significados para ela. Com isso, nota-se a importância da escola e das práticas escolares, as quais buscam proporcionar interações, representações e brincadeiras, visando a serem facilitadas pela arquitetura dos prédios escolares específicos à Educação Infantil.

Por isso nossa pesquisa em relação ao Proinfância o qual financia as creches modelo de todo o Brasil, de projeto arquitetônico padronizado, pretende conhecer até que ponto estes prédios proporcionam o aprendizado e desenvolvimento das crianças nos ambientes construídos e propostos. Mas, quais são as temáticas de pesquisa sobre a arquitetura escolar da Educação Infantil e o modelo Proinfância existentes no Brasil? Como essa temática é vista e descrita pelos pesquisadores? Para responder essas indagações, buscamos por meio da

mensuração e análise, as pesquisas existentes nessa área. Estas investigações, serão apresentadas nas sessões seguintes.

3 Metodologia de coleta de dados

Para melhor compreensão de nossa temática, buscamos a construção do Estado do Conhecimento acerca do tema Proinfância e outros descritores a fins. Foram pesquisadas dissertações e teses sobre o tema em estudo do ano de 2006 a 2016. O levantamento, identificação e classificação de Dissertações de Mestrado (DM) e de Teses de Doutorado (TD) de universidades brasileiras de natureza pública e privada, foi realizado no dia 11 de março de 2016, na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT[1] pelo site (http://bdtd.ibict.br/busca). Pesquisamos, portanto, no campo busca avançada, as palavras-chave relacionadas ao tema: Políticas Públicas de Educação Infantil, Proinfância, Educação Infantil, Arquitetura Escolar e Ambiente de Aprendizagem.

O foco de nossa pesquisa, visou identificar e compreender como o Proinfância, especificamente a construção de escolas de Educação Infantil, vem sendo analisadas e estudadas por pesquisadores brasileiros.

4 Resultados da pesquisa

Como citado anteriormente, buscou-se verificar quantas dissertações e teses, disponíveis na biblioteca de teses e dissertações do IBICT, relacionavam-se aos temas: Proinfância, Políticas Públicas de Educação Infantil, Educação Infantil, Arquitetura Escolar e Ambientes de Aprendizagem, a fim de mensura-las e analisa-las. Essa busca, resultou na configuração da Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição dos trabalhos na plataforma BDTD/IBICT por descritores no período de 2006 – 2016, realizada no dia 11 de março de 2016.

Palavras-chave	Mestrado Dissertações	Doutorado Teses	Total
PROINFÂNCIA	4	0	4
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	259	98	357

[1] Utilizou-se dessa plataforma, pelo fato de que na época da pesquisa o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não estar atualizado.

EDUCAÇÃO INFANTIL	1756	547	2.303
ARQUITETURA ESCOLAR	116	35	151
AMBIENTE DE APRENDIZAGEM	2208	779	2.987
TOTAL	**4.343**	**1459**	**5.802**

Nota: Elaborado pelas autoras (2016).

A partir da tabela, observamos que a palavra-chave com maior número de pesquisas publicadas relaciona-se aos "ambientes de aprendizagem". Entendemos que isso ocorre pois tal tema, além de tratar de espaços físicos para aprendizagem, abarca trabalhos cujo foco efetiva-se em ambientes virtuais de aprendizagem. Temas como este, relacionados a tecnologias digitais e voltados à educação, apresentam atualmente no Brasil, crescentes investigações e publicações. Outro descritor com número elevado de publicações, diz respeito à "Educação Infantil", isso porque ele possui vasta abrangência de subtemas relacionados. No que tange aos temas "políticas públicas de Educação Infantil", "arquitetura escolar" e "Proinfância", o número de teses e dissertações encontradas diminuiu significativamente em relação aos outros dois descritores a cima destacados, mostrando assim, a necessidade de novas pesquisas nestas áreas.

Como nosso principal foco, é o Proinfância, analisou-se duas dissertações, as quais mostraram-se relevantes, pelo fato de enfocarem o programa com maior veemência. A primeira, realizada em 2011, descreve sobre os sucessos, sucessos parciais e insucessos do Proinfância e os problemas enfrentados com relação à implantação dessa política pública nacional, efetivadas em âmbito local[1], com dificuldade de implantação, impostas pela burocracia municipal.

Esta primeira dissertação, tem como objetivo geral entender como a descentralização de políticas públicas determinada pelo pacto federativo brasileiro, em um contexto de heterogeneidade das administrações subnacionais, afeta a implementação de programas governamentais formulados pela União. O objeto desta pesquisa é o Proinfância, com a opção de estratégia de investigação sendo o estudo de casos múltiplos, a fim de identificar diferentes situações de implementação pelos municípios, com base em um conjunto de categorias de análise estruturados em quatro dimensões, a saber: as influências dos requisitos formais do

[1] Nas dissertações e teses analisadas, entende-se como "local" os municípios de implantação da política pública da União.

programa; dos condicionantes do estabelecimento de relações interorganizacionais; da atuação das burocracias locais; e das capacidades locais para a implementação (RAMOS, 2011). Todavia, esta dissertação, não discute a proposta arquitetônica e suas intencionalidades.

A segunda dissertação selecionada para a análise, foi defendida em 2013 e avaliou os pontos críticos do insucesso na implantação do Proinfância, por meio do monitoramento e avaliação do programa em sua fase implementação local (REZENDE, 2013). Devido à escassez de pesquisas científicas sobre o tema Proinfância, buscamos analisar as outras teses e dissertações das demais palavras-chave, as quais poderiam contribuir e elucidar assuntos complementares ao tema da nossa pesquisa – políticas públicas de educação infantil: um estudo sobre arquitetura e as escolas do Proinfância.

No que concerne aos outros descritores, como arquitetura escolar, encontramos uma tese de doutorado, o qual enfatiza o tema arquitetura e educação, cujo objetivo propendeu a compreender o espaço escolar de atendimento de crianças de zero a seis anos de idade. Este trabalho teve como finalidade a elaboração de um novo projeto arquitetônico mais condizente com a realidade de uma escola de Educação Infantil de uma determinada localidade nacional. O trabalho apresenta uma importante análise sobre a compreensão do espaço escolar em relação ao processo de ensino e aprendizagem, além de conceitos relativos à qualidade do espaço da arquitetura, aliados ao estudo da percepção na relação criança-ambiente.

A conclusão dessa tese demonstrou que tanto o brincar, quanto o espaço são fundamentais na formação da criança, assim como demonstrou que as atividades lúdicas são essenciais no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil e como os espaços escolares contribuíam no crescimento (físico e intelectual) das crianças.

Por fim, apresentou-se nessa pesquisa, uma proposta de projeto arquitetônico elaborado para uma escola de Educação Infantil modelo, baseado nos conceitos estudados pela autora (SANTOS, 2011), as quais resultaram numa escola que proporciona integração com a comunidade, desenho aberto o qual facilita a interação com o meio natural, iluminação e ventilação naturais, ambientes acolhedores, circulação como passeio de aprendizagem, transparência e supervisão passiva, arquitetura que ensina a sustentabilidade, espaços externos e incentivos lúdicos, materiais, texturas e cores como elementos de identidade.

Outra tese de doutorado selecionada por intermédio do descritor Políticas Públicas de Educação Infantil, a qual consideramos interessante, pois objetiva analisar as relações entre a política nacional de Educação Infantil e as indicações produzidas por organismos internacionais atuantes na América Latina. Nesta, abordou-se três grandes projetos, a saber: a Agenda Iberoamericana para a Infância e a Adolescência (AIIA); o Programa Iberoamericano de Educação (PIE) e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), observando a lógica e as concepções que sustentam os programas, projetos e agendas, bem como suas indicações e intervenções nos países.

Relacionando com os principais documentos orientadores e mandatários da política para a Educação Infantil no Brasil, possibilitou observar as determinações e orientações indicadas pelos organismos internacionais, os quais vão sendo apropriadas pelos Estados e incorporadas nas políticas educativas locais. Para esses documentos, a Educação Infantil é uma importante estratégia no combate da pobreza e um favorável meio para promoção da equidade social, para tanto, a organização dessa modalidade de ensino deve estar pautada na proteção, nutrição e educação das famílias para as crianças menores e, além disso, baseada em uma educação escolarizada para as crianças de três anos ou mais.

Campos (2008), autora desta tese, expõe aspectos sobre o protagonismo das organizações não-governamentais e das famílias na educação das crianças pequenas, também apresentando recomendações externas, vindo a ser apresentada e discutida nos projetos como uma medida compensatória, que deve privilegiar as crianças e famílias em situação vulnerável. Em consequência disso, os incentivos financeiros voltam-se para alternativas de menores custos, atendendo maior número de crianças, categorizando este nível educacional como um serviço, um negócio privado, afastando e suplantando a concepção da Educação Infantil como um bem público de direito de todas as crianças e famílias.

5 Conclusões

Por meio de uma análise sobre o que se tem pesquisado e apontado no Brasil, sobre as políticas públicas de Educação Infantil e ainda sobre a sua importância para um país subdesenvolvido e dependente de financiamentos externos, passamos a reconhecer a relevância das pesquisas nacionais sobre a educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, cujo propósito maior vislumbra a formação de cidadãos ativos, criativos, autônomos, inteligentes, etc., os quais no futuro busquem a igualdade e a justiça social.

É através da educação e com uma sociedade cidadã que podemos fazer a diferença. Sendo assim, precisamos pesquisar e investigar de forma ampla e aprofundada todos os aspectos educacionais, a fim de contribuir para uma formação verdadeiramente cidadã que estimule a aprendizagem e o desenvolvimento desde seus primeiros meses de vida. Nessa ótica, para o melhor desenvolvimento das crianças, faz-se necessário, além da boa convivência familiar e social, espaços de interação, de convivências com estrutura física adequada e com pessoal especializado, vislumbrando o melhor atendimento possível.

No entanto, notamos que a busca de pesquisas científicas sobre o tema da relação dos prédios escolares, especificamente do modelo Proinfância, com a eficiência proposta pela política pública, não foi encontrada. Entende-se, contudo, que possam existir análises desta natureza, porém na plataforma e na data pesquisada, estas não foram identificadas. É possível encontrar pesquisas e artigos sobre desenvolvimento e aprendizagem das crianças relacionada ao prédio escolar, estes que reforçam a ideia de que os espaços físicos influenciam o processo de ensino e de aprendizagem, assim como o desenvolvimento físico e intelectual.

Com este estado do conhecimento, refletimos sobre essas questões e percebemos a relevância de nossa pesquisa de dissertação. Dessa forma, acreditamos que este trabalho tenha caráter inovador, com aspectos inéditos, pois pretende analisar os projetos arquitetônicos e a influencia destes na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança durante a Educação Infantil. Nos propomos, desse modo, através do prédio construído, identificar até que ponto este espaço arquitetônico permite o desenvolvimento integral das crianças.

ESTADO DE LOS CONOCIMIENTOS ACERCA DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN INFANTIL MODELOS: EL PROGRAMA PROINFÂNCIA EN FOCO.

Resumen: El Programa PROINFANCIA, creada en 2007 por el FEND/MEC, tiene como uno de sus objetivos, financiar la construcción de las escuelas de Educación Infantil, así como la financiación de mobiliario y material permanente para todo el país. Sin embargo, este artículo se centra en cuantificar y analizar las investigaciones existentes sobre el Proinfância, las políticas públicas para la educación de la primera infancia y la arquitectura escolar, con el objetivo de conocer cuáles son los enfoques de las publicaciones, así como las preocupaciones de los investigadores acerca del temas . En Brasil , los espacios de la escuela se convierten en escenarios requeridos por la Ley nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a cual entró en vigor este año, determinar de la enseñanza obligatoria de la edad de cuatro años en la primera infancia.
Palabras-clave: Proinfância; Políticas públicas; Educación Infantil; Arquitectura de la escuela; Ambiente de la aprendizaje.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília, MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa. Brasília: Senado Federal, 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

CAMPOS, R., ROCHA, E. A. C. **Educação Infantil e Organismos Internacionais:** uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC 2008. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92091. Acesso em: 11 mar. 2016.

RAMOS, Jorge Luiz Rocha Reghini. **Implatação de programas federais e descentralização de políticas públicas:** um estudo de caso no contexto da proinfância. 2011. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/9522. Acesso em: 11 mar. 2016.

MUNERATO, Rita Virgínia Salles. **Educação Infantil:** políticas públicas na década de 80. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos [et al.]. **Creches:** Crianças, faz de conta & cia. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC,2014.

RAMOS, Jorge Luiz Rocha Reghini. **Implatação de programas federais e descentralização de políticas públicas:** um estudo de caso no contexto da proinfância. 2011. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/9522. Acesso em: 11 mar. 2016.

REZENDE, Leonardo Milhomem. **Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância:** uma proposta metodológica. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/14797. Acesso em: 11 mar. 2016.

SANTOS, Elza Cristina. **Dimensão lúdica e arquitetura**: o exemplo de uma escola de Educação Infantil na cidade de Uberlândia. Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-11012012-141130/. Acesso em: 11 mar. 2016.

FORMAÇÃO HUMANA: O DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO À HUMANIDADE

Nilton Cézar Rodrigues Menezes[1]
Marli Teresinha da Silva Silveira[2]

GT 32: Educação e Cidadania: Dimensões Éticas e Políticas da Educação Contemporânea

Resumo: A crise paradigmática, o emergir da diversidade em meio às projeções homogeneizantes têm gerado inúmeros desafios fazendo repensar a própria condição humana e suas possibilidades. Vários indicativos de respostas parecem apontar o diálogo como modo de ser do humano, da educação como autoeducação, da formação como autoformação, do fazer como autofazer-se. Assim, propôs-se a experiência dialógica como condição à humanidade no horizonte da interlocução como saber entre Assman pelo autofazer-se pela Antropoiética e Gadamer pela Hermenêutica Filosófica como autoformação. A "antropoiética é como a gente se faz; e o que a educação tem a ver como isso?" (ASSMAN, 2003, p. 127). Para Gadamer (2005), a autoformação se efetiva na fusão dos horizontes (VM, p. 306). O contexto teórico-argumentativo foi centrado na pergunta de caráter ontológico de como é possível compreender a experiência formativa do ser humano no diálogo como condição à humanidade? A experiência formativa do ser humano passa pelo diálogo, onde pensar e intervir na realidade são especificidades humanas pela ação antropoiética numa fusão de horizontes. Por fim, essas fusões em suas dimensões fazem do ser humano um ser que se complexifica e que se faz compreender efetivando-se como humano uno na diversidade e plural, multidimensional na diversidade.

Palavras-chave: Diálogo. Dimensão. Autoformação. Horizonte.

1INTRODUÇÃO

A crise paradigmática, o emergir da diversidade em meio às projeções homogeneizantes tem gerado inúmeros desafios nos fazendo repensar a própria condição humana e a possibilidade desta condição. Vários indicativos de respostas vêm emergindo e os mais plausíveis parecem apontar o diálogo vivo como o modo de ser do humano, da educação como autoeducação, da formação como autoformação, do fazer como autofazer-se. Neste

[1] Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC e Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Grupo de Estudo e Pesquisa LINCE, Grupo Pesquisa e Estudos Poéticos, bolsista PROSUP/CAPES, E-mail: luzhinn@hotmail.com.
[2] Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Poetisa e Escritora. E-mail: marli19silveira@gmail.com.

trabalho propõe-se a defesa da experiência dialógica como condição à humanidade no horizonte do diálogo como uma amizade no saber entre as proposições de Assman pelo autofazer-se pela Antropoiética e de Gadamer pela Hermenêutica Filosófica. Assim, como estas duas posturas em diálogo podem oferecer um indicativo aos desafios contemporâneos em educação?

Este contexto teórico-argumentativo tem indicativo centrado na pergunta de caráter ontológico de como é possível compreender a experiência formativa do ser humano no diálogo como condição à humanidade. Desta forma, alguns significados, emoções e sentidos vivenciados pelo diálogo entre a Antropoiética e Hermenêutica Filosófica, possibilitaram compreender as complexidades do conhecimento na autoeducação, autoformação no autofazer-se humano, nas experiências do acontecer originário do ser, no modo de ser, de viver do ser humano manifestos na Constelação de dinâmicas relacionais em suas complexas conexões fenomênicas.

Nessas complexas conexões, o diálogo cria um novo tipo de organização. Essa organização é representada através de jogos de interações que são relativas e relacionais entre si, assim introduzindo a compreensão das complexidade. No diálogo, a ligação fundamental de suas noções é de natureza dialógica, o que implica numa unidade simbiótica de duas lógicas, que simultaneamente se alimentam uma à outra, se concorrenciam, se parasitam mutuamente e também se opõem. Neste sentido, o diálogo possibilita, em termos lógicos, a construção de pensamentos originários e originantes que compreendem a relação entre aspectos que, até então, foram, e ainda são, considerados antinômicos e incompatíveis.

Diante dessas proposições, busca-se considerar as várias dimensões que constituem a condição humana (física, emocional, afetiva, mental, espiritual e sócio histórico-cultural), evidenciando a relação complexa entre estas instâncias. Estas proposições levam a reflexão à luz do diálogo ao definir-se este como procedimento para estabelecer aproximações, convergências e divergências em direção ao conhecimento a ser construído. Neste sentido, como experiência originária originante em primeira ordem, o diálogo, constitui a estrutura central da educação na criação do humano que permite a interpretação como processo

empírico entendido aqui como vivência. Desta forma, as vivências, calcadas numa abordagem transdisciplinar e por procedimentos multidimensionais de ampliação de consciência, visam à construção do ser humano pleno, ético, social e cósmico num constante diálogo originário do acontecer humano.

O diálogo originário da educação na criação do humano só pode se efetivar mesmo como experiências humanas, num acontecer que não tem donos absolutos: na subjetividade dos processos. Para que isso ocorra, tem de haver um fato inesperado para proporcionar uma nova experiência de quem já é experimentado. Assim, àquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, ganhando um novo horizonte dentro do qual pode se converter numa experiência, se efetivar enquanto ser. Assim, a experiência tem a sua consumação como abertura a novas experiências. Nesse sentido, o diálogo se caracteriza como a arte de colocar à prova, coloca-se na escuta do ser, visto que tem sua efetivação como jogo, no jogo do perguntar e do responder. Com efeito, o jogo é o modo de ser da experiência do diálogo em sua dimensão ontológica, como abertura na medida em que ultrapassa a subjetividade de cada jogador e ganha vida própria, na liberação do ser como devir. Logo, por não ter um *telos* definido, o jogo é produtivo, na medida em que redefine o *telos*.

Este contexto dialógico formado entre Antropoiética e Hermenêutica filosófica constitui-se como processo dinâmico de ações interativas do humano, num diálogo efeitual que retroalimenta um processo constante de ações experienciais complexas, na formação dos saberes, de compreensão dos saberes, no autofazer-se humano. Com efeito, o experimentado possui uma abertura potencial para novas experiências que se efetivam em uma nova forma de saber pelo diálogo no acontecer originário na educação da criação do humano, como condições de possibilidades a outras experiências. Desta forma, o propósito do diálogo entre Antropoiética e Hermenêutica filosófica consiste em compreender, de maneira contínua esta mesma educação dentro das linhas de uma alternativa plausível do diálogo como indicativo da educação na criação do humano, sem cair no fechamento. Portanto, no acontecer originário originante da compreensão como modo de ser constituindo o diálogo como condição à humanidade.

Nesse contexto, Heidegger (1996), além do percurso pela recolocação do problema do Ser e a necessária tematização do ser do ente que leva ao caminho do ser, o Dasein, perspectiva proposta pela ontologia existencial, encontramos uma originária implicação ética do ser-no-mundo. Implicação aberta pela disposição de ânimo tomada como sendo a mais elementar e única capaz de levar o *Dasein* ao encontro com a abertura fundante do seu modo de ser como um ente no mundo com outros, com coisas e em relação constitutiva com e do próprio mundo. Tal disposição de ânimo, a Angústia, tonaliza de modo originário e indispensável o Dasein, permitindo que o mesmo possa acontecer autenticamente no mundo, deixando de esquivar-se ou perde-se no mundo da impessoalidade ou cotidianidade mediana. Neste sentido, Heidegger (1996) trata de um processo de humanização do homem, que reencontra pelo percurso do Ser, o seu encontro com a mais elementar condição de ser um ser com outros (*Mitsein*), tocado pelo sentimento de uma angústia que o persuade do falatório, da curiosidade não fundante.

2 AS PROPOSIÇÕES DE ASSMAN E GADAMER E TAMBÉM HEIDEGGER

Para Assman (2003), ninguém encontra lugar na sociedade do conhecimento sem flexibilidade adaptativa. Neste sentido, o mundo está se transformando numa trama complexa de ambientes propiciadores de experiências do conhecimento, de autocriação, autoeducação, autofazer- se, autoformação, o que significa falar do cognitivo. O significado do termo cognitivo (conhecimento) nesta teorização está relacionado à antropoiética. A "antropoiética é como a gente se faz; e o que a educação tem a ver como isso?" (ASSMAN, 2003, p. 127). Com efeito, a antropoiética supõe a decisão consciente de "assumir" a condição humana de indivíduo na complexidade do nosso ser alcançar a humanidade em nós mesmos. Assim, a antropoiética pelos pressupostos de Assman (2003) é compreendida como a capacidade humana própria de autocriar-se; autoeducar-se, autofazer-se e autoorganizar-se enquanto aprende aprendendo.

Neste viés, o reencantamento à educação passa pelo que é substituir as certezas dos saberes pré-fixados pela pergunta. O "reencantamento à educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica e também se precisa de muitas frentes de

diálogo pela melhoria da educação" (ASSMAN, 2003, p. 34). Pode-se dizer que a quantidade de contextos de debate sobre o conhecimento se intensificou nos últimos anos. Com efeito, não é de se estranhar que se fale de aprendizagem e conhecimento, novas configurações epistemológicas. "O pretendido monopólio do homo sapiens, no que se refere ao verbo "conhecer", desmanchou-se com incrível rapidez nas últimas décadas" (ASSMAN, 2003, p. 39).

Neste sentido, o tema-chave para o futuro é sem dúvida a interatividade cognitiva, jogos de compreensão entre aprendentes humanos. A novidade é surgir um traço comum de semelhanças entre os mais diversos sistemas cognitivos complexos. Assim, a educação na criação do humano tem papel preponderante e necessário para reorientar a humanidade em seus mais variados núcleos de atuação. Em razão disso, as aberturas cognitivas e os processos vitais finalmente descobrem seu encontro, marcado em pleno coração do que a vida é, enquanto processo de auto-eco-re-organização, desde o plano biofísico até as esferas societais, os saberes, a vida que continua sendo vida e anela em ampliar-se em mais vida.

Nesse contexto, à educação se confronta com essa apaixonante tarefa de formar seres humanos para os quais a autocriação, autofazer-se, autoformação sejam necessidades vivenciais e elementos plenificadores dos sonhos de ser humano que humana numa auto-eco-re-organização de saberes ressignificados. Para isso, o ambiente de formação humana tem que ser um lugar de fascinação e inventividade. Precisamos reintroduzir o princípio de que toda morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do viver a educação. Dentro dessa perspectiva a atenção à morfogênese (surgimento das formas) do conhecimento nos conduz a temas como: Aprender é um processo criativo que se auto-eco-re-organiza; Todo conhecimento tem uma inscrição morfogênica do conhecimento; dinâmica da vida e dinâmica do conhecimento estão unidas em suas complexidades.

Desta maneira**,** as compreensões à educação devem ser encaradas primordialmente, desde o seu pivô vivencial, ou seja, a partir das experiências do conhecer aprendendo, autocriando-se, autofazendo-se, autoformando-se como ser e saber do humano. O que nos inspira a mudar atitudes e a dialogar com os desafios e, nos faz refletir integrando os vários aspectos em suas complexidades. Assim, a complexidade deve transformar-se em princípio

vivencial, e deve-se estar atento, as formas complexas que assumem na vida entre os processos vitais e conhecimento pelo diálogo. Com efeito, o diálogo, **s**e aproxima da ideia de reconhecimento do outro. O outro, o diferente, dialoga, por assim dizer, com o que está mais próximo do referencial compreensivo, e esse dialogar revela a dimensão de abertura ao educar-se frente a diferentes compreensões. "O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo" (GADAMER, 2005, p. 247).

No diálogo, está contida a dimensão do compromisso em assumir o que de novo aparece na relação. Só há diálogo quando o novo se mostra aos participantes do diálogo, de forma que o aspecto que deve permanecer suspenso e aberto é o caminho que o próprio diálogo vai formando. Não há uma superioridade de uma das partes que dialoga, como se a compreensão estivesse pré-definida no sujeito, mas o que cada um traz se funde em algo novo, pois ampliam horizontes no educar-se. Assim, pensar a educação a partir da

hermenêutica, faz da abertura, ou da predisposição uma exigência. Por isso, quando Gadamer (2000) fala da educação como educar-se, está aproximando o movimento interior do sujeito consigo mesmo com a realidade intersubjetiva representada pela tradição e pelas circunstâncias que compõem a existência.

Em razão disso, a educação se insere na existência como momentos de encontro com a realidade, com os outros e consigo mesmo no meio caracterizado como linguagem. Tudo na linguagem se movimenta como diálogo e como encontro capaz de afetar e, ao mesmo tempo, ser afetado, tendo o horizonte da tradição como limite. Quando Gadamer (2005) fala de tradição, "não está se referindo a um sujeito coletivo, mas entende que tradição é o nome comum para designar cada texto concreto". Quando há encontro e quando há educação, uma relação de sentido se instaura, se desvela e se abre pela experiência. A cada nova experiência, abrem-se novas possibilidades de relações, de perguntas e de respostas.

Educação é educar-se, está "presente a dimensão criativa do processo educativo, de forma que é possível conduzir a interpretação mantendo os limites apresentados pela situação, ou recriando a própria situação a partir de um horizonte mais amplo de visão"

(GADAMER, 2000, p. 56). Nesta postura, o indivíduo atua como criador de novas alternativas. Por isso, a compreensão, no sentido hermenêutico, está sempre posta em jogo, aberta a novas relações de sentido. Para a educação, isto se aplica na importância da provocação pela pergunta frente à maneira como já se compreendeu.

A realidade permanece aberta a novas elaborações, impulsionadas pela pergunta que desestabiliza. Muitos dos conflitos envolvendo diferentes compreensões acabam não sendo produtivos e não se colocando como movimentos hermenêuticos justamente por não permitirem a abertura para que o outro, o diferente diga algo. Este espaço em que o outro se apresenta é o espaço da pergunta. "Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa" (GADAMER, 2008, p. 474). Por isso, o movimento da compreensão, no sentido hermenêutico é um movimento de risco e exposição para o estranho, e até mesmo para posições contrárias. Estar aberto ao diálogo é aceitar a possibilidade do novo e do diferente. Assim, se a pergunta é a condição hermenêutica da compreensão, a estrutura preconceitual exerce influência no espaço a ser ocupado pela pergunta. De certa maneira, a hermenêutica assim como a educação encontra uma base comum de sustentação: a experiência antropoiética.

A partir dessa compreensão, caracteriza-se a Antropoiética de maneira ampla, como a capacidade humana própria de condições de autocriação; autoformação desenvolvendo a auto-eco-re-organização na religação de saberes como condição à humanidade. A auto-eco-re-organização é "um conjunto de manifestações e relações de construção, organização e desenvolvimento mútuo entre *autos* (indivíduo-sujeito) e *oikos* (habitat, lugar onde se vive)" (MORIN, 2002, p.47). Neste contexto de experiência Antropoiética desde a Hermenêutica Filosófica, esta se apresenta com um caráter questionador pelo fato de problematizar as racionalidades e as formas de legitimação do saber, que se fazem presentes no processo de compreensão do fenômeno educativo realizado no diálogo com a tradição.

Heidegger (1996) se propõe com um marco fundamental no processo do que poderíamos chamar destruição da metafísica tradicional, tendo em vista que leva as últimas consequências uma concepção que desubstancializa o eu. Para Heidegger, o *Dasein* (ser aí),

não tem uma substância ou predicados, ele é um evento, acontece a partir de um horizonte de possibilidades abertas. Implica que o *Dasein* é um ser que constitui mundo e o mundo o constitui, ou seja, o mundo é um constitutivo do modo ser do *Dasein*. Não estamos fora do tempo (também não estamos fora do *topos*: lugar), antes pelo contrário, o tempo é o horizonte aberto pelo modo de ser do *Dasein*, na sua historicidade, no seu acontecer. Ser um ser-no-mundo será a condição mais elementar dos entes que são no modo do *Dasein*, no caso, os homens. Ser-no-mundo já se dá em uma abertura compartilhada na medida em que o Dasein acontece em um mundo onde outros existem.

Heidegger (1996) substitui, portanto, a pergunta pelo "que" somos, no caso os homens, pela pergunta "quem" somos nós. Neste aspecto e perseguindo tal pergunta, o ser que somos não é capturado por meio de uma simples categoria determinante. O *Dasein* não é uma pura presença fechada em si mesmo e disponível ao modo de um objeto. *Dasein* como ente que é a cada vez o que ele mesmo pode ser, ou seja, não somos tábuas rasas presentificadas no mundo sem qualquer outra possibilidade, somos seres de possibilidades, podemos recuperar a escolha e assumir nosso próprio destino, lançando-se no mundo de forma autêntica.

Ser um *Dasein* autêntico não é algo simples e sem qualquer conotação de eticidade, de compromisso e compartilhamento com os demais entes e coisas que estão e se dão no mundo. Compreender-se como um ser de possibilidades abertas e que podem ser recuperadas por um Dasein que se dispõe autenticamente, é compreender que o ser do homem, este ente aí pode ser outra coisa a cada vez, desde que assuma a sua condição e possibilidade. Posto dessa forma, pensar que o homem pode assumir seu originário existir, é pensar que ele pode e deve ouvir o clamor da sua consciência e reconhecer-se com um ser-no-mundo com outros.

A hermenêutica heideggeriana do sujeito nos mostra que a subjetividade não é algo dado ou característica predicada por antecipação, mas que somos seres no mundo dispostos de forma inautêntica ou autêntica e que são tais modos que nos fazem na historicidade e facticidade cotidiana e elementar. Pensamos que o ponto chave nesta hermenêutica do sujeito, proposta por Heidegger, é que somente podemos nos transformar

justamente porque já trazemos em nós a alteridade. Alteridade aberta pela condição do Dasein ser um ser em relação a si mesmo, ou seja, que lançado pode recuperar a escolha em que já se vê lançado, buscando dar-se por outras possibilidades. Possibilidades sempre abertas na condição de mundo e da finitude, condições que balizam possibilidades compartilhadas e que levam em conta tantos outros que são diferentes.

Pensar por este viés, proposto pela hermenêutica heideggeriana, é pensar que o homem é um ser aberto, que pode ser outro a cada vez, mas que já traz as implicações fundamentais que sempre será com outros e no mundo. Dasein que se faz autêntico escolhe poder ser de outro modo no mundo com outros, implica tomar o mundo como um lugar transformável e as relações humanas moduláveis. Nada pode ser mais rico do que pensar que vivemos em um mundo aberto, onde nosso ser pode ser outro, mas em ser outro está implicado tantos outros que pode recuperar a escolha a condição humana.

2.1 O DIÁLOGO ENTRE ASSMAN E GADAMER

Assman (2003) "analisa aspectos como a didática e conteúdos que são relacionados ao cognitivo (conhecimento) e social da educação". De acordo com Assman (2003) é "imprescindível melhorar à educação nas suas formas didáticas, na renovação e atualização constante dos conteúdos". Assim, educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento num clima organizacional propício à iniciação em vivências do aprender aprendendo.

Neste viés, também o conhecimento virou tema obrigatório. Fala-se muito em sociedade do conhecimento e agora também em sociedade aprendente. É importante saber decodificar criticamente e encarar positivamente o desafio pedagógico expresso numa série de novas linguagens. Toda educação implica em doses fortes de instrução, entendimento e manejo de regras, e reconhecimento de saberes já acumulados pela humanidade. Embora importante, essa instrução não é o aspecto fundamental da educação, já que este reside nas vivências de aprendizagem que obedecem à coincidência básica entre processos vitais e processos cognitivos. Na educação vigente, o aspecto instrucional já não consegue dar

conta da profusão de conhecimentos disponíveis e emergentes mesmo em áreas específicas. É preciso substituir a certeza dos saberes pré-fixados pela pergunta, do melhoramento das perguntas e do acesso às informações. Compreender complexidades, que saibam trabalhar com saberes transdisciplinares, abertos para a surpresa e o imprevisto. É buscar pontes, jogos de sistemas cognitivos complexos.

A educação se confronta como desafio de unir capacitação humana competente com formação humana solidária. A referência central para conferir se um tipo de educação está atingindo aceitáveis de qualidade é obviamente a compreensão do processo pedagógico em si mesmo. Assim, o cerne do processo pedagógico deve ser localizado nas experiências do conhecer, aprender, compreender nas experiências de aprendizagem que são vividas como algo que faz sentido para as pessoas envolvidas e é humanamente plausível, embora possa implicar também árduos esforços.

Não basta melhorar a qualidade do ensino, a questão de fundo é melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem. Neste sentido, para refletir sobre a qualidade de um processo educativo, a atenção deve voltar-se, antes de tudo, para o problema seguinte: como criar melhores situações de aprendizagem, melhores contextos cognitivos, melhor ecologia cognitiva e melhores interações geradoras do sentir-se como alguém que está aprendendo a educar-se de forma criativa, de autofazer-se humano na educação.

Gadamer (2000) destaca que a educação é educar-se, que o modo de ser do humano é essencialmente criador. A criação, no sentido hermenêutico, não está ligada às coisas enquanto essência, mas enquanto linguagem. Compreende-se o mundo e a si mesmo de um jeito único, que se desloca a cada nova experiência e a cada nova relação que se estabelece entre os elementos da tradição, ou do passado e as expectativas de sentido lançadas como possibilidades. “A experiência estética é uma possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha” (HERMANN, 2010, p. 36). Com efeito, precisa-se atentar aos mais variados sentidos de compreensão com relação às diferentes ações, atitudes dos seres humano em geral e suas escolhas.

Assim, a partir dos pressupostos entrelaçados da Antropoiética de Assman e a Hermenêutica Filosófica de Gadamer, pode-se organizar um entendimento para o modo como acontece a compreensão sem depender de relações causais, mas da autoridade de diferentes pre-conceitos vinculados pela relação de pertencimento à história. A autoridade dos preconceitos está associada à ideia de conhecimento, na medida em que estes fazem parte da dinâmica histórica que permite conhecimentos novos e diferentes ao longo de toda a vida, permitindo a mobilidade de preconceitos sempre mais adequados. Para o processo de educação e sua abertura, uma das questões centrais está ligada ao modo como se estrutura ou se configura as compreensões à educação.

É possível admitir que as pessoas, compreendem o seu entorno à educação de alguma forma, mesmo que de formas diferentes. Por isso, é importante o questionamento de como se processam essas compreensões, ou entender quais os elementos estão em jogo e por que são estes e não outros, pois o sujeito, em um determinado momento, só é um sujeito que compreende desta ou daquela maneira. Para as situações em que não ocorre um movimento de ampliação ou de mudança dos referenciais ou dos esquemas de articulação dos ou de diferentes pre-conceitos pode-se pensar em situações de não-educação, em que as possibilidades da compreensão se fecham em uma rigidez de aspectos, na própria pré-estrutura da compreensão.

3 EDUCAÇÃO E CRIAÇÃO DO HUMANO

Para pensar o diálogo como condição a humanidade se propôs o entrelaçamento dos pensamentos da Antropoiética de Assman e a Hermenêutica Filosófica de Gadamer. Neste sentido, mais do que trabalhar a experiência de abertura educativa que é sua característica desde o diálogo convergindo ao seu modo de ser, que não pode permanecer inoperante diante das novas atitudes de expressão da sociedade contemporânea**.** Não obstante, através do diálogo pode-se contribuir com a potencialidade da compreensão, tanto no âmbito autoformativo, autocriativo e autofazer-se humano numa auto-eco-re-organização de saberes. Com efeito, evidencia-se, a necessidade da discussão acerca de uma visão do

"humano" que cria, pensa, age, vibra com o que está fazendo e, principalmente que provoca um novo olhar ao seu trabalho perante a vida noutro nível ontológico.

Assim, pela Antropoiética de Assman, a dimensão criadora do humano é todo relação/interação, como autoformação, autocriação pela capacidade humana de intervir na realidade. Com efeito, pensar e intervir na realidade são especificidades puramente humanas com humanos em uma ação antropoiética. Em razão disso, o ser humano é o único ser capaz de compreender e apreender os aspectos pertinentes à sua existência. É a partir da relação com o mundo e com os demais seres com o mundo, que sua existência ganha significado, novas criações, recriações. A significação do ser humano passa por um processo dialógico, onde ao mesmo tempo em que ele recebe a influência da realidade, também intervém nela.

Por ser um sujeito de relação/intervenção é que o ser humano pode também descrever-se como alguém que, existindo no mundo e para o mundo, como mundo não pode assumir uma postura de neutralidade em meio à pluralidade e à dimensionalidade criadora da educação pelo diálogo. Assim, pensar a existência e a dimensão criadora da educação do ser humano a partir da sua capacidade de indagação, interpretação, compreensão é, acima de tudo, passar a vê-lo como um sujeito, cujo entendimento é o resultado da construção de sua realidade. Desta forma, uma das fundamentais peculiaridades ao diálogo é a pluralidade das formas de conhecer a realidade, do visualizar o aparecimento de novas formas no processo de constituição do conhecimento: a compreensão. Na dimensão da educação cria-se mecanismos para se perguntar e buscar respostas a inquietações existentes no acontecer humano em busca de si mesmo na subjetividade do jogo.

Já Gadamer, nos remete a Hermenêutica Filosófica que faz da abertura ao educar-se à educação uma alternativa plausível, possível. Por isso, quando Gadamer (2000) considera a educação como educar-se, está aproximando o movimento interior do sujeito consigo mesmo com a realidade intersubjetiva representada pela tradição e pelas circunstâncias que compõem a existência. Assim, a vinculação existencial da compreensão com o caráter

efeitual da história, destacados pela Hermenêutica Filosófica, atinge diretamente o entendimento sobre a educação.

Na verdade, a educação se insere na existência como momentos de encontro com a realidade, com os outros e consigo mesmo no meio caracterizado como linguagem. Tudo na linguagem se movimenta como diálogo e como encontro capaz de afetar e, ao mesmo tempo, ser afetado, tendo o horizonte da tradição como limite. Quando há encontro e quando há educação, uma relação de sentido se instaura, se desvela e se abre. A cada nova experiência, novos conteúdos entram em jogo, abrindo novas possibilidades de relações, de perguntas e de respostas. Na afirmação de Gadamer (2000), educação é "educar-se" "está presente à dimensão criativa do processo educativo recriando a própria situação a partir de um horizonte mais amplo de visão".

Nesta postura, o indivíduo pelo diálogo participa na criação de novas alternativas, distanciando-se do que está mais próximo para relações mais adequadas com os limites da tradição. Assim, aquele que compreende realizou uma experiência de sentido, de forma que a realidade se mostra a partir de uma configuração determinada, numa dada perspectiva. Mesmo assim, não significa que esta maneira como a realidade se apresenta não possa ser reelaborada e compreendida de maneira diferente e nem que permanecerá tal qual está. Por isso, a compreensão, no sentido hermenêutico, está sempre posta em jogo, aberta a novas relações de sentido.

Para a educação, isto se aplica na importância da provocação diante da maneira como já se compreendeu e age na reconfiguração dos fins, dos meios e na rearticulação entre estes na medida em que o mundo se faz mundo, sentido. "No momento em que perguntamos pelo sentido da estrutura, perguntamos por algo sobre o mundo e não por algo no mundo" (STEIN, 1996, p. 30).

Neste contexto, a realidade permanece aberta a novas elaborações, impulsionada pela pergunta que desestabiliza. "Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa" (GADAMER, 2008, p. 474). Com efeito, onde não há abertura para o diálogo, não há movimento capaz de modificar estruturas de sentido que orientam o agir humano.

Por isso, em nome de uma abertura da experiência educativa, Gadamer (2000, p. 09) afirma que "educar é educar-se". A experiência educativa, enquanto educar é educar-se, pressupõe reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar é uma exposição ao risco. "A experiência educativa, enquanto hermenêutica, exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva" (HERMANN, 2007, p. 86).

Gadamer (2000), ao "destacar que a educação é educar-se, está afirmando que o modo de ser do humano é essencialmente criador". A criação, no sentido hermenêutico, não está ligada às coisas enquanto essência, mas enquanto linguagem, autoformação. Compreende-se o mundo e a si mesmo de um jeito único, que se desloca a cada nova experiência e a cada nova relação que se estabelece entre os elementos da tradição, ou do passado e as expectativas de sentido lançadas como possibilidades.

Na atualidade, o projeto moderno de base estrutural cartesiana é a educação que não levou a uma ampliação das capacidades e das possibilidades de escolha. Escolher também significa tomar decisões frente aos desafios da própria vida, da própria existência, que se estabelecem dentro da família, da escola ou da sociedade. A maneira como se estabelecem as relações sociais, a forma como se processam os desafios que a realidade coloca, revela um acontecimento interpretativo, de compreensão e de atividade criadora de sentido e de resposta. Porém, a partir de Gadamer (2000) pode-se organizar um entendimento para o modo como acontece à compreensão sem depender de relações causais, mas da autoridade de diferentes pre- conceitos vinculados pela relação de pertencimento à história.

A autoridade dos pre-conceitos está associada à ideia de conhecimento, na medida em que estes fazem parte da dinâmica histórica que permite conhecimentos novos e diferentes ao longo de toda a vida, permitindo a mobilidade de pre- conceitos sempre mais adequados na abertura de horizontes. A abertura de horizontes, a qual o diálogo possibilita, permite à educação "fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos" (GADAMER, 2000, p. 32).

Como pensar a educação à luz da analítica existencial e da hermenêutica de Heidegger? Pensar um fazer educacional pelo caminho da proposta da subjetividade cindida ontologicamente é acreditar que o ser humano é possível e, que recuperar a escolha pelo próprio existir é a condição mais elementar, pois somente um *Dasein* capaz de recuperar a própria escolha, compreende-se como um sujeito histórico e aberto no mundo, onde tanto o mundo quanto sua abertura podem se dar em outros contextos e configurações. É pensar que a ética aí colocada é a mais elementar possível, pois se abre no contexto de uma existência compartilhada e que cobra uma consciência de mundo e de vida finita.

O Dasein autêntico não manipula, não usa outros que são como ele mesmo é. O *Dasein* autêntico reconhece-se como sendo um ser-no-mundo lançado com outros e recupera seu existir a partir de uma referenciabilidade tocada pela existência de outros. Abre-se, portanto, com um ser de cuidado, seja pelo seu próprio existir quanto pelo existir dos outros. Seres tocados pelo cuidado coletivo, que se importam e implicam-se um em relação aos outros. O cuidado é o mais básico jeito dos seres que são como *Dasein*, no mundo, comportarem-se, e na esteira do cuidado, outros são zelados, acolhidos, aconchegados ao mundo do compartilhamento sempre possível de mundos transformáveis e sujeitos capazes de se darem em liberdade e autonomia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta teorização e suas reflexões pretenderam mostrar, através do entrelaçamento dos pressupostos de Assman e Gadamer, uma releitura de alguns referenciais presentes na educação. Destacam-se principalmente os conceitos de autocriar-se, autofazer-se, auto-eco-re-organização de saberes, de experiência, de diálogo e de compreensão. Estes que são conceitos-chave da Antropoiética e da Hermenêutica Filosófica que se aplicam à educação de maneira singular. Essa contribuição para a educação aparece justamente pelo modo como articula e resgata diferentes conceitos deixados de lado pela corrente analítica e pela concepção do que se torna científico. Basta destacar o resgate dos preconceitos da história efeitual e da tradição.

Os elementos a que nos referimos aqui, em relação à postura diante dos desafios do diálogo como condição à humanidade, de autocriar-se, autofazer-se, auto-eco-re-organização de saberes, de experiências, corrobora a busca e a compreensão do conhecimento do ser e saber do humano que humana, tanto de sua área de formação, quanto no sentido amplo do conhecimento em si mesmo, além da capacidade de compreensão da cultura e da sociedade da época em que se vive. Contexto, que hoje, entra-se em contato, pela abrangência de informações disponíveis, com inúmeras informações ou contextos reveladores de experiências de outras pessoas. Desta forma, a experiência pode ser destacada como realidade de muitos outros indivíduos, no entanto, a produção de visões de mundo é essencialmente singular.

A educação se dá sempre que há um acontecimento hermenêutico de elaboração ou reelaboração de sentido. "Em todo pensamento e conhecimento já mostramos a parcialidade de nossa interpretação linguística do mundo. O acontecimento hermenêutico corresponde à finitude humana, mas a essa finitude corresponde, por sua vez, uma infinitude de. Estar aberto a esta infinidade de sentidos possíveis de serem elaborados e reelaborados pela experiência mantém o indivíduo em um processo antropoiético de educação ao longo de toda a vida. Pela compreensão, o mundo se representa (apresenta) como linguagem, tendo nos preconceitos a base histórica da vida concreta e que permite a elaboração projetiva de sentidos. Nas diferentes propostas à educação, a atividade é a ação provocativa de instauração da dúvida, da diferença e da pergunta.

O elemento provocativo na educação, assim como no movimento da compreensão, faz a exigência, de uma nova situação, para que as articulações de sentido vinculadas aos pre-conceitos voltem a falar. O interesse em decifrar os enigmas postos pelas questões que se passam na sociedade e a vontade de saber mais por amor ao conhecimento, por vivê-lo, devem se constituir em inspiração, um reencantamento à educação e as suas compreensões. Neste contexto, o diálogo como condição à humanidade compreende a experiência educativa como uma prática vivida do humano na sua autocriação, autofazer-se humano, que se manifesta na interação entre sujeitos, caracterizada como trabalho de humano para humano dentro das Complexidades.

O diálogo como condição a humanidade se refere às possibilidades compreensivas que criam o próprio pensamento humano. Na educação essa ideia seria o próprio *modus vivendi* na experiência educativa. Com efeito, quando se busca no horizonte do diálogo as respostas, serão observadas várias possibilidades proporcionando-se uma visão mais ampla da vida. Neste encontro entre o novo (elemento provocativo) e as determinações históricas da compreensão possibilita uma nova configuração de sentido, que é diferente. Desta forma, com a antropoiética autocria-se, autofaz-se humano e na hermenêutica a pergunta pela compreensão e pela educação se situa de um modo singular. Assim, não se teria dificuldade em aceitar que é possível compreender a realidade e captar sentido nas coisas, mas, ao se pensar que o sentido da realidade se apresenta em uma estrutura, se poderá dizer que o sentido que decorre na estrutura é compreensível.

HUMAN TRAINING: DIALOGUE AS A CONDITION OF HUMANITY

Abstract: Summary: the paradigmatic crisis, the emergence of diversity among the homogenizing projections has generated many challenges making rethink the human condition and its possibilities. Several indicative responses seem to indicate dialogue as a way of being human, education and self-education, training and self-training, of doing as it is autofazer. Thus, it was proposed the dialogic experience as a condition to humanity in the dialogue between the horizon and know Assman by autofazer by the Antropoiética and Gadamer by Philosophical Hermeneutics as self-training. The "antropoiética is how we do it; and that education has to do as this? "(ASSMAN, 2003, p. 127). For Gadamer (2005), self-training in the effective fusion of horizons (VM, p. 306). The theoretical-argumentative context was focused on the ontological character of the question of how it is possible to understand the formative experience of the human being in dialogue as a condition for humanity? The formative experience of human beings through the dialogue, which think and act in reality are human specific action by antropoiética a fusion of horizons. Finally, these mergers in its dimensions make the human being a being that is becoming more complex and that makes one understand human is making effective as in diversity and pluralistic, multidimensional diversity

Keywords: Dialogue, size, self-training, horizon.

5 REFERÊNCIAS

ASSMAN, H. **Metáforas para Reencantar a educação, epistemologia e didática**. São Paulo: UNIMEP, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 7. Ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Tradução Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética**. Ijuí: Unijuí, 2010.

HEIDEGGER, Martin**. Ser e Tempo**. RJ: Vozes, 2 vols. 1996, 4ªed.

HERMANN, N. **Phronesis: a especificidade da compreensão moral**. Educação, Porto Alegre, ano 30, n. 2, p. 365-376, maio/ago. 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: **repensar a reforma reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2002.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre Hermenêutica**. 2. Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

O ENSINO PELA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE IJUÍ - RS

Tânia Mara Rubin Deutschmann*

GT 32: Educação e Cidadania: Dimensões Éticas e Políticas da Educação Contemporânea

Resumo O estudo aborda a temática da pesquisa e sua relação com a educação para o exercício da cidadania. A pesquisa teve como objetivo visualizar se as práticas investigativas da escola básica estimulam o aluno a ter iniciativa própria para que, na universidade, este se insira em atividades que possibilitem tornar-se sujeito pesquisador e, dessa forma, desenvolver sua compreensão acerca do significado de ciência, de sua representatividade na sociedade e de sua responsabilidade social. Para tal, optou-se pelo estudo de caso de uma escola que possui a pesquisa como eixo articulador das atividades docentes e que concebe a pesquisa como uma metodologia de ensino para o desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão, senso crítico e autonomia de pensamento para que, dessa forma, o aluno possa fazer a leitura e interpretação do mundo. Como metodologia, utilizou-se da análise de documentos e da legislação educacional, observações na escola e de entrevistas realizadas com egressos dos alunos dos anos de 2001 a 2004 da mesma escola. Através do estudo foi possível contrapor a experiência analisada ao modelo de racionalidade positivista que prima pela transmissão e pelo rigor científico, entendendo a pesquisa como tarefa de certa comunidade acadêmica. O estudo aponta para a necessidade de um novo olhar sobre a edificação da ciência, desde a educação básica, fundamentado num paradigma social, que se constitui a partir dos interesses das comunidades locais.

Palavras-Chave: Escola de educação básica. Pesquisa. Cidadania.

INTRODUÇÃO

O debate em torno do ensino pela pesquisa como uma possibilidade de construção do conhecimento e de formação de cidadãos mais críticos, atuantes e participativos vem se intensificando nos meios acadêmicos face o próprio avanço da sociedade, que exige cada vez mais indivíduos qualificados. Formar estes sujeitos exige pensar um ensino diferenciado nas

* Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Pós-Graduada em Sociologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Graduada em Pedagogia (UNIJUI); Aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil do Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: tania.rubin@hotmail.com

escolas, que supere o ensino como mera reprodução do saber e priorize a construção coletiva do saber. Nesta perspectiva, o estudo traz a discussão as práticas investigativas que vêm sendo desenvolvidas numa escola particular de educação básica (Escola Básica Francisco de Assis - EFA).

A EFA, Escola de Educação Básica do município de Ijuí, RS, campo empírico da presente pesquisa, possui uma relação direta com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Poder-se-ia dizer que o Projeto Político-pedagógico de um ensino mais ousado e inovador advém dessa relação. Nesse sentido, o estudo procura responder a seguinte questão: *"A educação básica tem se preocupado com a instalação da atitude investigativa que permite ao aluno, em estudos subsequentes, o exercício da pesquisa, a compreensão e o desenvolvimento de sua responsabilidade social como cidadão? Como essa preocupação tem se concretizado?"*

A pesquisa teve como principal objetivo visualizar se as práticas investigativas da escola básica estimulam o aluno a ter iniciativa própria para que, na universidade, este se insira em atividades que possibilitem tornar-se sujeito pesquisador e, dessa forma, desenvolver sua compreensão acerca do significado de ciência, de sua representatividade na sociedade e de sua responsabilidade social.

Como metodologia, utilizou-se da (a) análise documental; (b) observações; (c) organização de cadastro de egressos da EFA dos últimos quatro anos (2001-2002-2003-2004), que estudavam em Instituição de ensino superior; (d) questionário, com perguntas fechadas e abertas aplicadas aos egressos da EFA dos referidos anos. Dos 103 alunos egressos destes anos, foram enviados 65 questionários, tendo em vista que 18 alunos não estudam, 19 não foram localizados e um é formado.

1 A PESQUISA NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO

A educação básica pode se constituir o espaço de iniciação da pesquisa, pois nessa etapa vão sendo construídas as bases para a pesquisa, ou seja, o gosto pela leitura, pela escrita e pela socialização do saber. Assim, os alunos desenvolvem a autonomia, tornando-se

independentes. Essas capacidades são muito importantes para a atuação na sociedade na luta pelos direitos de cidadão. Para isso, é indispensável que a escola amplie a compreensão de ciência e pesquisa, procurando entender que ciência e pesquisa não são atividades restritas à universidade, mas são possibilidades construídas também na escola de ensino básico.

Na escola básica, a ênfase da pesquisa está na preparação de atitudes investigativas, portanto, há uma preocupação mais com a qualidade política e pedagógica da educação do que com a elaboração dos trabalhos nos parâmetros científicos. Pedro Demo (1996) é um dos teóricos que enfatiza a função social da pesquisa ao referir que o conhecimento é o fator primordial para a equalização de oportunidades. Destaca a necessidade de formação do professor para fazer da sala de aula uma atividade de pesquisa, entendida então como princípio científico e educativo. "Na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento. Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo" (DEMO, 1996, p. 33).

As duas abordagens de pesquisa - como princípio científico e educativo - estimulam o indivíduo à conquista de seus direitos sociais. A primeira constitui-se como meio e a segunda como um fim, que é o objetivo crucial da educação: a autonomia do sujeito para uma intervenção social prudente.

1.1.1 Pesquisa como princípio educativo

Embora se estabeleça diferença da pesquisa no nível de ensino básico do ensino acadêmico, em ambas as propostas estão muito presentes a necessidade de elaboração própria.

> Desde criança, espera-se, como pesquisa, que seja motivada a expressar-se com autonomia, sobretudo ludicamente, se interesse pelas coisas, pergunte, questione, agitando sua curiosidade, participe ativamente e de modo coletivo na programação, tendo sempre em vista a formação do cidadão crítico e criativo.
> Na vida acadêmica, pesquisa adensará tanto mais o lado da instrumentação científica, sem perder a conotação educativa, o que inclui necessariamente elaboração própria. (DEMO, 1996, p. 35).

A mudança de concepção de um ensino tradicional para uma educação problematizadora requer também mudança de atitude do professor em sala de aula para que ambos se tornem sujeitos de construção do conhecimento. Para que este ato se efetive, Freire (1996) aborda a pesquisa como a possibilidade de interlocução de saberes por entender que são atividades que se complementam.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

A pesquisa como princípio educativo constitui-se uma atividade de elaboração própria em que o aluno desenvolve a capacidade de ler e de fazer uma leitura crítica da realidade para, então, contribuir com o processo de construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária.

1.1.2 Pesquisa como princípio científico

A pesquisa como princípio científico incita falar sobre ciência. Para Demo (1996, p. 17), "fazer ciência é, na essência, questionar com rigor, na acepção de atitude sistemática cotidiana, não de resultado esporádico, estereotipado, especial". O diferencial de ciência encontrada em Demo é o questionamento sistemático.

Romper com verdades absolutas exige romper com certos paradigmas que, na concepção de Lüdke e André (1986, p. 6), significam "uma espécie de modelo, de esquema, de maneira de ver as coisas e de explicar o mundo". Partindo desse conceito de paradigma, percebe-se na educação um "paradigma" centrado na objetividade e aceito pelo chamado senso comum. Para Demo (1996), a ciência tem uma condição de meio e de método. Como meio, a ciência pode ser usada conforme os fins a qual se atribui a ela, que podem ser tanto construtivos como destrutivos. Como método, "a ciência tende a reduzir-se a seu aspecto formal, cáustico, detergente, encobrindo sob diatribes[1] formais, as ideologias mais escusas ou

[1] Segundo Ferreira (1999, p. 677), significa "Crítica acerba; discurso violento e injurioso".

discursos mais complexos que úteis" (DEMO, 1996, p. 21). A ciência, portanto, tanto pode produzir mecanismos para o bem da humanidade como para o seu mal, e pode utilizar meios para encobrir as consequências desses malefícios na vida das pessoas.

A crise da modernidade reside justamente no conflito existente entre a aplicação técnica e a postura ética. Para Santos (1989), o conhecimento produzido por uma comunidade científica tem que ser discutido pelas comunidades locais, e isso é possível pela comunicação com os indivíduos envolvidos. Os saberes locais passam a ter sentido e a ciência, pautada pela por essa postura ética, passa a ser um agente de transformação da sociedade, não mais de imposição.

A formação ética é imprescindível para que o indivíduo tenha consciência de que o saber que está produzindo tanto pode servir para o bem da humanidade como pode destruí-la. Dessa forma, os vínculos da pesquisa com a cidadania começam a se impor, exigindo um aprofundamento em torno do conceito de cidadania.

1.1.3 Pesquisa e educação para a cidadania

A sociedade está passando por um período de grandes conflitos em todos os setores, e o homem está se tornando um ser cada vez mais egoísta, insensível e preocupado com o ter e com o poder. A escola, segundo Freire (2000), pode ser a mediadora do processo de conscientização e de transformação social, mas pode se configurar em espaço de manutenção das condições vigentes quando exige do aluno apenas a capacidade de memorização. A escola "[...] tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável" (FREIRE, 2000, p. 58).

Para a educação ser mediadora desse processo de mudança necessita construir referenciais teóricos que darão suporte a uma prática docente voltada a um projeto de emancipação do aluno. Nesse aspecto, Freire (1996) propõe uma pedagogia crítica e libertadora, que desafia o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, com vistas à superação das injustiças. A luta por uma sociedade melhor e, como diz

Freire (1996), pela *boniteza* do mundo, exige competência, que acontece pela superação do saber ingênuo ou o senso comum para o saber científico. Portanto,

> [...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele. (FREIRE, 1996, p. 118, grifo do autor).

Cabe ao professor aguçar a curiosidade do aluno, de tal modo que ele se transforme em sujeito de produção de conhecimento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas dos questionários foram organizadas em torno das seguintes ideias-chave: a) concepção de pesquisa; b) papel da educação básica na construção de atitudes investigativas; c) papel da educação básica na formação da cidadania; d) concepção de cidadania; e) função da universidade e formação da cidadania.

4.1 Concepção de pesquisa

A resposta dos alunos evidencia uma concepção comum de pesquisa como busca e produção do conhecimento, mas outros conceitos também são atribuídos à pesquisa. O aluno da PUC (POA) define pesquisa como "*reunião de dados e opiniões sobre um assunto".* A EFA trabalha com essa prática de pesquisa no Ensino Médio, utilizando-se da pedagogia de projetos para a elaboração de trabalhos de pesquisa, articulando, dessa forma, os conteúdos trabalhados nas disciplinas com todas as áreas do saber.

A pesquisa definida como "*procura de novas informações, busca de confirmações, elaboração do ponto de vista"* (aluno da UNIJUÍ) evidencia igualmente a posição dos autores já referenciados, em especial a de Freire (2004), que destaca que a pesquisa como uma busca de novas informações, aguçada pela curiosidade crítica do aluno, supera o senso comum e

torna-se um conhecimento científico. Assim também são as compreensões de outro aluno da Unijuí, que diz:

> Pesquisa é o processo pelo qual elabora-se construção de conhecimentos, tem-se uma aprendizagem mais rica em conteúdos, sendo também importante para a obtenção de conhecimento extra-classe, fazendo com que o aluno se torne um cidadão mais crítico, com uma visão mais ampla, com um pensamento lógico-argumentativo aprimorado, destacando-se assim em meio ao 'achismo' do senso comum.

O conhecimento, na abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNs, 2000), representa a competência do indivíduo de entender o significado e a aplicabilidade dos conteúdos de Matemática, de Ciências, de Português etc. à vida prática, estabelecendo relações para solucionar problemas que se apresentam no cotidiano. Essas competências são de salutar importância para a qualificação do homem face à velocidade do progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção, que tem acentuado o desemprego e, por esta razão, excluído do homem os seus direitos sociais.

A pesquisa, concebida como *"uma busca para solução de algum problema ou uma situação, ou pela simples curiosidade"* (aluno da UNIJUÍ), corrobora com o pensamento dos autores, que são unânimes em dizer que a pesquisa parte de um problema, de uma pergunta ou de uma curiosidade ou interesse do pesquisador. Na EFA, muitos dos projetos de pesquisa ou estudos de aprofundamento que emergem para a pesquisa partem de interesse dos próprios alunos e de temas abordados no ano letivo.

4.2 Papel da educação básica na construção de atitudes investigativas

Segundo os egressos da EFA, além do trabalho que realiza em sala de aula, a escola estimula a escrita, a leitura e a livre expressão do aluno em diversos momentos.

> [...] a escola sempre nos incentivou a escrita argumentativa e crítica, não teve um intuito de 'decoreba' visando à aprovação em vestibulares como fazem algumas escolas. A idéia de fazer-nos pensar por conta própria nos desvincula da mesmice e nos torna cidadãos mais críticos, e relativamente mais atuantes na sociedade. [...] na EFA temos o poder de argumentar com professores e diretores da escola, eles estão sempre abertos a sugestões e críticas (aluno da UNIJUÍ).

A pesquisa é a essência da ação pedagógica da EFA pela compreensão que a escola tem de que "[...] o conhecimento resulta de uma construção, isto é, de um processo vivo e dinâmico, onde a ação do sujeito aprendente é insubstituível e indispensável" (PLANO DE ESTUDOS, 2001, p. 5). Como atividade de sala de aula, é uma metodologia de ensino que envolve professor e aluno na construção e sistematização do conhecimento e, como realização de um trabalho empírico, é consolidada sob forma de "Projetos Temáticos" ou "Situações de Estudo" que são organizados de acordo com a Rede Conceitual[1] ou a Rede Temática[2]. O aluno da Unicamp sintetiza a autonomia consquista com essa forma de fazer pesquisa.

> [...] O processo investigativo desenvolvido na minha formação deixa-me à frente em alguns importantes aspectos no que diz respeito à autonomia de aprendizado, [...] Considero autonomia mais importante porque permite abranger mais campos no futuro, não somente aqueles nos quais já fui iniciado.

A escola adota a pedagogia de projetos por entender que o conhecimento é construído socialmente, a partir das interações do aluno com o ambiente físico e social. É nessa relação interativa entre professor e objeto cognoscente que o aluno aprende.

4.3 Papel da educação básica na formação da cidadania

A cidadania que se almeja não se reduz à nacionalidade ou ao exercício de alguns direitos políticos, mas à efetividade dos direitos humanos aferidos na Constituição Federal, que, na prática, ainda não estão acontecendo. Portanto, consciência do indivíduo como sujeito de direitos é condição para o exercício da cidadania, não bastando apenas o conhecimento, mas a organização política na sociedade para que possa reivindicar os direitos humanos (moradia, educação, saúde, lazer etc.) inerentes a todas as pessoas.

A LDB também preconiza em seu art. 35 a preparação para a cidadania "Art. 35. [...] II - a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de*

[1] Rede conceitual são os conceitos que a escola trabalha em cada área do conhecimento (Estudos da Linguagem, Estudos das Ciências da Natureza e da Matemática e Estudos das Ciências Humanas e Sociais) (REGIMENTO EFA, 2005).
[2] Partem de temas discutidos no ano letivo, em sala de aula (REGIMENTO EFA, 2005).

ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (BRASIL, 1996). Dessas forma, a pesquisa estará sempre acompanhando o aluno, na escola ou na vida, em todas as suas atividades, por ser uma busca constante de informações.

As respostas dos alunos evidenciam que a EFA preparou para argumentar, interpretar, escrever de forma autônoma, ser mais crítico, participativo, mais atuante na sociedade, na formação acadêmica e no desenvolvimento de uma atitude investigativa de pesquisa.

4.4 Concepção de cidadania

As escolas e as instituições de ensino são cada vez mais necessárias para a formação da cidadania. Em relação ao Ensino Médio, a EFA segue os preceitos dos PCNs (2000), que orientam as escolas a reorganizar os currículos do Ensino Médio de modo que o aluno seja capaz de estabelecer as relações do conteúdo apreendido com a realidade e refletir sobre as aplicações deste conhecimento à sociedade. Nesse aspecto, a LDB frisa a importância de uma educação tecnológica básica para a "*compreensão do significado da ciência*" (art. 36, I, grifo nosso), entendendo os resultados dessa compreensão e a atitude do indivíduo como um exercício de cidadania.

A cidadania como condição de direitos pode ser constatada nas afirmações do aluno da Unicamp, ao dizer que ser cidadão é ter "*direitos e deveres escritos nas leis* nacionais"; é também "*poder andar livremente pela sua cidade, gozar dos diretos civis*" (aluno da Unicruz); é *"ter os direitos de ir e vir respeitados"* (aluno da UFRGS). Verifica-se também a concepção de direito civil como uma atitude de submissão ao Estado: "é *estar dentro das leis da pátria, pagando impostos e tudo o mais, dessa forma contribuindo para o crescimento econômico do país*" (aluno da Unijuí). O direito político também é expresso como um direito de *"participar, escutar, discutir"* (aluno da Ulbra), pois *"Cidadania não é escolher um candidato para eleição"* (aluno da Unijuí), mas se fazer presente em instituições que representem os interesses do cidadão, se organizado coletivamente e propondo alternativas para um projeto de sociedade que estabeleça a igualdade de direitos civis, políticos e sociais na prática. Portanto, *"cidadão é aquele que é consciente de seu papel na sociedade como agente transformador da realidade, que lute, mas não apenas por seus direitos, e sim, alguém*

que lute pelo direito de todos, por justiça social, por um lugar melhor para se viver" (aluno da Unijuí). A cidadania como direito social é referenciada pelo aluno da UFRGS, que se reporta à cidadania também como um direito civil: "*é ter acesso às necessidades básicas: saúde, saneamento, transporte coletivo, segurança, ter os direitos de ir e vir respeitados".*

A escola, portanto, continua sendo necessária para o desenvolvimento de uma educação mais humana, que oriente o aluno a resgatar sua humanidade, se libertar e se emancipar. Esse processo pode acontecer pela democratização do ensino e pelas relações que o professor estabelece com o aluno em sala de aula. Nesse caso, "O agente central é o professor, capaz de passar do mero ensino para a autêntica formação" (DEMO, 1995, p. 147). Essa possibilidade também é proposta por Freire (2000), ao conceber o sujeito como agente de transformação social com capacidade para decidir e intervir na sociedade.

4.5 Função da universidade na formação da cidadania

A universidade desempenha um papel social muito importante e, à medida que a sociedade sofre transformações, mudam também suas funções para atender as exigências decorrentes das condições sociais, políticas, econômicas e culturais do momento. A LDB reafirma o compromisso da universidade em formar indivíduos que pensem o seu meio e contribuam com um conhecimento que ajude a resolver problemas sociais e a promover o bem-estar das pessoas. O aluno da Unicamp, ao ser questionado sobre em que momentos percebe que a universidade prepara para a cidadania, diz que:

> [...] quando coloca a importância do pesquisador para o desenvolvimento sócio-econômico das mais diversas regiões, mostrando e preparando campos de trabalho, planos estratégicos de desenvolvimento científico-tecnológico. É uma preparação diferente da do senso-comum de acabar com a fome, com a miséria, é uma preparação nivelada pelo conhecimento para constituir um artifício social solucionador de problemas científico-tecnológicos que possam ter aplicação direta ou indireta na sociedade local/nacional/global.

Essa percepção do aluno vem de encontro à proposta de Santos (2004), que expõe a necessidade de um novo paradigma de conhecimento que promova o debate com diversas áreas do conhecimento para a resolução dos problemas sociais. Com base nessa teoria, sujeito

e objeto interagem no processo de construção dos conhecimentos, elaborados a partir dos interesses humanos e das necessidades que decorrem do processo de evolução deste (MARQUES, 2001). Desse modo, há uma estreita vinculação entre ensino, pesquisa, extensão. A pesquisa assume, dessa forma, papel relevante para a universidade por responder às demandas sociais da comunidade e por possibilitar a revisão de seu papel na definição e resolução coletiva dos problemas sociais. Esta também é a compreensão do aluno da Unijuí ao destacar que "*a pesquisa, essência da universidade, tem um objetivo claro e que de fato corresponda aos interesses da sociedade e que contribui para a melhoria dela*". Dessa forma, a pesquisa coloca à extensão o desafio de auxiliar na resolução de problemas sociais, atendendo aos preceitos do PNE (2001).

Do exposto, observa-se que a universidade tem dois desafios à frente: desenvolver o espírito científico e estimular o pensamento reflexivo. A universidade, portanto, é uma etapa inicial de formação do aluno que, estimulado a "apreender a apreender", saberá enfrentar os desafios e propor soluções para os mesmos.

CONCLUSÃO

Foi pensando na busca e efetivação dos direitos humanos pela intervenção do homem na sociedade que se elaborou essa pesquisa. Com respaldo em alguns autores, verifica-se que a escola é tida como uma possibilidade de formação humana, mas com um ensino voltado a outro modelo que não a mera transmissão do saber. Por essa razão, o foco para a construção da cidadania é o ensino pela pesquisa, por partir do princípio de que o conhecimento é uma construção coletiva em relação ao objeto de estudo. O estudo possibilitou constatar que é possível trabalhar a pesquisa na escola básica e formar alunos capazes de atuar na universidade e na sociedade como agentes de construção, a começar pela elaboração de um currículo que privilegie atitudes investigativas e de cidadania. Isso implica também mudança de atitude do professor em sala de aula por ser ele o responsável pela execução deste currículo.

A EFA utiliza-se da pesquisa como eixo norteador de suas atividades, em todos os níveis de ensino. Os projetos são organizados conforme as temáticas levantadas pelo professor

e alunos e outros de acordo com temas discutidos no ano letivo. Dessa forma, a escola básica prepara as condições para o aluno fazer pesquisa na universidade ou, então, para ter condições de buscar sempre o conhecimento para manter-se no mundo do trabalho, pois à medida que o conhecimento evolui, exclui os indivíduos que não têm capacidade para entender os novos processos produtivos. Da mesma forma, as legislações de ensino referidas no trabalho orientam para a organização de um currículo do Ensino Médio que privilegie a formação geral do aluno para que possa, por si mesmo, sempre *buscar o conhecimento,* se adaptar aos novos desafios e compreender a utilidade deste conhecimento para a construção de um mundo melhor.

Nas ações e nos documentos legais da EFA, observa-se que a abordagem dos conteúdos é realizada numa relação de interatividade entre professor e aluno e, nesse sentido, a escola utiliza a pesquisa como recurso metodológico para o desenvolvimento das capacidades de análise, de reflexão, interpretação e elaboração, como também para o estabelecimento das relações dos conteúdos trabalhados. A cidadania, portanto, não é princípio apenas referenciado nos documentos legais da escola, mas vivenciada pelo aluno.

A resposta aos questionários enviados aos egressos da EFA evidenciam o que a teoria já apontava: uma escola preocupada com o sujeito reflexivo, autônomo, criativo e atuante, que utiliza em seu currículo, juntamente com as demais disciplinas e metodologias, a arte e a pesquisa para desenvolver essas capacidades. Na concepção dos alunos, a EFA cumpriu seu papel na formação geral dos alunos por ter oportunizado a construção conjunta dos conhecimentos, estimulado o senso crítico, ensinado a fazer pesquisa, a fazer suas interpretações e elaborações, o que tem auxiliado hoje nas suas vidas enquanto alunos de uma universidade. Nesse contexto, o maior desafio da educação, hoje, é formar sujeitos éticos, que reflitam sobre suas ações com a natureza e com o seu semelhante, ou seja, conscientizar o indivíduo que ele faz parte deste mundo e, por isso, é responsável pelos rumos que a sociedade está tomando.

LEARNING BY RESEARCH IN BASIC EDUCATION AS A POSSIBILITY OF BUILDING CITIZENSHIP: A CASE STUDY IN A BASIC EDUCATION PRIVATE SCHOOL IN IJUI CITY - RS

Abstract: The study addresses the issue of research and its relationship to education for citizenship. The research aimed to see if the investigative practices of primary school encourage students to take their own initiative to that university, this is enter in activities that allow become subject researcher and thus develop their understanding of the meaning of science, their representation in society and its social responsibility. To this end, we opted for the case of a school of study that has to search its central theme of teaching activities and conceives research as a teaching methodology for the development of analytical skills, reflection, critical thinking and autonomy of thought to that in this way, the student can make reading and interpretation of the world. The methodology used is the analysis of documents and educational legislation, observations at school and interviews with graduating students of the years 2001-2004 from the same school. Through the study it was possible to counteract the experience analyzed the positivist rationality model that excels in transmission and the scientific rigor, understanding the research as a task in a certain academic community. The study points to the need for a new look at the building of science, from basic education, based on a social paradigm, which is from the interests of local communities.

Keywords: Basic School. Search. Citizenship.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Programa de incentivo à produção docente.* Ijuí: Unijuí, 1995. (Cadernos Unijuí).

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http//www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.pne.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2006.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, 2000. Disponível em: <http//www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/baseslegais.pdf >. Acesso em: 15 jan. 2006.

DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida.* Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento:* metodologia científica no caminho de Habermas. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Novo aurélio século XXI:* o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. a e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da tolerância*. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino). 99 p.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso:* o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijui: Unijuí, 2001. (Coleção Educação).

PLANO de Estudos - 2ª etapa da Educação Básica - 1ª a 3ª série do Ensino Fundamental, 2001.

REGFIMENTO ESCOLAR: parcial para a educação básica, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna.* Rio de Janeiro: Graal, l989.

_____ (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente:* "um discurso sobre as ciências" revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

RESUMOS

A EDUCAÇÃO FISCAL COMO PARTE DO CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUINDO PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO PÚBLICA

Alessandra Claudia Piovesan Candaten [1]
Cleusa Vicente Vargas [2]
Dina dos Santos Cauduro [3]
Mariele dos Santos[4]

GT 32: Educação e Cidadania: Dimensões Éticas e Políticas da Educação Contemporânea

Resumo: Considera-se relevante a elaboração de uma proposta pedagógica que contribua com a construção da cidadania. Por meio de ações significativas que influenciem diretamente nas tomadas de decisões diante das situações apresentadas no cotidiano do estudante. Neste sentido, o presente trabalho objetivou sensibilizar o educando para a necessidade da emissão de documentos fiscais como forma de arrecadação de tributos necessários para o provimento, conservação e manutenção dos benefícios públicos. Para tanto, foram realizados questionários para identificar os produtos mais comercializados na região e analisar o índice de sonegação fiscal. As ações foram desenvolvidas através de palestras, visitas, pesquisa, vídeos, produção de paródias, análise do bloco do produtor rural e teatros, salientando a importância socioeconômica do tributo. A construção crítica de conhecimentos a respeito dos direitos e deveres do cidadão configura-se como instrumento de efetivação do princípio constitucional da dignidade humana. Num contexto interdisciplinar, as ações que envolvem a família e a comunidade possibilitam a busca de informações que consolidam a compreensão do tema abordado e que ressignificam os conceitos trabalhados no âmbito da sala de aula. Desta forma, conclui-se que a maior parte dos produtos são cultivados para a subsistência e manutenção da própria família. Isso se deve à cultura local, à área disponível para o cultivo e à composição geográfica do terreno. No entanto, é preocupante o número de produtos comercializados sem destacar a nota fiscal e isso remete à necessidade de um trabalho de acompanhamento, esclarecimento e incentivo junto à comunidade rural.

Palavras-chave: Educação fiscal. Proposta pedagógica. Cidadania.

[1] Licenciada em Ciências Biológicas. Pós-Graduação em Pedagogia Gestora. E mail: ale07candaten@hotmail.com
[2] Licenciada em Ciências Biológicas. Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Pós-Graduanda em Gestão Ambiental (UERGS). E-mail: cleusavvargas@hotmail.com
[3] Licenciada em História. Pós-Graduação em História do Brasil e Perspectivas Regionais.
[4] Licenciada em Química (UNIJUI). Pós-Graduação em Gestão Escolar.

BULLYING NÃO É BRINCADEIRA: RECRIANDO AS RELAÇÕES ESCOLARES ATRAVÉS DO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Neusa Vicente Lazaroto[1]
Lurdes de Fátima Gazola[2]

GT 32: Educação e Cidadania: Dimensões Éticas e Políticas da Educação Contemporânea

Resumo: Bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O presente trabalho trata-se de um relato de experiências acerca de um projeto em andamento que tem como objetivo proporcionar o contato maior do aluno com o assunto, bem como incentivá-los a terem atitudes corretas e não violentas no trato e contato com o outro, fazendo-os ver que o bullying ocorre muitas vezes de forma tão sutil, que quase passa despercebido. Participarão 96 alunos do pré-escolar ao 4º ano fundamental da Escola Municipal Fundamental do Município de Pinheirinho do Vale - RS, cinco professores e direção que terão acesso a palestra, vídeos, texto, paródias, cartazes, filme, pesquisa, em evidencia atividades lúdicas e de reflexão para trabalhar com os alunos o tema bullying no ambiente escolar e até mesmo fora dela. O que assusta professores e pais é a proporção que esse fenômeno vem assumindo. O bullying pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas, comunidade, famílias, vizinhança e locais de trabalho. O que, à primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo ou justificado como brincadeira, pode afetar emocional e fisicamente vitimando o alvo da ofensa, problema. A prática da violência no ambiente escolar não é um fenômeno recente, porém está se tornando um grave problema social e de saúde pública. As pessoas precisam aprender a reconhecer, assumir e aceitar a sua diferença, mas também necessitam aprender na escola a reconhecer como normal e natural à diferença de seus pares para poder respeitá-la. Com o projeto de intervenção educacional esperamos que os envolvidos consigam identificar o bullying, tomando assim as medidas necessárias para prevenir e minimizar seus efeitos. Espera-se que após o desenvolvimento do projeto, a comunidade escolar bem como todos os envolvidos atinjam a consciência do que é e como é importante evitar o bullying.

Palavras-chave: Violência. Vítima. Diferenças. Convivência. Escola.

[1]Licenciatura em Pedagogia(URI). Pós- graduada em Pedagogia Gestora com ênfase em Administração escolar, Supervisão e Orientação educacional(ACEFEJ). Pós-graduanda em Mídias na Educação (UFSM). E-mail: neusalazaroto@yahoo.com.br
[2]Licenciatura em Pedagogia(URI). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional(FAI). Pós-graduanda em Mídias na Educação (UFSM). E-mail: lurdes.gazola@gmail.com.

IX SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
De 28 a 30 de setembro de 2016

GT 33

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Mestrado em Educação PPGEDU
URI FREDERICO WESTPHALEN

ARTIGOS COMPLETOS

ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski[1]
Alice Santana[2]
Luma Letícia Tonello [3]

GT 33: Acessibilidade e inclusão no Ensino Superior: o atendimento educacional especializado

Resumo: Este texto resulta de uma pesquisa cujo problema assim se constituiu: Quais as condições de acessibilidade para estudantes com deficiência visual (cegas ou com baixa visão) na universidade? Como objetivos buscou-se identificar a percepção dos estudantes com deficiência visual acerca das condições de acessibilidade na universidade onde estão matriculados (*lócus* da pesquisa), e identificar as tecnologias assistivas adotadas pela instituição no processo de ensino e aprendizagem. A motivação para o estudo está na compreensão de que a acessibilidade de pessoas com deficiência visual é um tema emergente na universidade e requer investigação e propostas de intervenção. A pesquisa foi realizada em uma universidade comunitária de Santa Catarina, por meio de entrevistas narrativas gravadas e, posteriormente, transcrita na íntegra. Foram entrevistados quatro estudantes cegos e três com baixa visão matriculados no segundo semestre de 2015. As materialidades empíricas (narrativas) foram organizadas em agrupamentos temáticos, considerando a recorrência e relevância das falas e examinadas com base na análise de discurso, com base em referenciais Foucaultianos. O estudo aponta avanços nas condições de acessibilidade no contexto pesquisado, mas revela, também, a complexidade da proposta de inclusão e acessibilidade.
Palavras-chave: Estudantes com deficiência visual. Educação Superior. Acessibilidade.

1 Introdução

A acessibilidade, condição para a inclusão, é uma temática que ganhou ênfase no campo educacional. Ao longo da história as pessoas com deficiência enfrentaram a exclusão, consequência de olhares que definem a normalidade em cada tempo, tanto no contexto escolar

[1] Graduada em pedagogia, mestre e doutora em Educação; Diretora de Ensino na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) no período de 2009 a 2016. Pesquisadora e professora titular C, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Unochapecó. Integrante dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de professores; Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas e GEPE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão na Linha de Pesquisa Inclusão Educacional (UFSM). Autora e organizadora de livros, autora de capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos Qualis Capes.
[2] Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq; estudante do Curso de Psicologia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).
[3] Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq; estudante do Curso de Psicologia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

como social. Mais recentemente as pessoas com deficiência passam a ser percebidas como sujeitos de direito à inclusão na sociedade e na universidade. Porém, a presença de pessoas com deficiência na universidade ainda provoca estranhamentos e reações diversas.

No cenário contemporâneo, no qual a inclusão de pessoas com deficiência é um movimento intenso, o acesso e acessibilidade é compreendido como um direito humano fundamental. A acessibilidade implica na eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas, digitais e nas comunicações.

Os sujeitos do estudo relatado neste texto são estudantes com deficiência visual (cegos ou com baixa visão) no contexto universitário. Para que as condições de acessibilidade sejam garantidas, as universidades encontram grandes desafios e conhecer esses desafios, investigar possibilidade e contribuir para a acessibilidade é o intuito deste trabalho.

A inclusão de pessoas com deficiência revela novos cenários nos espaços escolares. Trata-se de um público expressivo que nas últimas décadas, deixou se der ignorado. Os percentuais ou número de pessoas com deficiência no mundo podem ser encontrados de formas diversas, dependendo do prisma pelo qual são indicados e/ou analisados. De acordo com o *Relatório Mundial sobre as deficiências* da Organização Mundial da Saúde 2011,

> Estima-se que mais de um bilhão de pessoas vivam com alguma forma de deficiência, algo próximo de 15% da população mundial (baseado em estimativas da população mundial de 2010). Isso é mais alto do que as estimativas precedentes da Organização Mundial da Saúde, as quais datam de 1970 e sugerem aproximadamente 10%. (SÃO PAULO, 2011, p. 7-8).

As pessoas com deficiência no Brasil, conforme o Censo Demográfico 2010 somam 45.606.048 milhões. Esses registros (IBGE, 2012), apontam que o número de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas corresponde a 23,9% da população brasileira. O ingresso desse público à universidade é uma conquista que significa uma mudança em curso, mas salientamos a frase registrada no documento orientador do Programa Incluir: “Não basta estar; há que se fazer parte” (BRASIL, 2013, p. 11).

Pesquisas acerca da acessibilidade na educação superior (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014) indicam barreiras às pessoas com deficiência visual de ordem arquitetônica, comunicacional, no mobiliário, destacando-se: falta de calçadas e corredores

sinalizados com piso adequado para pessoas cegas ou com baixa visão; poucos recursos tecnológicos, como programas de computadores que facilitam o acesso a textos escritos e falados; falta de acesso a sistemas de senhas eletrônicas, entre outras.

Existem várias modalidades de tecnologias assistivas que propiciam acessibilidade às pessoas com deficiência visual, dentre elas: lentes de aumento; réguas de leitura; recursos de acessibilidade ao computador, como hardwares e softwares, a exemplo de mouses especiais, softwares de reconhecimento de voz, leitores de texto, impressoras braille, entre outros que têm se mostrado bastante eficientes na acessibilidade educacional.

A pesquisa evidenciada neste texto foi realizada em uma universidade comunitária de Santa Catarina, na qual estão matriculados estudantes com deficiência visual (cegos e com baixa visão). Adotamos entrevistas narrativas gravadas e posteriormente, transcrita na íntegra. A entrevista narrativa, para Andrade (2012, p. 173), "[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica". A autora afirma, ainda, que "[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam" (ANDRADE, 2012, p. 179). Partilhamos da concepção de que uma narrativa "[...] longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos" (MEYER; PARAÍSO, 2012. p. 13).

Para selecionar os sujeitos da pesquisa, definimos entrevistar quatro estudantes cegos e quatro estudantes com baixa visão, estes, vinculados em cada uma das quatro áreas administrativas da universidade l*ócus* da pesquisa: Área de Ciências Humanas e Jurídicas; Área de Ciências da Saúde; Área de Ciências Exatas e Ambientais e Área de Ciências Sociais e Aplicadas. Contudo, apesar de inúmeras tentativas, não conseguimos concretizar a entrevista com estudantes com baixa visão vinculados à Área de Ciências Humanas e Jurídicas (ACHJ). Embora, inicialmente, tenhamos identificado 13 estudantes com baixa visão vinculados a distintos cursos da ACHJ, alguns eram usuários de óculos, não se caracterizando, efetivamente, como estudantes com baixa visa. Outros, não responderam às tentativas de marcar encontros para as entrevistas e uma estudante está afastada temporariamente. Assim, foram entrevistados quatro estudantes cegos e três estudantes com

baixa visão, resultando em sete entrevistados. Os estudantes cegos representam a totalidade dos matriculados no período da investigação e os estudantes com baixa visão foram definidos de acordo com a procura mais intensa à Divisão de Acessibilidade.

As materialidades empíricas (narrativas) foram organizadas em agrupamentos temáticos e analisadas com base na análise de discurso, com base em referenciais Foucaultianos. Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem "[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta" (FOUCAULT, 2005, p. 96).

Os agrupamentos temáticos resultaram da recorrência e da relevância dos discursos. Concordamos com Meyer e Paraíso, que ao pesquisar,

> [...] afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever/analisar nosso objeto. Aproximando-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. (MEYER; PARAÍSO, 2012. p. 17).

Com o estudo, não tivemos a pretensão de chegar a respostas definitivas e generalizantes, mas, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista de pesquisa, compreender o que é dito pelos estudantes com deficiência visual, em determinado tempo e contexto, pois, "[...] as narrativas não constituem um passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias escolares de determinados modos" (ANDRADE, 2012, p. 176).

Na universidade na qual o estudo foi desenvolvido, no segundo semestre de 2015, frequentavam cursos de graduação 107 estudantes com alguma deficiência, identificados de distintas formas, podendo ser a auto identificação no processo de matrículas ou de reivindicação de bolsas de estudo ou realizada pelos professores ou coordenadores de cursos.

2 Acessibilidade e deficiência visual: aspectos conceituais

O acesso e a acessibilidade de estudantes com deficiência em qualquer nível de ensino é um direito, o que implica em um conjunto de medidas para que seja assegurado. A acessibilidade pode ser definida como:

> Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. No âmbito educacional, a acessibilidade pressupõe não só a eliminação de barreiras arquitetônicas, mas a promoção plena de condições para acesso e permanência na educação superior para necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2014, p. 32-33).

A acessibilidade está diretamente relacionada ao acesso dos estudantes à universidade, à permanência e também ao benefício do uso de recursos facilitadores para que estes possam ter condições igualitárias de aprendizagem, suprindo assim suas necessidades no âmbito educacional em relação ao processo de inclusão.

Vieira; Severo e Albertani, amparam-se em Manzini para diferenciar acesso e acessibilidade, destacando que acesso pressupõe condições iguais e direitos igualitários e acessibilidade, "se refere às ações cotidianas e concretas que oferecem oportunidade às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, surdez e altas habilidades/superdotação de usufruírem os mesmos recursos oferecidos às pessoas ditas 'normais'" (VIEIRA; SEVERO; ALBERTANI, 2014, p. 22).

Considerando que atualmente existe um grande número de tecnologias facilitadoras ao processo inclusivo, é essencial que elas sejam identificadas e inseridas no contexto universitário. Os recursos em áudio, por exemplo, são especialmente eficientes para a estudantes com deficiência visual As instituições de ensino precisam estar estruturadas para atender pessoas com deficiência, ou seja, além de oferecer a vaga, é necessário acessibilidade em todos os aspectos necessários. O Art. 6° do Decreto n.º 5.296, define que:

> O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas de que trata o art. 5º.
> § 1º O tratamento diferenciado inclui, dentre outros:
> IV - pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual, mental e múltipla, bem como às pessoas idosas;
> V - disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

> VI - sinalização ambiental para orientação das pessoas referidas no art. 5º (BRASIL, 2004, Art. 6).

Segundo Brasil (2014, p. 33) recomenda-se que estudantes com deficiência recebam Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendido como "Serviço da educação especial" que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Salientamos que ao enfatizar o aspecto da acessibilidade, além dos recursos físicos, a dimensão atitudinal merece especial atenção. Trata-se de potencializar as questões relacionais do estudante no contexto universitário, envolvendo professores, colegas, e as distintas experiências que a universidade oferece.

A deficiência visual pode se manifestar nas pessoas por meio da cegueira ou baixa visão, cujos conceitos, de acordo com o Decreto 5296/04, são assim apresentados:

> Cegueira, nas qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,03 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Devido à diversidade de comprometimentos das funções visuais, definir baixa visão é complexo, pois essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que limitam a execução de tarefas e o desempenho geral.

As tecnologias assistivas proporcionam ou ampliam habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promovem independência, auxiliando nos processos de inclusão social. Representam um conjunto de recursos e serviços que ajudam a minimizar as dificuldades, ampliando as habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 9).

De acordo com Luz, Souza e Duarte (2012), as modalidades de tecnologias assistivas estão em pleno desenvolvimento e agrupam-se em categorias de acessibilidade, tanto física, como acessibilidade ao computador, à internet, apoios educativos e comunicação. Os autores

destacam que as tecnologias assistivas viabilizam que pessoas com deficiência visual tenham melhor qualidade de vida, com mais possibilidades de serem incluídas nos espaços. Por meio dessas tecnologias, pessoas com deficiências ganham autonomia e possibilidades de realização das tarefas do cotidiano, desde as tarefas mais básicas de autocuidados, até o desempenho de atividades do meio universitário e exercício profissional.

3 Acessibilidade na universidade na perspectivas dos estudantes cegos ou com baixa visão

O quadro a seguir destaca algumas informações com o intuito de facilitar ao leitor a compreensão dos sujeitos e contexto da pesquisa. Embora tenhamos entrevistados estudantes de ambos os sexos, com vistas a simplificar a escrita, generalizamos as referências no masculino, nos reportando aos entrevistados como Estudante 1, Estudante 2 e assim, sucessivamente.

Quadro 1 – Caracterização dos estudantes entrevistados

Estudante	Curso/período frequentado pelo estudante	Condição dos estudantes	Idade do estudante	Área Administrativa do curso
Estudante 1	Farmácia - 6º	Baixa Visão	25 anos	ACS
Estudante 2	Sistemas de Informação - 7º	Baixa Visão	23 anos	ACEA
Estudante 3	Publicidade e Propaganda - 5º	Baixa Visão	21 anos	ACSA
Estudante 4	Educação Física - 1º	Cego	18 anos	ACS
Estudante 5	Pedagogia - 8º Período	Cego	35 anos	ACHJ
Estudante 6	Jornalismo - 6º	Cego	26 anos	ACSA
Estudante 7	Letras - 3º Período	Cego	21 anos	ACHJ

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Destacamos, na sequência, algumas narrativas dos estudantes, escolhidas pela relevância e pela recorrência.

De acordo com o Estudante 3 a universidade pesquisada revelou muitos avanços nos últimos anos:

> Eu não conheço muito sobre a estrutura que a (Universidade X) oferece num todo, mas eu conheço a acessibilidade aqui, que é o Atento. [...] Estão sempre me ajudando, e eu achei isso uma maravilha, porque eu tenho um outro irmão que estuda em uma outra universidade, ela não tem esse tipo de acesso para

> quem tem dificuldades assim. E quanto à deficiência visual mesmo assim o touch (referindo-se ao piso podotátil) que tem no chão, mais para cegos, eu acho isso maravilhoso, na (Universidade X), onde tu vai tem né, a (Universidade X) disponibilizando isso, eu achei muito bom.

Nas narrativas dos estudantes percebemos que situações que parecem ser simples a quem é vidente, ou seja, utiliza a visão, na vida das pessoas com deficiência representam grandes desafios, e que a superação desses desafios se dá pelos recursos de acessibilidade.

> [...] consigo me locomover, desde ir comprar alguma coisa, prosseguir até o meu bloco, andar pelo bloco inteiro, ir até os banheiros, enfim voltar. Só assim, se eu mudar o meu caminho, a rotina, eu já não consigo me encontrar, porque não é o meu caminho habitual. Mas assim, o resto é tranquilo porque eu fui treinado a andar também pelas referências, mesmo antes da colocação do piso podotátil, pelas referências do que tem na universidade. Claro que às vezes a gente vai ter que bater em alguém, esbarrar em alguém, vai ter que dar uma bengalada nas pernas de alguém, enfim, bater em coisas, objetos. (Estudante 6).

Quando o Estudante 6 menciona que foi treinado, refere-se à Orientação e Mobilidade, uma necessidade fundamental de pessoas cegas. De acordo com Weishaln (1990 apud MAZZARO, 2003, p. 17), "orientação é o processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente". Weishaln (1990 apud MAZZARO, 2003, p. 18), define mobilidade como "a habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes". Mazzaro (2003, p. 18) afirma que "na orientação existem referenciais que facilitam a mobilidade da pessoa com deficiência visual: pontos de referência, pistas, medição, auto-familiarização e 'leitura de rotas'". Afirma, também, que no deslocamento de pessoas cegas é necessário seguir rotas, mas também estar alerta, construindo um mapa mental dos trajetos.

Mazzaro (2003) ampara-se em Pathas ao afirmar que compreender o ambiente é uma habilidade conquistada pelos deficientes visuais desde seu nascimento e que no decorrer de sua vida vai evoluindo. Por isso é importante que profissionais que trabalham com pessoas com deficiência visual, saibam da necessidade de nova orientação toda vez que houver mudanças no espaço. Tal orientação poderá durar instantes ou até semanas, dependendo da complexidade da situação. As pessoas cegas, durante o processo de orientação, podem sentir dificuldades espaciais com relação aos quatro tipos de orientações a partir da consciência de

sua localização, que são eles: pontos fixos, quando está parado; pontos fixos, quando está em movimento; pontos em movimento, quando está parado; pontos em movimento, quando está em movimento.

A pesquisa sinalizou que os estudantes com deficiência visual ingressam na universidade com expectativa de serem acolhidos e terem suas necessidades atendidas e que, para isso, se propõem a contribuir com a universidade a partir das suas percepções e apontamentos, como narra o Estudante 3:

> Eu ainda consigo me virar né, então, o que eu não consigo é, por exemplo, as plaquinhas indicando os locais, não consigo ler. Eu acho que deveria ter pelo menos uma segunda placa mais para baixo, com letras maiores ou em Braille né, para quem é cego. Eu sei Braille, assim facilitaria muito a vida.

A limitação na independência a todos os espaços institucionais é destacada pelo Estudante 1:

> Aqui no atendimento (referindo-se ao Setor de Matrículas e encaminhamentos pedagógicos), está faltando tipo um alto-falante para falar a senha. O pessoal chega ali e tem que chegar ao Protocolo e dizer que não enxerga de longe. Eu tenho um problema sério, não enxergo de longe, daí não enxergo aquele telão. Tenho que sempre pedir no protocolo e dizer: eu sou baixa visão, tenho que chegar lá e pedir qual é o número da senha. Isso aí eu acho que é uma dificuldade.

De acordo com do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009) é direito de todos o respeito pela dignidade, inerente à autonomia individual, a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a igualdade de oportunidades.

O Estudante 6, atualmente no final do curso, relata as dificuldades acentuadas encontradas ao ingressar na universidade e as mudanças após o seu ingresso. Isso nos faz pensar na aprendizagem mútua, um dos princípios da inclusão, desencadeada com a presença de sujeitos com deficiência no contexto universitário.

> Dificuldades encontradas lá no início da universidade foram muitas, textos em arquivos no Word, mas no BrOffice, mesmo da (Universidade X) não lia nem nos computadores da (Universidade X). [...] quando eu tinha trabalho para ler era um desespero, porque eu dependia desses arquivos e, os scanners, pois os arquivos eram scanneados. No início se tinha uma dificuldade muito grande porque era só a técnica da Divisão de Acessibilidade que fazia isso. O texto era "sujo", não tinha como limpar porque isso demorava tempo, tinha que trabalhar com o texto "sujo" mesmo. Hoje até que melhorou um pouco, em questão de descrição de imagem (Estudante 6).

O relato do Estudante 6 se repete na fala de outros estudantes, como na do Estudante 7 e também do Estudante 5:

> O piso podotátil foi retirado em algumas partes. [...] quando esse piso foi posto, ele não foi colocado de forma sequencial em todos os lugares. Então, quem sai do bloco C, que é esse bloco aqui onde eu estudo atualmente, e vem aqui para (Setor de Bolsas de estudo e apoio aos estudantes), por exemplo, não tem uma sequência até aqui na porta. Aqui por trás do bloco L, nesse bloco R ou F, ali onde são os estacionamentos dos ônibus, tanto interno quanto os de fora, ele também não tem essa acessibilidade, essa possibilidade de locomoção. É complicado. (Estudante 6).

Os estudantes cegos manifestaram a necessidade de receber mais textos em grafia Braille, afirmando que os textos em áudio são menos eficazes para a apreensão correta da escrita. A necessidade de ter acesso aos textos na grafia Braille é especialmente reafirmada pelo Estudante 7, cego, que cursa Letras Inglês, mas é unânime entre os integrantes do grupo.

> [...] nós encontramos muita dificuldade na questão de utilizar o leitor de tela. No leitor de tela, a gente não tem tempo pra ficar soletrando, não tem tempo pra ficar examinando como se escreve essa ou aquela palavra né, e eu acho interessante que, se pense nessa possibilidade porque a gente vai ter contato realmente com a palavra em si né, não ouvindo, mas sim tendo contato físico com ela (Estudante 5).

Os Estudantes enaltecem o trabalho da Divisão de Acessibilidade, responsável, na universidade, pela Política de Inclusão, afirmando que a equipe que nela atua tem se mostrado presente, atendendo às demandas dos estudantes com deficiência visual, a exemplo do que declara o Estudante 3: "[...] estão sempre me ajudando, e eu achei isso uma maravilha". São narrados, também, esforços docentes no sentido de incluir estudantes com deficiência visual,

> Na sala os professores perguntam se eu preciso de material com letra maior, por exemplo uma prova. Eles sempre estão me perguntando. Também estão sempre perguntando como vai o andamento, se eu consigo acompanhar, se eles precisam explicar [...]. No início teve resistência de professores, mas depois o pessoal foi conversando, e foi vendo, mas às vezes eu tenho que dizer: professor, eu não enxergo. Porque o professor não é acostumado a lidar com diferença. (Estudante 3).

O contato com a diferença provoca a ruptura com formas mecânicas de ser docente, especialmente na educação superior onde a profissão, em algumas áreas, é assumida sem uma formação específica e prévia. A lógica do professor que ensina e do aluno que aprende, muitas vezes naturalizada na educação superior, rompe-se a partir do encontro com o estudante com deficiência, e o docente pode constatar que precisa aprender para poder ensinar. Os estudantes entrevistados salientam que, apesar de conquistas, ainda há a necessidade de que os

professores sejam mais informados em relação ao trabalho com pessoas com deficiência visual, e que também eles, sejam mais ativos na busca de informações acerca da acessibilidade metodológica.

4 Considerações finais

A acessibilidade, condição para a inclusão de pessoas com deficiência, na contemporaneidade, é vista como um direito inquestionável, embora os "bastidores desse palco" possam revelar perversidades. Concordamos com Pieczkowski e Naujorks (2014, p. 130) "que o termo inclusão vem sendo utilizado indiscriminadamente, adotado como um conceito da moda, em praticamente todos os setores da sociedade, como uma necessidade autojustificada e evidente por si mesma." Contudo, garantir acessibilidade demanda ações multifacetadas, a exemplo de qualificação de professores; adaptação de materiais; profissionais especializados para auxiliar no apoio; ambientes devidamente adequados, adoção de tecnologias assitivas, entre outras. Tais demandas não devem paralisar os movimentos institucionais em direção à inclusão e as ações devem ser no sentido de continuar possibilitando acessibilidade. Um aspecto que precisa ser levado em conta é o financeiro, porque para se obter uma universidade ou qualquer instituição inclusiva, é necessário um investimento elevado, o que muitas vezes, torna o processo lento, a exemplo das universidades comunitárias, que não dispõem de recursos públicos para investimentos físicos ou outras formas de acessibilidade.

Os estudantes pesquisados expressam o sentimento de que a universidade que frequentam se movimenta ativamente para proporcionar acessibilidade para as pessoas com deficiência visual, embora identifiquem fragilidades, especialmente nos sistemas de comunicação, nos espaços físicos e no acesso aos textos em Braille.

No relato dos estudantes alguns aspectos foram recorrentes, a exemplo da necessidade de melhoria do piso podotátil, que era inadequado e mesmo inexistente em alguns espaços, no período que aconteceram as entrevistas. No transcorrer da pesquisa constatamos que a universidade pesquisada substituiu o piso podotátil que estava danificado e ampliou a colocação onde não havia. Em diálogo com o setor administrativo responsável pelas estruturas

físicas na universidade, percebemos a sensibilização institucional para garantir o acesso a todos os espaços do *campus* e a prioridade de investimentos econômicos para esse aspecto.

A totalidade dos entrevistados mencionou que o Setor de Matrículas e encaminhamentos pedagógicos não apresenta acessibilidade à comunicação no acesso às senhas, cujo sistema é somente visual. Os estudantes cegos narraram que precisam ir sempre acompanhados, assim limitados em sua capacidade autônoma, e reivindicam a adoção de um sistema sonoro.

Com relação à acessibilidade atitudinal e pedagógica, as narrativas foram positivas, apontando para o acolhimento e disposição em exercer a docência da melhor maneira.

Acreditamos, assim com Pieczkowski e Naujorks (2014, p. 158) que a universidade deve ser um contexto "livre de discriminação, favorecendo a convivência com a diversidade em igualdade de condições e oportunidades, fortalecendo o exercício da democracia e da participação desses estudantes como sujeitos políticos".

ACCESSIBILITY FOR COLLEGE STUDENTS WITH VISUAL DISABILITIES

Abstract: This text outcomes from the research problem question: which are the conditions of accessibility for students with visual impairment (blind or with low vision) at college? As objectives of this search, it is sought to identify the perception of students with visual impairment about accessibility conditions on the college they are enrolled (site of the research), as also to identify assistive technologies adopted by the institution in the process of teaching and learning. The motivation for the study is the understanding that people with visual impairment accessibility is a college emerging issue which requires research and intervention proposals. The survey was conducted at a community college in Santa Catarina, throughout recorded narratives interviews (later transcribed in full). We interviewed four blind students and three low vision ones, all enrolled in the second term of 2015 (semester system). The empirical materialities (narratives) were organized in thematic groupings, considering the recurrence and relevance of the statements, and examined based foucaultian discourse analysis. The study shows progress in accessibility conditions in the researched context, but also reveals the complexity of inclusion and accessibility proposals.
Keywords: Students with visual impairment. College education. Accessibility.

Referências

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador Programa incluir - acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu–2013.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&ativo=496&Itemid=495>. Acesso em: 17 nov. 2013.

_____. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação Institucional externa**: subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília, DF, ago. 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

LUZ, C. F. S.; SOUZA, A. L. S.; DUARTE, A.C. S. Educação inclusiva e tecnologias assistivas: uma análise acerca da aprendizagem de deficientes visuais. **VI Coloquio Internacional "Educação e Conteporaneidade**". São Cristovão- SE, 20 a 22 de setembro de 2012.

MAZZARO, José Luiz. Mas, afinal, o que é orientação e mobilidade? In: BRASIL. Edileine Vieira Machado. Maria Glória Batista da Mota. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Org.). **Orientação e Mobilidade:** conhecimentos básicos para a inclusão da pessoas com deficiência visual. Brasília: Mec - Seesp, p. 17-19, 2003.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Orgs.). M**etodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.) **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó, Argos, 2014, p. 129-161.

SÃO PAULO. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Sumário**. Relatório Mundial sobre as deficiências. Organização Mundial da Saúde 2011. (Tradução em Língua Portuguesa à Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo). Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

VIEIRA, N. J. W.; SEVERO, A.; ALBERTANI, J. Inclusão no ensino superior: Acesso e permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria no período de 2010 a 2012. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M.I. **Educação, Inclusão e Acessibilidade:** diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

AMBIENTE VIRTUAL BILINGUE PARA COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO

Elisa Maria Pivetta[1]
Daniela Satomi Saito[2]
Vania Ribas Ulbricht[3]
Ana Margarida Pisco Almeida[4]

GT 33: Acessibilidade e inclusão no Ensino Superior: o atendimento educacional especializado

Resumo: Este artigo descreve o desenvolvimento da proposta de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem compartilhado e bilíngue (língua portuguesa e língua de sinais) fundamentado na Teoria de Comunidades de Prática. O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle, por ser colaborativo, visual, de código fonte aberto, passível de integrar tecnologias internas e externas e usado em grande escala na educação (presencial e à distância), foi selecionado como objeto de estudo. A revisão de literatura demonstrou que o Moodle carece de aprimoramento para atender às diferentes habilidades de seus usuários. O procedimento metodológico contemplou pesquisas de cunho qualitativo e exploratório, conduzidas por meio de entrevistas, ensaios de interação e questionários, a fim de avaliar o Moodle com o público alvo e elicitar requisitos para propor um protótipo de ambiente virtual bilíngue. A otimização do Moodle foi executada por meio do desenvolvimento e integração de tecnologias, gerando o protótipo nomeado como MooBi (Moodle Bilíngue). Para a especificação dos requisitos foi realizada uma verificação do MooBi com o público alvo, utilizando as técnicas ensaios de interação e questionário. A análise e verificação dos requisitos permitiram detectar inconformidades, gerar especificações, sugestões e novas recomendações, dando origem a uma estrutura conceitual para um AVEA bilíngue com criação de valores em Comunidades de Prática.
Palavras-chave: Acessibilidade Digital. AVEA. Libras. Bilíngue. Comunidades de Prática.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um processo, que pode ser entendido como uma estratégia, para levar educação a todos, atendendo às necessidades de aprendizagem. A educação é um direito humano básico e essencial para uma sociedade mais justa e igualitária (UNESCO,

[1] UFSM- RS. elisapivetta@gmail.com
[2] IFSC- SC.. daniela.saito@gmail.com
[3] UFSC-SC. vaniaulbricht@gmail.com
[4] Universidade de Aveiro, Portugal. marga@ua.pt
[1, 2, 3] CNPq n.458710/2013-0 e 460680/2014-5. Grupo de Estudo de Ambiente Hipermídia voltado ao processo de Ensino-Aprendizagem e Núcleo de Acessibilidade Digital e Tecnologias Assistivas.

2014). Como facilitador da inclusão o Decreto Federal n.º 5.296/2004[1] afirma que é dever prioritário, que empresas e instituições de ensino disponham de atendimento a pessoas com deficiência. O referido decreto no seu artigo 5º, parágrafo 1, inciso I conceitua deficiente como aquele "que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade", enquadrando-o nas seguintes categorias: física, auditiva, visual, mental e múltipla. Assinala-se que o Censo Demográfico Brasileiro 2010 (IBGE, 2012) registrou 9.722.163 pessoas com deficiência auditiva e considera que, dentro desse número, encontram-se 344.200 surdos.

Longe de ser uma deficiência, ser surdo é ter uma diferença sensorial, e, por ser assim, os surdos geralmente estão inseridos em uma comunidade com cultura e língua própria. No Brasil, a Libras é uma língua oficial e, perante a lei (BRASIL, 2002), os surdos que se comunicam com Libras devem ser atendidos e auxiliados por um intérprete em Língua de Sinais (LS). Em situações reais o número de profissionais tradutores intérpretes de Libras é insuficiente para atender à demanda, em especial nas instituições de ensino.

Ter uma língua diz respeito à autonomia pessoal e possibilita ao indivíduo gerir livremente a sua vida. Bauman e Murray (2012) entendem que, ao incluir a língua de sinais na biodiversidade cultural, ampliam-se as concepções do potencial humano para a linguagem, para a expressão, para a criatividade, favorecendo a interação e a formação de comunidades, proporcionando autonomia. Os autores denominaram de "ganho surdo" a diversidade sensorial e cognitiva dos surdos, a qual tem o potencial de contribuir para o bem de todos. Com isso, por meio de investigações exploratórias de conhecimento, este trabalho procurou visualizar as diferenças e habilidades dos surdos, na busca deste "ganho surdo", para propor requisitos para um ambiente virtual bilíngue acessível que favoreça a interação entre português e libras.

Questões de acessibilidade em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA) aparentam não ser problemáticas. No entanto trata-se de uma compreensão equivocada, visto que barreiras de interface e linguísticas existem e podem impedir a interação e a aquisição do conhecimento. A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conceitua barreira como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça a participação social da pessoa e o exercício de

[1] Decreto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

seus direitos à acessibilidade, à liberdade de expressão, informação e comunicação (BRASIL, 2015).

O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um AVEA de código fonte aberto (*open source)*[1], com cerca de 76 mil sites registrados no mundo, e uma base de aproximadamente 88 milhões de usuários (MOODLE, 2015). Mesmo sendo um dos ambientes virtuais mais utilizados na educação, possui rupturas na questão de acessibilidade. Estudos como, por exemplo, de Gabardo et al., (2010); Fajardo et al. (2009); Saito e Ulbricht, (2012); Schneider (2012); e Trindade (2013), revelaram que o ambiente Moodle precisa ser aprimorado para atender às necessidades dos surdos.

Nesse cenário, esse artigo apresenta requisitos para uma plataforma digital de ensino e aprendizagem bilíngue (Português e Libras), balizado pelo arcabouço teórico das Comunidades de Prática (LAVE; WENGER, 1991). No entendimento de que o conhecimento não se limita a exposição de conteúdos, leituras e provas, mas depende das relações, do diálogo, do engajamento, do compromisso, da participação, das interações entre os participantes das comunidades, sejam elas formais ou informais (HUTCHINS 2000; RÉZEAU, 2001; LAVE; WENGER, 1991; PRIMO, 2003, WENGER ET AL., 2005).

2 METODOLOGIA

A metodologia empregada para desenvolver este estudo está divido em quatro fases.

a) Fase exploratória de conhecimento:

- Revisão Sistemática da Literatura – Para iniciar a pesquisa e verificar o estado do conhecimento, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, utilizando a metodologia Cochrane (2012).
- Pesquisa qualitativa: Aplicada as técnicas: entrevistas e ensaios de interação (Brasil e Portugal) e questionário eletrônico.

b) Elicitação de requisitos e desenvolvimento do protótipo funcional – levantamento dos requisitos (funcionais e não funcionais), para interação em comunidades de prática em

[1]*Software* livre, que se pode redistribuir e/ou modificar sob os termos da GNU *General Public License*, conforme publicado pela *Free Software Foundation*.

ambiente virtual bilíngue. Com base nessas informações foi desenvolvido o protótipo com a finalidade de verificar junto ao público alvo se os requisitos elicitados são condizentes com um ambiente bilíngue para interação em comunidades de prática. A otimização do ambiente buscou atender os requisitos levantados tanto pela literatura quanto pelas pesquisas realizadas e descritas em Pivetta et al., (2013).

c) Verificação dos requisitos no MooBi – a verificação dos requisitos no protótipo foi realizada por meio da técnica ensaios de interação e como complemento um questionário, diretamente com o público alvo (professores e alunos, surdos e ouvintes).

d) Especificação dos requisitos - em resposta a verificação é descrita a especificação.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), o princípio de condução mais aberto e flexível é importante quando se busca explorar um campo sobre o qual não há um conhecimento aprofundado. Assim, a pesquisa exploratória concretizou-se por meio de entrevistas semiestruturadas, com oito participantes, conhecedores da plataforma Moodle (objeto de estudo), dos quais, seis brasileiros (três surdos e três ouvintes) e dois portugueses (ouvintes/intérpretes).

Em Portugal foi realizado um ensaio de interação no Moodle com quatro formadores[1] surdos. A modalidade ensaio foi escolhida porque os quatro participantes não tinham conhecimento prévio da plataforma. Para fechar esta etapa exploratória de investigação, a qual buscava saber as barreiras e rupturas do ambiente Moodle a fim de analisar os requisitos para desenvolver o protótipo, foi propagado na internet um questionário eletrônico. No total, 187 pessoas participaram respondendo ao questionário. Desse número, 131 eram ouvintes, 49 surdos e cinco deficientes auditivos (DA).

A partir do conhecimento adquirido, a segunda etapa consistiu em elicitar os requisitos e delinear o protótipo de um ambiente bilíngue acessível que atenda a teoria de Comunidades de Prática. Com os requisitos, foi realizada uma análise das funcionalidades do Moodle 2.6.1. Em resposta, otimizou-se a plataforma Moodle, criando um ambiente que foi denominado de MooBi (Moodle Bilíngue) que serviu de protótipo para verificação dos requisitos com o

[1] Formadores são professores surdos portugueses que trabalham na formação do aluno surdo.

público alvo. Na otimização foram implementados e integrados novas tecnologias, consideradas requisitos para interação bilíngue.

3 O MOOBI

A implementação de um protótipo possibilita realizar verificações e experimentos mais reais, no intuito de avaliar algumas de suas características (SOMMERVILLE, 1995). Prototipação é uma abordagem evolutiva do desenvolvimento de *software*. Envolve a produção de versões iniciais: modelo do protótipo, implementação do protótipo, até um sistema futuro. Assim foram analisadas as funcionalidades existentes no Moodle 2.6.1 e, quando da ausência de algum item elencado como requisito, foi verificada a possibilidade de implementação de uma nova ferramenta e sua integração à plataforma, caracterizando o protótipo, o MooBI.

3.1 Ambiente bilíngue

Um dos requisitos básicos de qualquer artefato é oferecer uma interface eficaz, eficiente, fácil de aprender e de usar, "amigável". A cartilha de acessibilidade da W3CBRASIL (2015) informa que ser acessível na *web* significa perceber, entender, navegar, interagir e contribuir para a *web*. Todavia as diretrizes da WCAG20 (2015) apresentam poucas informações sobre acessibilidade da interface para surdos. O item 3.1.5 das diretrizes descreve que não existe uma técnica única que auxilie todo tipo de usuário. No caso de usuários surdos, o documento sugere duas possibilidades: criar uma versão em língua de sinais análoga à da língua oral (escrita) ou criar um único ambiente em uma combinação das línguas (bilíngue).

Para desenvolver essa pesquisa foi optado pela interface bilíngue. Pressupõe-se que um ambiente único (bilíngue) é mais adequado à formação de capital social e de outras modalidades que geram capital de conhecimento, tais como, capital humano, cultural, reputacional, aprendizagem e tangível, visto que, é um ambiente para compartilhamento em comunidades de prática (Wenger et al., 2013).

A página inicial do MooBi permite o acesso ao sistema, por meio de um cadastro (usuário e senha). Essa página apresenta explicações sobre o ambiente ao acessar o menu à esquerda. Cada item do menu se encontra nas duas línguas: textual (português) e dois ícones

(mãos azul e vermelha) para libras. Por meio de clique no ícone "mão azul" abre vídeo explicativo em Libras e o ícone "mão vermelha" abre imagem contendo texto do menu em *SignWriting* (sistema de escrita de sinais), ver Figura 1.

Figura 10- Página de apresentação do MooBI

Na elaboração e edição dos vídeos, foram observadas as recomendações de Debevc et al. (2010) e de Flor et al. (2014). Esses autores citam o uso de vídeos com fundo transparente e flutuantes. Na pesquisa de Debevc et al. (2010) todos os participantes mostraram uma atitude positiva em relação aos vídeos e a maioria (88%) preferiu os vídeos transparentes e flutuantes (movem com o mouse). Relevam, ainda, a não necessidade de deixar um espaço específico para os vídeos na tela. Flor et al. (2014) sugerem que esta modalidade de vídeo seja fonte de mais testes. Foram observadas também sugestões tempo, tamanho e resolução do arquivo e elementos referente ao intérprete (FLOR et al. 2014). Além das etapas necessárias para criar os vídeos, foi desenvolvido um *plug-in* para agregar esses vídeos à plataforma Moodle. Os vídeos transparentes e flutuantes também fazem parte do ambiente interno.

3.2 Comunidades de Prática

Este trabalho se fundamenta na Teoria das Comunidades de Prática (CoPs) (WENGER, 1989) e dessa forma a possibilidade de criação de comunidades (abertas ou

fechadas) por qualquer usuário da plataforma é uma das características consideradas cruciais. Dar aos participantes a oportunidade de criar suas próprias comunidades faz com que desenvolvam naturalmente suas habilidades em grupos nos quais conhecem e confiam. Assim as comunidades podem ter caráter aberto ou fechado, sendo que em uma comunidade aberta qualquer pessoa cadastrada no ambiente pode fazer parte. No caso de comunidades fechadas, somente com o convite ou aceite do proprietário da CoP (Figura 2).

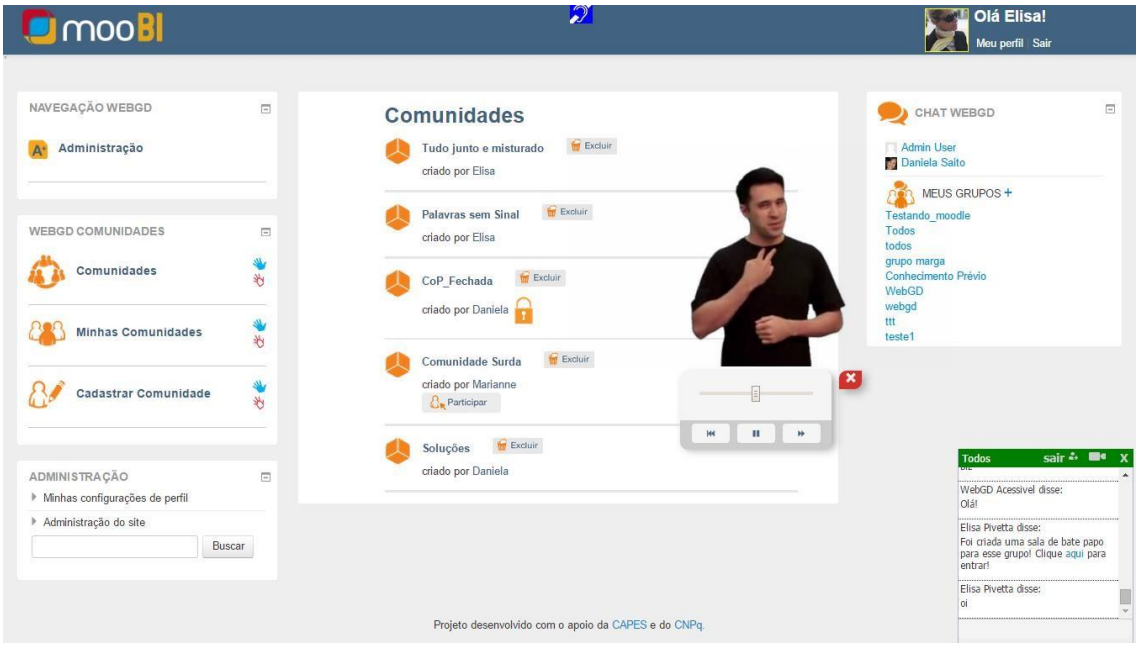


Figura 11 - Comunidades de prática

Como o Moodle na forma original não apresenta suporte para CoPs, a característica de informalidade na criação foi concebida por meio de programação (intervenção no código do Moodle), o que demandou a criação de novas tabelas no banco de dados. O ambiente de comunidades oferece a opção de visualizar todas as comunidades ou somente aquelas de que o membro participa, ou ainda a opção de cadastrar uma nova. Qualquer pessoa que tenha acesso ao ambiente pode criar uma comunidade. Ao cadastrar uma comunidade, o autor (dono) pode descrever as características da comunidade, tanto textual quanto libras, caracterizando a funcionalidade bilíngue. Dentro de uma comunidade seus membros podem adicionar ou deletar arquivos (fotos, textos, vídeos), gravar seu próprio vídeo e postar no

fórum ou enviar por *e-mail* ou simplesmente arquivar, enfim, tem a possibilidade de se expressar usando sua própria língua.

A proposta do MooBi é permitir uma interação mútua (entre os participantes da comunidade) e reativa (entre o participante e a máquina), síncrona e assíncrona (Primo, 2003). Na otimização do ambiente, para interação foi desenvolvido um fórum de discussão a fim de tornar o conhecimento tácito em explícito, gerando capital de conhecimento tangível. Isso é possível por meio de postagens, *upload* e *download* de arquivos, inserção de vídeos, enquetes, glossário e ferramentas de desenho colaborativas para desenvolver em conjunto mapas mentais, conceituais, organogramas etc. (Figura 3).

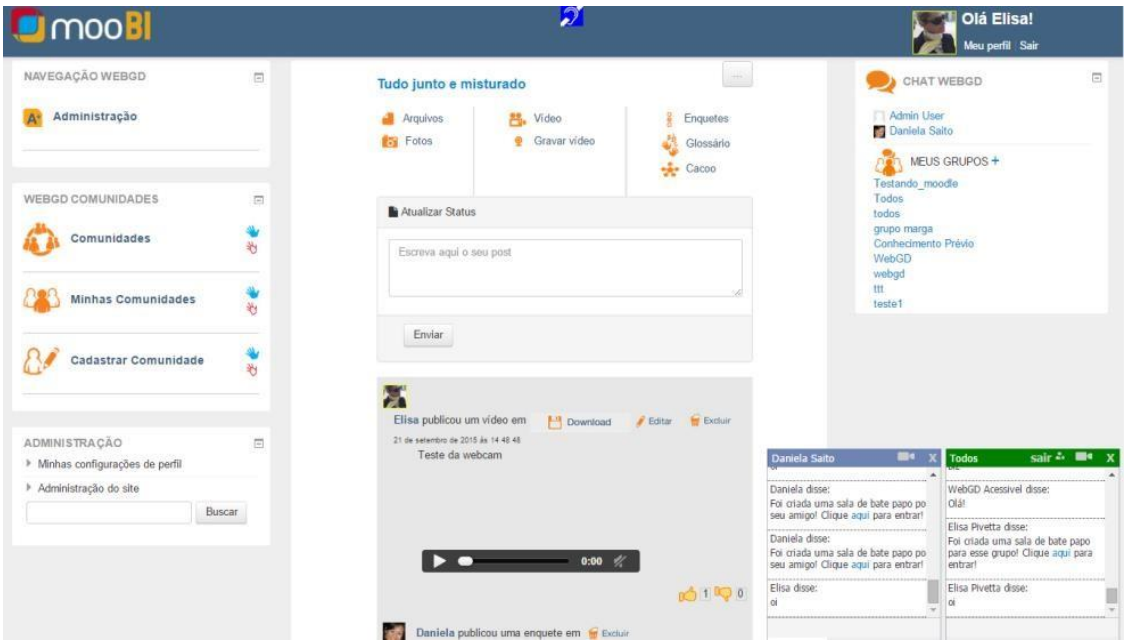


Figura 12 - Dentro Comunidades (Fórum)

Como o visual é crucial para os surdos, quando um interagente faz uma postagem no fórum, aparece além do nome de quem a postou, a sua foto do perfil (depende de ter ou não inserido a foto no banco de dados). Outra opção visual que foi implementada é o ato de "curtir" e "não curtir" cada evento. Este evento foi desenvolvido para ser anônimo, isto é, sem identificar a pessoa que avaliou a postagem. Como é um ambiente de ensino e aprendizagem pressupõe-se que manter o anonimato é importante para não afetar as relações e ao mesmo tempo as duas opções podem refletir uma avaliação mais real.

Respeitando a modalidade linguística do surdo e considerando as suas dificuldades em relação à língua portuguesa, junto à linha do tempo do fórum foi integrado uma ferramenta de captura de vídeo para possibilitar postagens na língua de sinais. Assim o interagente pode gravar o seu próprio vídeo por meio de uma *webcam* e caso queira postá-lo na comunidade, sem necessidade de *software* externo. Essa funcionalidade é uma alternativa para comunicação assíncrona, pois vídeo *chat* ou videoconferência são modalidades síncronas que necessitam da presença de dois ou mais integrantes no ambiente. A ferramenta desenvolvida foi integrada ao MooBi. Para gravar seu próprio vídeo, o interagente necessita apenas ter uma câmera instalada no computador. Assim ao gravar e salvar o vídeo poderá postar no fórum das comunidades. A execução está visível na Figura 4.

Figura 13 – Ferramenta (em HTML5) para captura de vídeo

A linguagem utilizada foi HTM5 e o formato selecionado para a gravação da mídia foi o WebM, um formato para *web*, aberto, livre de *royalty*. Informações adicionais de como foi desenvolvida essa ferramenta e sobre os procedimentos envolvidos estão em Saito, Pivetta e Almeida (2015).

A disponibilização de videoconferência é um requisito importante para comunicação, em especial a dos surdos. Atendendo a Trindade (2013) e à proposta de código fonte aberto, foi selecionado o *software* Mconf (http://mconf.org/), que também é utilizado pela RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa). O acesso à videoconferência é realizado por meio do ícone "filmadora", que se encontra na barra do *chat* (privativo ou em grupo). Esse acesso pode ser feito a qualquer momento, sem agendamento prévio. A comunicação exige que ao menos duas pessoas estejam no ambiente (Figura 5).

Figura 14 - Acessos à videoconferência

Ao clicar no referido ícone, o *software* de videoconferência é executado e os participantes nesse momento poderão se comunicar usando o sistema MConf. Não é necessário um *login*, pois o *software* está integrado ao Moodle. A Figura 6 ilustra o ambiente e algumas ferramentas.

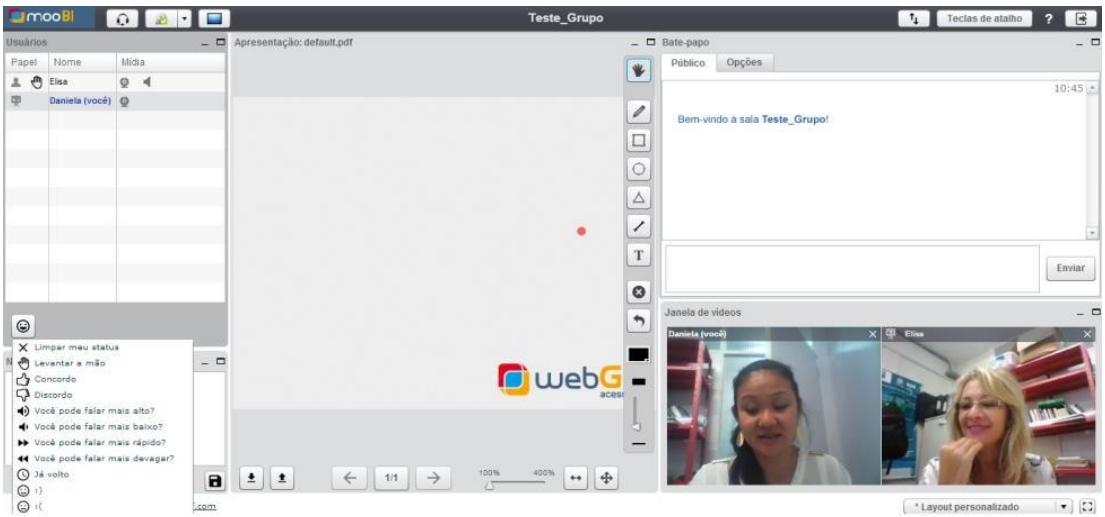


Figura 15 – Videoconferência (Mconf) sem agendamento prévio

Levando-se em conta que vídeo em Libras é um requisito e que ter vídeos disponíveis para todos os conteúdos dinâmicos pode ser custoso e complexo, uma opção seria utilizar *softwares* tradutores. Por meio de uma parceria com a empresa Prodeaf foi integrado o WebLibras no Moodle (Figura 10), a fim de verificar a importância, necessidade e benefício dos tradutores automatizados para a interação. A tradução do WebLibras atualmente é somente de Português para Libras.

Figura 10 - Tradutor automatizado

Para testar se os requisitos que foram implementados e caracterizam o MooBi, contribuem para um ambiente bilíngue e compartilhado foi realizado uma pesquisa. Os procedimentos, a verificação e os resultados estão descritos na próxima seção.

4 VERIFICAÇÃO E RESULTADOS

Um requisito funcional deve ser passível de testes por meio do protótipo e de alguma técnica de verificação, de modo a verificar se o sistema cumpre tal requisito e se algum precisa ser remodelado. Para verificação dos requisitos, foi realizada uma investigação com o público alvo. A técnica utilizada foi de ensaios de interação, e, como complemento, foi aplicado um questionário, a fim de avaliar a satisfação ou insatisfação em relação ao protótipo e à sua operação. Os participantes foram instruídos a interagir no ambiente e, sempre que possível, a externar as dúvidas e a fazer comentários. O público alvo foi composto por trinta e três pessoas, sendo este grupo composto por professores e alunos (dezesseis surdos e dezessete ouvintes) de cursos técnicos, tecnológicos e do ensino superior, todos conhecedores do Moodle. Os participantes ouvintes são pessoas que estão envolvidas, de alguma forma, com a educação dos surdos ou acessibilidade na *web*.

Os ensaios foram executados em pequenos grupos e também individualmente. Quando se tratava de surdos, a sinalização foi intermediada por intérpretes conhecedores de Libras. Os eventos foram filmados (vídeo) e gravados (áudio) e posteriormente transcritos para viabilizar a análise. O tempo variou de 1h30min a 2h, acrescido em média de 20 min para que o questionário fosse respondido.

Na pesquisa realizada, a modalidade ambiente digital bilíngue foi considerada por todos como a ideal para interação. Quanto ao requisito comunidades de prática, foi implementado dentro do MooBi atendendo a teoria de Wenger (1989). É indiscutível a importância para os surdos de ter no ambiente digital de Comunidades de Prática ferramentas para comunicação em vídeo. Esse requisito foi dado por todos como essencial. É uma ferramenta para o desenvolvimento do capital social, humano, reputacional, cultural e de aprendizagem.

Quanto aos vídeos, diferenciando do resultado da pesquisa de Debevc et al. (2010), a qual mostrou grande aceitação pelos surdos por vídeos transparentes e flutuantes, observou-se nesta pesquisa certa rejeição. Entre os surdos que opinaram, 71% consideram que a transparência do vídeo atrapalha a compreensão, pois tende a confundir o que é vídeo com o que é conteúdo da página. Assim, 48% dos surdos manifestaram preferência pelos vídeos flutuantes sem transparência, 29% pelos flutuantes com transparência e 23% pelas janelas (fixa) e sem transparência. Em relação ao vídeo flutuante e transparente, um professor ouvinte e conhecedor da língua de sinais comenta: "o vídeo flutuante é um ganho extremo, mas a transparência, quando visualizado muitos vídeos com conteúdo de fundo, pode causar cansaço visual".

Em relação aos ouvintes, (93%) consideraram a opção flutuante e transparente a mais indicada. Pressupõe-se que, como os ouvintes não buscam perceber o significado da língua por meio do vídeo, as respostas positivas em relação à transparência foram mais pela tecnologia empregada do que pela compreensão da sinalização.

Quanto aos vídeos que fazem parte da interface auxiliando na percepção e gerando significado para os surdos, a verificação mostrou que não há consenso pelo transparente e flutuante. Os vídeos nessa modalidade foram bem aceitos pelos ouvintes, porém nem tanto pelos surdos, contrariando o resultado de outras pesquisas citadas nessa tese. Os surdos consideraram a opção flutuante interessante, no entanto não concordam com a transparência dos vídeos. Alguns ainda preferem o modelo tradicional, isto é, vídeo no formato de janela fixa na página.

Presume-se que a transparência, quando tem conteúdo de fundo, atrapalha o significado ou talvez possa ser uma resistência natural do ser humano pelo novo, o que é evidenciado nos estudos da *interface* homem-computador. O ser humano, em situações novas ou complexas, tende a simplificar as coisas. Se a coisa é conhecida, espera-se um comportamento baseado em experiências passadas. Quando o objeto é novo, o indivíduo associa a ele um comportamento de algo que já é conhecido, e fica curioso ou até mesmo assustador quando algo se comporta diferente do esperado. Mesmo assim, a sugestão fica para vídeos flutuantes e com cor de fundo, isto é, fundo opaco.

Uma das ferramentas que foi considerada por muitos como uma inovação no MooBi e importante para interação dos surdos, foi a de captura de vídeo com a *webcam*. Segundo os respondentes da pesquisa, a ferramenta integrada no ambiente motiva, facilita e agiliza o processo de comunicação. Algumas opiniões de surdos:

> S1: Essa ferramenta que vocês criaram a gente pode na mesma hora estar enviando a atividade [..] já grava e já manda pelo Moodle mesmo, isso tá revolucionando, vamos dizer, tá mudando muito... tá facilitando muito.
>
> S3: É ótimo essa ferramenta [..] por exemplo, eu tenho a câmera, a câmera que eu faço a gravação e tenho o vídeo pronto já, então isso tá excelente.
>
> S4: Mudou mesmo, sentia falta de uma gravação direto dentro do ambiente.
>
> S5: Essa utilização tá excelente. Me apaixonei.

O vídeo representa um poderoso aporte para a manifestação das ideias. O surdo compreende e interage por meios de experiências visuais e manifesta sua cultura principalmente pelo uso da língua de sinais. Gravar e disponibilizar seu próprio vídeo proporciona ao surdo uma participação autônoma, pois utiliza sua língua para se comunicar. A ferramenta de captura fornece meios para a criação e inserção de vídeo que podem ser compartilhados facilmente na linha do tempo do fórum. O interagente não precisa se preocupar com *softwares* de gravação e nem formatos de vídeo, o que agiliza todo o processo.

O e-mail, mesmo não sendo muito aceito pelos surdos por ser muito textual, é um meio de comunicação assíncrona bastante usado. É uma ferramenta fonte de capital social, pois muitas interações mútuas acontecem por intermédio dele. O compartilhamento de informações que ocorre na interação reativa gera capital tangível e de aprendizagem.

No que diz respeito ao tradutor automatizado, a maioria dos surdos mostraram-se indiferentes e consideram que não é um artefato muito útil. Comentam que esses *softwares* precisam ser aperfeiçoados, tanto na formação das frases, quanto nos sinais e principalmente nas expressões. Porém acreditam também que podem ser fonte de auxílio para verificar um determinado sinal em Libras. Alguns comentaram que provavelmente o tradutor automático é mais indicado para os ouvintes, como a própria pesquisa indicou. A maioria dos ouvintes comentou que o tradutor é importante. Mesmo com certa rejeição, todos consideram que é interessante deixá-lo no ambiente.

Na interação, o fórum de discussão é um espaço crucial, com funções de promover o diálogo e o compartilhamento de informações. É um arcabouço de evidências explícitas das manifestações do capital do conhecimento. Nele é possível verificar o engajamento, a motivação, a postura, a satisfação, o compromisso, o interesse, as contribuições, as abordagens inovadoras, os relacionamentos, entre outros elementos importantes para a prática e cultivo de uma comunidade. Esse capital em Comunidades de Prática se constrói na linguagem, no modo de se comunicar, nas interações mutuas e reativas. Por isso, a ferramenta de captura de vídeo foi integrada ao fórum. Assim o interagente surdo cria seu próprio vídeo, na sua língua, posta no fórum, interage e se comunica, sem se preocupar com a complexidade tecnológica.

Em relação a verificação com o público alvo, os ensaios de interação mostraram-se mais instigantes quando em grupo do que individualmente. Em grupo, os participantes tendem a discutir mais, enriquecendo o resultado. Esse fato ficou evidente não só no requisito “curtir” e “não curtir” e do tradutor automatizado que foram mais polemizados.

O participante de uma comunidade não é apenas uma pessoa “navegando”, mas é alguém que interage, constrói relacionamentos, opinião e compartilha seus conhecimentos. O ato de “curtir”, grosso modo, remete a interagir com uma determinada postagem, de modo positivo. Mas, um clique “positivo” ou “negativo” pode mudar a maneira de um membro ou uma comunidade proceder. Através de um simples clique em um botão, os membros saberão que determinado conteúdo marcado foi aprovado ou reprovado. As atitudes, as motivações, a

confiança, o compromisso, a conduta (capitais sociais, humanos e reputacionais) podem se alterar, fortalecendo ou enfraquecendo as relações.

A inexistência de um ícone "não curtir" de certa forma assegura a paz na comunidade. Todavia em um ambiente de ensino e aprendizagem, talvez seja interessante mostrar ao autor da postagem, que tal atividade não foi bem realizada, por meio do botão "não curtir". Todavia o estrago que a rejeição pode causar na autoestima mais vulnerável pode ser grande. Nessas horas, convém pender para o viés mais tranquilo e prático: se curtiu, apoia; se não curtiu, poupa-se, o que seria o menos perturbador.

No MooBi, utilizou-se o "curtir" e o "não curtir" sem identificar quem o fez. Porém, observou-se nos relatos dos ensaios que isso não impede a pessoa que fez a postagem, ao receber alguns "não curtir", de ficar abalada. E ainda, bem justificada a opinião de uma professora quando comenta que, se a postagem consta de vídeo expondo a imagem da pessoa, o avaliador não deve ficar no anonimato. Por outro lado, se só existe o "curtir" e se algo não ganha muitas curtidas, parece que desagradou, mas não se sabe ao certo. Enfim, a liberdade de expressão, visto que o ambiente é educacional, deve ser exercida com responsabilidade.

O alinhamento nas CoPs requer que os indivíduos envolvidos tenham noção de suas responsabilidades e, ao se envolverem, entrem em sintonia, para o alcance dos objetivos em comum. Fica como sugestão uma análise mais apurada para saber qual é a melhor forma de avaliar uma postagem em Comunidades de Prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes culturas trazem diferenças linguísticas, de costumes, e de percepção do mundo atrelada às suas experiências. Todavia o uso da língua mostra-se grande responsável pela integração e pelo convívio social. Assim, durante todo o processo desta investigação constatou-se que ambas as línguas devem permear os ambientes virtuais, da mesma forma e intensidade. Idealizar um ambiente com CoPs atuantes, onde o diferencial está em possibilitar as interações atendendo a uma cultura bilíngue, é desafiador, porém benéfico.

Assentado nas dimensões da prática, do compartilhamento e dos critérios básicos de uma comunidade, tais como envolvimento, criatividade e alinhamento, o ambiente proposto

pode servir de suporte para verificar se as dimensões são contempladas em uma Comunidade de Prática bilíngue. Outra proposta é usar o ambiente para investigar a criação de valores em Comunidades de Prática bilíngue, por meio dos três últimos ciclos do *framework* de Wenger et al. (2011), que trata do valor aplicado, do valor realizado e do valor reformulado, nessa ordem. Fica aqui como sugestão verificar se o capital social em ambiente bilíngue influencia na sustentabilidade da comunidade.

Mesmo não sendo a tecnologia que mantém uma CoP viva, ela tem grande importância nas relações e no compartilhamento de informações. Com nível de inovação, foram desenvolvidos: vídeos flutuantes com fundo transparente, *software* de captura de vídeo em HTML5, tecnologia para conversas instantâneas (*chat)* desenvolvido em Ajax e avaliação e enquetes dinâmicas, dentro de um ambiente estático, o Moodle.

O MooBi está disponível no endereço http://webgd.egc.ufsc.br para utilização e futuras pesquisas. As tecnologias desenvolvidas e integradas no protótipo estão no repositório GitHub no endereço https://github.com/MoobiEgc em código fonte aberto. Espera-se que a comunidade possa reutilizar esses módulos para novas investigações e verificações, com melhorias e otimizações, sempre com foco na inclusão e acessibilidade na web.

BILINGUAL VIRTUAL ENVIRONMENT FOR KNOWLEDGE EXCHANGE

Abstract: This paper describes the development of the proposal of a bilingual virtual teaching and learning environment for exchanging (Portuguese Language and Sign Language) based on the Theory of Communities of Practice. The virtual learning environment (VLE) Moodle, for being a collaborative, visual, open source code, integrating internal and external technologies and used on a large scale in education (face-to-face and distance learning) was selected as object of study. The literature review and the research conducted show that Moodle needs improvement in order to meet the different skills of its users. The methodological procedure contemplated researchs of qualitative and exploratory nature, through interviews, questionnaires and interaction tests aiming to assess Moodle with its targeted audience and bring out requirements to propose prototype of a bilingual virtual environment. Moodle's otimization was executed through the development and integration of technologies, generating a prototype named MooBi (Moodle Bilingual). For the requirements specification MooBi was verified with its target audience using the techniques of interaction and questioning. The review and verification of requirements allowed to detect non-conformities, generate specifications, suggestions and new recommendations, leading to a conceptual framework for a bilingual VLE with value creation in Communities of Practice.

Keywords: Accessibility. VLE. Sign Language. Bilingual. Communities of Practice.

Referências

BAUMAN, H.L; MURRAY, J.M. Deaf-gain and the Future of Human Diversity. *Deaf Studies* in the 21st Century. 2010. Pub. On-line 2012.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

COCHRANE. *Curso de Revisão Sistemática e Metanálise*. Disponível em: http://www.virtual.epm.br/cursos/metanalise/. Acesso em Maio de 2012.

DEBEVC et al., Improving multimodal web accessibility for deaf people: sign language interpreter module. *Springer Science Business Media*, LLC, 2010.

FAJARDO, M. et al., Technology for supporting web information search and learning in Sign Language. *Interacting with Computers*, v. 21, n. 4, 2009, pp. 243-256,.

FLOR, C. S. et. *Recomendaç ões ao desenvolvimento de interfaces para ambientes virtuais voltados a surdos*. Ulbricht, V. R.; Vanzin, T. & Quevedo, S. R. P. (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, pp. 186-214.

GABARDO, S. R. P. et al. Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem. *Encontros Bibli*: Revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n. esp., 2. sem, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/censo2010/. Acesso em abril de 2012.

LAVE, J.; WENGER, L. *Situated Learning*. Cambridge University Press. 1998.

HUTCHINS, E. *Distributed Cognition*. San Diego. IESBS University of California, 2000.

MOODLE. Ambiente Moodle. Disponível em: http://www.moodle. org.br/. Acesso em julho de 2015.

PIVETTA, E.M. et al. *Conceitos e Práticas em Ambiente virtual de aprendizagem Inclusivo* (Org). Vania Ribas Ulbricht, Tarcisio Vanzin, Silvia R. Quevedo, e-book. 2013. pp. 215-242.

PRIMO, A.F.T. *Interação Mediada por Computador*: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. Tese apresentada como parte dos requerimentos para obtenção do Título de Doutor pelo Programa de Pós- Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

QUIVY R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa, 4 ed. 2005.

SAITO, D.S.; ULBRICHT, V.R. Learning Managent Systems and Face-to-Face Teaching in Bilingual Modality (Libras/Portuguese). *Revista IEEE América Latina*, v. 10, 2012, p. 2168-2174.

SCHNEIDER, E.I. *Uma contribuição aos ambientes virtuais de Aprendizagem (AVA) suportados pela teoria da Cognição situada (TCS) para pessoas com Deficiência auditiva.* Dissertação de mestrado, EGC/UFSC, 2012.

SOMMERVILLE, I. *Engenharia de Software*. 6ª ed. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 1995.

TRINDADE, D.F.G. *InCoP*: um framework conceitual para o design de ambientes colaborativos inclusivos para surdos e não surdos de cultivo de comunidades de prática. Tese de Doutorado em Informática, Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Informática do Setor de Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná. 2013.

RÉZEAU, J. *Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Université Victor Segalen Bordeaux 2. UB. Tese de doutorado, 2001. Disponível em: http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/. Acesso em agosto de 2012.

UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf, acesso em dezembro de 2014.

WENGER, E. et al. *Technology for Communities.* 2005. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/2531741/ Technology-for-communities-Wenger-CEFRIO-Book-Chapter-v-5-2. Acesso em novembro de 2014.

WENGER, E. et al. *Comunities of practice*: a brief introduction. Disponível em http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2013/10/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf. Acesso em setembro de 2014.

WCAG20. *How to Meet WCAG 2.0:* A customizable quick reference to Web Content Accessibility Guidelines 2.0 requirements (success criteria) and techniques. Disponível em http://www.w3.org/WAI/WCAG20/quickref/#navigation-mechanisms. Acesso em Janeiro 2015.

W3C. World Wide Web Consortium. Disponível em http://www.w3.org. Acesso em maio de 2014.

W3CBrasil, *Cartilha acessibilidade na web*. Disponível em: http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.html. Acesso em fevereiro 2015.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ATELIER PEDAGÓGICO (ENTRE DEFICIÊNCIA POTENCIAL E ARTE POTENCIAL)

Daniele Noal Gai[1]
Elisandro Rodrigues[2]

GT 33: Acessibilidade e inclusão no Ensino Superior: o atendimento educacional especializado

Resumo: Quer-se produzir pensamento acerca do fazer no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quer-se pensar alguns lugares destinados ao outro estranho. Pensar o estudante que carrega a marca do déficit de aprendizagem, o autismo, a idiotia, a deficiência, a síndrome, a doença mental. Vamos pensar a deficiência potencial? Como disparar outras línguas, outros estilos, outros modos de aprender e existir na Escola, na Universidade? Este texto traz proposições para o AEE, com base conceitual e experimental, que afirma o AEE como Atelier Pedagógico desde a Educação infantil à Universidade. Estas são as conclusões de um projeto de pesquisa e extensão, que tem como agenciadores do pensamento o referencial pós-critico e da filosofia da diferença, sendo desenvolvido em uma Universidade Federal e em cinco escolas da Rede de ensino pública da região metropolitana de Porto Alegre.
Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Atelier Pedagógico. Deficiência potencial. Arte potencial.

1. Atendimento Educacional Especializado (deficiência potencial; arte potencial; filosofia potencial)

Quer-se propor pensar modos de existir em meio à deficiência e em meio à doença e em meio à Escola básica e em meio à Universidade. Quer-se disparar rótulos (e implodi-los ao modo Nietzscheano) para produzir pensamento acerca do fazer no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quer-se pensar alguns rótulos, algumas marcas, alguns lugares escolhidos previamente e destinados ao outro, ao estranho, aquele que tem um déficit, "aquele louco", “aquele lá que baba e anda pela sala”. Pensar o outro que carrega a marca do déficit de aprendizagem, o autismo, a idiotia, a deficiência, a síndrome, a doença mental.

[1] Doutora. UFRGS. Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias (AEFI); EducaSaúde - Educação e Ensino da Saúde. daninoal@gmail.com.
[2] Doutorando. Unisinos/UFRGS/GHC. Ensi-g-nar Saúde (GHC); EducaSaúde - Educação e Ensino da Saúde. elisandromosaico@gmail.com.

A Arte é potencial! A Filosofia é potencial! A Arte e a Filosofia são potenciais para o pensamento ser pensado. Vamos pensar a deficiência potencial? Para tal compreensão de deficiência uma educação ao modo de Aristóteles e a sua Peripatética[1]? Uma educação que produz currículos, no plural, inclusivos e potenciais. Por meio de um atendimento educacional especializado que possa ser organizado em meio ao currículo escolar, e que se proceda ao modo de atelier pedagógico? Para produzir espaços de fuga e devires outros de estudantes que estão incluídos no ensino comum. Para produzirmos espaços de exploração sensível e experimentação singular de conceitos da ciência, do científico, das informações que o mundo produz. Para produzir espaços de transposição de limites para estudantes em experimentação e aprendizagem. Para produzir memórias de experiências de aprendizagem. Para produzir corpos com memórias de aprendizagem escolares.

Bispo do Rosário foi um louco-artista. Manoel de Barros sofreu de uma doença incurável, era poeta-vagabundo. Aristóteles andava para pensar. Nietzsche escrevia e caminhava, para aforismos inventariar. Loá[2] cursa Letras e escreve poesia baseado nos aforismos filosóficos.

> Consequente de uma "desviada visão" de como entender a saúde mental, o projeto de extensão TF[3] tem em seu dever trazer em pauta a filosofia nômade como devir para a compreensão de novos envolvimentos e desenvolvimentos quanto aos rótulos atribuídos aos tão chamados "loucos", "especiais" e "deficientes" em busca de uma noção mais próxima e verossímil da vida como um todo que é, e assim deve ser compreendido como, indivisível. Tendo em seu embasamento teórico a filosofia de Nietzsche, Spinoza e Bergson – o TF mantém em sua interinidade um olhar crítico e reflexivo sobre o desenrolar das nuances sociais contemporâneas, tais como questões de gênero e sexualidade, opressão e medicalização/mecanização em diversos estratos de nosso meio, tendo sempre em mente nossas abstrações sobre nossos autores referentes. (Texto de autoria de Loá acerca do projeto de extensão que participa e executa na Universidade).

[1] Peripatéticos: dito daqueles que seguiam Aristóteles, dito dos frequentadores da Escola Peripatética. Peripatética: também diz respeito a um modo caminhante, itinerante, andante, de aprender e de ensinar. Aristóteles, em meio à sua didática, caminhava e pensava.

[2] Optou-se por manter, nesse trabalho - o nome dos alunos, da universidade, das escolas e dos projetos de pesquisa e extensão - em anonimato, preservando dessa forma as identidades.

[3] Sigla fictícia.

Um estudante que se compõe outro - com a possibilidade da aprendizagem - deixa de lado a marca da incapacidade? Como disparar outras marcas, outras línguas, outros estilos, outros modos de aprender e existir na escola, na Universidade? Este texto traz proposições para o Atendimento Educacional Especializado, com base conceitual e experimental, que afirma o AEE como Atelier Pedagógico desde a Escola básica à Universidade.

2. Atendimento Educacional Especializado como Atelier Pedagógico (ou para [re]pensar o AEE)

Algumas questões apresentadas neste tópico dizem respeito a observações realizadas durante as intervenções em escolas regulares ou mesmo na Universidade, uma vez que o AEE precisa ser previsto e planejado desde a educação infantil ao ensino superior. Nas escolas que percorremos em pesquisa encontramos espaços físicos organizados e profissionais responsáveis pelo AEE, na Universidade identificamos recursos de acessibilidade individuais.

Nas escolas realizamos a pergunta sobre o currículo e as suas correspondências conformes as legislações e políticas educacionais vigentes, dado que tecnicamente, pragmaticamente e politicamente na maioria já foram providenciadas algumas adequações.

Qual a potencial diferenciação curricular? Pensa-se currículos adequados aos alunos, às turmas, às escolas, à comunidade, aos estudantes daquele AEE? Um AEE pode ser produzido sem a mobilização de um currículo e daqueles que estão fazendo o cotidiano deste currículo? Alguém ficou no lugar, ele é o dono, aquele que comanda o atendimento, ele sozinho pensa o currículo dos alunos com deficiência? Os alunos são dele e ele é quem regula a inclusão na aprendizagem daqueles que estão na escola? É importante dizer que tais questões partem de constatações, de observações e anotações em relatorias de pesquisa.

O que se esconde e poucas vezes se mostra no AEE? Apenas o professor de AEE pode produzir enunciados e proferir impressões acerca do aluno com deficiência? Quem está autorizado a tirar da cartola aprendizagens e alegrar a avaliação escolar? O AEE corrige, concerta, ajusta, adequada, adapta? O AEE serve à terapêutica? AEE é uma turma de alunos com marcas de deficiência, que se encontram esporadicamente ou que nem se conhecem? Um aluno atendido ou escutado após ter sido afastado de sua sala de aula? Um aluno retirado de

sua sala de aula para atendimento com o professor de AEE? Um educador especial para alguns alunos com deficiência?

Uma turma de alunos desconhecidos e que tem em comum a vida escolar, histórias de família, históricos de alegrias, instantes de exclusão e propensão à inclusão. Uma turma de crianças ou adolescentes ou adultos que são atendidos em horários diferentes, por suas singularidades, necessidades educacionais, desejos de aprendizagem diferentes, por seus níveis de aprendizagens diferentes e ciclos de ensino incompatíveis.

AEE como sigla exclamativa? A! E! E! Como uma sala a mais na escola? Como único espaço com equipamentos diversificados e com uma organização diferenciada das salas de aula comuns? Como espaço de depósito de bons materiais pedagógicos, lúdicos, artísticos, midiáticos? AEE como sigla interrogativa? Como local destinado à terapêutica? Como espaço ocioso? Como local fronteiriço? Como espaço de curiosidade ou espanto?

Defende-se, de modo conceitual e experimental, o AEE como espaço potencial para aprendizagem e pesquisa sobre históricos de vida e históricos de deficiência potencial. AEE como espaço potencial para aprendizagem e pesquisa sobre históricos de práticas pedagógicas. Como lugar de produção e criação com alunos em intervenção inclusiva, como lócus de constatação de práticas pedagógicas inclusivas e constatação de aprendizagens significativas.

O AEE diz do problema, escreve sobre as dificuldades, enumera hipóteses sobre as necessidades educativas, faz inferências sobre a deficiência, mas, obrigatoriamente, sugere como sobrepor-se a tudo isso, produzindo acesso a devires outros, devires potenciais, de estudantes, de meninos, de meninas, transgênero, de homens, de mulheres, de cidadão, de sujeito, de aprendentes, de cientistas, de pesquisadores, de curiosos, de curiosas, de artista, de etecéteras.

O AEE ensina como estudar, como fazer esquemas, como entender, como aprender, como ler, como escrever, como sentar, como brincar, como se deliciar, como se encantar, como se pode amar a descoberta de si mesmo por si mesmo, não comparado ao em si de outrem. Uma vida como obra, uma vida como obra e arte? Sugere-se atenção a corpos severos. Sugere-se olhar a severidade de corpos disformes. Descarnar o severo e dar a ver e

dar a pensar e dar a remapear e dar a recartografar a deficiência. Sobretudo, descarnar o severo e dar a ver e dar a pensar e dar a remapear e dar a recartografar espaços escolares, intervenções pedagógicas e processos inclusivos

Sugere-se (e seguimos nesse atelier em nossa pesquisa) encontros que sejam mais que oficinas, que sejam uma mescla de oficinas e aulas. Tomamos a oficina como um espaço de criação, onde o processo de trabalho se dá de forma manual e artesã. Se nos lembrarmos o termo oficina vem do latim "opificius", artesão, com a junção de "opus", obra e "facere", fazer – fazer de forma artesanal uma obra. Aula por sua vez nos remete a imagem de uma sala de aula, com cadeiras em linhas verticais até o quadro negro ou verde, a um professor e um processo de aprendizagem. Proveniente também do latim, aula, e no grego aulé. Remete-nos aos palácios, onde aconteciam as lições, lugares onde se recebia o conhecimento. Ao colarmos os termos produzimos uma variação, um movimento, uma parafernália, que chamamos de oficinaulas.

Essas, então, se prestariam à criação de instrumentos, de dispositivos, de ferramentas, para o trabalho com crianças e adolescentes, jovens e adultos – com ou sem deficiência. Versariam sobre a escola, os seus inventos inclusivos, as atividades compartilhadas, a docência compartilhada, a ludicidade, o riso, a contemporaneidade na vida e na escola. A pergunta seria, como oficinaulas inclusivas e diversificadas, em suas formas, em suas dinâmicas, em seus instrumentos, em sua mobilização? Para oficinaulas é imprescindível uma didática oficinaula? E para uma didática oficinaula inclusiva preveríamos um educador especial? O que pretendemos com a pesquisa é afirmar que para um AEE como Atelier Pedagógico não bastam professores de AEE ou um educador especial, bem como não bastam os instrumentos e tecnologias do AEE.

Previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e descrito no Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, entende-se como "atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular".

> § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

3. Atendimento Educacional Especializado e a deficiência potencial

As linhas escritas por Kohan (2008) acerca do conceito de devir-criança talvez ajudem a confundir o que já se tentou explicar nos manuais sobre o desenvolvimento infantil; sobre a criança e as fases de desenvolvimento; sobre as áreas de desenvolvimento psicomotor, socioafetivo e linguístico da criança escolar. Sobremaneira, faz explodir as histórias constitutivas e a periodização evolutiva caracterizada pelo passo-sobre-passo dos estágios que caracterizam o atraso no desenvolvimento da criança com deficiência e delimitam o estágio final de desenvolvimento da criança com deficiência. Essa sobreposição de imagens de falta à pessoa com deficiência encobre as brechas de construção, os espaços de interação, os vãos de criação, as fendas de invenção, os espaços de fuga e devir-sujeito. Como criar pós-conceitos sobre devires criança em contrapartida de pré-conceitos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência?

> O devir instaura outra temporalidade, que não a da história. Por isso mesmo, o devir não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é encontrar-se com uma certa intensidade. Devir-criança é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo 'sempre contemporâneo', criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo. (KOHAN, 2008, p. 6).

Em pesquisa percebemos que se trata de currículos singulares, que sejam inclusivos e disjuntivos, comunitário e compartilhado. Currículos que transpareçam de modo honesto a comunidade, as alegrias pedagógicas. Currículo da produção de contrassensos pedagógicos,

da produção de diferença na diferença, da possibilidade de olhar e ver: multiplicidade e devires daqueles que vivem em fuga, por linhas de fuga, a deficiência.

Pensemos modos de ensinar e aprender todos e qualquer um em Ateliers. O que é que pode um Atelier pedagógico e a que ele se propõe? Realizado de modo planejado e comunitário, em meio aos processos singulares das escolas. Produzido e instituído de modo cartográfico, artístico e crianceiro, ou não. Mas, que, prospecte e aproxime professores em formação, semanalmente, rigorosamente. Aproxime, produza pensamento, criações, empatia pedagógica, cientificidade, "artistagens" (CORAZZA 2007; 2008). Pode partir da inclusão de pessoas com deficiência a produção de um outro currículo, e que seja produzido com mãos de artesão o processo.

Que se tome como disparadores os processos de reflexão e prática na educação especial, na saúde mental, na escola comum, na escola especial, nos espaços de saúde, na ciência, na literatura e seus eteceteras. Que se parta da necessidade de criação de planos de aula, de outros modos de criar e fazer aulas inclusivas e disjuntivas, em um currículo singular de escola. Que se parta dos históricos de vida e das potências dos corpos. Que o Loá possa fazer filosofia de modo indisciplinado e peripatético, tal qual tantos de seus colegas da Universidade.

4. Cartógrafos da Colina: atendimento educacional especializado da escola municipal WM e um grupo de meninos

Loá é um exemplo, dos poucos que chegam na universidade, de como furar o processo educacional pensando por oficinaulas e ateliers. Pensemos agora em dois exemplos de escola básica.

"Cartógrafos da Colina" foi um projeto cirúrgico, realizado em escola de educação básica, pública e periférica. Uma linha que salta. Salta dos desenhos, dos desejos e das vontades. Projeto que começou com uma proposta singela de acompanhamento de alunos, ditos "problemáticos" e que de mês em mês, durante um semestre, e com a entrada de outras colaborações, pintou-se com outros contornos. Projeto este que buscou em suas linhas teóricas

a desterritorialização de práticas de vida para que na corda banda da vida se reescrevessem outros modos de subjetivação, outros modos de existir.

Um grupo de meninos, alguns professores, os cartógrafos, que pretendiam pensar no cotidiano da escola e fazer saídas desse cotidiano da escola. Movimentos que potencializavam pensar as singularidades de cada participante. Pensar nos pormenores cotidianos que vazão nas salas de aula, e que por isso acabam gerando situações de exclusão, fracasso, indisciplina, isolamento etc. Pormenores invisíveis que muitas vezes colocam o aluno em risco, o expondo às fragilidades do mundo. Em vez de nos ater aos riscos contados por outros, sobre o fracasso, potencializamos esse fracasso e colocamos riscos, mas de giz, de imagens produzidas, de vontades e outras potencialidades do viver.

O Cartógrafo (ROLNIK, 2006; DELEUZE, 1992) é entendido aqui como aquele que cartografa sua vida, seus desejos, seus modos de existir. É aquele que desenha sua vida aos mesmo tempo que vai caminhando e modificando esse desenho, dando outros contornos para as linhas. Realizando sutilmente uma dobra na subjetivação, uma torção de linhas. É aquele que dá língua aos afetos e aos desejos que pedem passagem. É um desenhista do seu território que vai se compondo, se criando e recriando na medida que o lápis rabisca. Como ele está sempre a desenhar, inventa pontes para superar seus obstáculos, dessa forma o Cartógrafo é um criador de mundos. O projeto "Cartógrafos da colina" teve como objetivo:

> Possibilitar uma reflexão sobre o vivido e potencializar outras ações nos modos de existir dos alunos participantes; desterritorializar as andanças por espaços da Comunidade, do município e ampliar os olhares para outras instituições, lugares e territórios; estimular a ajuda mútua dos alunos participantes do grupo, criando uma outra relação de amizade, confiança e união; valorizar as criações e histórias de vida pessoal; buscar nas redes possíveis, ou na criação de outras redes, possibilidades de engajamento e conexão desse aluno em outros projetos de vida; pensar e repensar o projeto de vida pessoal; construir linhas de saída, de fuga, da condição que esses alunos colocam-se, tanto na escola, como na família, na comunidade, na vida.

De um devir Grupo. O processo do grupo foi acompanhado por um pedagogo especialista em saúde mental coletiva, acompanhado pela orientadora educacional, pela orientadora pedagógica, e contou com o apoio do grupo de estudos, pesquisa e extensão da Universidade, coordenado por uma educadora especial desta Universidade pública. No início

do processo dividiu-se em dois subgrupos, um reunindo os alunos adolescentes, com mais de doze anos, e outro com alunos até onze anos. Os encontros tinham a duração de duas horas e realizava-se no turno inverso das aulas dos estudantes, dessa forma, nas sextas-feiras à tarde. Com isso, em um primeiro momento apenas os alunos do turno da manhã participavam. Cada grupo contou com a presença de dezesseis alunos, que em certos momentos realizavam atividades conjuntas.

A maioria dos alunos teve como encaminhamento principal as orientadoras educacionais e a direção da escola. Sujeitos com deficiência, alunos em "risco escolar", ou em processo de evasão escolar, ou em conflitos com seus colegas e professores, ou até mesmo aqueles em que se notava um processo de subjetivação mais frágil e que necessita de um acompanhamento. Foram convidados para esses grupos os alunos que se destacavam ou que tivessem algum empenho na escola, os que mostravam altas habilidades, ou que os professores visualizavam potencialidades a serem expandidas. Como não se tratava de uma aula, mas sim de uma oficinaula, as relações de aprendizagem não se davam por um saber maior ou menor, mas de um saber em composição, de criação no coletivo.

Para pensar esse grupo encontrou-se nas bases teóricas e práticas da saúde mental o aporte necessário, onde os processos de subjetivação acontecem em grupo com o acompanhamento de profissionais. Tomamos para esse grupo a ideia de AT (PALOMBINI, 2005), Acompanhamento Terapêutico. O AT é um dispositivo de acompanhamento, de acolhimento, que opera produções de sentido nos sujeitos, intervindo na vida, com o intuito de retomar, de criar linhas de fuga e outros modos de existir. Na Saúde, o AT é uma clínica sem muros que se realiza no espaço aberto do urbano, acompanhando cotidianos de vida de forma a favorecer o estabelecimento de laços entre o sujeito acompanhado e o território por ele habitado. O AT busca alargar os modos de habitar a cidade, para que nela as diferenças possam ter lugar.

O AT se dá entre lugares: "entre um dentro e um fora", "entre a casa e a rua", "entre o acompanhado e sua família", "entre a escola e cidade", "entre o aluno e o professor", "entre a arte e a criação". Pedagogicamente acompanhar é estar ao lado da pessoa e intervir em alguns momentos da caminhada, fazer uma parte do caminho com ela e apoiá-la em decisões e

dobras das linhas e da tessitura. O professor acompanha os alunos em sala de aula, mas muitas vezes não consegue realizar uma escuta qualificada, atenta, necessitando de outros espaços e encaminhamentos.

É um processo que se faz caminhando, circulando por espaços, por instituições, pela escola e pela cidade. Uma Educação em movimento. Um acompanhamento que se faz no agora, na topologia dos acontecimentos. Navegamos, dessa forma, na corrente do pensamento da Filosofia da Diferença, nas inquietações e pensamentos propostos por Deleuze e Guattari. Sendo assim, foi proposta, com esse grupo, uma experienciação que se desterritorialize e se territorialize num terreno de aventuras, de conhecimento e descobertas. Ou seja, um colocar-se em cena, não uma cena de risco como as usuais, mas em cena sendo protagonista de uma outra história, uma história escrita e contada por eles.

A grande maioria dos alunos carregava consigo histórias difíceis, além de uma desvalorização, de uma falta de confiança, de uma falta de empatia, de baixa autoestima, cheios de angústias e dificuldades sociais e psíquicas que os direcionavam para a exposição e o risco. Com isso tentavam dar sentido através do enfrentamento, colocando o corpo a prova onde falta sentido, experimentando fisicamente um mundo que se nega simbolicamente. Nesses casos, a ação, a violência, o descaso é a única moeda que se conhece. Os limites da palavra não fazem borda.

A proposta do grupo era retomar essas bordas, fazer topologias com giz, com pensamento, com criação. Romper com esses paradigmas e construir outros. Como nos diz Palombini (2005):

> É, com efeito, da construção de uma nova cidade _ outras casas, outros bairros _ que se ocupa a experiência do AT, pela constituição de uma rede de relações, amaragens mais ou menos tênues que se fazem na circulação com o acompanhado, ajudando-o a situar-se, a construir um lugar possível para si, como parte dessa rede, partícipe dos seus fluxos de vida. O at desprende-se da cidade em que se reconhece para que uma outra cidade possa ser habitada, uma cidade que, emergindo do encontro entre acompanhante e acompanhado, constrói-se no exato instante em que, juntos, eles a percorrem: observam traços nunca antes vistos, deparam-se com rastros desconhecidos, embrenham-se por ruas desviantes, sentem cheiros e cores novos.

De um Intervalo. No tempo de experimentação, e de vivências deste grupo, podemos realizar algumas considerações. Nas primeiras conversas individuais todos os alunos indicados compareceram. Realizou-se duas escutas individuais, antes do grupo iniciar. Quando o grupo iniciou seu processo seis foram os adolescentes que compareceram com plena frequência, dos alunos com mais de doze anos. Dois alunos dos quintos anos e o restante dos sextos anos. No decorrer dos encontros apenas quatro mantiveram uma frequência assídua, vindo em todas as sextas-feiras. É importante destacar que aconteceram várias mudança nos "comportamentos" dos meninos e, especialmente, na aprendizagem, todas "boas mudanças" em um curto período de tempo. Questão ditas pelos professores como "problemas de comportamento em sala de aula", diminuíram progressivamente até não serem mais motivo de queixa na escola, as notas e o empenho no cotidiano escolar aumentaram também. Fazemos esse intervalo, falando desse instante que passou, mostrando sutilmente, em um curto espaço de tempo e com intervenção singulares, que alguns resultados podem se fazer notar, na delicadeza e na sutileza das relações da escola, através de uma outra forma de olhar esse aluno.

Das Oficinaulas. Todos os encontros foram registrados por meio das anotações, de fotografias e vídeos. Uma cartografia, uma topologia dos processos foi sendo produzida. Muitas visualidades foram arquivadas, muita materialidade foi produzidas das experimentações com vídeo e fotografia. Por exemplo, o encontro inicial foi uma oficinaula de construção de blocos/cadernos/diários de anotações. Utilizando recortes, colagens, tecidos, tintas, lápis, se construiu um material de anotação onde os mesmos semanalmente anotavam suas cartografias, seus avanços, retrocessos e produções escolares; suas cartografias da Colina Verde. Em um outro momento construiu-se uma cartografia dos Pássaros que nomeiam as ruas da Colina Verde[1], produzindo poemas e microcontos, organizando um mapa poético e visual de onde se vive; esboçou-se com giz nos muros da escola a Cartografia Poético-visual, dos pássaros que cantam e voam a Colina, que dão nome a morada e o pertencimento deles. As sistematização das aprendizagens davam-se a cada encontro.

[1] O bairro, onde a escola está situada, leva, em suas ruas, nomes de pássaros.

No encerramento das experimentações do semestre, avaliou-se conjuntamente os progressos e as dificuldades encontradas em experienciar um lugar do fora dentro da escola, sendo a escola um lugar em que se habita, mas que não se experimenta com olhar poético e expressivo-artístico, tampouco com olhar científico e pesquisador. E tampouco com um olhar onde se é possível potencializar os encontros, os afetos e as aprendizagens.

5. Para deixar em aberto

Este texto traz proposições para o Atendimento Educacional Especializado, com base conceitual e experimental, que afirma o AEE como Atelier Pedagógico desde a Educação infantil à Universidade. Conclusões essas de um projeto de pesquisa desenvolvido em escolas da Rede de ensino pública da grande Porto Alegre e que segue em profícua produção de intervenções com alunos com e sem deficiência que possam, em grupo, com experimentações, produzirem a si e seus percursos de aprendizagem singularmente.

EDUCATIONAL SERVICE SPECIALIST AND PEDAGOGICAL ATELIER (BETWEEN POTENTIAL DISABILITY AND POTENTIAL ART)

ABSTRACT
Want to produce thinking about making the Educational Service Specialist (ESA). Want to think some places for another odd. Think the student who carries the mark of learning disabilities, autism, idiocy, disability, syndrome, mental illness. Let's think about the potential disability? How to shoot other languages, other styles, other ways to learn and be in school at the University? This text brings proposals for ESA, with conceptual and experimental base, which states the ESA as Pedagogical Atelier from childhood education to university. These are the findings of a research project and extension, which has the bookies thought the post-critical framework and philosophy of difference, being developed in a Federal University and five schools in the public education network in the metropolitan region of Porto Alegre .
KEYWORDS: Educational Service Specialist. Pedagogical Atelier. Potential Desability. Potential Art.

Referências

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória:** ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. São Paulo: Autêntica, 2007.

_____. **Artistagens** docentes (palestra). In: Congresso Nacional Marista de Educação. Anais, Porto Alegre: PUCRS, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**. A imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Cinema 2.** A imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. **Conversações**, 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

EQUIPE DE ACOMPANHANTES TERAPÊUTICOS DO HOSPITAL DIA A CASA (org). **A rua como espaço clínico**: acompanhamento terapêutico. São Paulo: Escuta, 1991.

_____. **Crise e cidade**: acompanhamento terapêutico. São Paulo: Educ, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra.** Tradução Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Escritos sobre educação.** Tradução Noeli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011a.

_____. **A Gaia Ciência.** Tradução de Paulo César de Souza. 1ª Edição. São Paulo: Companhia de bolso, 2012.

RIBOT, Georgette. **Da errância à transumância**: acompanhamento educativo de adolescentes delinqüentes. Estilos clin. v.10 n.19 São Paulo dez. 2005.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2006.

PALOMBINI, Analice; BELLOC, Márcio; CABRAL, Károl. **Acompanhamento terapêutico**: vertigens da clínica no concreto da cidade. Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo. X(19): 32-59, junho/2005.
_____.**Acompanhamento terapêutico na rede pública**: a clínica em movimento. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____. **Acompanhamento terapêutico**: dispositivo clínico-político. Psyche (Sao Paulo) v.10, n.18. São Paulo, set. 2006.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Vanice Hermel[1]
Lucas Tadeu Amarante Bombana[2]
Elisabete Cerutti[3]

GT 33: Acessibilidade e inclusão no Ensino Superior: o atendimento educacional especializado

Resumo: A Constituição Federal de 1988 quando garante a todos o direito à educação estabelece que toda instituição educacional deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou qualquer outro condicionante que a coloque em condição de vulnerabilidade social. Entretanto, no caso de pessoas que necessitam de atendimento diferenciado na educação superior, esse direito nem sempre tem sido respeitado. A favor do acolhimento das diferenças e da diversidade humana no ambiente educacional, temos hoje novos desenvolvimentos conceituais e teóricos que superam concepções reducionistas de aprendizagem e apontam para a relação dialética entre a hereditariedade e o meio, como fator imprescindível para o desenvolvimento humano. Este trabalho versa sobre a inserção do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior, abordando reflexões e práticas relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, dando ênfase, principalmente, para os aspectos que envolvem a acessibilidade e o atendimento ofertado a esses estudantes, pois serão os elos que facilitarão a permanência e a conclusão dos estudos.
Palavras-chave: Inclusão da pessoa com deficiência. Atendimento Educacional Especializado. Ensino Superior

1. Introdução

A inclusão educacional de pessoas com deficiência é uma conquista das mesmas e um avanço no campo dos direitos humanos. Tal conquista teve expressão máxima na Constituição Federal de 1988, na qual fica estabelecido que:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade (BRASIL, 1988, Art. 5°).

[1] Mestre em Letras pela URI-FW. Vanice@uri.edu.br
[2] Mestre em Engenharia Siderurgia pela UFRGS. bombana@uri.edu.br
[3] Doutora em Educação. beticerutti@uri.edu.br

Deste modo a Constituição da República, quando adota como princípio a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" - compreendido como efetivação do objetivo republicano de "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação"-, prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino.

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino
> .

A Constituição Federal de 1988 quando garante a todos o direito à educação estabelece que toda instituição educacional deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou qualquer outro condicionante que a coloque em condição de vulnerabilidade social. Entretanto, no caso de pessoas que necessitam de atendimento diferenciado na educação superior, esse direito nem sempre tem sido respeitado. Esses estudantes, por apresentarem uma maneira peculiar de lidar com o saber ou necessitarem de recursos adicionais para viabilizar seus processos de participação e aprendizagem nos espaços educacionais, desafiam o sistema de ensino em todos os níveis e modalidades a rever profundamente suas práticas e as bases conceituais que estão subjacentes às mesmas.

A favor do acolhimento das diferenças e da diversidade humana no ambiente educacional, temos hoje novos desenvolvimentos conceituais e teóricos que superam concepções reducionistas de aprendizagem e apontam para a relação dialética entre a hereditariedade e o meio, como fator imprescindível para o desenvolvimento humano. As concepções interacionistas apoiam-se na ideia da interação entre organismo e meio e veem o conhecimento como um processo construído pelo indivíduo ao longo da vida.

Esses pressupostos revolucionam a educação, em especial de pessoas em situação de vulnerabilidade social, e impulsionam a implementação de um sistema educacional inclusivo

em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. As mudanças são perceptíveis e ocorrem no sentido da adoção dos princípios da inclusão em oposição ao segregacionismo e à discriminação.

Especialmente com relação a pessoas com deficiência, o maior ganho com esses avanços foi o entendimento que advém do interacionismo de que todos são capazes de aprender e que os espaços heterogêneos são, por excelência, os espaços mais propícios e desafiadores para a construção de conhecimentos. O que em outros tempos se estimava como a melhor maneira de atender as necessidades desses sujeitos, ou seja, separá-los do restante da sociedade confinando-os em suas casas, em asilos, internatos ou; no âmbito educacional, em classes especiais ou em instituições especializadas, converteu-se hoje em uma alternativa ultrapassada com efeitos comprovadamente negativos para o desenvolvimento da pessoa.

Além disso, as práticas educacionais inclusivas revelam que a inclusão educacional não é do interesse apenas dos estudantes que demandam atendimento diferenciado, haja vista que a inserção desse alunado nos espaços educacionais comuns exige das instituições novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas, acompanhando os avanços conceituais e teóricos advindos das teorias educacionais.

2.O Atendimento Educacional Especializado: acessibilidade e inclusão

O desafio atual das IES- Instituições de Ensino Superior é definir o seu espaço no quadro do processo inclusivo atual, uma vez que não há um consenso nem mesmo produções científicas na área. Inicialmente reconhece-se que é compromisso da IES oferecer condições de acessibilidade para que os estudantes com deficiência ingressantes tenham condições de participação e aprendizagem nessa etapa de ensino.

A palavra acessibilidade, anteriormente relacionada apenas às edificações estende-se hoje a condição plena de participação da pessoa com deficiência.Significa não apenas permitir que pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação, mas a inclusão e extensão do uso destes por todas as

parcelas presentes em uma determinada população, visando sua adaptação e locomoção, eliminando as barreiras.

Através dos estudos desenvolvidos por Sassaki (2002), podemos identificar seis tipos de acessibilidades: a atitudinal, a arquitetônica, a comunicacional, a instrumental, a metodológica e a programática. Para o alcance das seis acessibilidades citadas, as instituições de ensino superior baseiam-se na legislação vigente que estabelece as diretrizes para uma prática de inclusão no nível de ensino superior que é a implementação dos núcleos de acessibilidade em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e demais dispositivos legais e políticos. Ainda, são fundamentais ações e programas que assegurem a transversalidade da educação especial na IES.

Por Núcleo de Acessibilidade compreende-se a constituição de espaço físico, com profissionais responsáveis pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL/MEC, 2010). A criação e a consolidação do Núcleo de Acessibilidade da URI-FW, busca organizar e promover ações institucionais que visem à inserção plena de acadêmicos, docentes e técnico-administrativos com deficiência à vida acadêmica, eliminando as barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais, de comunicação e de informação que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e/ou profissional.

Além do núcleo de acessibilidade, sente-se a necessidade de que sejam adotados novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros. Esse "novo modo de ser professor" confronta as práticas tradicionais hegemônicas nos sistemas de ensino até então, em que os professores, formados dentro de uma lógica da razão instrumental, tinham como referência de docência o princípio da homegeneização do ensino, partindo do pressuposto de que é possível padronizar as práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal. Nesse sentido, para o alcance da reformulação de práticas da docência a universidade para além de atender o alunado por meio do núcleo de acessibilidade, passará a atender de modo individualizado todos os alunos que se declaram e ou declararem com deficiência através do

AEE- Atendimento Educacional Especializado. O entendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é que o AEE- Atendimento Educacional Especializado constitui:

> Uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se em um serviço disponibilizado pela escola/IES para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2006, p. 15).

Em documento elaborado pelo Ministério Publico Federal (2004), o atendimento educacional especializado tem caráter diferente do ensino escolar. Ele constituiu apoios necessários para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram ao se relacionar com o seu ambiente, tais como o uso do código braile, da Língua Brasileira de Sinais (Libras), técnicas de orientação e mobilidade, tecnologias assistivas, entre outros. O Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) definiu o atendimento educacional especializado (AEE) como um sistema de apoio à escolarização de alunos com NEEs como sendo [...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL/SEESP, 2008,§ 1).

Na educação superior, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Segundo o decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008), o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas nas salas de recursos multifuncionais (SRMs), sendo elas do tipo I e II. O parágrafo primeiro define como sala de recursos multifuncionais, aqueles ambientes "[...] dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado." A seguir, no parágrafo segundo, asseverou que, § 2o A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. No parágrafo 3º deste Decreto, os núcleos de acessibilidade nas IES [...] visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Nesse sentido convém ressaltar que algumas atividades ou recursos próprios do AEE devem ser utilizados, de acordo com a necessidade, dentro das salas de aula comum, como por exemplo, serviços de tradutor e intérprete de Libras e disponibilização de ajudas técnicas e tecnologia assistiva. São exemplos de atendimento educacional especializado relacionado às diferentes necessidades especiais os seguintes:

Estudantes com deficiência mental (intelectual)	Atividades para desenvolvimento dos processos mentais superiores (controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros).
Estudantes com deficiência auditiva ou surdez	As atividades se desenvolvem em três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras (exploração em Libras do conteúdo trabalhado em sala); AEE de Libras (ensino de Libras, incluindo a criação de sinais para termos científicos conforme a necessidade, em analogia a conceitos já existentes), ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.
Estudantes com deficiência visual ou cegos	Sistema Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, atividades de vida autônoma; software de ampliação de tela e de leitura de texto, com ampliação flexível em vários tamanhos e sem distorção, ajuste de cores, otimização de foco,

	ponteiro e cursos; entre outros.
Estudantes com surdocegueira	Ensino do método de linguagem Tadoma, Libras adaptada ao surdo-cego (utilizando o tato), alfabeto manual, alfabeto moon (substitui as letras por desenhos em relevo), sistema pictográfico, que usa símbolos e figuras para designar os objetos e ações, entre outros.
Estudantes com transtornos globais de desenvolvimento	Uso do computador como auxílio à aprendizagem; PECS (sistema de comunicação através da troca de figuras); Método TEACCH (tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação), entre outros.
Estudantes com altas habilidades/superdotação	Programas de enriquecimento curricular, (intracurricular e extracurricular); aceleração de estudos; compactação curricular; PIBIC, Programa Intensivo de Treinamento, bolsas de pesquisa, estágios em salas de recursos multifuncionais, projetos de pesquisa, entre outros.

A definição e destinação dos recursos é de responsabilidade do professor que atua nos núcleos de acessibilidade, em articulação com os demais profissionais que atendem aos estudantes na IES e com profissionais da saúde, quando houver necessidade.

O desenvolvimento de atividades como as explicitadas acima, o atendimento educacional especializado beneficia o estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, eliminando as barreiras que impedem ou dificultam sua participação e aprendizagem no processo educacional, desde a educação básica até a educação superior.

Tendo como base o estudo de Gomes onde cita que no Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento. Portanto, os dois: escola comum e Atendimento Educacional Especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e seqüencialmente, como se acreditava antes. Por maior que seja a limitação do aluno, ir à escola comum para aprender conteúdos acadêmicos e participar do grupo social mais amplo favorece o seu aproveitamento no Atendimento Educacional Especializado e vice-versa. (GOMES et all, 2007)

3.O profissional do AEE- Atendimento Educacional Especializado

Para atuar no atendimento educacional especializado, o perfil do professor deve contemplar curso de graduação, pós-graduação ou formação continuada que o habilite a atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Ainda, essa formação deve propiciar ao professor habilidades e competências inerentes às demais atribuições destinadas a este profissional, a saber:

> 1. realizar as atividades de complementação ou suplementação curricular específicas que constituem o AEE dos estudantes;
> 2. atuar, de forma colaborativa com os professores dos diferentes cursos, visando à definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e sua interação no grupo; o enriquecimento curricular, a compactação curricular, e/ou a aceleração de conteúdos ou de estudos, quando aplicável;
> 3. promover as condições para a inclusão do estudante em todas as atividades acadêmicas;
> 4. informar a comunidade acadêmica acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
> 5. preparar material específico para o uso do estudante no núcleo de acessibilidade e na sala de aula;
> 6. orientar o professor quanto à elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos estudantes nas atividades de salas de aula;
> 7. deliberar na interface com profissionais da saúde, professores e gestores institucionais, acerca do atendimento a ser dado a cada estudante, considerando a necessidade de atendimento diferenciado e a especificidade de cada caso;

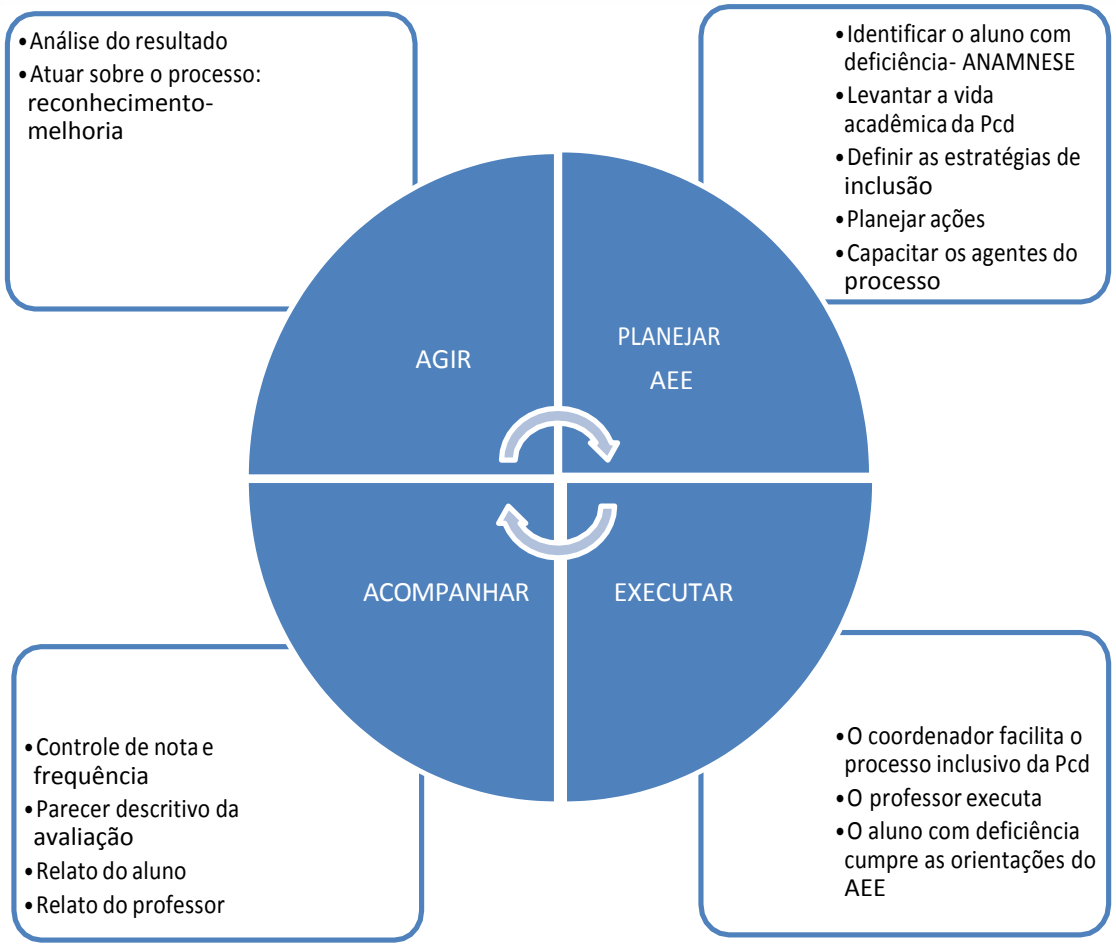
8. articular com os gestores institucionais e professores para que o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) contemplem os pressupostos epistemológicos, filosóficos, legais e políticos da educação inclusiva;
9. Articular as parcerias com a comunidade que possibilitem oferecer enriquecimento extracurricular em áreas não contempladas pelo currículo regular da instituição;
10. Elaborar critérios para a inclusão dos alunos com AH/SD nos projetos PIBIC, PIT e projetos de pesquisa;
11. Promover parcerias com escolas de ensino fundamental e médio, assim como nas salas de recursos multifuncionais, NAAH/S e salas de recursos específicas para AH/SD, nas quais os alunos com AH/SD podem atuar como estagiários e colaboradores.

Demanda atual do alunado da IES para o atendimento educacional especializado

Desde o primeiro semestre de 2015 o núcleo de acessibilidade da IES atendeu, em seus processos de anamnese e planos de ação, mais de 20 alunos com as mais variadas deficiências: dois alunos com deficiência auditiva, onze alunos com deficiência física e, demais acompanhamentos de alunos declarados com baixa visão. O atual quadro de alunos com deficiência matriculados e atendidos pelo núcleo demanda necessidade de atendimento educacional especializado para antever barreiras que surgem durante o curso e acompanhar o processo de aprendizagem.

4. Metodologia do Atendimento Educacional Especializado

A gestão do atendimento educacional especializado tem como referência a legislação vigente que dispõe sobre o atendimento à pessoa com deficiência e também está alinhada ao ciclo PDCA. Abaixo o infográfico demonstra a metodologia que será aplicada no primeiro ciclo de atendimento:



O início do ciclo de atendimento do aluno com deficiência no AEE dá-se por meio da anamnese - processo de atendimento que compreende a identificação da patologia, por meio de uma entrevista individual composta por uma equipe interdisciplinar que compõe o Núcleo de Acessibilidade da IES. Durante a anamnese são colhidas informações que geram documentos importantes, um deles o plano de ação que norteia toda a prática inclusiva do aluno mapeado.

O planejar compreende, ainda, o levantamento da vida acadêmica, ferramenta que auxilia na definição das estratégias que atendem de modo eficaz o aluno e sua deficiência e geram as ferramentas de capacitação dos agentes de formação do acadêmico: coordenador do curso e professores.

Após o primeiro momento, o planejar, encontramos a parte principal do ciclo que é a execução das ações e, que depende fundamentalmente das três figuras principais do processo de ensino aprendizagem: coordenação do curso, professor e aluno com deficiência. À coordenação cabe cumprir o papel de facilitadora do processo de inclusão a qual recebe as orientações e a capacitação do profissional do AEE e passa a monitorar a atividade realizada pelos professores em sala de aula e o envolvimento do acadêmico. O professor ao executar o plano de ação sinaliza os aspectos positivos da nova prática e acompanha a frequência e a melhoria do aluno no que tange a sua construção do conhecimento. O aluno cumpre as orientações do profissional do AEE e da mesma forma que o professor, avalia as estratégias para sinalizar as devidas modificações que serão relatadas em novos atendimentos.

Ao coordenador do curso cabe no decorrer das aulas e avaliações do semestre verificar o rendimento do acadêmico por meio de três principais indicadores: notas, frequência e relatos, tanto do aluno como do professor. Esse olhar do coordenador e, principalmente a sua atuação no ato de acompanhar auxiliarão diretamente na definição de novas estratégias que serão tomadas pelo profissional do atendimento educacional especializado.

O profissional do AEE analisa os resultados das ações e estratégias sinalizadas no plano de ação inicial do acadêmico e atua no processo manifestando o reconhecimento e apontando novos direcionamentos quando das respostas insatisfatórias.

Podemos observar que a gestão do atendimento ao aluno com deficiência acontece semestralmente, entretanto destaca-se que ciclos paralelos poderão surgir durante o processo de inclusão, uma vez que novas demandas podem surgir durante a execução do ciclo geral.

5. Referências

ALCOBA, S.A.C. Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.098, de 08 de novembro de 2000. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Casa Civil. Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF._____. Decreto n°. 6.571 de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF. BRASIL.

Ministério da Educação. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: . Acesso em 02 de agosto de 2015.

_____. Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 02 de agosto de 2015.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível. Disponível em: http://periodicos.capes.gov. br/. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

GOMES, Adriana; FERNANDES, Anna; BATISTA, Cristina; SALUSTIANO, Dorivaldo; MANTOAN, Maria Teresa; FIGUEIREDO, Rita. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental.Secretaria de Educação Especial. 2007.

GOMES, J. B; SILVA, F. D. L. L. da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Seminário Internacional as minorias e o direito: CJF, 2003. 272 p. Cadernos do CEJ, v. 24. Acesso em jun. 2015

MOREIRA, H, F; MICHELS, L, R; COLOSSI, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. Escritos educ, São Paulo, vol. 5, n. 1, p. 19-25. 2006. Disponível em: . Acesso em: 03 de agosto de 2015.

MOREIRA L. C. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre, RS: Editora Mediação. 2008.

_____.In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 25, 2005, p. 37-47.
ROSSETO, E. Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

REFLEXÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Anderson Luchese[1]
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski[2]

GT 33: Acessibilidade e inclusão no Ensino Superior: o atendimento educacional especializado

Resumo: O termo inclusão vem sendo adotado de forma genérica e sentimos a necessidade de fomentar a reflexão acerca da complexidade que ele representa. Este texto está alicerçado em estudos do Seminário *Educação Especial e Inclusão,* que promoveu reflexões sobre a educação especial, abordando as políticas de inclusão; os movimentos da educação especial à educação inclusiva e processos de in/exclusão. Esta produção articula discussões coletivas do seminário aos estudos para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação, relativos à formação docente para a atuação com estudantes surdos. Este texto tem como objetivo propiciar reflexões acerca dos direitos de estudantes surdos à acessibilidade educacional, especialmente no que se refere à comunicação. Apesar das boas expectativas decorrentes das mudanças nas concepções da surdez e da possibilidade dos estudantes surdos, constatadas, especialmente nas últimas décadas, ainda existem barreiras para o reconhecimento do surdo como um sujeito completo. As dificuldades se manifestam especialmente em relação à comunicação em distintos espaços sociais, o que gera a necessidade de que os surdos assumam uma postura proativa em relação aos seus diretos de inclusão.
Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade à comunicação. Estudantes surdos.

1 Introdução

Este texto apresenta algumas reflexões propiciadas pelas discussões referentes à inclusão de estudantes surdos, especialmente no que se refere à comunicação, articulando-as ao

[1] Graduado em pedagogia educação especial, especialização em AEE e Mestrando em Educação, bolsista como docente na Unochapecó. E-mail. andersonluchese@unochapeco.edu.br
[2] Graduada em pedagogia, mestre e doutora em Educação; Diretora de Ensino na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) no período de 2009 a 2016. Pesquisadora e professora titular C, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Unochapecó. Integrante dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de professores; Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas e GEPE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão na Linha de Pesquisa Inclusão Educacional (UFSM). Autora e organizadora de livros, autora de capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos Qualis Capes. E-mail. taniazp@unochapeco.edu.br

Seminário *Educação Especial e Inclusão*, no curso de Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Trata-se de um excerto do estudo a ser desenvolvido para a dissertação de mestrado e provoca a questionar como, num período de expansão e democratização da educação de pessoas com deficiência, garantir a inclusão e acessibilidade de estudantes surdos, reconhecendo a diversidade e nela, o "outro", como sujeito pleno.

Veiga-Neto (2001, p. 107), afirma que "[...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências [...]." O autor afirma que o estabelecimento da norma é uma estratégia de dominação e que frente ao incômodo que as palavras "normal" e "anormalidade" podem causar, criam-se alternativas. Como primeira alternativa, está a negação abstrata dos anormais, resultando em práticas de exclusão:

> Trata-se de práticas de exclusão que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo instante, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigúe no refúgio da prometida maioridade. (VEIGA-NETO, 2001, p. 107-108).

A inclusão das pessoas com deficiências significa participação na vida social, econômica e política. A inclusão acontece em diferentes esferas: nas escolas, nas famílias e sociedade mais ampla. Entendemos que atualmente, a inclusão representa uma estratégia de governamento das populações, e que mesmo bastante presente nas legislações, nos discursos da mídia e da população, a exclusão ainda se faz presente nas culturas pautadas na classificação, na categorização e nas concepções de deficiência como desvantagem. Para mudar essas culturas, embora importantes, não basta um conjunto de leis e normas. Veiga-Neto e Lopes, amparados em referenciais foucaultianos, adotam o termo governamento para designar as ações de poder "[...] que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. [...] o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e

microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952). As mudanças culturais demoram para ser incorporadas, o que justifica que marcas da sociedade que eliminavam, escondiam e concebiam os surdos como sujeitos merecedores de caridade ainda deixam suas ramificações.

2 Acessibilidade à comunicação na educação dos surdos

Uma das grandes lacunas na educação de surdos é a restrição à comunicação, pois o mundo é predominantemente ouvinte. Por mais que a legislação sinalize para os direitos dos surdos, garantir a comunicação, alterar culturas não é uma tarefa simples, e sim um dos grandes desafios da Educação Especial.

A redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, no Capítulo V, Art. 58º, define que:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A legislação brasileira voltada à educação especial influenciou o processo de elaboração de políticas públicas de igualdade de direitos e oportunidades da educação inclusiva. A educação representa um direito fundamental da humanidade, previsto na Constituição Federal de 1988, em seu no Art. 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, no inciso III, consta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). A Lei declara que o acesso ao ensino, gratuito e obrigatório, se constitui em direito público subjetivo de toda pessoa. Se entendermos que a educação é um direito e que

para esse direito ser efetivo aos surdos a comunicação é indispensável, então a acessibilidade à comunicação é uma necessidade a ser atendida.

Constatamos que há um conjunto de legislações que sinalizam para a inclusão como uma política brasileira. Observando os últimos dados dos censos educacionais verificamos o aumento de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas, desde a educação básica até a educação superior. Porém, acreditamos que incluir é mais do que inserir, é uma ação multifacetada, o que requer tanto o comprometimento do estudante com deficiência como o acesso a recursos que promovam a aprendizagem, ou seja, a acessibilidade, que significa incluir as pessoas com deficiência nas atividades, de forma participativa. Após quinze anos de vigência da Lei nº 10.098/2000, houve muitos movimentos e mudanças e foi aprovada a Lei nº 13.146, de 2015 que no título III, artigo 112, que trata das disposições finais e transitórias salienta a acessibilidade como:

> possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL. 2015).

A acessibilidade à comunicação é uma das grandes demandas das pessoas surdas. Os surdos são sujeitos sociais que produzem, reproduzem, modificam e vivem na cultura surda. Segundo Strobel (2013, p. 37), "povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes". O conceito engloba a compreensão da comunidade e cultura surda.

É justamente porque encontram dificuldades para inserir-se na cultura que é predominantemente ouvinte que, segundo Lopes; Veiga-Neto (2006), os surdos procuram agrupar-se em comunidades surdas.

> não é característica própria dos surdos querer viver com seus pares em comunidade, mas é característica surda - pelo menos neste momento histórico brasileiro e pelo menos nas grandes cidades, em que os surdos precisam estar fortalecidos para reivindicar seus direitos nas diversas instâncias sociais, jurídicas, educacionais etc. – destacar a vida em comunidade como uma prática social que marca a necessidade de estar entre amigos. Fortalecem-se as narrativas entre os surdos que produzem fronteiras, que dividem a sociedade entre amigos e inimigos, entre simpatizantes da cultura surda e não-simpatizantes. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 89).

Para os autores, a vida em comunidade se constitui de uma prática social gerada pela necessidade de estar entre pares, contando também com o apoio de ouvintes simpatizantes da cultura surda. Frequentemente as comunidades surdas estão atentas às tendências de exercer o ouvintismo[11]. A convivência enriquecedora entre surdos e ouvintes é possível à medida que a diferença é reconhecida, abandonando-se estratégias para que a diferença seja anulada. Portanto, ser diferente é um direito de todo ser humano.

> Os povos surdos não são obrigados a ter a normalidade. A máscara não esconde o ser que é o surdo, o ser surdo que é humano... Quando a sociedade deixa o surdo ser ele mesmo, carece tirar as máscaras e assim chega o momento de o povo surdo enfrentar a prática ouvintista, resgatar-se e transformar-se no que é de direito: partes de nós mesmos, de termos orgulho de ser surdo! (STROBEL, 2007, p. 33).

É necessário discutir a compreensão da anormalidade/normalidade, como o "outro" é narrado, relatado, construído e representado pelo discurso dos detentores dos saberes e poderes. As políticas de inclusão, hoje representam, no campo da educação, a possibilidade de reflexão acerca dos dualismos inclusão/exclusão, normal/anormal, lógicas da modernidade, evidenciando as inúmeras nuances entre um e outro termo. A presença dos surdos nos espaços educacionais compostos predominantemente de ouvintes implica em olhar para o "outro", para o surdo, como alguém a ser reconhecido, colocando sob suspeita as verdades do sujeito moderno, na lógica da classificação e da categorização. Diante dos surdos, o sujeito ouvinte também pode ser o "outro", o diferente.

No Brasil, depois de muitas lutas, os movimentos sociais surdos brasileiros, empenhados no reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais, comemoram a aprovação da Lei 10.436/2002, conhecida como a Lei de Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. A lei de Libras reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua bastidores dessa realidade oficial dos surdos brasileiros. Portanto, essa lei representa uma vitória para a comunidade surda, o reconhecimento dos direitos linguísticos, o que inclui o direito à educação na própria

[1] O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 2010, p. 15).

língua dos surdos, bem como o acesso à comunicação. A falta de comunicação é uma barreira para o desenvolvimento e aprendizagem dos surdos.

3 Inclusão de estudantes surdos: bastidores dessa realidade

Ao salientarmos a importância da comunicação e as barreiras encontradas pelos surdos nesse processo, fazemos referência a um evento que aconteceu em 2015, em uma universidade localizada na região sul do Brasil, com mais de 4.000 inscritos. Tomamos o cuidado para, no momento da inscrição, informar por e-mail que o primeiro autor deste artigo é surdo e solicitar disponibilidade de intérprete. A resposta obtida, também por e-mail foi de que haveria essa disponibilização. Com alegria, observamos que no momento solene de abertura, lá estavam dois intérpretes se revezando, adequadamente. Até mesmo o hino nacional foi sinalizado, trazendo-nos grandes e animadoras expectativas. Contudo, no dia seguinte, mesmo estando o primeiro autor em uma sala onde um palestrante internacional abordava a inclusão de pessoas com deficiência, o intérprete não estava presente. Fomos reivindicar a presença do intérprete e a resposta foi de que o evento só disponibilizaria o profissional para a abertura. Insistimos que o autor iria participar de todo o evento e sem intérprete sua compreensão estaria prejudicada, inclusive porque os palestrantes utilizam microfone, o que retira a possibilidade de leitura labial. Diante de nossos argumentos os profissionais responsáveis pela secretaria informaram que naquele dia seria impossível disponibilizar intérprete mas conseguiriam para o dia seguinte, porém, o autor deveria informar cada trabalho ou palestra que assistiria. Entendíamos que seria mais fácil se o intérprete acompanhasse o participante, uma vez que haveria mais liberdade para mudar a escolha se considerasse necessário, diante da grande diversidade de salas onde os trabalhos estavam sendo apresentados, como faziam muitos dos participantes, mas a solicitação não foi aceita. Nos dois dias seguintes, no período matutino, um intérprete esteve disponível, interpretando todo o período, desrespeitando a necessidade de permuta a cada tempo. À tarde o intérprete não apareceu. No último dia, o primeiro autor apresentaria seu trabalho, juntamente com duas colegas de Mestrado em Educação. Porém, o intérprete não compareceu

à sala de apresentação e o apresentador não pode apresentar seu primeiro trabalho acadêmico como estudante de Mestrado.

Relatamos esse episódio real, para evidenciar que a falta de comunicação é um grande limitador de oportunidades e que frequentemente, isso parece não ser compreendido como uma necessidade, como um direito, como uma possibilidade de acesso à aprendizagem de estudantes surdos. Para muitos, disponibilizar intérprete é válido apenas quando há palco, quando a ação ganha visibilidade.

A comunicação das pessoas surdas, por meio da Libras, requer o conhecimento de suas especificidades também pelos ouvintes que se comunicam com surdos. A Libras é uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. Na língua de sinais as relações gramaticais são especificadas pela manipulação dos sinais no espaço, sendo considerada uma língua natural, usada pela comunidade surda brasileira. Uma língua natural "[...] é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases" (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 30).

A Libras é composta por níveis linguísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Assim como nas línguas orais-auditivas existem palavras, nas línguas de sinais existem itens lexicais. A diferença é sua modalidade de articulação, denominada visual-espacial ou também cinésico-visual.

Quadros e Karnopp (2007) afirmam que:

> As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 30).

Assim sendo, para se comunicar em Libras, não basta apenas conhecer sinais. É necessário conhecer a sua gramática para combinar as frases, estabelecendo comunicação.

O poder da inclusão foi disseminado pelas leis atuais, que preveem que a criança frequente as escolas, as quais devem receber todas, independente da deficiência. O

governamento é a própria expressão pública dessa ação, quando alguém coloca em funcionamento o poder sobre outra pessoa e pode governar essa outra pessoa.

Thoma (2006) afirma que a inclusão escolar de estudantes surdos juntos com estudantes ouvintes em salas de aula do ensino regular, não tem trazidos os resultados esperados, apresentando duas razões para tal:

> As razões pelas quais as experiências de inclusão têm fracassado podem estar associadas a um amplo leque de questões que não foram devidamente previstas e planejadas pelas escolas, pelos docentes e pela gestão. Talvez não se tenha reconhecido o complexo conjunto de relações, discursos e representações sobre aqueles a serem incluídos que constituem as propostas educacionais e que nos constituem na relação com os estranhos e anormais. (2006, p. 22).

A autora afirma que a inclusão de estudantes surdos incluídos nas salas de aula apresenta algumas lacunas. Nesse sentido, concordamos com Pieczkowski (2014, p. 189) que:

> tensionar a inclusão em suas múltiplas facetas, não significa defender o retorno à forma como pessoas com deficiência foram predominantemente tratadas até um passado recente: mortas, segregadas, excluídas da sociedade e da vida, visualizadas pelo prisma do exótico, do estranho ou da invisibilidade. Tampouco significa que devemos esperar que algum "iluminado" diga como se faz a "verdadeira inclusão", mas provoca a pensar que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no caminhar, no encontro com o novo, com sujeitos diferentes. Isso não quer dizer que eu defenda a aventura, o improviso, o desconhecimento e descompromisso com estratégias que nos fazem melhores no exercício da docência. Tensionar a inclusão é refletir acerca de processos que nos subjetivam e governam, que nos fazem assumir como verdades pressupostos que nos causaram, ou causarão estranhamento em algum tempo.

Quando falamos em inclusão de estudantes surdos, que representação de surdez possuímos? A que surdo nos referimos? Quando a sociedade "categoriza" os surdos, poderá estar fazendo referência a um público muito distinto: surdos que dominam Libras; surdos que desconhecem a Libras; surdos oralizados; surdos que não oralizam; surdos com boa leitura e escrita; surdos que mal leem e interpretam. Enfim, a diferença é isso: representa a impossibilidade de classificar e categorizar.

Para Perlin e Strobel (2009, 22),

> o discurso da teoria crítica pede o respeito, a tolerância e o reconhecimento aos sujeitos surdos, de sua cultura e língua, sem, no entanto, questionar a norma implícita e invisível (e por isso inquestionada) do ouvintismo e sua tentativa de contenção e acomodação/assimilação da alteridade surda desde os mesmos modelos, ouvintes. (PERLIN; STROBEL, 2009, p. 22).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva faz menção ao Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destacando que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana" (BRASIL, 2008, p. 04).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nem sempre teve o reconhecimento social que atualmente tem conquistado. No Brasil, o governo federal instituiu a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) para oficializar a Libras, o que fortaleceu muitas conquistas, como a inserção desta língua no processo de ensino e aprendizagem dos educandos surdos. A importância desse fato se dá porque desenvolve a criança surda a partir do seu mundo, da valorização da sua cultura no contexto de ensino-aprendizagem. Porém, percebemos em nossas relações cotidianas a dificuldade dos educandos surdos no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a apreensão dos conceitos está relacionada à superação de limites, autonomia e autoestima.

Os sinais surgem da combinação de configurações de mãos, movimentos e de pontos de articulação - em locais no espaço ou no corpo onde os sinais são feitos, os quais, juntos, compõem as unidades básicas dessa língua. Quadros e Karnopp (2007) afirmam que cada língua apresenta um número determinado de unidades mínimas que determinam a diferença de significado de um sinal em relação a outro.

Assim, a Libras se apresenta como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Deste modo, como em qualquer língua, também existem diferenças regionais, portanto, deve-se ter atenção às variações praticadas em cada unidade da Federação.

4 Considerações finais

As políticas de educação inclusiva têm ocupado crescente espaço nos debates educacionais e remete à trajetória da democratização do ensino, em todos os níveis. Apesar das mudanças significativas nas concepções acerca da surdez e das possibilidades dos estudantes surdos nas últimas décadas, o que trouxe boas perspectivas, ainda existem muitas barreiras para o reconhecimento do surdo como um sujeito completo. As dificuldades se

manifestam especialmente em relação à comunicação em todos os espaços sociais, o que gera a necessidade de que os surdos assumam uma postura proativa em relação à inclusão. É essencial que os surdos participem dos eventos sociais exercendo o seu direito de estar presente, de solicitar intérpretes de Libras, promovendo a sensibilização das pessoas no cotidiano, dos responsáveis pelas instituições e das autoridades públicas. A autonomia dos surdos propicia a ruptura com concepções históricas da surdez, concebida socialmente e de forma equivocada como deficiência/doença, e o sujeito surdo como defeituoso, alguém a ser corrigido.

As pessoas surdas que estão inseridas na sociedade de forma atuante ocupam os espaços que devem ser ocupados pelos surdos, representam e produzem cultura. A língua que os surdos utilizam é um forte exemplo da cultura surda e revela o ser surdo dentro da normalidade. Comunidades surdas compartilham e difundem informações, tanto da língua, como hábitos, costumes, valores culturais, experiência visual, comunicação efetiva e eficiente. Isso tudo representa uma conquista histórica dos movimentos de surdos, constituídos por cidadãos de uma sociedade. Está clara aqui a construção de forte identidade viva, pois é possível participar na vida da sociedade como cidadãos surdos autônomos.

Consideramos que houve grandes mudanças nas condições de educação de surdos, que repercutem positivamente na contemporaneidade. Por outro lado, é preciso melhorar ainda mais o acesso e o reconhecimento do indivíduo surdo. Temos relatos, na região onde este artigo teve origem, que muitos surdos ainda vivem isolados, sem acesso à língua nos primeiros anos de vida e sem convivência social adequada, o que produz lacunas no desenvolvimento e aprendizagem. As narrativas da normalidade, difundidas pela mídia, pelas normativas legais, pelos discursos sociais, entre outras formas, subjetivam, governam a sociedade, as famílias e os próprios surdos que, muitas vezes, também se enxergam deficientes. É necessário desnaturalizar a surdez como se fosse patologia, deficiência ou inferioridade. Ser surdo é um jeito de ser. Como salienta o psicólogo russo Vygotsky, não se trata de uma pessoa normal cuja audição foi subtraída, mas uma pessoa que se desenvolve de outro modo, com suas particularidades.

Assim, o discurso da diferença pode tensionar a discussão, não apenas a identidade ouvinte anormal. A identidade surda também passa a ser vista na forma adequada. Consideramos que a surdez deve ser entendida no contexto de uma sociedade que classifica, normatiza, normaliza, categoriza... Nesse cenário a diferença incomoda, desorganiza quem não quer vê-la. No entanto, a diferença existe, queiramos, ou não.

REFLECTIONS ABOUT THE COMMUNICATION AS POSSIBILITY FOR STUDENTS DEAF INCLUSION

Abstract: The term inclusion is being adopted in a generic form and we feel the need to foster a reflection on the complexity that it represents. This text is rooted in studies of Special Education and Inclusion Seminar, which promoted reflections on special education, approaching inclusion policies; the movements from special education to inclusive education and inclusion/exclusion processes. This production articulates collective discussions from the seminar to the studies to develop the Master's dissertation in Teacher Performance Training to work with deaf students. This text aims to provide thoughts about deaf students rights to educational accessibility, especially in what is referred to the communication. Despite the good expectations arising from the conceptions changes of deafness and the possibilities of deaf students observed especially in recent decades, there are still barriers for deaf recognition as a full person. Their difficulties are manifested especially in relation to the communication in distinct social spaces, what generates the need that deaf people take a proactive stance in relation to their inclusion rights.
Keywords: Inclusion. Communication accessibility. Deaf students.

Referências

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em < http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Direito/Constituicao_da_Republica_Federativa_Brasil.pdf>. Acesso em 15 dez 2015.

#_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Regulamenta. Brasília. DF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 25 jan. 2016.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá

outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=9737&interna=6>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. A**ltera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 5 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. Lei nº 13.146, de 2015 Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 12 abr. 2016.

LOPES, M. C; VEIGA-NETO, A. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. Perspectiva, Florianópolis. v. 24. n. Especial. p. 81-100, jul./dez. 2006.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. UFSC. Florianópolis – SC. 2009.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SKLIAR, C. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

STROBEL, K. História dos Surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3ª edição revista. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A Invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Org. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.
VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a15> Acesso em 12 abr. 2016.

DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM SUA RELAÇÃO COM A ÉTICA DO CUIDADO E O DIREITO EDUCATIVO, DIANTE DA REALIDADE DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Ilíria François Wahlbrinck[1]
Luci Mary Duso Pacheco[2]

GT 33: Acessibilidade e inclusão no Ensino Superior: o atendimento educacional especializado

Resumo: Esta temática visa refletir sobre contribuições da Ética do Cuidado na prática docente diante da realidade da inclusão no ensino superior. Aborda-se a temática sob perspectiva da formação e da prática pedagógica relacionada com a Ética do Cuidado ousando uma aproximação com o Direito Educativo, apresentando o problema na pergunta: como a prática do professor universitário mobiliza e ou contempla a Ética do Cuidado diante da realidade da inclusão no Ensino Superior? Sob metodologia bibliográfica e dialógica, objetiva-se saber quais cursos tem alunos com deficiência matriculados e quais as deficiências apresentadas; se os professores que com eles trabalham receberam ou recebem uma preparação específica para realizar seu trabalho de formação com tais alunos e, em caso afirmativo, em que consiste essa preparação; em que medida a grade curricular contempla uma formação específica para a inclusão, a fim de que o futuro professor tenha subsídios para trabalhar com esta questão e como a prática pedagógica do professor universitário contempla a Ética do Cuidado. Considera-se a importância da temática como sendo um direito educativo a ser considerado na formação docente.

Palavras-chave: Ética do Cuidado. Inclusão. Direito Educativo. Formação Docente.

1 Introdução

Nesta pesquisa propõe-se refletir sobre as contribuições da Ética do Cuidado na prática docente diante da realidade da inclusão no ensino superior da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus de Frederico Westphalen - RS.

[1] Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Grupo de Pesquisa em Educação e Núcleo de Estudos Filosóficos. lia_iliria@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Grupo de Pesquisa em Educação. luci@uri.edu.br.

Propõe-se abordar a temática da inclusão relacionada à formação e prática docente e, de forma específica, na docência no ensino superior, em uma universidade comunitária.

A pesquisa em questão é desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em docência no ensino superior por considerar-se que a temática da inclusão no ensino superior carece de espaços de reflexão e diálogo especialmente no que tange à formação e prática docente, pois, se a universidade adapta estruturas físicas para garantir acessibilidade e possibilitar a inclusão de alunos com deficiência, é ao professor que compete, de forma especial, a integração destes alunos e sua aprendizagem a partir de uma postura ética e cuidadora. Dessa forma, sua prática pedagógica deve estar voltada para a integração do aluno com deficiência e para sua aprendizagem sem que, muitas vezes, tenha tido algum preparo específico para isso, quer na formação inicial ou continuada.

Busca-se compreender como o professor lida com essa situação, se se sente habilitado, como promove a integração e a aprendizagem, como procede com a avaliação e, a partir de seu posicionamento e prática, traçar relações com a Ética do Cuidado ousando uma aproximação com a área do Direito Educativo. Julga-se pertinente esclarecer que o Direito educativo configura ferramenta a serviço do docente para que tenha êxito em seu agir formador e transformador, pois compreende um conjunto de normas e princípios reguladores do fenômeno educativo com vistas ao desenvolvimento humano, em sua totalidade e pluralidade, numa educação para a paz.

A escolha do tema foi motivada a partir de 3 diferentes experiências: 1) pelo convívio com pessoas com deficiência ao prestar assessoria em seminários e encontros, atendendo a convites de relacionar a temática da inclusão com a Ética do Cuidado; 2) por experiências de substituição de professores em sala de aula, no ensino superior da referida universidade, com turmas em que havia pessoas portadoras de deficiência e 3) pela reflexão desencadeada em encontros de formação de professores da rede pública estadual, acerca das limitações enfrentadas pelos docentes diante da inclusão tendo, como pano de fundo, a recente aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência pela Lei 13146, de 06 de julho de 2015.

2 Referencial teórico

O problema da pesquisa se apresenta na pergunta: como a prática do professor universitário mobiliza e ou contempla a Ética do Cuidado diante da realidade da inclusão no Ensino Superior? No desenvolvimento da pesquisa, não se pretende abordar a temática da inclusão em si, mas sim a formação e prática pedagógica dos professores que se deparam com a realidade de inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula sendo que, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com a situação. Assim, a realidade da inclusão pode, por exemplo, ser motivo para que o professor, diante de uma lacuna sentida, se lance na busca por mais qualificação ou, também, necessite de grupos de apoio.

Objetiva-se, de forma específica a) saber quais cursos tem alunos com deficiência matriculados e quais as deficiências apresentadas; b) se os professores que com eles trabalham receberam ou recebem uma preparação específica para realizar seu trabalho de formação com tais alunos e, em caso afirmativo, em que consiste essa preparação e c) como a prática pedagógica do professor universitário contempla a Ética do Cuidado e, a partir disso, ousar uma aproximação com o Direito Educativo.

Num primeiro momento, julga-se pertinente um esclarecimento acerca do significado da Ética do Cuidado. Considera-se que a partir de necessidades sentidas e compreendidas surgem possibilidades de respostas e, nesse sentido, na educação, o cuidado nasce e se fundamenta como resposta a necessidades humanas sendo que, por isso, impõe-se como ética. Parte-se da concepção que compreende a Ética como *Ethos,* termo grego que significa ‘modo de ser’ sendo que, nessa concepção, ética é vivência: eticidade.

Um modo de ser ético é uma construção cultural que serve de abrigo e direção, podendo ser descrita como um conjunto de princípios e valores que orientam as relações humanas sendo que, sob este ponto de vista, relaciona-se com a moral, entendida como “conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada” (VÁZQUEZ, 2008, p. 37). Tal construção se dá sempre em comunidade sendo a ética, portanto, uma construção coletiva. A partir desta compreensão, o Cuidado é a identidade de um *ethos* humanizador, compreendido como um processo de formação da humaneidade no ser humano.

O termo humaneidade designa, aqui, a vivência do Cuidado como eticidade, a partir da consciência da incompletude e sua necessária complementaridade, o que pressupõe não só a inclusão, mas a integração de diferenças. Seu uso remete a um modo de ser moldável somente pelo Cuidado sendo que isso, em sua radicalidade, possibilita, ao ser humano, seu pertencimento autêntico à humanidade, pois que, em sendo humano, se humaniza e ajuda a humanizar. Daí decorre que não pode haver humanização sem ética e sem cuidado, sendo que estes se co-pertencem: não há ética sem cuidado e não há cuidado sem ética.

Para Freire (2006, p. 56) "a consciência do inacabamento entre nós nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo". Como a eticidade só pode se dar como vivência na comunidade, o (re)conhecimento de diferenças e sua integração é processo humanizador, cuidador, tendo a comunidade como o lugar onde se é pessoa e não objeto; espaço onde se comungam valores e se constroem identidades e onde diferenças compõe a harmonia de uma comum-unidade. A construção de tal unidade, comum às diversidades, requer participação pela capacidade dialógica. É por isso que se pode afirmar que na comunidade a integração promove o sentimento de pertença que, por sua vez, conduz à participação como resultado de um processo de humanização.

Dessa forma, pode-se definir a ÉTICA DO CUIDADO como uma forma de ocupar-se consigo mesmo, com as pessoas (e com o meio em que se convive) de forma a (r)estabelecer dignidade de vida sendo que nisso consiste a humanização: formação do humano no humano. É pela "Ética do Cuidado" as necessidades dos sujeitos são atendidas tendo-se em vista sua dignidade de vida e isso demanda educação, aqui concebida como formação da pessoa com vistas à convivência, ao que se traduz como humanização e que requer ética e cuidado.

Considerando-se que a finalidade da educação é sempre promover o desenvolvimento humano, a Ética do Cuidado relaciona-se diretamente com a temática da inclusão, esta entendida como ato ou efeito de inserir e envolver, podendo ser considerada um direito educativo. Este, como especificidade, consiste, conforme Leiva[1], em uma ferramenta transversal, integradora e interdisciplinar que serve de suporte ético e inovador para que o

[1] El Derecho educativo: sus relaciones com el desarrollo em la sociedade del conocimiento. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/060garcialeiva%20(2).PDF

professor, em seu fazer docente, tenha êxito em sua tarefa formadora e transformadora. Para o referido autor, é pela educação que a pessoa aprende a assumir a condição humana e o Direito Educativo configura um meio para que o docente possa ser exitoso em sua tarefa de formar cidadãos e consiste, conforme Leiva (p.8), "el conjunto de normas, princípios y condutas que regulam el fenómeno educativo, su organización, su entorno, sus actores, y su inserción em la comunidad, para el logro del Desarrollo". Isto é compreendido como a transformação da sociedade mediante a humanização e, para o autor (p.9), representa: "em sintesis, se propicia elevar al ser humano mediante el Desarollo, com Solidaridad y mejorar su entorno em pos de su bienestar y el de la sociedad".

Esta pesquisa desenvolve-se numa instituição de ensino superior que é universidade comunitária. Para o professor Ney Lazzari, o papel destas instituições consiste, essencialmente, numa formação humana:

> oferecer à sociedade algo mais do que diplomas e habilidades profissionais. Nesses espaços em que se formam pessoas, a difusão de valores humanos é fundamental. Esses valores são construídos coletivamente no dia a dia da academia. São valores que professam o espírito regional, a vocação de liberdade, de produtividade, de comprometimento e de busca permanente por desenvolvimento e conhecimento, sem perder de vista a realização e o bem-estar regional. É um constante exercício de envolvimento com os desafios enfrentados por cada uma das regiões do estado do Rio Grande do Sul na busca de melhores níveis de qualidade de vida de toda uma população.[1]

A humanização é, então, um diferencial nas universidades comunitárias o que demonstra, conforme Bittar (1999, p. 132), "a preocupação com a valorização do homem assentada em pressupostos liberais de liberdade e igualdade". A convivência, numa universidade, é marcadamente diferencial, considerando-se questões de gênero, idade, etnia e local de origem daqueles que a compõem e é na integração das diferenças que a formação humana se efetiva. Possibilitar o acesso e promover a inclusão se torna, assim, um compromisso ético que transcende o Direito Educativo.

A URI, como instituição comunitária, tem como visão "ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade e ação solidária, inovação e integração com a comunidade". Como missão, ela almeja "formar pessoal ético e competente, inserido

[1] Disponível em http://www.comunitarias.org.br/site/index.php Acessado em 26/02/2016.

na comunidade regional, construindo conhecimento, promovendo a cultura, o intercâmbio, na busca da valorização e solidariedade humanas". Nesses postulados, afirma-se a educação como instrumento de construção de uma sociedade ética, o que implica em vivenciar o processo de formação como processo humanizador e, portanto, cuidador.

A construção de uma sociedade ética prescinde de pessoas que vivenciem a eticidade em seu fazer sendo que a inclusão já é, em si, um reflexo da eticidade. Na educação, requer-se, para isso, de educadores que sejam éticos, que se empenhem, com uma postura dialógica e cuidadora, a formarem pessoas éticas. Note-se, que nesse enunciado não se usa o termo "ético" acrescido de um adjunto. Em decorrência, parece óbvia a conclusão de que não é possível uma relativização da ética. Ou seja, não se torna pensável ser "mais" ético, pois não é possível ser "menos" ético. Em termos de ética, ou se é ético ou não é. Não existe "mais" ou "menos" assim como não existe uma ética "minha" ou "tua". Ela é sempre construção comunitária e dialética, uma constante e permanente construção e, justamente por isso, só é possível a partir do cuidado!

A realidade da inclusão traz desafios à universidade tanto no que tange à formação quanto à prática pedagógica dos professores que nela atuam. Há que haver empenho por um modelo de ensino que não seja excludente, uma prática pedagógica que seja inclusiva e integradora, terapêutica, cuidadora considerando-se que, conforme Vitaliano (2007, p.403), o modelo inclusivo esta ainda em construção:

> É um movimento que veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar que tem como característica básica a homogeinidade entre alunos. [...] É sobretudo, um processo que esta em construção e se faz a cada momento que consegue diminuir práticas rotineiras de segregação e discriminação oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e participação para aqueles indivíduos que durante o processo histórico da humanidade foram excluídos.

A inclusão de pessoas com deficiência requer que se repense a formação e, também, que se adeque a formação dos professores possibilitando uma formação continuada que atenda as demandas surgidas a partir dessa realidade. Nesse sentido, para que os professores possam preparar futuros profissionais, é preciso que estejam preparados e saibam como atuar para

integrar tais alunos, pois que somente a partir da integração é que eles se tornarão partícipes em sua formação.

O compromisso com a aprendizagem do aluno pode ser outro aspecto conducente à busca de aperfeiçoamento da parte do professor que precisa lidar com um aluno com deficiência. A inexperiência de lidar com esses alunos, requer, conforme Vitaliano (2007, p.403), "desenvolver procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o aluno esta se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem".

3 Aspectos de Análise e Discussão

A pesquisa é de caráter qualitativo cujo objetivo é, conforme Chizzotti (2001, p.104), "provocar o esclarecimento de uma situação por uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los". Considera-se que o desenvolvimento da pesquisa pode contribuir com informações que promovam reflexão e diálogo sobre a formação docente e a prática pedagógica no sentido de identificar e construir caminhos para uma ação cuidadora também para com o professor que precisa desenvolver este trabalho de inclusão e integração.

No desenvolvimento desta pesquisa, propõe-se a metodologia dialética, considerando que, conforme Souza Neto (2005, p. 21), "a dialética tem por objetivo construir um projeto de conhecimento voltado para o esclarecimento, a clarificação e a ilustração das relações humanas e sociais". Considera-se que relações humanas não acontecem se não forem tecidas, o que implica em relacionalidade e dialogicidade e, assim, entende-se a dialética como um movimento que se caracteriza como força motriz da existencialidade histórica do ser humano como ser ético e cuidador.

Nesse processo, é preciso compreender a interdependência entre o todo e as partes, o que é possível apenas quando se estabelece o cuidado como ethos, pois, nesta ação, é possível ensinar e aprender que nada permanece inalterado para sempre e que a convivência é tecida somente através do diálogo. Para Freire (1980, p. 84-5), "o método correto é o diálogo" e, nesse sentido, por considerar-se que a inclusão não é, ainda, integração e que é a partir da

integração que ocorre a participação, que implica em diálogo, é que a eticidade se torna imperativo. A humanização possível pelo Cuidado, requer postura dialogal como relação de interdependência, tecida na fala e a na escuta entre diferentes.

Quanto aos meios, no desenvolvimento desta pesquisa, propõe-se pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Propõe-se, inicialmente, verificar quais cursos tem alunos com deficiência matriculados e quais as deficiências apresentadas; se os professores que com eles trabalham receberam ou recebem uma preparação específica para realizar seu trabalho de formação com tais alunos e, em caso afirmativo, em que consiste essa preparação e como a prática pedagógica do professor universitário contempla a Ética do Cuidado. A partir disso, pensa-se traçar relações com a especificidade do Direito Educativo.

A pesquisa de campo prevê a aplicação de um questionário com os coordenadores de cursos que tem alunos com deficiência matriculados e, também, a aplicação de um questionário com os professores que lidam com a realidade da inclusão nestes cursos. O retorno dos questionários servirá de subsídio para traçar relações com a Ética do Cuidado e com a área do Direito Educativo.

4 Considerações Finais

Considera-se, nesta abordagem, que a Ética do Cuidado é princípio humanizador na formação e na prática docente sendo que, por isso, enfatiza-se a ação do educador como cuidador. A prática pedagógica cuidadora é terapêutica e, portanto, transformadora, pois se ocupa não só de incluir, mas de integrar e promover a participação e, por isso, forma o aluno cuidador, o profissional cuidador. O cuidado vivenciado como prática pedagógica que se empenha por incluir e integrar a pessoa com deficiência pode oportunizar um despertar neste aluno, com a consequente vontade de vivenciar, por sua vez, o cuidado experienciado como *ethos* sendo que, nesse processo se faz formação para transformação.

Outro aspecto a considerar, nesta pesquisa, é acerca do cuidado ao professor, numa reflexão acerca do cuidado para com aquele que cuida o que pode se constituir, também, num direito educativo. Aspectos psicológicos e emocionais podem configurar uma carga excessiva para o professor que tem de lidar com a realidade da inclusão fazendo com que a universidade

precise, também, refletir sobre os aspectos que promovam o fortalecimento do professor, que sejam cuidadores para com seu ser para que ele possa, também, ser cuidador, terapêutico, em sua prática docente. Com isso se quer apontar de que o professor precisa ser partícipe de um processo dialógico também com seus pares. Talvez seja uma possibilidade, nesse sentido, caminhar rumo à construção de grupos de reflexão e diálogo, como troca de experiências entre pares, que se configure num grupo de apoio e fortalecimento, essencialmente cuidador.

Acredita-se que este estudo possa resultar em conhecimentos que possibilitem outras ações que podem se dar como ensino, novas pesquisas ou como ações extensionistas. Em tal dinâmica, Ensino, Pesquisa e Extensão se entrelaçam em sua indissociabilidade, podendo demonstrar que a universidade desempenha uma função formadora e transformadora. Pretende-se abordar a temática sob a perspectiva da formação (inicial e continuada) e da prática pedagógica relacionando-a com a Ética do Cuidado, ousando uma aproximação com a área do Direito Educativo.

THE ETHICS OF CARE IN THE TEACHING PRACTICE, FACING THE REALITY OF INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

Abstract: This thematic aims to reflect on the Care Ethics contributions in the teaching practice facing the reality of inclusion in higher education. The thematic is addressed from a perspective of the formation and pedagogical practice related to the Ethics of Care daring an approximation to the Education Right, present the problem in the question: how does the practice of the university professor mobilize and/or contemplate the Ethics of Care facing the reality of the inclusion in higher education? Under bibliographical and dialogical methodology, the objective is to know which courses have enrolled students with disabilities and which were the presented disabilities; if the teachers who work with them have received or receive specific training to conduct their formative work with such students and, if so, in what consists that preparation; the extent to which the curriculum includes specific training for inclusion, so that the future professor has subsidies to work with this matter and how the pedagogical practice of the university professor contemplates the Ethics of Care. The importance of this topic is considered as an educational right to be considered in teacher education.

Keywords: Ethics of Care. Inclusion. Educational Right. Teacher Training.

Referências

BITTAR, Mariluce. *Universidade Comunitária: uma identidade em construção*. São Carlos, 1999. Tese

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*: *teoria e prática da libertação*. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 33ed.São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LEIVA, Luis Alberto Garcia. *El Derecho Educativo: sus relaciones com el desarrollo em la sociedade del conocimiento.* In: *OEI Revista Iberoamericana de educacion*. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/060garcialeiva%20(3).PDF. Acesso em 23/06/2016 às 20:24h.

SOUZA NETO, João Clemente. *Centro de Cultura e Extensão, um território de construção do conhecimento e da solidariedade*. In: SOUZA NETO, João Clemente (org) *Extensão Universitária: uma construção de solidariedade.* São Paulo: Expressão e Arte, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo S**.** *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VITALIANO, Célia Regina. *Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2007, vol.13, n.3, pp. 399-414. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 29/02/2016 às 17:17h.